



Histoires de vies et stratégies de formations universitaires coopératives

Chronologiquement, mon histoire avec Desroche est courte : les douze dernières années de sa vie (1982-1994). Et seulement deux rencontres, mais elles ont été décisives. Je les évoquerai rapidement en les situant dans le projet visionnaire de création d'une université coopérative internationale itinérante. Ce projet n'est pas mort avec lui. Au-delà des aléas de réalisations institutionnelles, il semble audacieusement anticipateur d'une ouverture nécessaire de la formation permanente à la mondialisation actuelle pour construire des alternatives à sa financiarisation galopante et mortifère. C'est pour cela que l'on évoquera une stratégie parente de « réseaux denses et structures légères » en relevant des points de rencontre.

Les anniversaires sont des événements biographiques qui, en représentant du passé, font revivre son essentiel, ce qui le dépasse, pour créer une durée spécifique, une histoire. Ils orchestrent et réorchestrent les temps. Je suis heureux de contribuer ainsi à l'actualisation infinie du potentiel d'un des plus grands praticiens/théoriciens de l'éducation permanente.

Rencontres propulsantes d'une personne-destin et d'une personne-blason

Quelle personne fut pour moi Desroche ? La première réponse est spontanée : une « personne-destin » ; elle est suscitée par notre première rencontre à un colloque montréalais sur « Education populaire et écriture collective », en 1982. Cette première rencontre s'inscrit pour moi dans une sociodynamique subconsciente où des « personnes personnalisantes déterminent, configurent – ou défigurent – une personne en mal, en peine ou en gésine de se personnaliser » (Desroche, 1993). Je lui donnai *Les combats aux frontières des organisations*, que je venais de publier (Pineau, 1980). Il le transmit à Georges Lerbet, de Tours. Et en 1984, je me suis retrouvé, par alternance, à l'université de Tours pour participer, dans



une ville importante du compagnonnage, au développement d'une « cayenne » de formation permanente par la confluence de trois mouvements : celui de la formation par alternance des maisons familiales rurales et des centres de formation d'apprentis ; celui de l'essaimage, à Tours, de cet essai de construction d'alternatives universitaires, par la mise en place de formations coopératives de production de savoirs, combinant *self-help* et *mutual-aid*, autoformation et réciprocité éducative ; et celui d'exploration épistémologique de la complexité, pour faire émerger de nouvelles sciences de l'éducation et de la formation (Lerbet, 1995 ; Guillaumin *et al.*, 2009). Ces trois mouvements, concrétisés dans un nouveau diplôme universitaire d'études des pratiques sociales (DUEPS), me semblaient avoir des parentés profondes avec mon paradigme de recherche en formation d'adultes par autoformation et histoire de vie. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* (Pineau et Marie-Michèle, 1983) marquait la fin d'une étape de recherche qui avait permis de faire émerger l'approche des histoires de vie comme moyen d'autoformation pour prendre sa vie en main et la construire. Il me fallait greffer ce paradigme de recherche en formation d'adultes à une formation universitaire diplômante. Cette première rencontre le permit.

La seconde eut lieu dix ans plus tard, au début des années 1990, à son domicile, au Moulin de Saquet, où le clouaient des forces physiques déclinantes. « On ne peut pas être au four et au moulin », philosophait-il avec humour, pour intégrer cette dernière étape. C'était pour un enregistrement vidéo sur le développement du mouvement très biodiversifié des histoires de vie en formation, dans le cadre d'une recherche audiovisuelle pour le satellite Olympus, avec Jean-Louis Le Grand. Au cours de ces dix ans, j'avais découvert l'apport majeur de Desroche au rajeunissement et au déploiement actualisant de la maïeutique socratique par son utilisation méthodologique, entre autres, avec l'autobiographie raisonnée (Desroche, 1989). Il déploie cette référence socratique pour expliciter et modéliser la complexité de la recherche-action. Il a besoin de cette source prédisciplinaire et préscolaire pour formaliser son « ingénierie » ingénieuse, son génie spécifique d'éveils et d'accompagnements formateurs, non seulement de savoirs, mais aussi de sujets, de projets et de trajets, par l'initiation de nouveaux traits d'union entre l'action, la recherche et la formation.

Cette ingénierie maïeuticienne suppose une double révolution de l'apprentissage – de l'enseignement d'abord, et de la recherche ensuite – pour débloquer l'initiative de concevoir, construire et conduire des traits d'union pertinents. Être en veille permanente devient l'attitude de base : « Être perpétuellement en éveil pour faire matière d'éducation permanente de tout », et suivent des recommandations instrumentales précises : « Des cahiers permanents pour annoter l'imprévu ; un fichier permanent ; une bibliothèque permanente ; un carnet d'adresses permanent ; un journal permanent » (Desroche, 1971). Seuls les supports électroniques miniaturisés et individualisés peuvent assurer cette polyvalence sans encombre-



ment. Encore faut-il apprendre à s'en servir de façon autonomisante. Dans ses tours de France et du monde de compagnonnage créatif, Desroche a vécu cette double révolution de l'apprentissage, entraîné par les évolutions techniques et culturelles d'un nouveau monde en formation. Avec son approche d'auto-biographie raisonnée pour construire des projets de recherche-action, il a forgé des outils d'une maïeutique moderne.

Sur l'axe verticalisant de la conscience, Henri était devenu pour moi une personne-blason : « Visiteurs ou visiteuses... du soir ou du matin, du jour ou de la nuit, et qui, *ad libitum*, remontent de profondeurs [souterraines], descendent... d'altitudes ["célestes"] pour introduire, induire, conduire leurs "ailleurs" ou leurs "autrement", disons, leurs transcendances dans les immanences *hic et nunc* d'une personnalité » (Desroche, 1993 ; Galvani dans ce numéro)

Le projet transfrontière de l'Université coopérative internationale itinérante (UCI)

Ma première rencontre au Québec s'inscrit, pour Desroche, dans un projet transfrontière, celui d'une Université coopérative internationale (UCI), itinérante et saisonnière. Avec la création des DHEPS et des collèges coopératifs, cette UCI fut projetée dans les années 1970-1980 comme le dernier étage de son entreprise d'apprendre à apprendre. Dès 1964, Henri effectue au Québec de nombreux séjours : « Singulièrement à l'École des hautes études commerciales (HEC) sur le thème du mode d'organisation coopérative, mais aussi et surtout dans deux universités « en région ». À l'université de Sherbrooke, il sera appelé à initier puis à conforter la sociologie des religions et, comme à Montréal, celle de la coopération ; à l'université du Québec à Rimouski, il contribuera au lancement d'un programme en développement régional (Palard, 2000). Et c'est dans un document UCI Québec-Ottawa de 1985 qu'il formalise la première fois sa théorie et sa pratique de l'autobiographie raisonnée.

Progressivement, Desroche inscrit ces interventions québécoises dans la dynamique d'une transhumance plus large Europe/Afrique/Amériques. « S'inspirant une fois encore de l'itinérance formative des "compagnons", l'UCI se déclinait sur quatre terrains de prédilection : la France, l'Afrique, le Brésil et le Québec. » Les disciples de la voie desrochienne étaient nombreux en ces lieux et constituaient des relais efficaces. Sur chacun de ces espaces, s'organisait une « université saisonnière », accueillie dans des sites universitaires partenaires, et rassemblant, outre les correspondants de chaque pays d'accueil, des participants en provenance des autres composantes du réseau. Tous travaillaient intensivement en jeu croisé sur différents thèmes, au rythme de quatre sessions annuelles d'une dizaine de jours chacune. Desroche nommait ce mode de formation « l'Université des quatre saisons ». Les travaux étaient publiés dans les *Archives internationales*



de sociologie de la coopération. La vertu du système tenait particulièrement à ces synergies interculturelles du réseau, testant dans chaque sous-ensemble une grande voie de formation, dont la capitalisation des référents et des expériences donnait lieu à une ligne de publication où Desroche occupait la place de maître de cérémonie (Mary, 2007).

En 1978, Desroche intitule sa postface à *Apprentissage 2* : « Vers une université coopérative itinérante et saisonnière. » En croisant opérations extra-muros et implantations intra-muros, il envisage trois scénarios possibles : marginalisations des premières, démantèlement des secondes, ou greffages réciproques. L'évolution de ces trois scénarios dépend de trois principes : de réalité, de plaisir et d'espérance.

Cette évolution a été bousculée par la fin de vie d'Henri et les problèmes classiques de transmission de projet d'un leader charismatique. : scission, vide, silence (Métraux, 2004). Mais les résurgences actuelles entourant ces cent ans sont précieuses pour nourrir les processus de discernement annonçant la phase créative du deuil (Jaboureck, 2011). Un des meilleurs livres récents pour actualiser une maïeutique d'éducation permanente en construction (Lago, 2011) vient d'un jeune formateur du service de formation continue de l'université de Gênes. Il est le fruit d'une thèse soutenue à l'université Claude Bernard-Lyon 1 (Lago, 2009). Heureuse coopération européenne. Elle peut être vue comme indicatrice de la force invisible mais toujours agissante du projet transfrontière d'une université coopérative internationale, itinérante et saisonnière, rêvé dans les années 1970-1980.

En 2014, le mouvement de mondialisation réactive le besoin de trouver de nouvelles formes à cette utopie créative d'une université coopérative internationale. En effet, ce mouvement avive, jusqu'à l'éclatement, la tension entre ce que Morin (2001) appelle le grand paradoxe de construction de l'identité humaine : entre unification et diversification. Les rapports de formation permanente des individus et des sociétés sont pris mondialement entre ces deux pôles de l'un et du divers aux logiques contradictoires : d'unification et de diversification ; de proximité et d'immensité ; d'originalité et de compatibilité ; d'immédiateté et de durée ; de micro et de macrocosmes. La formation de chaque culture personnelle et sociale est prise avec la formation d'elle-même, de son identité personnelle à assurer, de son soi, de son autoformation, mais aussi avec celle des autres. Double prise qu'avivent la dérégulation et la reconfiguration mondiale des frontières, nationales mais aussi continentales et conceptuelles.

Cette période de crise aiguë des frontières fait reposer crucialement les options existentielles de chacun : autoformation par subordination des autres, voire assujettissement et élimination ; ou autoformation par coordination, dialogue avec les autres. Plus que jamais, pour contrer l'expansion mondialisante d'un formatage impérialiste d'une éducation bancaire aliénante et mortifère pour l'immense majorité du monde, s'impose la nécessité de la communauté humaine



comme horizon et du compagnonnage comme parcours (Lago, 2011). En 2010, l'Unesco a inscrit le compagnonnage comme patrimoine culturel immatériel de l'humanité. Cette reconnaissance veut non pas labelliser les associations existantes mais souligner l'importance de cette voie expérientielle et initiatique d'auto-co-éco-formation, par alternances multiples au cours de la vie. Cette inscription a été beaucoup moins médiatisée en France que celle de la gastronomie française. Mais ce livre des frontières atteste que « la chasse d'une agapê, trop insécable pour être traduite par une parole [...] est suffisamment réelle pour être expérimentable et expérimentée » (*ibid.*). C'est l'histoire parente de recherches-actions-transformations tourangelles de quelques voies expérimentées d'auto-co-éco-formation par alternances entre formations expérientielle et formelle que veut rapidement évoquer la troisième partie.

La stratégie tourangelle de transition paradigmatique par réseaux denses et structures légères

Le fait que Desroche ait signalé mon existence à Georges Lerbet, alors enseignant-chercheur à l'université de Tours et directeur-fondateur d'un laboratoire émergent de recherche en sciences de l'éducation, indique une relation forte de recherche-formation entre les deux. Leur première session d'implantation coopérative de la démarche maïeuticienne de transformation d'un problème d'action en projet de recherche-formation au Centre pédagogique national des maisons familiales rurales de Chaingy, en partenariat avec le laboratoire de Tours, reste gravée dans l'histoire orale de la saga de ce que certains appellent l'École de Tours. Elle se prolongea fort tard dans la nuit, l'expression de chacun et de tous l'emportant sur l'ordre du jour et la religion de l'horaire.

Mais en s'implantant à Tours, le diplôme perdit son H des hautes études parisiennes pour un simple u universitaire : de DHEPS il devint DUEPS, même si, des années plus tard, il maria les deux : DUHEPS. Son implantation à Tours ne s'est pas accompagnée de la création d'un collège coopératif. Elle s'effectua comme diplôme universitaire « normal », à l'intérieur du laboratoire, avec l'appui gestionnaire du service de formation continue. Son développement contribua fortement à transformer le laboratoire de recherche en département des sciences de l'éducation et de la formation.

Cette institutionnalisation singulière distanca l'implantation tourangelle de la centrale parisienne : pas de liaison organique forte avec le réseau national des DHEPS et peu d'implication dans l'UCI. Mais l'esprit de coopération universitaire avait été insufflé. Ce souffle inspira et anima la construction progressive d'une stratégie spécifique pour concevoir, réaliser et conduire un développement universitaire original avec cette dynamique coopérative de triple production de savoirs, mais aussi d'œuvres et d'acteurs/auteurs entre universitaires et non universitaires.



A posteriori, mais à partir de textes qui ont jalonné ces derniers trente ans, nous l'appelons stratégie de transition paradigmatique mondialisante, par réseaux denses et structures légères.

Nous allons rapidement expliciter l'évolution historique de cette stratégie en nous appuyant principalement sur des articles et des numéros produits personnellement et en coopération dans *Education permanente*. En effet, par son ancrage scientifico-professionnel, cette revue, depuis sa création en 1969, a catalysé en France l'émergence et le développement pratique et théorique des différentes formes et périodes de l'éducation permanente. Ses numéros et ses contributeurs constituent une mémoire contemporaine privilégiée de cette émergence, à apprendre à utiliser pour construire une histoire vive. C'est ce que nous allons essayer de faire.

Dans les années 1960, Joffre Dumazedier et Bertrand Schwartz m'ont initié aux dimensions culturelles, médiatiques et professionnelles du mouvement émergent d'éducation permanente. Dans les années 1970, mon travail de chercheur à la faculté d'éducation permanente de l'université de Montréal m'a permis d'explicitier les dimensions historiques et politiques : éducation ou aliénation permanente (Pineau, 1977). Ces deux apports m'aidèrent à vivre et à situer l'effervescence de ce mouvement naissant dans une problématique de révolution paradigmatique d'ensemble, où ce n'est pas seulement un élément qui est en évolution, mais tous, selon des liaisons systémiques. C'est comme si l'on vivait l'évolution et la relativité généralisée réunies. Dans cette vie toujours inachevée et relative, la naissance d'une existence viable et durable implique une formation permanente, c'est-à-dire la mise en forme et en sens continue d'une unidiversité, d'une diversité unifiée par une boucle autoformatrice ou autopoïétique, toujours à l'œuvre. La vie « joue à la fois intensivement en son foyer, l'individu vivant – et extensivement – dans sa totalité de biosphère [...] C'est bien cette complexité qu'il faut considérer maintenant de front » (Morin, 1980). De front, c'est-à-dire avec sa tête, en réfléchissant, seul et avec d'autres. Maintenant, c'est-à-dire immédiatement mais aussi en tenant avec les mains, en mettant les mains à la pâte, en agissant pratiquement. C'est pour cela que mes trois premiers articles dans *Education permanente* ont été : « Une stratégie périphérique de changement organisationnel en éducation » (n° 27, 1975) ; « Les possibles de l'autoformation » (n° 44, 1978) ; « Pas-sage ou de la rupture en éducation » (n° 65, 1982). Mon arrivée à Tours et un numéro consacré à la recherche en formation me permirent de plaider pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux (n° 80, 1985). Je relèverai rapidement les traces de cinq réseaux, en tentant de ressortir quelques points de connexion avec l'héritage desrochien.



Les histoires de vie

D'abord le réseau de base vitale, celui des histoires de vie. Il fait entrer en contrebande dans les mondes savants et professionnels, la double malédiction des acteurs sociaux qui veulent parler et en plus d'eux-mêmes. En 1984, un illustre sociologue du Collège de France taxait cette prétention d'illusion biographique. Courageusement, *Education permanente* publiait pourtant un numéro fondateur : « Les histoires de vie, entre formation et recherche » (n° 72/73, 1984). Ma participation était intitulée : « Sauve qui peut ! La vie entre en formation. Quelle histoire ! » L'entrée était si pressante et si dense que de nombreuses associations régionales, nationales et internationales, naquirent dans les années 1990. Un second numéro fit le point en 2000, « Les histoires de vie : théories et pratiques » (n° 142). Je m'essayai à « Histoire de vie et formation anthropologique de l'histoire humaine ».

Desroche a donné une déesse à cette auto-bio-histoire naissante et maturante : Mnémosyne. « Clio est déjà prise et Mnémosyne est la fille de Gaia [la terre] et d'Ouranos [le ciel], ainsi que la mère des neuf Muses à la suite de ses neuf nuits d'amour avec Zeus » (*Anamnèses*, 1990, n° 1, p. 9). Au Brésil, Maria Conceição Passeggi a retrouvé la trace de cette muse desrochienne à Natal, redonnant souffle aux Mémoires universitaires, que chaque enseignant chercheur doit produire régulièrement pour prouver l'intégration créative de ses recherches en formation. En 2012, Christophe Vandernotte, de mouvance desrochienne, publie *La démarche autobiographique, une voie d'accomplissement*.

Les années 2000 saluent l'arrivée de la *Société biographique* (Astier et Duvoux, 2006) et de la *Condition biographique* (Delory-Momberger 2010). En 2014, un autre représentant de ce même Collège de France, plus influencé, semble-t-il, par la vague médiatique anglophone du *storytelling* que par ces réseaux coopératifs de formation biohistorique, découvre l'existence de ce tournant narratif. « Raconter la vie » est présenté comme le salut démocratique (Rosanvallon, 2014). En trente ans, l'illusion biographique n'a-t-elle pas pris une autre forme ? Ne s'est-elle pas transformée en injonction ?

L'impératif biographique (Dominicé, 2007) ne se décrète pas seulement. Cette entrée dans une société biographique n'est donc pas automatiquement formative. Ce qui est illusoire maintenant, c'est de penser que ces ouvertures scientifico-politiques vont gommer de façon magique les inégalités sociales et les intérêts mercantiles. La montée d'une société biographique, loin de minimiser les enjeux d'une formation adéquate aux histoires de vie, centralise le défi d'un apprentissage encore largement inédit. Le dernier numéro de *Chemins de formation* explore cette question maintenant centrale : « Faut-il se former aux histoires de vie ? Et si oui, comment ? »



Entre illusion et injonction, la construction d'une société biographique formatrice me semble devoir développer l'initiation au triple apprentissage de la triple révolution autobiographique déjà entrevue par Rousseau : démocratique, sémiotique et anthropoformative (Lejeune, 2009). Ces apprentissages ont été amorcés dans la quasi-clandestinité institutionnelle depuis plus de trente ans. L'aventure humaine auto et cobio-graphique d'apprentissages initiatiques d'un « gai savoir » de la vie, malgré et à travers la mort, ne fait donc que démarrer.

L'expérience et la reconnaissance des acquis

Très récemment, trois numéros d'*Education permanente*¹ ont été nécessaires pour canaliser les réflexions sur l'expérience et la formation expérientielle. C'est dire l'actualité et l'importance de ce chantier que le réseau Expérience et reconnaissance des acquis a contribué à ouvrir. Quand Desroche commençait une session, il comptabilisait l'âge des participants. Et il énonçait doctement à la fin du tour de table : « Voilà 450 ans ou 500 ans d'expériences réunies. » Le capital expérientiel est une des retombées ou des remontées les plus importantes du mouvement des histoires de vies. Ce qu'elles projettent le plus directement dans les mondes scientifiques et professionnels, c'est l'expérience humaine. La reconnaissance et la mise en forme de cette matière première expérientielle, de ce pavé, est une pierre de touche éprouvante, discriminante, mobilisant les réflexions de politiques éducatives de ces trente dernières années.

Dès 1986, dans la poussée notamment québécoise, le n° 83-84 d'*Education permanente* s'attaque à « Reconnaître et valider les acquis » de cette expérience. En 1989, dans la mouvance du Réseau international de formation et recherche en éducation permanente (RIFREP) initié à Montréal en 1983 (Pineau, 1984), et sur l'initiative de Bernadette Courtois et de Guy Bonvalot de l'AFPA, est organisé à Paris un symposium sur la formation expérientielle des adultes. Nous aurons du mal, pour intituler l'ouvrage qui paraîtra ensuite à la Documentation française (Courtois et Pineau, 1991), à utiliser cette expression considérée comme un néologisme irrecevable. Le titre du n° 100/101 (1989) d'*Education permanente* nomme, lui, ce problème-chantier en rassemblant deux mots courants en une expression apparemment simple : « Apprendre par l'expérience. » Ces apprentissages tout au cours et dans tous les secteurs de la vie étaient savamment relégués encore dans les catégories fourre-tout des éducations informelles et non formelles. C'est déjà une reconnaissance, même négative, de leur existence. Mais la connais-

1. « Réflexivité et pratique professionnelle. Construire l'expérience (1) », *Education permanente* n° 196, 2013-3 ; « Travail et développement professionnel. Construire l'expérience (2) », *Education permanente* n° 197, 2013-4 ; « Formation expérientielle et intelligence en action. Construire l'expérience (3) », *Education permanente* n° 198, 2014-1.



sance de leur biodiversité luxuriante fait partie de la révolution paradigmatique en marche. Elle m'a obligé à faire éclater ma belle dichotomie auto/hétéroformation de l'époque et à introduire une trilogie : la formation expérientielle en auto-, éco- et coformation (Pineau, 1989). Est né alors le réseau en reconnaissances des acquis (ReR). Il accompagna la construction des différentes lois qui tentent d'amener au soleil cette face nocturne la plus riche et singulière de la vie.

Henri a participé à ce colloque ainsi qu'au numéro et au livre qu'il suscita. Le livre de Farzad et Paivandi (2000) a prolongé et formalisé, notamment, l'expérience des collègues coopératifs en ce domaine. Pour moi, par la suite, l'exploration de l'ampleur de la trilogie introduite a nécessité la création d'autant de réseaux de recherche-formation à partir des années 1990.

La coformation, l'écoformation et l'autoformation

Cette trilogie reprend les trois maîtres en éducation, identifiés au début de l'*Emile* (Rousseau, 1762) : soi, les autres et les choses. Mais cette reprise se heurte à un obstacle socio-épistémologique de base : leur refoulement par l'institutionnalisation scolaire, au profit d'une maîtrise éducative professionnelle surplombante. Celle-ci s'érige en toute bonne foi comme première, voire unique, responsable d'une éducation obligatoire « normale ». Par la dérive « normale », contre-productive, des surdéveloppements institutionnels bien analysés par les illichéens, l'école normale a anormalisé ces trois maîtres. Ou au moins, elle a institué des normes tellement hétéronomes qu'ils perdent la conscience et la confiance de leur maîtrise. Ils deviennent dépendants hiérarchiquement, élèves soumis de cette hétéroformation constituée et instituée. L'université contemporaine est le garant ultime de cette disciplinarisation sociale biocognitive. Sa culture est encore très dépendante du *Plan* d'Auguste Comte (1822). La rentrée unidiversifiante autonomisante de ces trois maîtres ne pourra se faire qu'au rythme d'une évolution paradigmatique transdisciplinaire complexe. Elle est déjà à l'œuvre à l'intérieur des crises mondiales socio-universitaires actuelles.

Depuis trente ans, ces trois maîtres m'ont fait beaucoup travailler aux frontières des universités instituées et de vies en luttes pour une formation permanente, souvent aux limites d'elles-mêmes, à bout de souffle, à mains nues. Je remercie mes compagnes et compagnons des trois groupes-réseaux-associations distincts de recherche-formation avec cette trilogie : le groupe de recherche en autoformation (Pineau, 1995) ; le groupe de recherche en écoformation (Pineau, 2001) ; le réseau plus éclaté de recherche-action en coformation, avec principalement le mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoir (Pineau, 2000) et le mouvement ATD Quart Monde (Pineau, 2014).

Ces travaux de transactions aux frontières ont souvent bénéficié et bénéficient encore du *daimôn* passeur de frontières toujours vivant de Desroche. Grâce



au DUEPS et aux partenariats qu'il a permis d'établir, coformation, réciprocité humaine, échanges et croisements de savoirs et de pouvoirs ne sont plus langues mortes universitaires. L'écoformation commence aussi à apparaître dans le paysage universitaire français. Récemment, Eric Beaudout et Odile Descamps en ont fait un axe central de la création récente de l'Université coopérative de Paris. La galaxie des cinq planètes de l'autoformation s'est enrichie d'une sixième : l'autoformation mondialogante (Carré *et al.*, 2011). Et lors d'une de ses dernières journées d'étude, la référence à l'idée d'université itinérante et saisonnière a été précieuse pour profiler une pratique de transhumance et de dialogues avec le monde. « Elle constituera à la fois le fil [qui relie dans le temps] et le topos [qui capitalise les contenus de rencontres à mettre en œuvre...] favorisant une anthropoformation du type de celle qui s'est produite au cours de ces journées [...] La méthode de bio-noos-scopie a ainsi été proposée [par B. Honoré], complétant les deux colonnes de la bioscopie de Desroche en intercalant une colonne "noos" pour indiquer nos cheminements intellectuels pour y retrouver traces de nos ancrages existentiels » (Galvani et Moisan, 2014).

Pour une formation humaine en deux temps trois mouvements

L'efficacité performative de l'horizon d'une communauté humaine à réaliser par compagnonnages permanents est peut-être transhistorique et plus multitemporale qu'utopique. C'est pourquoi, depuis vingt ans, je travaille cette formule interloquante qui peut paraître provoquante : pour une formation humaine en deux temps/trois mouvements (Pineau, 2003). Elle renvoie à la fois à une expression courante signifiant une rapidité réflexe d'exécution, et à un concentré du patrimoine biocognitif collectif d'essai de compréhension philosophique de la formation humaine au cours de l'histoire : Platon et le mythe de la caverne pour les deux temps, expérientiel et formel ; Rousseau et les trois maîtres de l'éducation existentielle pour les trois mouvements.

Cette formule simple et complexe a été forgée par trente ans d'essais de décodage réflexif, coopératif, international et itinérant, d'expressions de formation expérientielle de vies, par soi, les autres et les choses, avec des mondes eux-mêmes en formation. Le geste de formation – ou la geste de formation ouverte par l'ouverture de la formation permanente de tous les gestes humains pour que dure cette vie – fait sans doute partie des gestes vitaux paradoxaux mis en relief par Piaget : ils réussissent en action avant et plus qu'on ne pourra jamais les comprendre rationnellement. Ces gestes de formation semblent coextensifs à la vie, leur réussite en action forme pour ainsi dire sa geste, ses hauts faits. Elle renvoie rapidement au potentiel de sens infini que concentre tout instant de vie, comme réussite autosynchrone de mise en forme et en sens de temps et contre-



temps multiples (Bachelard, 1932). Elle pointe ainsi chaque instant, chaque moment, chaque événement, chaque épreuve, comme une mine biocognitive expérientielle à expliciter, à cultiver, à tenter de comprendre pour sentir, orienter et signifier cette vie. Ce serait une formule hologrammatique concentrant le tout dans la partie et la partie dans le tout.

Des passeurs et des casseurs de frontières entre inclus et exclus m'ont appris que, pour l'utiliser de façon performative et construire un gai savoir de la vie, même avec la mort, un triple A semble nécessaire : amitié/amour/agapé (Pineau, 2014). Desroche est un des rares à avoir fait sa thèse sur l'*agapé* et sa vie, avec les principes de réalité, de plaisir et d'espérance ; il atteste que « la chasse d'une *agapé*, trop insécable pour être traduite par une parole [...] est suffisamment réelle pour être expérimentable et expérimentée » (Lago, 2011). ◆

Bibliographie

- ASTIER, I. ; DUVOUX, N. (dir. publ.). 2006. *La société biographique : une injonction à vivre dignement*. Paris, L'Harmattan.
- BACHELARD, G. 1932. *L'intuition de l'instant*. Paris, Gonthier.
- BRUN, P. et al. 2014. *A la rencontre des milieux de pauvreté. De la relation personnelle à l'action collective*. Lyon, Chronique sociale.
- CARRÉ, P. ; MOISAN, A. ; POISSON, D. (dir. publ.). 2011. *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris, Puf.
- COMTE, A. 1822. *Plan des travaux scientifiques nécessaires pour réorganiser la société*. Paris, Aubier-Montaigne, 1970.
- COURTOIS, B. ; PINEAU, G. (dir. publ.). 1991. *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation française.
- DELORY-MOMBERGER, C. 2010. *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris, Téraèdre.
- DESROCHE, H. 1971. *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Paris, Editions ouvrières.
- DESROCHE, H. 1978. *Apprentissage 2. Education permanente et créativités solidaires*. Paris, Editions ouvrières.
- DESROCHE, H. 1989. « Autobiographie raisonnée et maïeutique de projets ». Dans : G. Pineau, G. Jobert (dir. publ.). *Histoires de vie. Tome 2. Approches multidisciplinaires*. Paris, L'Harmattan, p. 39-47.
- DESROCHE, H. 1993. « Les personnes dans la personne. Eléments pour un bilan vocationnel ». *Anamnèses*. N° 15, p. 55-64.
- DOMINICÉ, P. 2007. *La formation biographique*. Paris, L'Harmattan.
- FARZAD, M. ; PAIVANDI, S. 2000. *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris, Anthropos.



- GALVANI, P. ; MOISAN, A. 2014. « Questionner les relations entre autoformation, dimension spirituelle et mondialisation interculturelle ». *Pratiques de formation*. N° 64-65, p. 9-21.
- GUILLAUMIN, C. ; PESCE, S. ; DENOYEL, N. 2009. *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosités et ingénieries émergentes*. Paris, L'Harmattan.
- JABOURECK, J. 2011. « Deuil collectif et création institutionnelle. Expérience du passage de la mort du fondateur par le mouvement ATD-Quart Monde ». *Dans* : G. Pineau, M. Lani-Bayle, C. Schmutz-Brun (dir. publ.). *Histoires de morts au cours de la vie*. Paris, L'Harmattan, p. 227-245.
- LAGO, D. 2009. *La contribution d'Henri Desroche à l'éducation des adultes : de la recherche de la « communauté » à la recherche « compagnonique » : un modèle d'apprentissage permanent*. Université Claude Bernard-Lyon 1, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- LAGO, D. 2011. *Henri Desroche, théoricien de l'éducation permanente*. Paris, Ed. Don Bosco.
- LEJEUNE, P. 2009. « Rousseau et la révolution autobiographique ». *Dans* : D. Bachelart, G. Pineau (dir. publ.). *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*. Paris, L'Harmattan, p. 49-67.
- LERBET, G. 1995. *Les nouvelles sciences de l'éducation : au cœur de la complexité*. Paris, Nathan.
- MARY, A. 2007. « Henri Desroche et l'aventure anthropologique des Archives ». *La modernité d'Henri Desroche*. Caen, Association Anamnèse.
- MÉTRAUX, J.-C. 2004. *Deuils collectifs et création sociale*. Paris, La Dispute.
- MORIN, A. 1984. *L'écriture collective. Un modèle de recherche-action*. Montréal, Gaëtan Morin.
- MORIN, E. 1980. *La méthode. Tome 2. La vie de la vie*. Paris, Le Seuil.
- MORIN, E. 2001. *La méthode. Tome 5. L'identité humaine*. Paris, Le Seuil.
- PALARD, J. 2000. *Henri Desroche et ses réseaux québécois. Entre théorie de l'utopie et pratiques maïeuticiennes 1*. hal.archive ouvertes.fr/docs/00/04/04/38/PDF/Palard_04.pdf
- PINEAU, G. 1975. « Une stratégie périphérique de changement organisationnel en éducation ». *Education permanente*. N° 27, p. 129-145.
- PINEAU, G. 1977. *Education ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques*. Paris, Dunod.
- PINEAU, G. 1978. « Les possibles de l'autoformation ». *Education permanente*. N° 44, p. 15-30.
- PINEAU, G. 1980. *Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente*. Montréal, Sciences et culture.
- PINEAU, G. 1982. « Pas-sage ou de la rupture en éducation ». *Education permanente*. N° 65, p. 110-116.
- PINEAU, G. ; MARIE-MICHÈLE. 1983. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal, Editions coopératives Albert Saint-Martin.
- PINEAU, G. (dir. publ.). 1984. « Recherches et éducation permanente ». *Actes du premier symposium international de recherche-formation en éducation permanente*. Montréal, Faculté de l'éducation permanente.
- PINEAU, G. 1985. « Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux ». *Education permanente*. N° 80, p. 147-158.
- PINEAU, G. 1989. « La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation ». *Education permanente*. N° 100/101, p. 23-30.



- PINEAU, G. (dir. publ.). 1995. « L'autoformation en chantiers ». *Education permanente*. N° 122.
- PINEAU, G. 2000. « La grande boucle étrange du Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (MRERS) ». *Education permanente*. N° 144, p. 67-76.
- PINEAU, G. (dir. publ.). 2001. « Pour une écoformation ». *Education permanente*. N° 148.
- PINEAU, G. 2003. « Vers une anthropoformation en deux-temps, trois mouvements ». *Spirale*. N° 31, p. 35-45.
- PINEAU, G. 2014. « Les volontaires d'ATD Quart Monde : des passeurs et des casseurs de frontières ». *Dans : P. Brun et al. A la rencontre des milieux de pauvreté. De la relation personnelle à l'action collective*. Lyon, Chronique sociale, p. 212-218.
- ROSANVALLON, P. 2014. *Le parlement des invisibles. Raconter la vie*. Paris, Le Seuil.
- ROUSSEAU, J.-J. 1762. *Emile, ou de l'éducation*. Paris, Flammarion, 1966.
- VANDERNOTTE, C. 2012. *La démarche autobiographique, une voie d'accomplissement*. Gap, Le Souffle d'or.