HAL
open science

De l'apprenant à la personne : contributions de Ricoeur aux travaux sur la formation des adultes

Jérôme Eneau

To cite this version:

Jérôme Eneau. De l'apprenant à la personne : contributions de Ricoeur aux travaux sur la formation des adultes. Presses de l'Université Laval - ENS Lyon. Paul Ricœur et la question éducative , , pp.135-153, 2011, Collection Education et culture, 9782847883183. hal-01322887

HAL Id: hal-01322887

https://hal.science/hal-01322887v1

Submitted on 28 May 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De l'apprenant à la personne : contributions de Ricœur aux travaux sur la formation des adultes

Jérôme Eneau

Université Rennes 2

Introduction : un auteur trop souvent ignoré

À l'heure de la formation tout au long de la vie, de la professionnalisation dans tous les secteurs de l'éducation des adultes, mais aussi de la sécurisation des parcours, supposée accompagner un accroissement de la flexibilité dans les carrières professionnelles, le secteur de la formation des adultes, en France, vit aujourd'hui de nombreux bouleversements. Le domaine de la recherche est lui-même questionné par des injonctions praxéologiques d'opérationnalité, de qualité et d'efficacité, d'une part, et des changements paradigmatiques profonds, d'autre part. Ses anciennes racines humanistes et son ambition universaliste se trouvent confrontées à de nouvelles valeurs individualistes et à une nouvelle forme de rationalisation.

Pour les adultes qui se forment, l'apprentissage devient une entreprise permanente de formation de soi tout au long de la carrière, visant à garantir une hypothétique employabilité, sans cesse à préserver. Le contexte mouvant et insécurisant du monde du travail relaye les incertitudes d'un environnement sociopolitique flou, dont la forte empreinte économique, pour la formation des adultes, accentue toujours plus les liens entre finalités, moyens et résultats attendus. La reconstruction permanente d'une identité malmenée par les aléas du travail se double alors de la réalité de trajectoires de moins en moins linéaires, de mobilités contraintes et de parcours aléatoires.

Plus largement, l'une des dimensions qui pose le plus de problèmes au sujet de cette notion d'identité est la manière dont on peut penser, quant à la finalité de l'éducation et de la formation des adultes, le paradoxe classique de la (ré)conciliation des rapports entre individu et société. La voie sociologique qui, ailleurs en éducation, s'empare habituellement de ces questions, n'est que peu développée dans le paysage français de la recherche sur la formation des adultes. Cette problématique est néanmoins reprise par un groupe de chercheurs du Conservatoire des Arts et Métiers, autour de Mokhtar Kaddouri en particulier, qui s'emploient à étudier les rapports entre soi et autrui, les contradictions entre projet de formation pour soi et projet d'autrui sur soi et, plus généralement, la manière dont la notion d'identité cristallise ces différentes questions.

Quand on connaît l'importance que revêt dans la pensée de Ricœur ce thème de l'identité, on peut toutefois s'étonner en constatant que les références explicites à son œuvre restent dans ces travaux étonnamment rares. Il y a là un décalage dont on peut parier qu'il est passager, et que la mobilisation explicite des concepts du philosophe dans ce secteur ne pourra que s'accroître. C'est pourquoi je proposerai ici d'aborder en trois temps et autour de trois œuvres clés quelques-unes des réflexions marquantes que permet l'œuvre de Ricœur dans ce domaine : tout d'abord à partir de *Temps et récit* (*TR*), pour la (re)construction des parcours de vie et de formation ; ensuite à propos de *Soi-même*

comme un Autre (*SA*), pour l'influence de la notion d'identité narrative dans les travaux sur la formation et sur l'autoformation en particulier ; enfin, en guise d'ouverture vers de nouveaux questionnements, dans les perspectives tracées par les *Parcours de la reconnaissance* (*PR*), vers les questions de reconnaissance et de capabilité, émergentes dans notre domaine.

1. De l'histoire de vie au récit de formation : se dire et se former soi-même

C'est en particulier autour de Gaston Pineau qu'ont été menées les premières recherches sur la question de l'identité, et qu'ont été développés un grand nombre de travaux pionniers, en France, dont ceux portant sur les histoires de vie, l'apprentissage expérientiel ou les dimensions existentielles de la formation et de l'autoformation de l'adulte.

Cette vision de la formation privilégie l'analyse de soi et de son parcours de formation comme une construction de l'autonomie et de l'identité qui se déroulerait potentiellement tout au long de la vie, à travers les deux temps « diurnes » et « nocturnes » de l'action et de la réflexion, et les trois mouvements de la formation de l'adulte, « par soi, par les autres et par le monde » (dans la tiercéité que Pineau reprend au modèle canonique de Rousseau)[1]. Cette perspective à la fois existentielle et développementale de la formation, étudiée notamment à travers des approches biographiques et narratives, se réfère toutefois rarement à Ricœur. Pourtant, elle soulève un certain nombre de questions épistémologiques et méthodologiques, liées tant à la *mise en intrigue* et à la *refiguration du récit*, qu'aux rapports entre *temps* et *action*, que l'œuvre de Ricœur permet d'expliciter. Ainsi, et jusque dans l'apparition récente du *storytelling*, la pensée de Ricœur peut éclairer la manière dont les dimensions individuelles et collectives de l'histoire racontée participent au travail de (re)construction du sens par les individus, de leur propre identité, personnelle et collective.

1.1. Questions épistémologiques

Sur le plan épistémologique, la dimension *existentielle* de cette perspective pose plusieurs questions. Nous ne sommes pas, avec ce qualificatif, dans le registre direct de *l'existentiel* qu'utilise Ricœur[2]. L'adjectif vise plutôt à souligner que la question de la formation doit être comprise de manière pragmatique, comme un phénomène qui peut se dérouler potentiellement tout au long de la vie de l'individu. Pourtant, la réalité de cette formation tout au long de la vie reste à démontrer, tant elle paraît aujourd'hui réduite à une *doxa* utile à un environnement socio-économique contraignant. Si les pionniers de l'éducation des adultes, en France, ont été des acteurs aux valeurs humanistes revendiquées, leur discours portant sur la possibilité d'apprendre à tout âge était un discours fortement historicisé et porteur d'un idéal humaniste qui n'a peut-être plus tout à fait cours aujourd'hui. Ainsi, la réalité de cette formation tout au long de la vie, dans sa dimension existentielle « idéale », semble bien fragile dans le contexte actuel.

---

[1] (Pineau 1995, 1998, 2000, 2002) ; ce modèle ternaire n'est pas sans rappeler le modèle que Fabre (1994) propose pour « penser la formation ».

[2] Voir la distinction effectuée entre *existentiel* et *existential*, chez Ricœur (*TR,* t. 3, p. 123) ; celui-ci reprend d'ailleurs, en suivant Heidegger, la même distinction pour *historique* et *historial* (*idem,* p. 133).

De même, la dimension *développementale* s'avère tout aussi problématique. Elle s'appuie sur un postulat d'éducabilité de l'adulte qui reste lui aussi à démontrer. Cette vision d'un développement potentiellement croissant de l'adulte s'intéresse plus à la manière dont cette croissance peut s'opérer qu'à sa légitimité ou à la démonstration de sa réalité. Ainsi, la perspective d'une formation de l'adulte apprenant et se développant tout au long de la vie, par lui-même, par les autres et par les ressources de l'environnement, mériterait probablement d'être examinée sous un angle théorique plus serré. La perspective phénoménologique de Ricœur, malgré les limites et les impasses que l'auteur lui-même interroge[3], pourrait ici renforcer les bases épistémologiques de cette vision existentielle et développementale de la formation des adultes. Ce besoin d'assise épistémologique est sans doute l'une des raisons pour lesquelles cette perspective d'anthropogenèse, avec l'ancrage « bio-épistémologique » auquel elle prétend, reste aujourd'hui encore, dans les comparaisons internationales des travaux du domaine, plus souvent source de malentendus que de consensus[4].

1.2. Questions méthodologiques

Sur le plan méthodologique, de considérables avancées dans l'analyse des parcours de formation ont néanmoins donné à la recherche francophone en éducation des adultes une coloration particulière. C'est en effet avec le courant des *histoires de vie* qu'un réseau international s'est développé et a pris aujourd'hui une certaine ampleur[5]. Les travaux sont nombreux à conjuguer les dimensions *narratives* et *configuratives*, voire *refigurative*s des méthodes employées. L'autobiographie, les récits de vie et les récits de formation sont aujourd'hui autant d'outils et de méthodes d'analyse de l'expérience et de l'existence empruntant directement ou indirectement à Ricœur les références aux notions de récit, de configuration, de refiguration ou même, plus généralement, de *mimèsis*. Ces recherches portent sur le sens qu'attribue l'apprenant (et dans certains cas le binôme apprenant-chercheur) aux événements qui composent l'existence de l'adulte et participent à la construction du sens de l'expérience analysée.

Le cas de l'analyse du récit de Marie-Michèle, chez Pineau, reste ainsi exemplaire des problèmes méthodologiques soulevés par ces approches ; en effet, le modèle dialogique élaboré par l'auteur repose *de facto* sur une option de partage du savoir et de l'élaboration d'une connaissance dont les deux interlocuteurs, dans cette approche, sont indéfectiblement coauteurs[6]. Cette perspective intersubjective d'analyse des discours, en s'appuyant sur un paradigme interprétatif, si ce n'est phénoménologique au sens que peut proposer Ricœur, donne ainsi la priorité à la parole des sujets plutôt qu'au jugement informé du chercheur recueillant ce discours.

---

[3] En particulier à propos des apories soulevées par la *phénoménologie du temps*, à la suite du chapitre consacré à Heidegger (*cf. TR,* t. 3, p. 170-178).

[4] Pineau (2002), Carré (2002).

[5] La collection *Histoire de vie et formation*, aux éditions L'Harmattan, comme la revue éponyme, aux Presses Universitaires de Rennes ou encore le Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie attestent de cette vigueur.

[6] Pour Pineau, en effet, « le sens n'est pas réductible à la conscience qu'en ont les acteurs, pas plus qu'à l'analyse des chercheurs », mais émerge d'une mise en œuvre conjointe, où le chercheur ne détient pas le rôle exclusif d'expert ; le récit, conjointement élaboré, est donc le résultat d'un processus de déstructuration et de restructuration (Pineau et Le Grand, 1993) ; voir aussi (Pineau, 1983).

Les conséquences de cet individualisme méthodologique restent, là encore, un point fragile des recherches, que certains auteurs n'hésitent pas à souligner. Elles pourraient également prêter le flanc à la dénonciation d'une certaine instrumentalisation[7]. Car en focalisant l'attention sur le sujet agissant, ces outils et méthodes mettent l'accent sur l'individu, *son* action et *son* intentionnalité, et peuvent par conséquent favoriser une approche individualiste du potentiel de développement de cet apprenant, au détriment d'intérêts collectifs ou communautaires, par exemple…

1.3. Les apports de Ricœur au récit, à la narration et à l'autobiographie

Pour ne pas réduire ces approches à des dimensions strictement opérationnelles, et pour mieux décrypter les enjeux de la mise en intrigue du récit de soi dans la vision existentielle de la formation, il resterait donc à entreprendre le travail philosophique nécessaire à une meilleure fondation de cette perspective interactionniste et phénoménologique en éducation des adultes. La prudence qu'appellent les flottements épistémologiques et méthodologiques en formation pourrait ainsi trouver, chez Ricœur, un certain nombre de points d'appui que les recherches sur l'autoformation ou les histoires de vie, en particulier, gagneraient à explorer de manière plus systématique, grâce aux apports offerts par Ricœur dans des domaines aussi divers que la *Bildung,* la psychanalyse, les dimensions de l'histoire, du temps ou encore de l'action.

La *Bildung* comme formation de soi

L'une des premières filiations se trouve probablement du côté germanique de la *Bildung*, en raison de la parenté évidente qu'entretiennent les visées existentielle, développementale et même expérientielle de la formation de l'adulte, avec la tradition du *Bildungsroman.* Dans la vision des romantiques allemands, de Schiller à Gœthe (le *Wilhelm Meister* en particulier) et jusqu'à Thomas Mann (dans la *Montagne magique*), c'est en effet ce *soi-même* qu'il appartient à chacun de construire, à travers toute l'expérience et la durée de sa propre vie. Cette proximité revient à considérer la formation de l'individu, en particulier dans le passage à la vie adulte, comme une rencontre ou une découverte de soi qui ne peut passer que par la mise à l'épreuve de soi au contact du monde (par l'expérience, au sens large du mot, par le voyage, la rencontre…).

La tradition de la *Bildung* confère ainsi à l'expérience personnelle une place prépondérante dans la construction de soi ; l'apprentissage se confond avec l'expérience de la vie, et se construire soi-même (construire son autonomie, son identité) équivaut au but même de la vie. Pour les tenants français de la perspective existentielle, en formation tout est prétexte (dans la rencontre, la découverte, etc.) à *expériencier*, selon le terme de Labelle[8], c'est-à-dire à *faire l'expérience de sa propre vie.* La formation (entendue comme *Bildung*), n'est plus le but de l'éducation ni de l'apprentissage, mais le but de l'existence[9]. L'éducation et la vie sont alors confondues ; comme le souligne Michel Fabre : « la Bildung est la vie, au sens le plus élevé ».

---

[7] Ricœur, quant à lui, mentionne peu les difficultés de cet individualisme méthodologique, si ce n'est pour se référer à la *Phénoménologie de l'être social* de Schutz (*TR*, t. 1 p. 350-351).
[8] Voir en particulier (Labelle 2008).
[9] (Cohn-Plouchard, 1990; Wunenburger, 1993; Delory-Momberger, 2000).

C'est de cette manière, en suivant l'analyse que fait Ricœur de la *Montagne magique* comme « roman pédagogique[10] », qu'il est possible de voir cette œuvre comme l'histoire d'un apprentissage spirituel, dans la lignée de cette tradition d'un véritable « apprentissage de la sagesse[11] ». La *Bildung*, comme formation de soi tout au long de la vie, est alors une *formation totale* de l'adulte, y compris dans ses dimensions spirituelles, comme le souligne Ricœur, dans le sens ultime que peut donner l'apprenant à son existence. Ici, rares sont les travaux osant affronter cet enjeu plus philosophique que formatif, y compris dans les recherches portant sur la dimension existentielle de la formation et de l'autoformation, si ce n'est, et de manière symptomatique peut-être, chez des auteurs s'intéressant plutôt à des perspectives non occidentales de la formation[12].

Perspective psychanalytique et dimensions cachées de la formation de soi

Encore moins abordée dans les recherches sur la formation et l'autoformation, la dimension psychanalytique de cette quête de soi mériterait probablement, là encore, un exercice d'éclaircissement systématique auquel la référence à Ricœur pourrait contribuer. En effet, si de nombreux chercheurs se montrent réticents à emprunter cette voie, il n'en reste pas moins que l'effort fournit pas Ricœur pour examiner les liens entre philosophie et psychanalyse reste un exemple aussi rare que fécond pour approfondir les dimensions cachées de la formation de soi. L'entreprise n'est évidemment pas sans risque, et Ricœur lui-même s'est expliqué à de multiples reprises sur les incompréhensions, voire l'hostilité qu'a pu provoquer son propre *Essai sur Freud*.

Mais il n'en reste pas moins étonnant que parmi les chercheurs en éducation des adultes, et pour les tenants de l'autobiographie et de l'autoformation existentielle en particulier, aussi peu de travaux soient entrepris pour examiner cette « sphère de la subjectivité individuelle la plus retranchée » qu'offre à lire, à décrire et à comprendre la psychanalyse[13]. Véritable « laboratoire d'enquête sur la notion d'identité narrative », pour reprendre le mot de Ricœur, la psychanalyse reste, probablement, l'un des terrains les moins explorés qu'auraient encore à défricher les chercheurs du domaine. En effet, si l'interprétation narrative de la théorie psychanalytique peut être entendue, selon Ricœur, comme « système de règles pour re-raconter les histoires de vie et les élever au rang d'histoires de cas »[14], elle vise alors les mêmes objectifs que l'autobiographie : cette interprétation pose la question de la prise en compte des histoires non racontées, refoulées, qui en assurant la continuité entre « histoire potentielle » et « histoire

---

[10] L'expression de Ricœur est reprise à Weigand ; sur le roman d'apprentissage, voir (*TR,* t. 2, 213-213 ; p. 219-222).

[11] Et l'on relèvera ici, chez Ricœur, la référence à *Robinson Crusoé* qui « peut être tenu pour le héros avant la lettre du roman d'apprentissage » (*TR,* t. 2, p. 21).

[12] Sur cette quête de la sagesse, chez Hans Castorp, et les liens entre le temps, l'existence et la mort, voir (*TR*, t. 2, p. 220). On trouvera dans les écrits de René Barbier et de Mohammed Melyani quelques témoignages de ces apports non occidentaux de la sagesse, pour penser la formation des adultes.

[13] (*TR,* t. 3, p. 444).

[14] (*TR*, t. 1, p. 142).

expresse », sont constitutives de l'identité personnelle[15], voire de l'histoire commune, et donc des identités collectives et de la culture.

Histoire racontée, histoire individuelle et histoire commune

Dans un troisième registre, c'est sur ce sens collectif que les recherches en gestion, et moindrement les travaux sur la formation professionnelle, se sont récemment penchés sur le récit, la mise en intrigue et le *storytelling*. Depuis les années 80, dans la littérature anglosaxonne, et plus récemment dans les recherches francophones, l'étude de la narration sert ainsi différents objectifs, au point de devenir aujourd'hui un outil de gestion et de pilotage des organisations à part entière[16].

Pourtant, le récit comme outil de gestion collective des connaissances n'a que très peu encore pénétré le champ de la formation des adultes, alors que les travaux sur le *storytelling* permettent de souligner à quel point le récit et la narration peuvent servir d'outils d'explication et de compréhension des phénomènes liés à la construction d'une identité collective et d'une culture commune. C'est aussi là, plus largement, que le travail de Ricœur, à l'instar des travaux de gestion qui s'en sont emparés, pourrait pourtant proposer des grilles de lecture et d'analyse à la formation de collectifs, pour mieux comprendre notamment comment le récit peut relever d'une activité située, donnant sens au quotidien des acteurs, et comment les règles et les normes gouvernent ainsi l'action, jusque dans le champ symbolique[17].

Action individuelle et action collective

Mais à l'articulation entre philosophie et sociologie, c'est tout au plus à Bourdieu que les travaux sur la théorie de l'action se réfèrent[18. L]e vecteur commun de l'action, tel que le conçoit Ricœur et sur lequel il propose d'articuler les enjeux individuels et collectifs du récit et de la narration, est rarement référencé dans les recherches en formation d'adultes. C'est pourtant bien là que la pensée de Ricœur offre un éclairage singulier pour mieux comprendre les liens existant entre temps et expérience[19], et surtout mieux cerner les liens entre action individuelle et action collective. Et c'est avec la notion d'*horizon d'attente* (reprise à Heidegger) que Ricœur passe du registre de l'action individuelle (où l'attente est conçue comme une structure de la pratique) à l'action collective.

De même, un autre des apports spécifiques de Ricœur pourrait être sollicité pour mettre en relation des champs de recherches qui trop souvent s'ignorent. Les domaines de l'action, de l'analyse de l'activité ou du travail, d'un côté, ceux de l'autobiographie et de

---

[15] Comme la cure elle-même, souligne Ricœur, la narration de soi ne vise-t-elle pas à reconfigurer des bribes d'histoire « inintelligibles » et « insupportables » dans une identité refigurée, une histoire devenant désormais « cohérente et acceptable » ?

[16] Un numéro de la *Revue Française de Gestion* (vol. 31, n° 159), en 2005, a été consacré à cette question.

[17] (*TR*, t. 1, p. 105, p. 115-116) ; voir aussi les fonctions et explications que liste Ricœur à propos de l'histoire, et sur la continuité entre *story* et *history* (*TR,* t. 1, p. 269) ; rappelons, pour le débat méthodologique, le mot de Veyne à ce propos : « l'histoire a une topique et une critique, mais pas de méthode » (*ibid.* p. 304).

[18] En référence au *Sens pratique* ou aux *Raisons pratiques* en particulier (Bourdieu, 1980, 1994).

[19] Ricœur reprend ici Von Weizsäcker : « l'expérience tire enseignement du passé concernant le futur. […]. Mais la proposition "le passé est factuel, le futur est possible" dit plus : elle compose ensemble l'expérience vive, où la distinction entre passé et futur prend sens […] » (*TR,* t. 3, note au bas de la page 169).

l'autoformation, de l'autre côté, sont étudiés séparément et s'ignorent souvent mutuellement. Pourtant, Ricœur propose quant à lui d'étendre le registre de l'action, des changements visibles et extérieurs à l'individu, jusqu'à des changements plus personnels, liés à la transformation de soi qu'induit la formation. L'analyse de l'action, en formation, pourrait donc gagner à prendre en compte ces dimensions subjectives autant qu'objectives de l'action et, à l'inverse, tout le processus narratif des histoires de vie et du récit de soi pourrait être placé, quant à lui, sous le régime de l'action, tant il vrai que le critère narratif est lui-même réglé sur celui de *praxis*, « tout récit étant ultimement une mimèsis de l'action »[20].

Le temps, une dimension peu explorée en formation des adultes

Enfin, dernier, mais principal point d'appui qu'offre *Temps et récit*, l'analyse du temps reste un autre lien que la recherche gagnerait à approfondir. Il est remarquable, de ce point de vue, que dans le courant de l'autoformation et de l'autobiographie, l'un des rares ouvrages consacrés à la temporalité dans la formation des adultes, examinant les liens entre temps de vie et de formation, dimensions existentielles et narratives de l'autoformation, se réfère aussi peu au travail de Ricœur en général, et à *Temps et récit* en particulier[21].

L'entreprise mériterait, bien sûr, un examen d'une ampleur qui dépasse le cadre du présent chapitre. Il n'en reste pas moins que l'accent porté sur le temps tout au long des trois volumes de *Temps et récit* met bien en exergue, au niveau pratique, le souci d'*intelligibilité* du récit par sa *mise en intrigue*[22]. De ce point de vue, les travaux sur l'histoire de vie ou le récit de formation auraient probablement à s'inscrire dans cette entreprise d'analyse philosophique pour éclairer les ambiguïtés épistémologiques et méthodologiques qui les grèvent encore aujourd'hui. Ricœur quant à lui, avec la notion *d'identité narrative*, leur a ouvert une voie nouvelle d'exploration.

2. Identité et autonomie : se construire soi-même, en passant par autrui

Dès la fin du triptyque de *Temps et récit*, puis tout au long de *Soi-même comme un autre,* la notion d'identité narrative vient éclairer la tension entre temps et action, narration et identité, dans leurs multiples dimensions personnelles, interpersonnelles et collectives. L'identité narrative permet de tenir ensemble ces différentes notions, les articulant dans une « synthèse de l'hétérogène »[23], offrant ainsi de « saisir ensemble […] des choses qui ne sont pas éprouvées ensemble ou même capables de l'être, parce qu'elles sont séparées dans le temps, dans l'espace ou d'un point de vue logique[24] ».

---

[20] (*TR,* t. 3, p. 167) ; c'est encore d'action que l'on parlera, à propos d'autonomie et de capacité du sujet agissant, dans (*SA*) : « l'initiative est, par excellence, la performance qui actualise la compétence d'un sujet agissant ».

[21] Pourtant, comme le souligne Ricœur lui-même, le récit reste bien le « gardien du temps » et tout l'édifice de *Temps et récit* consiste à étayer la notion d'identité narrative comme sortie possible des apories auxquelles conduit l'examen du temps dans l'histoire de la philosophie ; voir à ce sujet l'ouvrage de Pineau, *Temporalités en formation* (2000) et la conclusion de Ricœur dans (*TR,* t. 3, p. 425).

[22] (*TR,* t. 2, p. 295).

[23] (*TR,* t. 1 p. 402 ; TR, t. 2 p. 293-294).

[24] Et donc, « d'abolir le caractère séquentiel du temps sous-jacent au côté épisodique de la mise en intrigue » (*TR,* t. 1, p. 283-285).

Peu présent dans les recherches en formation d'adultes, l'apport historiographique et herméneutique de *Soi-même comme un autre* reste pourtant une importante source de questionnements tout autant que de réflexion quant à la manière de se comprendre soi-même en se racontant, à la place de la perception et à la mise en perspective de soi vis-à-vis d'autrui, et, plus largement, quant à la construction de soi dans les facettes multiples de l'identité personnelle. L'ouvrage pose de plus les jalons d'une « herméneutique du soi[25] » qui aboutit à l'édification d'une éthique de structure triadique (estime de soi, sollicitude, institutions justes), qui s'avère, à la lecture, étonnamment proche des travaux menés en formation sur l'identité et les dynamiques identitaires.

2.1. L'identité entre *idem* et *ipse*

À travers la suite des dix études que compose *Soi-même comme un autre*, Ricœur examine tout d'abord le statut du *soi* (le différenciant d'emblée du *je* ou du *moi*) en procédant en trois temps. Se référant à la philosophie du langage et à la philosophie de l'action, Ricœur commence par examiner une série de questions (*qui parle?* et *de qui parle-t-on? qui agit?* et *pourquoi?* Enfin, *qui se raconte?*), pour éclairer la problématique de l'exposition et de la narration du sujet par lui-même.

Dans un deuxième temps, c'est la notion d'identité qui est interrogée, déclinant le titre en forme d'oxymore de l'ouvrage : l'identité *idem* (la « mêmeté », *idem*, en latin, *sameness* en anglais, c'est-à-dire la continuité de l'identité du sujet, au-delà du temps vécu et des changements survenus, la personne reste « la même », personne singulière) et l'identité *ipse* (*ipse*, en latin, *selfhood* en anglais, la similitude, le fait d'être « identique à », « le même que », c'est-à-dire « comme » quelque chose ou quelqu'un d'autre, « comme », mais à un autre moment, etc.). C'est bien cette double inclusion que permet l'identité narrative, en nouant dans le changement et la permanence, l'altérité et la singularité, le soi et l'autre, tout le sens et la « cohésion d'une vie[26] ».

Enfin, troisième et dernier temps, après avoir interrogé les dimensions éthiques et morales de la tension entre soi et autrui, c'est dans la spécificité de ce rapport dialectique que Ricœur proposera de situer la visée éthique et la clé de ce paradoxe : « l'autonomie du soi y apparaît intimement liée à la sollicitude pour le proche et à la justice pour chaque homme[27] ».

Et c'est probablement aussi dans cette articulation entre identité et autonomie, à la croisée de l'individualité et de la confrontation à l'autre, que la pensée de Ricœur s'avère la plus féconde pour penser la construction et le développement de soi, en éducation des adultes[28]. Si c'est en effet à l'échelle d'une vie entière que cette identité se construit, elle relève par ailleurs d'une confrontation permanente entre *mêmeté* et *ipséité*[29]. Or, la permanence dans le temps, la continuité qui constitue l'identité du sujet, c'est le *maintien de soi* (le *Selbständigkeit* heideggérien), qui signe l'autonomie de ce sujet. L'autonomie,

---

[25] (*SA*, p. 27).
[26] Le terme est repris à Heidegger (*TR,* t. 3, p. 443).
[27] (*SA*, p. 30).
[28] De manière symptomatique, Ricœur emploiera plus le terme d'autonomie que celui d'identité, avec la même analyse et grille de lecture que dans *Soi-même comme un autre*, pour sa conférence de « La Revue parlée » (1998).
[29] (*SA*, p. 139-140).

la singularité et l'identité ne se trouvent ainsi que dans la congruence entre soi et soi-même, au terme d'un long apprentissage de l'estime et du respect de soi, lorsque l'on a finalement passé un contrat « d'obéissance à soi-même », mais où l'obéissance a perdu alors tout caractère de dépendance et de soumission : « l'obéissance véritable […], c'est l'autonomie »[30].

2.2. Une incontournable dimension éthique

Cette perspective offerte par Ricœur, liant autonomie et identité, renvoie immanquablement aux travaux sur l'autoformation, pour lesquels la question de l'autonomie (du *soi*, du *self*, de l'*auto*) est centrale. Elle permet de souligner que ce contrat avec soi-même n'est pour autant ni un contrat d'indépendance, ni de solitude. Car ici intervient surtout la visée éthique que propose Ricœur, c'est-à-dire la visée d'une vie bonne, dans ce qui est à la fois *estimé bon* et qui *s'impose comme obligatoire*. La vie bonne, qui se concrétisera dans l'estime et le respect de soi, ne saurait s'affranchir d'autrui : la *philia* (l'amitié aristotélicienne) est une vertu qui permet aussi d'aller de soi à soi-même, en comprenant, grâce à *l'altérité* et à la *réciprocité*, que l'autre n'est, en réalité, qu'un autre moi-même.

Alors que très peu de travaux en formation interrogent cette dimension éthique, Ricœur rappelle quant à lui que se construire nécessite de faire face à cette *responsabilité* que l'autre convoque par sa seule présence[31]. La visée éthique, pour Ricœur, ne se limite d'ailleurs pas à l'estime et au respect de soi et de quelques proches, dans une amitié qui ne concernerait qu'un petit nombre de partenaires. L'éthique, dans sa dimension obligatoire, inclut au contraire de prendre en compte « les autres » en général, dans « ce qui est juste », c'est-à-dire à la fois « bon » et « légal[32] ». En d'autres termes, l'éthique ne saurait se passer d'une réflexion sur la notion même de *justice*, qui étend le principe de sollicitude à celui d'égalité, et règle, au niveau de la société, les rapports interpersonnels que l'amitié établit entre quelques partenaires privilégiés. Tant dans ses dimensions distributives que réparatrices, la justice procède ainsi sur un noyau commun d'égalité (« l'égalité est à la vie dans les institutions ce que la sollicitude est aux relations interpersonnelles[33] ») qui permet, par son rôle régulateur des rapports de pouvoir et de domination, d'établir des règles communes. Finalement, l'autonomie de chacun, à l'image de sa construction identitaire, est ce parcours qui aboutit à l'estime et au respect de soi, mais d'un soi qui est auparavant passé par autrui et qui « ne revient chez lui qu'au terme d'un vaste périple ; et c'est "comme un autre" qu'il revient[34] ». L'autonomie se construit alors dans la sollicitude et dans le souci de la justice pour chaque homme ; elle se révèle dans « la visée d'une vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes[35] ». L'autonomie de la personne ne peut donc se construire que comme corollaire

---

[30] (*SA*, p. 245).

[31] *Temps et récit* annonçait déjà cette présence d'autrui : « L'identité narrative n'équivaut à une ipséité véritable qu'en vertu de ce moment dérisoire, qui fait de la responsabilité éthique le facteur suprême de l'ipséité. En témoignent les analyses bien connues de la promesse et, pour le dire d'un mot, l'œuvre entière d'Emmanuel Levinas » (*TR*, t. 3, p. 447). Voir aussi, sur Levinas (Ricœur 1997).

[32] (*SA*, p. 231).

[33] (*Idem,* p. 236).

[34] (Ricœur, 1995, p. 77).

[35] (Ricœur, 1998).

du développement de sa propre identité, dans une visée éthique qui passe nécessairement par autrui, cet *autre moi-même* par lequel le *je* se construit.

2.3. Le détour par autrui

Là se trouve peut-être l'un des apports majeurs de Ricœur aux travaux sur la formation des adultes, en général, et au domaine de l'autoformation, en particulier : pas de construction possible de soi sans le passage par autrui ; sans *autrui*, *je* ne suis rien. C'est d'ailleurs ce qu'avait déjà souligné Lerbet-Sereni : le principal apport de la visée éthique de Ricœur à l'autoformation, dans sa dimension existentielle notamment, est de concilier la quête de l'autonomie individuelle en « ouvrant à autrui le paradoxe de son autoréférence[36] ».

Cette relation à l'autre, déclinée en termes d'altérité, de *philia*, d'amitié ou encore de sollicitude, est basée fondamentalement sur l'échange entre *donner* et *recevoir*[37] ; elle est au cœur des relations réciproques qui construisent les personnes, tout comme elle est *déjà là*, latente, dans la promesse de l'échange et de la relation à autrui[38]. En effet, souligne Ricœur, « l'amitié se donne d'emblée comme une relation mutuelle (et) la réciprocité appartient à sa définition la plus élémentaire[39] ». Cette amitié mutuelle, qui impose tout à la fois réversibilité, insubstituabilité et similitude, malgré les dissymétries entre les personnes, est la condition *sine qua non* de l'autonomie de chacun, mais d'une autonomie qui ne peut, paradoxalement, se construire que dans l'altérité[40].

Entre la Règle d'Or de réciprocité et l'impératif kantien d'autonomie, Ricœur offre ainsi une voie renouvelée pour penser l'autonomie dans une perspective identitaire. Cette autonomie que vise toujours ultimement la formation des adultes, et plus explicitement encore l'autoformation, se trouve donc à la croisée de l'identité, de la responsabilité et de la réciprocité ; elle est la finalité d'une identité qui se construit tout au long de l'existence, et qui vise tout autant l'éthique d'une *vie bonne*, pour soi-même, que la meilleure manière, pour tous, de pouvoir *vivre ensemble*[41]. Et Ricœur, finalement, invite à penser cette autonomie comme étant fondamentalement *dialogique* : « solidaire de la règle de justice et de la règle de réciprocité », elle ne saurait être « autosuffisante », puisqu'elle ne peut se construire qu'« avec et pour autrui[42] ».

2.4. Autonomie et réciprocité : de l'apprenant à la personne

Cette vision dialogique de l'autonomie, rarement développée en formation des adultes, renvoie alors à un changement de perspective, pour des travaux plus souvent habitués à

---

[36] (Lerbet-Sereni, 1998, 2000).
[37] (*SA*, p. 220) ; voir aussi la troisième étude de (*PR*, 2004).
[38] Cette promesse « qui n'engage le sujet monadique que sous la condition d'une réciprocité réglant un jeu d'attentes mutuelles, et finalement sous celle d'un pacte social placé sous l'idée de justice » (*TR,* t. 3, p. 459).
[39] (*SA*, p. 214).
[40] Pour plus de détails, voir Eneau, 2008.
[41] C'est d'ailleurs pourquoi « le contrat social se trouve occuper au plan des institutions la place que l'autonomie revendique au plan fondamental de la moralité » (*SA*, p. 266).
[42] (SA, p. 202 et p. 381) ; Ricœur ajoute : « une autonomie solidaire de la règle de justice et de la règle de réciprocité ne peut plus être une autonomie autosuffisante » (*idem,* p. 320).

centrer leur intérêt sur l'individu (ses actions, ses capacités, ses compétences), que sur la manière dont celui-ci peut se construire *avec* et *par* (sinon *grâce à*) autrui.

Ici, et à côté du champ psychosociologique, qui a largement montré l'importance des interactions sociales dans la construction et le développement de l'autonomie et de l'identité, il est nécessaire de rappeler qu'une longue tradition philosophique, en France tout au moins, s'est intéressée aussi à la manière dont les autres, en général, prenaient place dans ce développement. C'est ainsi que dans la veine de Ricœur, de Mounier et plus particulièrement de Nédoncelle, Jean-Marie Labelle, à Strasbourg, a développé en philosophie de l'éducation des adultes une approche personnaliste de l'apprentissage des adultes, en déclinant, avec sa *Théorie de la réciprocité éducative*, ces apports philosophiques dans le champ de la formation[43].

Sans qu'il soit question de vouloir réduire l'œuvre de Ricœur à de strictes références personnalistes, la filiation avec ce courant reste donc historiquement et géographiquement ancrée à une vision de la personne irréductible à sa seule individualité, mais au contraire toujours étroitement constituée *de* et *par* son altérité. Dans cette perspective, et en éducation des adultes notamment, le développement de l'autonomie des apprenants sera considéré comme un processus « d'avènement de soi, à l'interface de l'individuel et du collectif », selon l'expression de Labelle, ou dans une *ipséité* radicale, pour reprendre le terme de Ricœur. Là encore, construction de l'autonomie et construction de l'identité (dans leurs dimensions à la fois individuelles et sociales) sont étroitement mêlées et dépendent toutes les deux des interactions avec autrui. Comme le résume Labelle en effet, dans cette perspective, « altérité et identité [forment] les deux facettes de l'autonomie personnelle[44] ». Ainsi, et alors qu'en d'autres termes Mounier parlait de *personnalisation* et de *communication* pour signifier la double contrainte et le « double mouvement » de soi vers soi et de soi vers autrui qui caractérisent l'existence humaine[45], cette tension entre identité *idem* et identité *ipse*, soulignée par Ricœur, se retrouve, dans le domaine de la formation des adultes, déclinée cette fois, selon Labelle, dans le couple inextricable que forment *autonomie* et *réciprocité*.

Enfin, on peut trouver aussi, d'un point de vue historique, des raisons plus profondes pour lire dans l'approche personnaliste une mise en garde pour penser l'autonomie dans ses dimensions sociales, voire morales, invitant à ne pas réduire la personne à un individu (acteur, sujet ou même « apprenant »). Car si le personnalisme, disait Mounier, n'est pas réductible à l'individualisme, l'autonomie ne peut pas être confondue avec l'autarcie. Se former suppose nécessairement de penser à (et de passer par) autrui, pour choisir ensemble le monde dans lequel nous voulons vivre. Or, cette perspective interroge la dimension politique de l'éducation de l'adulte, puisqu'elle questionne intrinsèquement, au-delà de la formation de l'homme, la place du contrat social et la nature de ce fameux « vivre ensemble ». Au-delà du fait que cette perspective humaniste se trouve fréquemment, pour cette cause même, accusée d'un certain « idéalisme[46] », il est nécessaire de rappeler aussi qu'elle a été construite par des penseurs issus d'un siècle

---

[43] Voir en particulier (Labelle, 1996 ; Labelle et Eneau, 2008).
[44] (Labelle, 1996, p. 196).
[45] (Mounier, 1949)
[46] (Tremblay et Eneau, 2006).

fortement marqué[47]. C'est peut-être pourquoi elle reste ainsi teintée d'un optimisme quasi tragique, qui ne voit dans la construction de l'existence humaine, de l'identité et de l'autonomie, qu'une voie nécessairement étroite. Former des adultes et se former soi-même ne relève plus vraiment d'un choix, car pour paraphraser Ricœur, « dans la complexité de la vie en société, où le choix est plus souvent entre le gris et le gris, qu'entre le noir et le blanc, dans ces situations de détresse, où le choix n'est pas entre le bon et le mauvais, mais entre le mauvais et le pire[48] », nous n'avons guère d'autre choix que de tenter inlassablement de nous construire nous-mêmes, dans ces univers contraints, suivant en cela l'exhortation de Kant : *Sapere aude !*

Conclusion : Vers de nouvelles questions, encore à explorer

Cette voie étroite laissée à l'adulte pour apprendre, se former et se développer n'anéantit pas pour autant toute possibilité d'action, de la même manière qu'elle ne renie pas, dans son sens humaniste, la quête d'une identité, toujours à construire, et d'une autonomie qui reste, tel un idéal à atteindre, « toujours devant soi[49] ». Au contraire, en filigrane de toute son œuvre, Ricœur laisse entrevoir la capacité d'action de chacun comme une possibilité qui s'offre à tous, non pas tant comme un devoir, mais surtout comme une modalité (« je peux », « je peux dire », « je peux faire », etc.[50]), qui évoque plutôt l'autorité (« je m'autorise à… ») et renvoie donc à l'estime de soi[51].

Dès lors, c'est sous le registre de la *capabilité*, terme repris à Armatya Sen, qu'il est possible de penser l'action[52] ; être capable n'est plus seulement s'avérer compétent ou pouvoir agir, mais c'est aussi, rappelle Ricœur, être *souffrant* et surtout *faillible*[53]. Et cette dernière interpellation de Ricœur peut aussi s'interpréter comme un défi majeur, puisé dans la réflexion de cet auteur majeur du siècle passé pour penser la fragilité de notre présent d'acteurs de la formation, et probablement plus encore de notre avenir proche de citoyens.

Ici, le registre de la capacité, trop souvent rabattu sur sa dimension opérationnelle, dans le monde professionnel en particulier, nous rappelle combien il reste important de voir dans l'action toute la limite de l'humanité. À côté des nombreux apports de Ricœur aux travaux sur l'identité, la narration ou la biographie, sur le plan théorique, comme aux recherches qui resteraient à développer sur le plan méthodologique, en lien avec

---

[47] Au-delà des nombreuses références aux travaux de H. Arendt, dans différents passages de l'œuvre de Ricœur, on trouve aussi dans (Ricœur, 1986) une réflexion éclairante sur le mal comme défi à la pensée.
[48] (Ricœur, 1995, p. 81).
[49] (Labelle, 1996, p. 132).
[50] (*PR*, p. 137 et ss.).
[51] Voir à ce sujet le numéro de la *Revue du Mauss* consacré à la reconnaissance, la réciprocité, l'identité et l'estime de soi (Caillé *et al.*, 2004), paru à la même époque que *Parcours de la reconnaissance*.
[52] Capabilité comme possibilité donnée à chacun (et donc comme un *droit*, plutôt qu'un devoir), dans sa *capacité d'action* (*PR,* p. 210) ; intentionnalité et imputabilité, au cœur de cette capacité d'action, sont réconciliées dans le « je peux raconter et me raconter » (*PR,* p. 157), qui rejoint la notion d'*identité narrative*, abordée plus haut.
[53] « Le chemin est long pour l'homme "agissant et souffrant", jusqu'à la reconnaissance de ce qu'il est en vérité, un homme "capable" de certains accomplissements » (*PR*, p. 109). Cette ambivalence de l'homme *capable* et *faillible* à la fois est relevée notamment par Abel et Poirée (2007, p. 34-38) ; tout au long de son œuvre, le dialogue de Ricœur avec les sciences humaines pourrait d'ailleurs être placé sous le signe de l'agir, mais pour un « homme capable, à la fois agissant et souffrant » (Dosse, 2007, p. 13).

l'approche phénoménologique notamment, il resterait donc aussi au domaine de la formation à explorer cette dimension de la *capabilité* pour interroger les questions de l'action, de la compétence, voire de l'estime et de la motivation.

Enfin, il resterait aussi, dans un nouveau chantier dont les voies ont été tracées avec *Parcours de la reconnaissance*, à examiner le double régime de celle-ci, entre *reconnaissance-identification* et *reconnaissance-attestation*[54], alors qu'après avoir envahi le champ des sciences sociales, le terme reste un impensé dans le domaine de la formation. Après la « lutte » qu'exprime Honneth à ce sujet[55], comme processus central d'explicitation des rapports souvent conflictuels entre individu et société, il reste encore un vaste chantier aux chercheurs en éducation des adultes pour défricher ces tensions que cristallise la reconnaissance dans le monde contemporain du travail en particulier.

Car quand bien même cette thématique de la reconnaissance se (re)trouve actuellement à l'intersection de nombreuses problématiques, de l'injonction d'une employabilité toujours plus exigeante à travers des compétences qui doivent être sans cesse démontrées, jusqu'aux demandes d'identification de valorisation et de validation des acquis de l'expérience et en passant par le risque de la souffrance que reflètent des identités non reconnues et donc malmenées[56], la reconnaissance comme processus d'affirmation de soi, de son identité et de la valeur même de son existence reste, aujourd'hui, au centre de nombreuses questions qui interpellent directement l'enjeu d'une réelle « formation tout au long de la vie ».

Références

Abel, O., Poirée, J. (2007). *Le vocabulaire de Paul Ricœur*. Paris : Ellipses.

Blaise, D. (2008). La personne au cœur du risque. *In* J.-M. Labelle, J. Eneau (dir.), *Apprentissages pluriels des adultes.* Paris : L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques – Sur la théorie de* l'action. Paris : Seuil.

Boutinet, J. P. (2006). L'adulte et son autoformation : un sujet, un individu ou une personne ? *Éducation Permanente*, n° 168, p. 89-99.

Caillé, A. (dir.) (2004). *De la reconnaissance – Don, identité et estime de soi*. Paris : La Découverte.

Carré, P. (2002). L'état international de la recherche sur l'autoformation. *In* A. Moisan, P. Carré (dir.), *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*. Paris : L'Harmattan.

Cohn-Plouchart, D. (1990). Le roman de formation. *In* P. Kahn, A. Ouzoulias et P. Thierry (dir.), *L'éducation, approches philosophiques* (p. 157-169). Paris : Presses universitaires de France.

---

[54] (*PR*, p. 206).
[55] (Honneth, 2007).
[56] Sur ces ambiguïtés des demandes, voire des revendications de reconnaissance, dans les parcours de professionnels, *cf.* les travaux de praticiens-chercheurs tels que Gourdon-Monfrais (2001) et Blaise (2008).

Delacroix, C., Dosse, F., Garcia, P. (2007). *Paul Ricœur et les sciences humaines*. Paris : La Découverte.

Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie – De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.

Dosse, F. (2007). La capabilité à l'épreuve des sciences humaines. *In* C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, *Paul Ricœur et les sciences humaines* (p. 13-35). Paris : La Découverte.

Eneau, J. (2008). « From reciprocity to autonomy, or vice-versa? The contribution of French Personalism to a new perspective of self-directed learning », *Adult Education Quarterly,* vol. 58, n° 3, p. 229-248.

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

Gourdon-Monfrais, D. (2001). *Des adultes en formation, en quête de quelle reconnaissance ?* Paris : L'Harmattan.

Honneth, A. (2007). *La lutte pour la reconnaissance.* Paris : Éditions du Cerf.

Kaddouri, M. (*et al.*) (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan.

Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses universitaires de France.

Labelle, J.-M. (2008). L'approche expérienciée de l'éducation des adultes. *In* J. M. Labelle, J.-M., Eneau. J. (dir.), *Apprentissages pluriels des adultes.* Paris : L'Harmattan.

Labelle J.-M., Eneau J. (dir.) (2008). L'exemple d'un parcours collégial, entre personnalisme et réciprocité. *In* J.-M. Labelle, J. Eneau (dir.), *Apprentissages pluriels des adultes.* Paris : L'Harmattan.

Lerbet-Sereni, F. (1998). *Relation et éthique de la responsabilité*. Programme Européen MCX, Modélisation de la complexité.

Lerbet-Sereni, F. (2000). Autoformation et relation duale. *In* S. Alava (dir.), *Autoformation et lien social*. Toulouse : Presses Universitaires du Sud.

Mounier, E. (1949). *Le personnalisme*. Paris : Presses universitaires de France.

Pineau, G. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

Pineau, G. (1995). « Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences », *Éducation Permanente,* n° 122, p. 165-178.

Pineau, G. (1998). La formation en deux temps trois mouvements. *In* B. Courtois et H. Prévost (dir.), *Autonomie et formation au cours de la vie*. Lyon : Chronique Sociale.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Paris : Anthropos.

Pineau, G. (2002). La recherche internationale sur l'autoformation : une recherche jeune, éclatée en transition paradigmatique. *In* A. Moisan, P. Carré (dir.), *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*. Paris : L'Harmattan.

Pineau, G., Le Grand J. L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit – 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1984). *Temps et récit – 2. La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1985). *Temps et récit – 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1986). *Le mal*. Genève : Labor et Fides.

Ricœur, P. (1995). *Réflexion faite – Autobiographie intellectuelle.* Paris : Éditions Esprit.

Ricœur, P. (1995). *La critique et la conviction – Entretien avec François Azouvi et Marc de Launay*. Paris : Calmann-Lévy.

Ricœur, P. (1996). *Soi-même comme un autre* (1re édition 1990). Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1997). *Autrement – Lecture d'Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris : Presses universitaires de France.

Ricœur, P. (1998). *De la morale à l'éthique*, « La Revue Parlée », Centre Pompidou, Paris.

Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

Tremblay, N. A., Eneau, J. (2006). Sujet(s), société(s) et autoformation : regards croisés du Québec et de France, *Éducation Permanente* n° 168, p. 75-88.

Wunenburger, J. J. (1993). La Bildung ou l'imagination dans l'éducation. *In* R. Bouveresse (dir.), *Éducation et philosophie – Écrits en l'honneur d'Oliver Reboul* (p. 59-70). Paris : Presses universitaires de France.