

Ancrages philosophiques de l'apprentissage d'une rythmoformation du cours de la vie dite adulte

Philosophical foundations of learning a rhythmofomation of the course of adult life

Gaston Pineau

Volume 11, Number 3, 2022

Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1088345ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1088345ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pineau, G. (2022). Ancrages philosophiques de l'apprentissage d'une
rythmoformation du cours de la vie dite adulte. *Phronesis*, 11(3), 161–180.
<https://doi.org/10.7202/1088345ar>

Article abstract

With the help of a professional autobiography of sixty years of research in adult continuing education, the article explains the references that have philosophically anchored the construction of a "rhythm-formative" problem of adult learning, throughout and in all sectors of life. This construction took place over three transatlantic periods : an initial period in Europe (1959-1969) of entry into adult life (20-30 years) in a laborious research-training on the meaning to life ; a second in Quebec (1969-1985) of design, construction and conduct of research programs in continuing education at the Faculty of Continuing Education of the University of Montreal (30-45 years) ; and finally a third, as professor-researcher at the University of Tours (1985-2007), in co-creation of diplomas and university research-training groups for adults (45-67 years). Two preschool philosophical anchors – Plato's cave and Rousseau's Émile – and a post-school and transdisciplinary anchoring of a systemic dialectical epistemology, appear to gradually contribute in a dominant way to the conceptualization of a "rhythm-formative" approach to the course of adult life, in two stages (experiential/formal) and three movements (auto, socio and ecoformation).

Ancrages philosophiques de l'apprentissage d'une rythmoformation du cours de la vie dite adulte

Gaston PINEAU

Université de Tours, France et Université du Québec à Montréal (UQAM), Montréal, Canada

Mots-clés : adulte ; alternance ; éducation ; formation expérientielle ; formation formelle ; autoformation ; socioformation ; écoformation ; rythmoformation

Résumé : À l'aide d'une autobiographie professionnelle de soixante ans de recherche en formation continue des adultes, l'article explicite les références qui ont ancré philosophiquement la construction d'une problématique rythmoformatrice des apprentissages adultes tout au long et dans tous les secteurs de la vie. Cette construction s'est opérée sur trois périodes transatlantiques : une période initiale en Europe (1959-1969) d'entrée dans la vie adulte (20-30 ans) en recherche-formation laborieuse de sens à la vie ; une seconde au Québec (1969-1985) de conception, construction et conduite de programmes de recherche en éducation permanente à la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal (30-45 ans) ; et enfin une troisième comme professeur-chercheur à l'Université de Tours (1985-2007) en co-crédation de diplômes et de groupes de recherche-formation universitaire pour adultes (45- 67 ans). Deux ancrages philosophiques préscolaires – la caverne de Platon et l'Émile de Rousseau – et un ancrage postscolaire et transdisciplinaire d'une épistémologie dialectique systémique, apparaissent progressivement contribuer de façon dominante à la conceptualisation d'une problématique rythmoformatrice du cours de la vie adulte, en deux temps (expérientiel/formel) et trois mouvements (auto, socio et écoformation).

Philosophical Foundations of Learning a Rhythmofomation of the Course of Adult Life

Keywords: adult; alternance; education; experiential training; formal training; self-training; socio-training; eco-training; rhythm-formative

Abstract: With the help of a professional autobiography of sixty years of research in adult continuing education, the article explains the references that have philosophically anchored the construction of a "rhythm-formative" problem of adult learning, throughout and in all sectors of life. This construction took place over three transatlantic periods : an initial period in Europe (1959-1969) of entry into adult life (20-30 years) in a laborious research-training on the meaning to life ; a second in Quebec (1969-1985) of design, construction and conduct of research programs in continuing education at the Faculty of Continuing Education of the University of Montreal (30-45 years) ; and finally a third, as professor-researcher at the University of Tours (1985-2007), in co-creation of diplomas and university research-training groups for adults (45-67 years). Two preschool philosophical anchors – Plato's cave and Rousseau's Émile – and a post-school and transdisciplinary anchoring of a systemic dialectical epistemology, appear to gradually contribute in a dominant way to the conceptualization of a "rhythm-formative" approach to the course of adult life, in two stages (experiential/formal) and three movements (auto, socio and

ecoformation).



Introduction

Si la philosophie ne se réduit pas à l'application de systèmes conceptuels, mais vise aussi un apprentissage de la vie, d'une vie viable, vivable et durable, essayer d'explicitier s'il y a des présupposés philosophiques dans ma laborieuse recherche-formation d'adulte, et même des emprunts conceptuels et lesquels, alors je dois profiter de la deuxième piste ouverte par ce numéro. D'autant plus qu'après plus de dix ans de retraite, ce numéro est un *kairos* à saisir : j'ai du recul, du temps libre et je n'ai pas encore tout oublié ! Et l'expérience n'est vraiment formative, dit-on, que si elle est déconstruite et reconstruite par une réflexion explicitant, réfléchissant et formalisant de façon communicative ses éléments principaux qui, dans un premier temps, sont implicites, insus, préconscients.

Bravement, j'ai soumis un projet d'analyse philosophique de mon histoire de vie de recherche-formation d'adultes, moi y compris. Histoire donc très impliquée, ancrée en actions, interactions et transactions transpersonnelles, transprofessionnelles et transdisciplinaires. Cette recherche en trans, auto et interformation s'est construite en marchant, de façon très pragmatique. Mais en quoi a-t-elle été plus formative que déformative ? Dépasse-t-elle mon expérience personnelle, déterminée par des pulsions énergétiques et des conditionnements sociaux hérités ? Puis-je expliciter quelques acquis singuliers, mais résonnant aussi pour d'autres, comme repères intéressants pour apprendre à vivre ?

Finalement ce projet de communication a été accepté. Alors, amies lectrices et amis lecteurs, la responsabilité de ce que vous allez lire en incombe donc aux philosophes experts initiateurs de ce numéro. Ils ont pris le risque de cet essai d'explicitation d'ancrages philosophiques de l'éducation des adultes dans mon histoire existentielle de chercheur et d'enseignant universitaire en formation d'adultes. Prétention immature d'apprenti philosophe sans aucune objectivité, allez-vous peut-être penser. À vous de juger.

Si je prends l'âge légal de la majorité et celui de la retraite professionnelle, ma vie adulte s'étend autour de cinquante ans. Deux fois plus que l'âge de la jeunesse, considéré traditionnellement comme le premier âge de la vie, avant le brouillage actuel, qui a atteint aussi le deuxième. Ce brouillage est tel que les anthropologues et les chercheurs en formation d'adultes, se demandent, où sont passés les adultes ? Routes et déroutés d'un âge de la vie (Boutinet et Dominicé, 2009). Je vais essayer d'écrire, de réfléchir et de formaliser de façon communicable comment je me suis débrouillé pour vivre et aider à faire vivre, de façon pas trop déformative, j'espère, ce deuxième âge traditionnel éclaté.

La tripartition de la vie adulte entre trois périodes – entrée, mi-temps et sortie – m'a beaucoup servi et me servira encore pour structurer ma présentation. Attention, elle est encore plus difficile à vivre qu'à présenter. Si difficile que la métaphore du voyage interplanétaire de son vécu me soit très parlante. Il est aussi difficile de passer de la planète étude aux planètes travail et retraite que de passer de la terre à la lune, et vice-versa : épreuves de décollage, d'apesanteur entre les deux et d'atterrissage (Riverin-Simard, 1984). Cette métaphore nous servira de carte à grande échelle.

- Première période (1959-1969) d'entrée dans la vie adulte (20-30ans) : recherche-formation laborieuse de sens à la vie et à la mienne.
- Seconde période (1969-1985) : conception, construction et conduite d'un programme de recherche en éducation permanente à la Faculté de l'Éducation Permanente (FEP) de l'Université de Montréal (30-45 ans)
- Troisième période (1985-2007), professeur-chercheur au département des Sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Tours : co-crédation de diplômes et de groupes de recherche-formation universitaire pour adultes (45-67 ans).

Cette carte n'est pas le territoire. Cette histoire date donc un peu. Anachronisme dépassé ? Mais elle s'ouvre en 1960 avec la Conférence mondiale sur l'éducation des adultes à Montréal.

Organisée par l'UNESCO, cette conférence « marque un moment important de l'histoire du concept éducation permanente : sa jonction officielle largement reconnue avec un champ socio-éducatif en voie d'identification : l'éducation des adultes » (Hély, 1977, p. 58).

Mon histoire se situe donc dans les 60 ans de cette jonction internationale et les 50 ans de la loi française sur la formation continue dans le cadre de la formation permanente (1971). Elle rappellera au moins une dimension historique vécue socio-personnellement, pour mettre sur terre une philosophie éducative *aeternis perennis*.

Première période (1959-1969) d'entrée dans la vie adulte (20-30 ans) : recherche-formation laborieuse de sens à la vie

Les Trente-Glorieuses (1946-1976) d'après-guerre qui ont affranchi l'Occident d'une rareté millénaire (Fourastié, 1979) ne doivent pas faire oublier l'Europe barbare (Lowe, 2016) dont la culture s'est étendue malheureusement bien au-delà des années 1945-1950 et du continent européen. L'héritage des guerres de décolonisation en témoigne encore aujourd'hui. La révolution économique ne s'est pas faite sans une double révolution scientifico-technique et socio-culturelle encore en marche, incluant la crise écologique actuelle. Situer les débats philosophiques concernant l'éducation des adultes dans cette problématique planétaire éprouvante ne me semble pas déplacé. C'est seulement essayer de prendre conscience de leur ampleur paradigmatique. Elle ne va pas se résoudre par une simple extension de la formation initiale – l'école à perpétuité –, ni par une énième réforme ponctuelle de programmes, de contenus, de méthodes. C'est accepter de se situer dans un monde mouvant en évolution/involution/révolution permanente, en cherchant humblement à construire sa place et son action en auto-socio et écoformation permanente.

Dur apprentissage qui semble faire appel au moins autant à un engagement dans un aventureux processus initiatique personnel qu'à des savoirs formels rigoureusement transmis et appliqués par des didactiques pédagogiques et professionnelles scientifiquement disciplinées. C'est en tout cas l'acquis principal que j'identifie, bien des années après, de mon long atterrissage laborieux de dix ans sur la planète travail (Cf. tableau 1)

Les premiers cinq ans (20-25 ans) sont des années de rupture entre bac philo et études supérieures. Sceptique à mort sur la possibilité des systèmes philosophiques pour rejoindre la vérité et même l'humanité, j'ai décroché des circuits classiques, et même du travail intellectuel. Je me suis plongé Au cœur des masses (Voillaume, 1950), comme ouvrier agricole dans un monde de travailleurs manuels : jardinier en Bourgogne, péon en Espagne, deuxième classe en Algérie, vacher à Marseille. Je dois à mon premier patron jardinier, grand philosophe, ma première amorce de réconciliation avec le monde. Il m'a fait sentir la douceur aimable d'une feuille de chrysanthème. Par transduction, je me suis dit : « Si elle est aimable, le reste du monde peut l'être aussi ».

Mais cet *insight* ne fut pas suffisant pour ouvrir un processus d'auto-écoformation autonome assez conscient, pour éviter la longue réification que peut entraîner la dure répétition de gestes purement mécaniques avec la matière. Ces années m'ont laminé, déscolarisé, enterré. Le quotidien le plus brut, c'est-à-dire celui du rapport direct, répétitif et prédominant à la matière, est devenu le mien.

Ces quotidiens dominés de « boulot-dodo » presque clos m'avaient transformé plus que je ne les avais transformés. Ils m'avaient rendu sans parole, *quasi* muet, à l'image de mes compagnons de travail, ne parlant guère que par monosyllabe pour dire les choses élémentaires. Après les mots, j'expérimentais directement les choses. Et il n'y avait pas de correspondance. Les mots et les choses n'étaient pas en prise ; ils étaient décrochés, sans sens. Les mots produits des classes dominantes, créaient un monde verbeux, venteux ; les choses, affaires des classes dominées, un monde opaque, calleux.

Je n'y voyais plus rien : c'était la nuit, c'est-à-dire d'abord la disparition des choses et des mots du jour. Leur non-adéquation, leur non-sens a beau avoir été expérimenté, ils n'en constituent pas moins les appuis familiers de l'existence journalière. Leur disparition, leur dérobade, introduisait un déséquilibre supplémentaire qui m'entraînait je ne savais où.

Une psychanalyse matérielle, que Bachelard appelle naturelle (Bachelard, 1948, p. 30), a dû cependant décanter assez mon énergie écologique inconsciente pour me rendre sensible aux éléments invisibles comme l'air. En 1965, une année de reprise d'études philosophique près de Genève, m'a plongé au cœur d'une nuit obscure. J'avais l'impression d'être dans la petite cave souterraine de mon père, mais vide, déserte et silencieuse. La situation n'était pas aussi limite que celle d'un prisonnier emmuré.

Je savais que l'escalier qui m'avait fait descendre dans cette cave était toujours disponible. Mais je n'avais pas le goût de remonter pour retrouver le monde qui m'avait fait descendre. En tâtonnant à l'aveugle – le toucher est un des derniers sens subsistants pouvant informer – j'explorais les murs de ma cave pour chercher si une autre issue existait. Épuisé, mon corps commençait à s'affaisser le long d'une paroi, quand un courant d'air m'effleura et me raviva. Non seulement son air frais stoppa mon expiration et relança ma respiration. Mais il m'informa qu'une fissure existait, reliée à une ouverture extérieure par un conduit permettant à l'air de passer. La cave n'était pas un cul-de-sac final, ma tombe.

Ce courant d'air à la fois réveillait ma sensibilité et me réanimait par un contact aussi invisible, ténu, éthéré, soit-il avec un autre monde ; et il m'informait d'un endroit où agir et interagir entre le vide d'une fissure et d'un conduit, avec leurs délimitations matérielles à travailler pour ouvrir une voie de passage vers un avenir, aussi incertain soit-il. Beaucoup d'incertitudes donc avec beaucoup de travail en perspective. Mais le choix s'imposait en un présent crucial : la mort si je ne faisais rien pour saisir ce présent et le transformer en avenir possible, aussi inconnu, incertain, et éprouvant que soient cette transformation et cet avenir. L'instinct de vivre l'a emporté. En plus de me ré-energiser, ce courant d'air m'a engagé, presque propulsé dans cette faille et ce conduit à travailler pour pouvoir passer, en interactions directes et constantes avec la matière, pour avancer en créant des traits d'union viables, vivables et durables avec elle.

Dates	Âge	Cours de vie professionnelle	Formations universitaires	Rapports à la philo comme systèmes et art de vivre
1958-1965	20 ans	Insertion professionnelle comme travailleur manuel : Jardinier (Bourgogne), Péon (Espagne) Service militaire en Algérie Vacher (Marseille)	Baccalauréat A <i>Philosophie</i> (1958)	Scepticisme radical vis-à-vis des systèmes philosophiques Expériences de l'ambivalence bio-cognitive des rapports à la matière, entre écoformation personnalisée et écoréification dépersonnalisante
1965-1968	25 ans	Rencontres fondatrices dans le cadre d'un Centre de rencontres internationales (sud-ouest de la France) Emballeur et veilleur de nuit , Paris	Propédeutique en <i>Lettres et Sciences humaines</i> à Pau Université Paris-Sorbonne : Licence de Psychologie, 1968 Maîtrise Sciences de l'éducation, 1969	Sensibilisation aux travaux de : Piaget : <i>La prise de conscience à la périphérie du sujet et de l'objet</i> Dewey : <i>Expérience et éducation</i>
1968-1969	30 ans	Conseiller d'orientation d'adultes (CUCES, Nancy, 1968) Responsable de recherche en éducation permanente à l'Université de Montréal		Deux pistes de recherche : Recherche sur les conceptions, constructions, conduites de projets/programmes de formation d'adultes : ingénieries naissantes Recherche sur l'histoire des discours sur l'éducation permanente : de l'imaginaire, des promoteurs, d'institutionnalisation, critiques et de spécification

Tableau 1- Première période (1959-1969) d'entrée dans la vie adulte (20-30ans) :
Recherche-formation laborieuse de sens à la vie

Ce courant d'air paradoxalement me pacifia et me donna les forces pour frayer expérimentalement une voie de passage, de communication et de communion intime à faire quotidiennement avec l'environnement matériel basique pour exister personnellement. Il m'a fallu attendre presque vingt ans (Pineau, 1982) pour commencer à mettre en mots cet instant-pivot (Lesourd, 2010), ce moment-expérientiel (Galvani, 2011, 2020) de passage d'un monde connu à un monde inconnu qui ponctue plus ou moins radicalement l'appropriation de sa formation comme adulte responsable de soi-même. Beaucoup plus tard, en rencontrant compagnes et compagnons de route aux prises avec ce même travail intime et solitaire, a surgi la formule servant de boussole à l'auto-écoformation : faire de chaque geste d'usage, un geste de sage.

Mais en ce début d'année 1965, j'étais seul. Comme le Petit Poucet, pour ne pas me perdre complètement sur ce chemin aventureux, je m'étais initié à laisser des traces écrites de mon errance. Des deux premières pages de mon journal d'itinérance de l'époque, ressortent trois phrases d'un même philosophe :

- « L'intuition qui ne se surmonte pas dans le concept est une profondeur vide... »
- Le début de l'esprit nouveau est le produit d'un vaste bouleversement de formes, de cultures multiples et variées, la récompense d'un itinéraire sinueux et compliqué et d'un effort non moins ardu et pénible...
- La vie de Dieu et la connaissance divine peuvent donc bien être exprimées comme un jeu de l'amour avec soi-même ; mais cette idée s'abaisse jusqu'à l'édification et même jusqu'à la fadeur quand y manquent le sérieux, la douleur, la patience et le travail du négatif » (Hegel, 1941, p. 11, 13 et 18).

Premières expressions autobiographiques intimes explicitant un ancrage/encrage préconscient dans une philosophie du devenir dont Hegel est un des grands hérauts consacrés : la dialectique. En 1965, ces formulations ont émergé de ma cave comme autant de repères scintillants dispersés que j'essayais d'apprendre par cœur, pour pouvoir construire du sens dans ma nuit solitaire. Un grand ami, andragogue haïtien, a écrit plus tard, comment *Mère-Solitude* (Ollivier, 1983) peut enfanter, mais à sa façon.

Mère-solitude a failli avorter avec moi à l'été 65, jusqu'à la rencontre *in extremis*, d'un et de compagnons de route. Ces rencontres m'ont conduit à m'inscrire en propédeutique à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Pau, dépendant alors de Bordeaux. À la fin de cette propédeutique, le professeur de philosophie qui nous avait fait dialoguer avec les premiers écrits fondateurs des grandes philosophies me dit : « Auteur, vous avez un style rocailleux, mais vous avez quelque chose ». Je devais gagner financièrement ma vie. Je ne voyais vraiment pas comment en philosophie. Je me suis donc inscrit en psychologie à Paris, en trouvant un poste d'emballeur, puis de veilleur de nuit dans une maison de transition pour enfants déplacés. En 1967, m'est apparue l'éducation avec la création des Sciences de l'éducation. Mai 1968 m'a rassuré en me révélant que je n'étais pas le seul à avoir des problèmes.

Mais il me fallait réduire l'écart trop grand entre la situation de veilleur de nuit et celle de cours de jour dans les grands amphithéâtres de la Sorbonne, où j'étais souvent le seul adulte parmi plus de 1000 jeunes étudiants. Après avoir occupé *Le Centre Pédagogique National*, rue d'Ulm, un dimanche soir de mai, je suis parti le mardi pour une entrevue d'emploi dans un *Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale* (CUCES) pionnier, à Nancy (Laot, 1999). Avec les mineurs du bassin Lorrain en crise, Bertrand Schwartz et son équipe travaillaient à créer des dispositifs de reconversion qui soient aussi de promotion sociale, et pas seulement de rattrapage scolaire et professionnel à court terme. Ils ont bien voulu de moi comme conseiller d'orientation d'adultes avec un emploi du temps qui me permettait de finir ma maîtrise. J'entends encore résonner à Paris le désaccord bruyant d'un de mes professeurs : « Pourquoi allez-vous là-bas ? Ils ne connaissent rien à la pédagogie ». Heureusement, un autre travaillait à faire reconnaître les potentialités autoformatrices des temps libres comme celles des temps de travail (Dumazedier, 2002).

En Lorraine, un colloque franco-qubécois sur les besoins en éducation des adultes me fit connaître les grandes opérations innovatrices en éducation des adultes, développées au Québec, en conjuguant télévision et informatique naissantes avec des coformations en petits groupes. J'ai rencontré le directeur du Service d'éducation permanente de l'Université de Montréal. D'un service d'extension de l'enseignement (1952-1968), ce service, pour augmenter son pouvoir d'initiative, visait à devenir Faculté de l'éducation permanente avec, de plus, de nouveaux professionnels universitaires non-enseignants, appelés responsables de programme et responsables de recherche.

Un 11 septembre 1969, je débarquais à Montréal pour, petit chercheur débutant, dit recherchiste, tenter de remplir une fonction de responsable de recherche. Le directeur d'envergure, Gaëtan Daoust, qui avait remplacé l'autre, Léo Dorais, parti comme recteur fondateur de l'UQAM, donna carte blanche à mon directeur de recherche, Pierre Amyot, et moi, en nous disant : « Si je veux que vous trouviez quelque chose, c'est à vous de trouver quoi et comment chercher ». Après six mois, je présentai deux pistes de recherche :

- Recherche sur les conceptions, constructions, conduites de projets/programmes de formation d'adultes : ingénieries naissantes ;
- Recherche sur l'histoire des discours sur l'éducation permanente : discours de l'imaginaire, des promoteurs, d'institutionnalisation, critiques et de spécification.

C'est ainsi qu'est apparue alors, à 30 ans, ma place adéquate d'atterrissage sur la planète travail avec les horizons d'un *Far West* infini à explorer. Elle m'a permis d'amorcer ma deuxième période de conception, construction et conduite de programmes de recherche en formation d'adultes dans une dynamique d'éducation permanente.

Seconde période 1969-1985 : conception, construction et conduite de programmes de recherche en éducation permanente à la Faculté de l'éducation permanente (FEP) de l'Université de Montréal (30-45 ans)

Je n'avais qu'une maîtrise en Sciences de l'éducation. En tant que responsable de recherche, s'imposait la nécessité d'un doctorat à plus ou moins long terme pour articuler mes recherches-terrains aux recherches conceptuelles plus amples en pleine émergence. La découverte de l'andragogie nord-américaine me fascinait. Un département d'andragogie se créait justement à la Faculté des Sciences de l'éducation de cette même Université de Montréal. J'allais voir pour m'y inscrire. Mais les couloirs proposés étaient un peu trop étroits pour explorer l'effervescence d'une éducation permanente, inspirant en plus la création d'une autre faculté, vue comme concurrente. Mon directeur de maîtrise de Paris-Sorbonne voulait bien me diriger, mais à condition que je revienne à temps plein à Paris. Ce qui ne m'inspirait pas et n'était pas possible, car la vie de la famille naissante était à gagner. Un autre professeur français sociologue, Joffre Dumazedier, plus international, venait régulièrement donner des sessions d'enseignement au Québec. Les suivre me faisait rencontrer l'exigence administrative minimale pour pouvoir prolonger mon inscription en thèse à Paris, tout en restant au Québec.

Première piste : conceptions, constructions, conduites de projets/programmes spécifiques pour les adultes.

L'effervescence créative qui fit passer le service d'éducation permanente de 1968 au statut de faculté en 1975 constituait un champ rêvé de recherche, en étant en plus mon champ professionnel de travail. La piste de recherche proposée et acceptée sur les conceptions, constructions, conduites de projets/programmes spécifiques pour les adultes, devint donc aussi mon champ de recherche doctoral. Elle déboucha en 1973 avec une thèse intitulée : *Rôle et système nouveaux en éducation*. Essai d'application d'une approche systémique à l'analyse d'un service universitaire d'éducation permanente. Son titre affiche une originalité fonctionnelle, rôle et système nouveau en éducation, et son sous-titre une approche systémique qui à l'époque était encore naissante.

En France, on me reprochait souvent ce qui était encore un néologisme, en me disant : « C'est systématique qu'il faut dire ». Heureusement, j'ai trouvé à Grenoble, un grand systémicien naissant croisant cette approche avec les courants dialectiques de l'époque, Yves Barel (1979,1982,1984). En 1977, j'ai même pu organiser, en le faisant venir à Montréal, mon premier séminaire de recherche : Séminaire interdisciplinaire sur la dialectisation du mouvement systémique.

J'ai donc été amené à opérer un survol historique de ce mouvement systémique depuis les années 40 et ses applications à l'éducation. C'est l'approche appelée *Production, Diffusion et Utilisation des connaissances* (PDU) d'un chercheur du Michigan, Ronald Havelock (1973), qui m'a fourni la problématique et le cadre d'analyse.

En proposant un modèle inter-organisationnel du flux de connaissance entre recherche, recherche appliquée, diffusion et utilisation, Havelock sort des découpages sociologiques classiques entre éducation et profession. Il permet d'identifier et d'explorer des interfaces problèmes qui sont refoulées et rendues invisibles par les découpages disciplinaires dominantes instituées. Ces problèmes interfaciels appellent des nouvelles formes de communication et de connexion à plusieurs niveaux : interpersonnel, social, organisationnel et même parfois institutionnel. Ainsi les activités de conception, construction, et conduite des programmes d'enseignement du SEP ont pu être analysées comme des opérations frontières de transactions entre les ressources universitaires centrales et les besoins de savoirs des adultes. Ces transactions diffèrent structurellement suivant qu'elles se font avec des groupes semi-professionnels ou avec de nouveaux mouvements sociaux émergents. Dans le premier cas, il s'agit seulement d'ajuster assez ponctuellement les besoins d'utilisation de nouveaux savoirs avec des départements d'enseignement déjà existant. Dans le second, les transactions sont à inventer en trouvant et réunissant des représentants sociaux et universitaires intéressés, compétents et prêts à s'engager dans des débats/discussions d'échanges réciproques de savoirs, de non-savoir, et de pouvoirs, pour concevoir, construire et conduire de nouveaux couplages université/ environnement.

Productions	Formations universitaires	Ancrages philosophiques
1977 - <i>Éducation ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques</i> . Dunod. 1980 - <i>Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente</i> . Montréal, Sciences et Culture.	1973 : Doctorat 3 ^e cycle en Sciences de l'Éducation (Paris-Sorbonne) : <i>Rôle et système nouveaux en éducation. Essai d'application d'une approche systémique à l'analyse d'un service universitaire d'éducation permanente</i> (Publié en 1980).	La caverne de Platon : naissance de l'éducation permanente comme mythe organisationnel (Pineau, 1977, p. 17-24) L'approche dialectique : Pour traiter les contradictions de la double dialectique du devenir et de la totalité de l'éducation permanente (Pineau, 1977, p. 296)
1983 - <i>Produire sa vie : autoformation et autobiographie</i> (avec Marie-Michèle). Édilig.		La formation permanente ou la conquête de son temps. Régimes nocturne et diurne : Bachelard, 1963 ; Durand. 1969 Le vert paradigme de l' <i>autos</i> (Barel, Morin) Vie et histoire (entre dialectique et systémique)
1984 - <i>Recherches et éducation permanente</i> . Actes du premier symposium international de recherche-formation en éducation permanente. Université de Montréal 1984 - Sauve qui peut ! La vie entre en formation. Quelle histoire ! <i>Éducation permanente</i> , n° 72-73.	1984 : Doctorat d'État en Sciences humaines (Université de Tours) : <i>Éducation permanente et temps</i>	
1985 - Pour une théorie tripolaire des formations vitales : par soi, les autres et les choses. Cahiers des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, n° 44, 25-39 1985 - Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. Repères, n°5, 69-73. 1985 - Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux. <i>Éducation permanente</i> , n°80	1984-1985 : Congé d'études	Rousseau, J.-J. Émile ou de l'éducation, 1 ^{ère} édition de 1761.

Tableau 2- Seconde période 1969-1985 : conception, construction et conduite d'un programme de recherche en éducation permanente à la Faculté de l'Éducation Permanente (FEP) de l'Université de Montréal (30-45 ans)

Mais dans les deux cas, ces opérations de transactions socio-cognitives sont assez complexes pour nécessiter de nouvelles professionnalités de personnes-frontières pour jouer des nouveaux rôles de médiateurs plus que de douaniers disciplinaires et administratifs.

L'augmentation quantitative des besoins de formation des adultes aux prises avec des innovations techniques et sociales de plus en plus rapides et nombreuses, a fait déborder la formule héritée des cours du soir à simplement administrer. Ainsi le travail des responsables de programmes a pu être analysé et interprété comme la naissance de nouveaux rôles professionnels de transactions aux frontières instituées, appelant de nouveaux professionnels et de nouvelles ingénieries de formation et d'accompagnement, micro-individuel, méso-organisationnel et macro-social.

Je dois reconnaître qu'il a fallu la parution de *L'acteur et le système* (Crozier et Friedberg, 1977) avec un chapitre sur les transactions aux frontières, pour que je comprenne assez bien ma thèse pour l'éditer sous le titre *Les combats aux frontières des organisations*. Un cas universitaire d'éducation permanente (Pineau, 1980). Guy Bourgeault, alors nouveau doyen, a bien voulu le préfacer. Guy Bourgeault est un philosophe qui a consacré sa carrière aux problématiques éthiques dans un esprit de questionnement continu. En 2019, un ouvrage collectif a été construit autour et avec lui : *Éduquer, Former, Accompagner. Pour une éthique ouverte à l'inattendu. Libérer la face lumineuse de l'incertitude* (Bouchard, 2019). En 1977, Il avait ouvert sa prise de décanat de la Faculté de l'Éducation Permanente (FEP) avec un manifeste médiatisé provoquant : *Libérer l'acte d'apprendre*. Pour moi, il a été un éclairer pour apprendre aux frontières du possible, en particulier avec le pouvoir performateur du dialogue. « Quand je le rencontrais dans un couloir de la FEP, j'avais l'impression qu'il n'avait que cela à faire. Du sens possible surgissait. On existait. G. Bourgeault, éclairer dialogique et dialectique pour apprendre de l'incertitude grâce au dialogue » (Pineau, 2019, p. 180).

Deuxième piste : recherche sur l'histoire des discours sur l'éducation permanente.

Mais la mise en place de ces nouvelles institutions et programmes ne se faisait pas seulement dans une éthique de dialogue. Elle soulevait d'âpres et nombreux débats économiques, politiques et philosophiques à tous les niveaux socio-politiques, locaux, nationaux et internationaux. Débats à la recherche d'argumentations rationnelles pour relier de façon dynamique actions et réflexions. D'où la construction progressive d'une littérature spécifique, d'abord sous forme d'articles, de revues, de rapports et de quelques ouvrages. Par exemple, l'édition en 1972 du Rapport Faure de l'UNESCO *Apprendre à être* a eu un impact majeur pour faire bouger les lignes institutionnelles locales et nationales, Université de Montréal comprise, aux prises avec la décision de transformer un service en faculté : « L'orientation de la Commission comporte ainsi une approche dialectique où entrent en jeu, d'une part, les améliorations apportées à ce qui existe, et de l'autre, les alternatives à ce qui existe. Elle se différencie donc à la fois de l'approche limitée de ceux qui restent prisonniers des structures existantes et de ceux qui rêvent d'un bouleversement radical des structures et s'élancent dans l'inconnu sans tenir compte du réel et du possible. C'est pourquoi la Commission a mis tout l'accent sur deux notions fondamentales : L'éducation permanente et la cité éducative » (Préambule d'Edgar Faure, 1972, p. XXXVII).

L'éclatement multiforme de cette littérature aux multiples couleurs de l'arc-en-ciel - grise, verte ou rouge - ne la rendait pas facilement accessible et compréhensible. D'où l'acceptation et le développement de la deuxième piste de recherche sur l'histoire des discours sur l'éducation permanente. Un des arguments, entre autres philosophiques des opposants, était que ce n'était pas une idée nouvelle. Et que l'histoire en démontrait la dimension utopique et mythique. L'éducabilité des adultes restait à démontrer, hors des rattrapages scolaires eux-mêmes aléatoires. Le travail commença par un répertoire bibliographique, avec une analyse historique, mais aussi systématique informatique des auteurs et des références. L'ouvrage collectif *Éducation ou aliénation permanente. Repères mythiques et politiques* (Pineau, Coord., 1977) rassemble les principaux résultats présentés avec une vingtaine d'auteur.e.s. Dans le prolongement des linguistes de l'époque, comme Benvéniste (1966), le terme de discours comme instrument linguistique de construction sociale et subjective, fut retenu comme concept historique carrefour (Pineau, 1977, p. 277). Et il permit de relier le discours des promoteurs de l'éducation permanente des années 1950-1970 (Partie 2) aux discours utopiques des débuts de la modernité (16- 20^e siècle), et même de l'antiquité grecque (Partie 2).

Les parties 3 et 4 exposent les discours d'institutionnalisation, les discours critiques et de spécification particulièrement nombreux et contrastés du début des années 70. Dans le cadre de ce numéro sur les ancrages philosophiques, je présenterai rapidement le sociogramme des auteurs de référence des promoteurs des années 50-70. Et la découverte pour moi, du long circuit éducatif de la Caverne de Platon, comme naissance de l'éducation permanente comme mythe organisationnel.

Les 24 auteurs-centraux promoteurs d'une éducation postscolaire au début de la seconde moitié du 20^e siècle ont pu être regroupés en trois courants : le courant américain chronologiquement le premier ; le courant européen et le courant international. Le cœur du sociogramme de références de ces 24 auteurs appartenant à une douzaine de champs disciplinaires très distincts, centralise six auteurs : Bourdieu en sociologie, Havighurst et Piaget en psychologie ; Dewey en philosophie de l'éducation : Guy Berger et Jean Fourastié en ce qui a été appelée prospective (Pineau, 1977, pp. 45-46). Avec moins de citations, le champ philosophique s'élargit avec Bachelard, Whitehead, Ducasse et Suchodolski, Livingstone et Léonard si on inclut la philosophie éducative. L'andragogie n'est représentée que par des auteurs américains, les Français discutant encore de son existence.

Cacérès et Freire apparaissent, placés dans l'Éducation populaire ; Illich, Marx, McLuhan, Reimer dans la transdisciplinarité. Je salue Illich en passant, car c'est chez lui, à Cuernavaca, que ce livre a mûri en 1974 lors d'un séminaire sur l'éducation permanente rassemblant différents courants, entre autres d'analyse institutionnelle. Ce séminaire m'a fait comprendre que les idées avaient des bases sociales. Et il m'a fait approcher aussi les paradoxes de la créativité et la créativité des paradoxes (Pineau, 1975).

L'appel à Platon pour contester la nouveauté du discours des promoteurs faisait partie du fond bourdonnant de leur réception dubitative. C'est en passant devant la bibliothèque centrale de l'Université de Montréal, que je me suis décidé un soir à entrer pour aller voir où Platon avait bien pu en parler. Surprise, c'est dans un livre politique, *La République*, et en des termes d'une concrétude symbolique époustouflante ! Dans l'axe 1 de ce numéro, l'article d'Alfred Romuald Gambou, montre, « comment cette approche proposée par le jeune et le dernier Platon, peut encore revitaliser l'idée de la formation de l'adulte dans le contexte qui, comme le nôtre, a extirpé sous l'influence du modèle des sciences modernes, du champ de l'éducation, aussi bien de l'enfant que de l'adulte, toutes questions métaphysiques comme celles qui donnent pourtant sens à nos actions, à notre existence et à celle du monde » (Gambou, 2022). Je ne m'attarderai donc pas ici à une longue présentation de cette approche. En 1989, donc vingt ans après *La formation permanente : vie d'un mythe* (Pineau 1989), elle m'a permis de situer les trente-deux premiers numéros de la revue *Éducation permanente* comme autant de chantiers de recherche-action ouverts, soit avec les rationalités d'ordre du jour (management, formations scientifiques et techniques, média, rationalisation de l'apprentissage), soit dans le clair-obscur des formations expérientielles (projet, reconnaissance des acquis, analyse de pratiques, autoformation, histoires de vie...). Ensuite elle a contribué structurellement à construire la partie temporelle de ma boussole GPS d'une formation en deux temps, trois mouvements pour m'orienter dans mon long circuit de formation continue dans la fissure de ma cave (Pineau, 2000 ; Lani-Bayle, Pineau, Schmutz-Brun, 2012). Et elle a constitué une référence symbolique extrêmement heuristique pour travailler en situation d'extrême pauvreté (Groupe de Recherche Quart Monde-Université, 1999) et d'illettrisme (Vinérier, 2017).

Comme le développe Michel Fabre, « Il y a plusieurs manières d'essayer de sortir de la caverne : par le haut (conversion) ; par le bas (divertissement), ou en l'ouvrant à l'histoire. On bascule alors peu à peu dans le régime nocturne » (Fabre, 2011, p. 38). C'est ce que j'ai essayé et essaie encore de faire. J'ai basculé alors dans l'apprentissage du devenir, de la rythmoformation du jour et de la nuit, du régime diurne et nocturne, au quotidien, mais aussi au cours plus long de la vie... et de la mort. Heureusement, pas seul cette fois-ci. En y retrouvant des grands éclaircisseurs précurseurs : Bachelard (1970) ; Durand (1969) ; Wunenberger (1990) ; Fabre (2012).

Troisième piste : *La vie entre en formation. Quelle histoire !* (1984). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* (Pineau, Marie-Michèle, 1983, réédition en 2013).

C'est alors qu'un entretien à Paris avec une journaliste de l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) enquêtant sur les formations par alternance études/travail et la demande d'un professeur de philosophie de l'UQAM, André Vidricaire, (Université du Québec à Montréal) d'assurer un cours Éducation permanente et société dans un des premiers programmes universitaires pour la formation de formateurs d'adultes, m'éveillèrent à l'intérêt des histoires de vie comme moyen d'autoformation.

Les difficultés de compréhension soulevée par la richesse des savoirs expérimentiels exprimés, me lancèrent dans une recherche conjointe avec une jeune femme québécoise s'interrogeant aussi sur la formation de son parcours de vie. Notre co-recherche aboutit en 1983, à *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, signé en commun.

Cet aboutissement osant afficher la production de vie personnelle avec le redoublement de ce petit préfixe auto, banni du paradigme positiviste dominant à l'époque, ne fut possible que par la montée d'une pensée complexe du vert paradigme de la vie (Morin, 1980). Pour les histoires de vie, rien de possible non plus sans la construction d'un réseau international des rares chercheurs-formateurs, mobilisés par cette piste « entrée en contrebande dans l'univers savant » (Bourdieu, 1986). Une première rencontre se fit à Montréal avec Pierre Dominicé qui travaillait l'auto-évaluation à l'Université de Genève. Au début des années 80, je me retrouvai donc à Genève à devoir faire une communication sur histoire de vie et autoformation. C'est alors que Jean-Jacques Rousseau m'inspira de relire son livre, *Émile ou de l'éducation*, condamné dès sa parution en 1761. Cette relecture dans cette ville, me fit découvrir la force heuristique de ses trois maîtres, soi, les autres, les choses. « Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres » (Rousseau, 1966, p. 37). Ce ternaire se complexifie encore par le fait que les leçons de ces trois maîtres, sont non seulement différentes, mais parfois opposées.

Sans retenir l'option théorique de Rousseau sur la dominance *quasi* exclusive de la nature humaine en plus au premier âge de la vie, ce ternaire s'imposa à moi. Il avait été entrevu dans *Produire sa vie*. Mais il avait été estompé par le dualisme du régime personnel nocturne de l'autoformation s'opposant au régime social diurne de l'hétéroformation. Cette tripartition commença à faire éclater cette dualité en introduisant le pôle-tiers souvent exclus des choses. Contre une opposition duelle purement bancaire, l'esprit de l'approche dialogique de Paolo Freire alors très présent à Genève a dû jouer aussi : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire des choses » (Freire, 1974, p. 62). La médiation des choses bute sur leur présence permanente ultrasensible, mais infralinguistique, au moins dans la culture institutionnelle dominante.

La conclusion de l'ouvrage ressort cinq axes de tensions modélisant un champ dialectique de l'utilisation des histoires de vie pour l'autoformation : « Au centre du champ, se situe la dialectique relationnelle, locuteur-interlocuteur(s)...aux prises avec la dialectique temporelle que tend horizontalement la construction de l'histoire pour tenter de relier passé-présent et futur... *Histoire de quoi ? De vie*. Cet « objet » se dialectise verticalement par sa relation/opposition au langage. Chaque mot libère ou fait violence à la vie... Travailler cet objet dialectique sans le réifier à un discours ou à un parcours ne peut être l'œuvre que d'une méthodologie articulant implication pratique et distanciation théorique... selon l'objectif ou l'intérêt : appropriation ou désappropriation par le locuteur ou l'interlocuteur du produit de ce champ » (Pineau, Marie-Michèle, 2012, p. 386)

L'article mentionné de 1985a, *Pour une théorie tripolaire des formations vitales : par soi, les autres et les choses*, est, je pense, une première formalisation d'un ternaire qui me travaille encore : « 1. Double entrée non programmée de la vie et des vivants en formation ; 2. La formation, comme fonction négentropique de l'évolution humaine ; 3. Le préfixe auto comme foyer de théorisation des pratiques émancipatoires d'histoire de vie ; 4. Les trois maîtres de la formation ; 5. Éléments d'auto-écoformation ou transformation des rapports d'usage en rapports de stage.

Avec en conclusion, constat d'une révolution paradigmatique nécessaire pour prendre en compte cette double entrée non-programmée de la vie en formation » (Pineau, 1985a). Petite pierre théorique posée et exposée dans ces années-milieu 80 de première synthèse temporelle cruciale.

Éducation permanente et temps

À l'époque, Marylin Ferguson présentait de façon prémonitoire, les réseaux comme l'institution de notre temps, « une matrice d'exploration personnelle et d'action de groupe, d'autonomie et de relation » (Ferguson, 1981 p. 161). Les réseaux relient de façon souple autonomie et socialisation, intériorisation et extériorisation.

J'ai pu expliciter cette stratégie de structure légère et réseaux denses en 1985 : *Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux* (Pineau, 1985b). Mais dès 1983, elle avait permis de rassembler plus de cent cinquante personnes pionnières, mais isolées aux périphéries institutionnelles, dans un premier symposium international *Recherches et éducation permanente* (Pineau, 1984a). Douze problèmes-clés avaient été identifiés et étaient travaillés par autant de *micro-symposia* :

- Cinq concernaient des situations sociales problématiques : crise et emploi, milieux populaires, médias et informatique, femmes, développement régional ;
- Quatre, les problèmes professionnels et méthodologiques du champ émergent de la formation des adultes : formateurs d'adulte, reconnaissance des acquis, temporalités, participation/prise de décisions ;
- Et trois problèmes épistémologiques spécifiques : autoformation et histoires de vie ; recherche-action, rapport au savoir.

Ils ont pu être rapprochés d'un même découpage en douze problèmes de *The Lifelong Learning Research Conference* qui avait lieu la même année à l'Université du Maryland. Dans ce découpage plus universitaire, la philosophie et l'histoire y figurent nommément (Pineau, 1985b, p. 154).

Un Réseau International de Recherche-Formation en Éducation Permanente (RIFREP) fut créé, ancêtre du Réseau Éducation Formation (REF) actuel, ainsi qu'un réseau Histoire de vie et autoformation qui se transforma en 1991 en Association Internationale sur les Histoires de vie en Formation (ASIHVIF).

Dans ce dynamique réseau extrêmement heuristique, je rencontrai un professeur de l'Université de Tours, Georges Lerbet. En voyant mes publications, non seulement il me conseilla de faire un doctorat d'État sur travaux, mais se proposa comme directeur. Proposition inattendue, à laquelle j'avais renoncé depuis dix ans, ne trouvant pas d'interlocuteur inspirant pour relever cette dernière épreuve universitaire. D'accord, mais avec quel fil conducteur ?

Le premier qui me vint à l'esprit, fut le fil épistémologique : passage du paradigme positiviste à celui d'une dialectique systémique. Les premiers filages me firent anticiper cinq ans de travail dans la Bibliothèque nationale de Paris. Impossible, d'autant plus qu'une lettre du printemps de Georges réduisit le temps envisagé d'un an à quelques mois, le doctorat d'État étant supprimé et les dernières inscriptions s'arrêtant à l'automne 1983. C'est alors que le dos au mur, le temps s'imposa. Il m'apparut comme le fil conducteur travaillé comme tel de façon préconsciente, par mes pistes de construction d'une nouvelle ingénierie, d'exploration de l'histoire des discours sur l'éducation permanente et des histoires de vie comme art formateur d'existence. Le qualificatif même de permanent souligne le rapport essentiel qu'entretient l'éducation permanente avec le temps. Le temps éducatif n'est plus seulement celui qui précède les autres (éducation initiale), ou celui qui s'intercale entre eux (éducation récurrente et alternante), mais celui qui résulte de leur changement. La division temps éducatif/temps non-éducatif est transgressée dans une vision utopique de rendre tout temps formateur. Cette visée de révolution temporelle est sans doute le mythe spécifique de l'éducation permanente qui lui assure son fort pouvoir de résonance.

Mais ce rapport essentiel est éclaté dans de multiples unités temporelles (unités courtes : instant, événement, heure, jour... ; unités longues : année, âge, génération...) et dans de multiples essais de réaménagements des différents temps (temps de travail, temps libre, temps de vie....

Cet éclatement émette la visée transformatrice commune de révolutionner ces temps souvent destructeurs, désorganisateur, entropiques, pour en faire des temps créateurs en permanence. Cet éclatement et cet émiettement entravent la compréhension et l'utilisation de ce rapport comme rapport-clef permettant de renforcer la dimension éducative de ces multiples essais de maîtrise du temps et de les voir comme éléments majeurs de constitution du champ de l'éducation permanente. Les objectifs de ce document synthèse de mes travaux sont :

- D'utiliser ce rapport temporel comme rapport unificateur de mes travaux de recherche sur l'éducation permanente ;
- De problématiser son traitement. En effet, ces travaux n'ont pas la prétention d'épuiser le sujet. Ils l'ont tout juste approché. Approche partagée avec d'autres qu'une certaine mise en forme peut aider à poursuivre plus systématiquement » (Pineau, 1983, introduction).

La mise en forme opérée conduisit à poursuivre les travaux au laboratoire puis département des Sciences de l'éducation et de la formation de Tours. En effet, lui seul permettait à cette époque d'inscrire ces pistes émergentes de recherche, au cœur de la conception, construction et conduite de nouveaux diplômes universitaires travaillant à poursuivre cette révolution temporelle de l'éducation permanente vue comme la conquête de son temps.

Troisième période (1985-2007) : professeur-chercheur à l'Université de Tours en co-crédation de diplômes et de groupes de recherche-formation universitaire pour adultes (45-67 ans.)

J'ai été recruté à l'université François Rabelais de Tours sur un des premiers postes universitaires en France profilés *Éducation et Alternance*. Il avait été créé dans la dynamique de naissance et de développement d'un laboratoire (1980) puis d'un département (1990) des Sciences de l'éducation et formation, synergisés par la rencontre de trois mouvements : le mouvement de formation par alternances des Maisons Familiales Rurales (Chartier, 2004) ; celui du Réseau des Hautes Études de la Pratique Sociale du Collège Coopératif de Paris (Desroche, 1990) et celui des approches cognitivistes (Lerbet, 1993, 1997). La philosophie de base était qu'étant donnée la jeunesse de la formation des adultes à l'université, il y avait plus de savoirs à produire que de cours à consommer. Aussi, la recherche était première, quel que soit le niveau universitaire : la formation consistait à identifier un problème majeur d'action et à le transformer en projet de recherche en actualisant les temporalités trialectique d'une maïeutique généralisée : temps interficiel de la conception cognitive ; temps intérieur de la gestation d'une connaissance personnelle ; temps extériorisant et socialisant de l'accouchement et de l'accomplissement accompagnés pour produire un savoir formel présentable (Desroche, 1990 ; Pineau, 1993). On m'initia à la conduite sur trois ans, du diplôme 1^{er} et 2^e cycle existant, le Diplôme Universitaire d'Études des Pratiques Sociale (DUEPS), et à l'accompagnement de doctorants dans un Groupe de Recherche en Éducation, formation et développement (GREFED), cf. tableau 3.

Au fil des ans, je co-crédai deux DESS : en 1991, *Stratégie et Ingénierie en Formation des Adultes* (SIFA) ; en 1996, Fonctions d'accompagnements adultes (FAC). Et en 2001, un master international expérimental au Brésil : Formation et développement durable. Je me suis donc formé en accompagnant la recherche-formation en alternances expériences/conceptualisations avec soi, les autres et les choses, d'une cinquantaine de doctorants et HDR, et de plusieurs centaines de maîtrises, DESS et Master. Mais les problèmes soulevés m'ont fait créer dès les années 90 des groupes réseaux de recherche-formation pour explorer le long circuit éducatif des deux temps de la caverne de Platon et des trois maîtres de Rousseau/Freire : *soi, les autres et les choses*. Le tableau 3 opère un survol rapide :

Crédation en 1991, d'une Association internationale d'Histoire de Vie en Formation (ASIHVIF) et en 1996 d'une collection *Histoire de vie et formation*, avec deux volets, correspondant aux deux régimes nocturne et diurne du long circuit : expérientiel/narratif et conceptuel/herméneutique. Figurent aussi les principaux jalons écrits posés.

Fondation un peu plus tard en 1993, de trois groupes de recherche pour explorer la formation des trois maîtres, conceptualisés chacun par un préfixe : l'autoformation, l'écoformation et la socioformation. Le risque de les identifier ainsi est de les cliver et de secondariser leurs interfaces majeures, d'inter et de transactions. Mais les titres d'ouvrages figurant dans les lignes transversales au-dessous attestent que l'étude séparée de ces polarités n'a pas refoulé leur triangulation : Transactions tripolaires et formation permanente des transactions aux frontières sociales (Freynet, Blanc, Pineau, 1998) affichent un concept cher à Dewey.

Diplômes	Création de groupes réseaux de recherche- formation			
1985 - DUEPS (Diplôme Université d'Études Des Pratiques Sociales) 1990 - DESS SIFA (Stratégie et Ingénierie en Formation des Adultes.) 1996 - DESS FAC (Fonctions d'Accompagnement) 2001- Master internat. Au Brésil « <i>Formation et développement durable</i> ».	1985 - Avec G. Lerbet, pour les doctorants, le GREFED (Groupe de Recherche en Éducation, Formation et Développement), Chaingy, Orléans.			
	Historialiser le long circuit éducatif de Platon	Développer les trois maîtres de l'éducation de Rousseau 1993 : fondation de trois Groupes de Recherche en Autoformation (GRAF), en Écoformation (GREF), en Reconnaissance, Réseau, Réciprocité (GR3)		
	1991 - Fondation de l'ASIHVIF (Association Internationale des Histoires de Vie en Formation) 1991 - Courtois et Pineau, Coord. <i>La formation expérientielle des adultes</i> 1993 - Pineau et Le Grand, <i>Les histoires de vie</i> , 1996 - <i>Collection Histoire de Vie et formation</i>	Le GRAF Colloques mondiaux : Montréal, 1999 ; Paris, 2000 ; Marrakech, 2004. 1997 - Carré, Moisan et Poisson, <i>L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie</i> 2002 - Moisan et Carré. <i>L'autoformation, fait social total ? Aspects historiques et sociologiques</i> 2010 - Carré, Moisan et Poisson, <i>L'autoformation. Perspectives de recherche</i>	Le GREF (écoformation) 1991- Pineau (Dir.) <i>De l'air</i> 2002 - Barbier, Pineau (Dir.) <i>Les eaux écoformatrices</i> 2005 - Pineau et al. (Dir.) <i>Habiter la terre</i> 2015 - Galvani, et al. (Dir.) <i>Le feu vécu</i>	Le GR3 1999 - Groupe de recherche Quart Monde- Université. <i>Le croisement des savoirs</i> 2004 - Heber-Suffrin, C. (Coord.) <i>Quand l'université et la formation réciproque se croisent</i>
	1996 - Formation » Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Nathan 1998 - Transactions tripolaires et F. permanente. Dans Freynet, Blanc, Pineau, Coord. <i>Les transactions aux frontières du social</i> . Chronique Sociale 1998 - La formation en deux temps, trois mouvements. Dans B. Courtois et B. Prévost, Coord. <i>Autonomie et formation au cours de la vie</i> . Chronique sociale, 2003 - Vers une anthropologie en deux temps, trois mouvements. <i>Spirale, Revue de recherches en éducation</i> , n°31, Anthropologie de l'éducation et de la formation. 1986 - <i>Time and lifelong education in Lengrand. Areas of Learning Basic to Lifelong Education</i> . Unesco Institute for Education. Pergamon Pr. 2000 - Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs. Anthropos 2004 - Avec P. Paul, Coord. Transdisciplinarité et formation. L'Harmattan 2004 - Vers un paradigme anthropoformateur de R-A-F transdisciplinaire » dans Questions vives, Vol.2, n°4. État de la recherche en éducation. 2007 - Les sciences de la formation : entre indiscipline, disciplinarités et transdisciplinarités. <i>Savoirs</i> , n°13 2009 - Pratiques réflexives en Formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes. Dans Guillaumin, Pesce, Denoyel (Coord.). <i>GP : Ingénierie d'alternance réflexive</i> . L'Harmattan. 2009 - Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international. L'Harmattan, (en collaboration avec Bachelart, Couceiro, Gimonet et Puig). 2009 - L'éro-formation en deux temps, trois mouvements. <i>Connexions</i> n° 87, 129-149. 2009 - En collaboration avec D. Bachelart. Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation, <i>Conclusion : Le gai savoir de l'amour de la vie</i> , (p. 171-181). L'Harmattan			

Tableau 3 - Troisième période (1985-2007) : professeur-chercheur à l'Université de Tours (45-67 ans) : Co-création de diplômes et de groupes de recherche-formation pour adultes.

Même s'il est un peu sous-utilisé actuellement, il a été et est toujours notre concept-clef pour explorer l'auto-, l'éco- et la socioformation, entre hétéro et coformation, selon le rapport hiérarchique établi. L'espace manque pour tout commenter. Chaque ligne transversale regroupe les productions explorant de façon dominante une dimension de notre problématique paradigmatique : la formation, pour la première ; ensuite la temporalité ; puis la transdisciplinarité, et enfin les ancrages terrains.

Pour chaque ligne, nous mentionnerons seulement un titre qui nous semble concentrer le plus de sens. Dans la première ligne, nous signalons le mot Formation, du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Sa présence préfigure sa reconnaissance en France en 2018, par les sciences de l'éducation qui se l'adjoigne. Cette jonction la sort des coulisses professionnelles, populaires ou informelles de seconde classe où elle est encore souvent reléguée par la culture classique, alors qu'elle est étymologiquement plus ontologique que l'éducation.

Sa carte sémantique la met en équivalence avec « créer, constituer, composer, concevoir » (Goguelin, 1970). Honoré la voit comme la fonction négentropique de l'évolution humaine et Fabre (1994) comme l'art et la pensée du devenir. Ce nouveau statut libère les horizons de recherche pour déployer pleinement sa dynamique de mise ensemble, en forme, en sens organismes/environnements, sinon mortellement séparés, spatialement et temporellement. Ces sciences de la formation pourront enfin développer dans la culture francophone l'esprit de la *bildung* germanophone et du *transformative learning* anglophone (Éneau, 2017) et se joindre aux épistémologies du sud (Souza, 2016).

Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs a voulu en 2000, formaliser les principaux acquis d'exploration de cette dynamique permanente de conquête d'un temps viable et durable, en visant à conjuguer à la première personne du singulier, à mettre en sens, la multiplicité des temps et contretemps, physiques et sociaux, passés et futurs. À la suite entre autres de Bachelard et des rythmo-analystes, des recherches sur la rythmoformation ont ponctué notre parcours : « Le rythme est vraiment la seule manière de discipliner les énergies les plus diverses... il faut rythmanalyser l'adulte pour le rendre à la discipline de l'activité rythmique à laquelle il doit l'essor de sa jeunesse » (Bachelard, 1963, p. 128 et p. 149). Trois synchroniseurs emboîtés se sont progressivement imposés : un écorythme quotidien, micro et macrocosmique, celui du jour et de la nuit, celui du circuit entre le clair-obscur de la caverne et la luminosité du soleil en fait ; il rythme en grande partie, mais sans le réduire complètement, le socio-rythme à plus long terme de l'alternance entre repos et travail, entre temps libre et emplois du temps contraints par les ordres du jour ; et enfin, avec l'histoire de vie comme synchroniseur linguistique personnel à l'échelle d'une vie personnelle, il offre à chacun la liberté d'essayer de construire du sens en tentant d'apprendre à conjuguer ces temporalités physiques, sociales et personnelles avec leurs émiettements, répétitions, contrariétés, bonheurs et malheurs.

Un ouvrage phare de Michel Alhadeff sur *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society* (2017) m'aide maintenant à comprendre un peu plus la complexité des liens à assurer entre moment expérientiel d'émancipation et moment de théorisation formative pour déployer le potentiel de sens autonomisant des deux par des mouvements cycliques périodiques de mise en ensemble, en forme, en sens même opposés. L'importance de cette compétence temporelle me semble en faire une compétence humaine générique fondamentale, transprofessionnelle et transdisciplinaire (Pineau, 2018).

En 2004, *Transdisciplinarité et formation* (Paul et Pineau, Coord.) rassemble les apprentissages des différents groupes avec cette épistémo-méthodologie transdisciplinaire effervescente qui pour nous, anime les autres composantes pratiques et axiologiques de notre évolution paradigmatique. Outre les trois principes clés de récursion dialogique hologrammatique, je signalerai ici l'apprentissage de la triangulation qu'elle nous a fait faire. « La triangulation forte est l'utilisation performative de l'angle, du biais entraîné par la différence de niveaux. Utilisation d'une connaissance biaisée qui surprend, décentre, décadre les connaissances droites, directes, duelles, en face-à-face. Aussi est-il logique que la logique binaire se construise sur l'exclusion du tiers... Prendre en compte les différences de niveau implique donc d'apprendre à trianguler, opération complexe devant jouer avec un réseau de triangles dont l'un constitue la base et les autres un certain nombre de sommets... Nous avons exploré l'enjeu performant que représente pour l'autoformation la triple triangulation qu'opère l'histoire de vie avec un réseau de trois triangles : le triangle pragmatique, le triangle temporel et ce que Dufour appelle La Trinité naturelle interpersonnelle du langage. N'y aurait-il pas là un triangle d'or, enjeu fort des bio-pouvoirs, des pouvoirs-savoirs avoir la vie ? » (Pineau, 2004, p. 139-140). Avant de rejeter trop vite ces apprentissages interniveaux complexes, souvenons-nous, qu'à notre ère interplanétaire, l'utilisation trigonométrique et algorithmique de la triangulation est à la base des GPS (*Global Positioning System*) qui ont révolutionné nos pouvoirs-savoirs s'orienter.

Pour les ancrages vécus dans des secteurs vitaux en formation, je terminerai avec la communication qui a clôturé ma carrière. Elle conclut l'ouvrage : Le biographique, la réflexivité et les temporalités : articuler langues, cultures et formation (Bachelart et Pineau, Coord. 2009). Cette communication, dans l'amphithéâtre Thélème de l'Université de Tours qui s'appelait encore François Rabelais, s'intitule : *Le gai savoir de l'amour de la vie* (Pineau, 2009). Avec ce titre, j'ose en appeler aussi à Nietzsche pour expliciter quelques ancrages philosophiques de mes apprentissages d'une rythmoformation de la vie au cours de ces cinquante ans de vie dite adulte. Son ouvrage *Le gai savoir* (Nietzsche, 1882) le développe comme science de la profondeur apportée par les expériences de grande douleur : « Seule la grande douleur... nous contraint, nous autres philosophes, à descendre dans notre dernier abîme... »

Je doute que pareille douleur améliore, mais je sais qu'elle nous approfondit... La vie même est devenue problème, mais qu'on n'aille pas croire que quelqu'un en soit nécessairement rembruni ! Même alors l'amour de la vie est encore possible- bien que l'on ait désormais une autre façon d'aimer » (Nietzsche, 1882, 1^{ère} éd. 1882 dans Bachelart et Pineau, 2009, p. 173).

Conclusion

En 1965, trois phrases de Hegel ont surgi du ciel noir de ma nuit d'entrée dans ma vie d'adulte, comme trois petites étoiles. Dix ans plus tard, le long circuit éducatif de Platon entre le clair-obscur d'une caverne et les lumières du grand jour, m'ont fourni une boussole interplanétaire pour commencer à décoder un peu les lueurs mythiques et politiques qui surgissaient parfois de façon intermittente de mon laborieux parcours expérientiel de déblayage d'une voie de recherche existentielle, aux frontières et interstices des institutions, entre autoformation ou aliénation. Ce parcours de déblayage me fit rencontrer des personnes et des lieux qui représentèrent progressivement des pôles de co et d'écoformation s'organisant progressivement en précieux réseaux de formation permanente. Les trois maîtres de Rousseau, actualisés par la formation conscientisante de Freire (s'éduquer ensemble avec le monde) me permirent de construire la carte tripolaire des trois mouvements de subjectivation, socialisation et écologisation à apprendre à rythmer par alternances entre expériences et expressions compréhensives. Ces premiers ancrages philosophiques permettent de synthétiser de façon très succincte le bilan théorique de mes 25 ans de recherche-formation sur éducation et alternance, selon le profil du poste de Tours de 1985 : ouvrir l'alternance éducative duelle études/travail, à l'apprentissage d'alternances rythmoformatives des deux temps trois mouvements de tout cours de vie.

Apprentissages d'une telle complexité qu'ils paraissent utopiques. Ils le sont, mais de façon multitemporelle, générant de façon dispersée l'émergence et le développement d'épistémologies systémiques transdisciplinaires représentant une révolution paradigmatique. La troisième période de mon parcours s'est construite principalement en connectant les ancrages philosophiques préscolaires à cette révolution paradigmatique post-scolaire et post-disciplinaire. Indiscipline stérile ou prolongement de la dialectique vitale entrevue au départ ?

Cette philosophie dialectique du devenir est si enactée dans le devenir, qu'elle est toujours elle-même en devenir, en formation permanente. Aussi ne se laisse-t-elle pas formater de façon statique et uniforme. Son esprit ne se réduit pas aux formules qui veulent la formaliser pour l'utiliser de façon instrumentale ou la transmettre de façon didactique. Son apprentissage semble plutôt de type initiatique, lié à des moments, des mouvements, des processus de ruptures, transitions, transactions réunifiantes, entre soi et l'environnement. Trajectivité héraclitéenne, disent mes amis philosophes, à apprendre à actualiser, autoréguler, à mettre en forme, en sens par soi-même et pour soi-même, mais avec d'autres, pour assurer des transitions vers des transformations viables et durables pour le maximum de monde.

Dans nos sociétés hyperfluides, une rythmoformation de son existence semble nécessiter de conjuguer l'apprentissage expérientiel des cycles de vie par une cyclophilosophie en actes avec celui, plus classique, d'une formalisation écrite à sa table de travail. De cette histoire d'initiation à cette dialectique entre ces deux temps et trois mouvements avec soi, les autres et les choses, je retiendrai deux concepts proches qui sont remontés de ce discours avec mon parcours : dialogue et dialogie. Les dialogues confrontant les transactions et les logiques différentes, voire contradictoires, rencontrées et confrontées, mettent les pieds sur terre et démocratisent des dialectiques qui souvent s'envolent trop haut en se perdant en volutes spirales infinies.

Un article récent a permis de les rassembler en une formule communicable communément : Dialogue, dialectique, dialogie en formation avec les histoires de vie (Pineau, 2020). C'est une production du troisième âge, donc déplacée pour ce numéro. Mais cet âge ultime permet des récursivités parfois éclairantes tout en confrontant à des devenir cruciaux. J'ai de la chance, des amis, grands philosophes de la formation, m'aident. Dans un livre de Bernard Honoré, postfacé par Michel Fabre, Produire sa vie et son histoire, résonances philosophiques (2016), trois autres philosophes sont apparus comme inspirant aussi mon trajet d'un forgeron de la formation (Abels-Eber, 2010) : Bergson avec son évolution créatrice ; Michel Henry avec son autosensibilité vitale, et... Teilhard de Chardin avec son amorisation personnalisante. Donc je suis en bonne compagnie. La suite au prochain numéro.

Bibliographie

Abels-Eber, C. (2010). Gaston Pineau : Trajet d'un forgeron de la formation. Regards croisés de compagnes et compagnons de route. L'Harmattan

Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*. Routledge.

Bachelard, G., (1948). La terre et les rêveries de la volonté. Corti

Bachelard, G. (1970). Le droit de rêver. Presses universitaires de France

Bachelart, D., Pineau, G. (2009). (Dir.). Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation. L'Harmattan.

Barel, Y. (1979). Le paradoxe et le système. Presses universitaires de Grenoble.

Barel, Y. (1982). La marginalité sociale. Presses universitaires de France.

Barel, Y. (1984). La société du vide. Seuil.

Benvéniste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale. Gallimard.

Bouchard, N. (2019). Éduquer, Former, accompagner. Pour une éthique ouverte à l'inattendu. Libérer la face lumineuse de l'incertitude. Presses de l'Université Laval.

Bourdieu. P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62-63, 69-72.

Boutinet, J.-P. et Dominicé, P. (2009). (Dir.). Où sont passés les adultes ? Routes et déroutes d'un âge de la vie. Téraèdre.

Chartier, D. (2004, 1^{ère} éd. 1986). À l'aube des formations par alternance. L'Harmattan.

Chartier, D., Lerbet, G. (1993). (Dir.). La formation par productions de savoirs. Quelles articulations Théorie-Pratique en Formations Supérieures. L'Harmattan.

Crozier M., Friedberg, M. (1977). L'acteur et le système. Seuil.

Desroche, H. (1990). Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Apprentissage 3. Les éditions ouvrières.

Dumazedier, J. (2002). Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation. Chronique Sociale.

Durand, G. (1969). Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Bordas

Eneau, J. (2017). L'autoformation comme voyage, entre *Bildung* et transformation de soi. *Éducation permanente*, 211 (2), 149-161

Fabre, M. (2012). Éloge de la pensée nocturne. Dans M. Lani-Bayle, G. Pineau, C. Schmutz-Brun (Dir.), *Histoires de nuits au cours de la vie*, (p. 33-47). L'Harmattan.

Fabre, M. (2011). Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole. Presses universitaires de France.

Fabre, M. (1994). Penser la formation. Presses universitaires de France.

Faure, E. (1972). Apprendre à être. Unesco-Fayard.

Ferguson, M. (1980). Les enfants du verseau. Pour un nouveau paradigme. Calmann-Lévy.

Fourastié, J. (1979). Les trente glorieuses : ou la révolution invisible de 1946 à 1975. Fayard

Freire, P. (1974). Pédagogie des opprimés, suivi de conscientisation et révolution. Traduit du brésilien. Maspéro.

Galvani, P. (2020). Autoformation et connaissance de soi. Chronique Sociale.

Galvani, P., Champlain, Y. de, Nolé D. et Dubé G. (2011). (Dir.). Moments de formation et mise en sens de soi. L'Harmattan.

Gambou, A. (2022). L'idée d'éducation et de formation de l'adulte et du politique chez Platon. *Phronesis*, à paraître.

Goguelin, P. (1970). La formation continue des adultes. Presses universitaires de France

Groupe de Recherche Quart Monde-Université. (1999). Le croisement des savoirs. Quand le Quart Monde et l'Université pensent ensemble. Les Éditions de l'Atelier-Éditions Quart Monde.

Havelock, R. (1973). *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge*. Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge. University of Michigan

Hegel, F., (1954, 1^{re} éd. 1807). La Phénoménologie de l'esprit. Gallimard.

Hély, A.S.M. (1977). De l'éducation prolongée à l'éducation permanente. Dans G.Pineau (Dir.), *Éducation ou aliénation permanente ? Repères mythiques et politiques*, (p. 58-63). Dunod

Honoré, B. (2016). Produire sa vie et son histoire, résonances philosophiques. Chronique Sociale.

Lani-Bayle, M., Pineau, G. et Schmutz-Brun, C. (2012). Histoires de nuits au cours de la vie. L'Harmattan.

- Laot, F. (1999). La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy. L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1997). Pédagogie et systémique. Presses universitaires de France.
- Lerbet, G. (1995). Les nouvelles sciences de l'éducation. Au cœur de la complexité. Nathan
- Lerbet, G. (1993). Système, personne et pédagogie. ESF.
- Lesourd, F. (2011). L'homme en transition. Éducation et tournant de vie. Anthropos.
- Lowe, K. (2016). L'Europe barbare : 1945-1950. Perrin.
- Morin, E. (1980). La Méthode. 2. La Vie de la Vie. Seuil.
- Ollivier, É. (1983). Mère-Solitude. Roman. Albin Michel.
- Paul, P., Pineau G. (2005). (Dir.). Transdisciplinarité et formation. L'Harmattan.
- Pineau, G., (2020). Dialogue, dialectique, dialogie en formation avec les histoires de vie. *Éducation Permanente*, 222(1), 11-22.
- Pineau, G. (2019). Guy Bourgeault : un éclaircisseur pour apprendre aux frontières du possible. Dans N. Bouchard (Dir.), *Éduquer, Former, accompagner. Pour une éthique ouverte à l'inattendu. Libérer la face lumineuse de l'incertitude*, (p. 165-185). Presses de l'Université Laval.
- Pineau, G. (2018). Trois synchroniseurs pour conjuguer les temporalités en rythmes formateurs. *Éducation permanente* n° 217-4, 9-21. Dossier *Rythmes et temporalités en formation*.
- Pineau, G., Marie-Michèle, (2013, 1^{er} éd.1983). Produire sa vie : autoformation et autobiographie. Téraèdre.
- Pineau, G. (2009). Le « gai savoir » de l'amour de la vie. Dans D.Bachelart et G. Pineau (Dir.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*, (p. 171-184). L'Harmattan.,
- Pineau, G. (2005). Autoformation et approche ternaire. Dans P. Paul et G. Pineau (Dir.), *Transdisciplinarité et formation*, (p. 129-142). L'Harmattan
- Pineau, G. (2000). Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs. Anthropos
- Pineau, G. (1994). Formation dans Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (p. 459-462). Nathan-Université.
- Pineau, G. (1993). Le temps dans la production de savoir. Dans E. Chartier et G. Lerbet, *Op. Cit.* (p. 227-232).
- Pineau, G. (1989). La formation permanente : vie d'un mythe. *Éducation permanente*, 98, 89-99
- Pineau, G. (1985a). Pour une théorie tripolaire des formations vitales : par soi, les autres et les choses. *Cahiers des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*, n° 44, 25-39.

Pineau, G. (1985b). Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux. *Éducation permanente*, n° 80, 147-157.

Pineau, G. (1984). Sauve qui peut ! La vie entre en formation. Quelle histoire ! *Éducation permanente*, n° 72-73, 15-24

Pineau, G. (1984a). (Dir.). Recherches et éducation permanente. Faculté de l'Éducation Permanente. Université de Montréal.

Pineau, G. (1983). Éducation permanente et temps. Doctorat d'État en Lettres et sciences humaines. Université de Tours.

Pineau, G. (1982). Pas-sage ou de la rupture en éducation. *Éducation permanente*, n° 65, 110-116. Dossier *Les formations au singulier*.

Pineau, G. (1980). Les combats aux frontières des organisations. Un cas d'éducation permanente. Sciences et cultures.

Pineau, G. (1977). (Dir.). Éducation ou aliénation permanente. Repères mythiques et politiques. Dunod.

Pineau, G. (1975). Illich ou les paradoxes de la créativité. *Perspectives Montréal*, Vol 11, n° 1, 45-48.

Riverin-Simard, D. (1984). Les étapes de la vie au travail. Albert Saint Martin

Santos, B. de S. (2106). Épistémologies du Sud : Mouvements citoyens et polémique sur la science. Desclée de Brouwer.

Vinérier A. (2017). Entreprendre de réapprendre en situation d'illettrisme. L'Harmattan

Voillaume, R. (1954). Au cœur des masses. Cerf.

Wunenburger, J.-J. (1990). La raison contradictoire. Sciences et philosophie modernes : la pensée complexe. Albin Michel