

Paul Ricoeur et Axel Honneth : deux recours fondateurs pour l'éducation et la formation des adultes

Paul Ricoeur and Axel Honneth: Two founding recourses for adult education

Jérôme Eneau et Samia Langar

Volume 11, numéro 3, 2022

Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088342ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088342ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Eneau, J. & Langar, S. (2022). Paul Ricoeur et Axel Honneth : deux recours fondateurs pour l'éducation et la formation des adultes. *Phronesis*, 11(3), 98–119. <https://doi.org/10.7202/1088342ar>

Résumé de l'article

Le travail et la formation des adultes sont aujourd'hui traversés de syntagmes mobilisés par une idéologie managériale dévoyant les termes d'autonomie, de responsabilité ou de capacité. À partir d'une analyse critique, l'article se propose de resituer ces glissements sémantiques dans le champ des recherches et des pratiques actuelles de la formation. Le recours aux travaux de Ricoeur et d'Honneth permet ensuite d'aborder leurs contributions respectives pour prolonger ces questions et leurs apports, en particulier, pour penser la reconnaissance. L'article se termine par l'ouverture que permettent ces travaux pour les fondements de la formation, vers l'horizon d'une « vie bonne ».

Paul Ricœur et Axel Honneth : deux recours fondateurs pour l'éducation et la formation des adultes

Jérôme ENEAU* et Samia LANGAR**

*Université de Rennes 2, Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD), Rennes, France

**Université de Lyon 2, France

Mots-clés : *Philosophie de l'éducation ; formation des adultes ; Ricœur ; Honneth*

Résumé : *Le travail et la formation des adultes sont aujourd'hui traversés de syntagmes mobilisés par une idéologie managériale dévoyant les termes d'autonomie, de responsabilité ou de capacité. À partir d'une analyse critique, l'article se propose de resituer ces glissements sémantiques dans le champ des recherches et des pratiques actuelles de la formation. Le recours aux travaux de Ricœur et d'Honneth permet ensuite d'aborder leurs contributions respectives pour prolonger ces questions et leurs apports, en particulier, pour penser la reconnaissance. L'article se termine par l'ouverture que permettent ces travaux pour les fondements de la formation, vers l'horizon d'une « vie bonne ».*

Paul Ricœur and Axel Honneth: two founding recourses for adult education

Keywords: *Educational philosophy; adult education; Ricœur; Honneth*

Abstract: *Nowadays, adult education is crossed by syntagms mobilized by a managerial ideology that distorts terms such as autonomy, responsibility or capacity. Following a critical analysis of these diversions, the article first proposes to resituate these semantic shifts in the contemporary context and their evolution in adult education research and practices. The work of Ricœur and Honneth is then used to discuss their respective contributions to extend these questions. The article ends with the opening that this work allows to lay the foundations of adult education, towards the horizon of a "good life".*



Introduction

C'est sans doute dans les moments où elle s'interroge sur son devenir qu'une pratique sociale en vient à se préoccuper de ses fondements. La formation des adultes est peut-être, aujourd'hui, dans cette situation. Un double constat le laisse penser : d'un côté les évolutions d'une sémantique et d'une idéologie propres à la doxa libérale et managériale sont particulièrement à l'œuvre dans le monde du travail et de la formation des adultes ; d'un autre, dans le champ même de la formation, et comme un contrepoids à l'emprise de cette doxa, le besoin croissant de recours philosophiques, au sens large (questions d'éthique, de sens du travail, de finalités, etc.), mobilise les chercheurs et questionne les apports de la pensée philosophique pour ouvrir de nouvelles voies au recul critique et offrir des réponses possibles à ces questionnements.

Dans un récent ouvrage dont le sous-titre, *L'art de dévoyer les concepts*, importe peut-être plus que le titre lui-même, Revault d'Allonnes (2021) souligne les glissements sémantiques teintant les discours contemporains de cette idéologie libérale et managériale caractérisant l'individu moderne en termes de performance et de réussite, d'individualisme et de liberté, de logique comptable et gestionnaire. Celui-ci se résume désormais à la vision d'un « individu performant, entrepreneur de lui-même (devant) s'insérer dans une compétition généralisée » (*idem*), soit autant de termes qui peuvent être considérés comme des exemples prototypiques d'une sémantique pénétrant, quand elle n'en est pas directement issue, le monde du travail et de la formation des adultes, tant dans les pratiques que dans les discours qui les portent.

Les concepts d'autonomie, de responsabilité et de capacité auxquels recourt le monde actuel de la formation des adultes, font l'objet d'une instrumentalisation et d'un dévoiement particuliers, s'autorisant qui plus est de quelques grands noms de la philosophie contemporaine, abondamment cités, pour penser ces termes, auxquels s'ajoute un autre concept dont il est fait amplement usage, celui de reconnaissance. Paul Ricœur et Axel Honneth, s'ils n'ont pas l'exclusivité de cette mobilisation, figurent en bonne place dans ce type de recours. Or, comme tentera de le montrer cet article, ces deux philosophes ont beaucoup plus à apporter au champ de la formation, non seulement sur les liens entre ces concepts, pris séparément et entre eux, mais aussi selon des perspectives qui, bien que différentes et parfois divergentes, permettent de penser ces questions à l'heure de transformations profondes du monde du travail, de la formation et du rapport de l'individu à son environnement, à son parcours voire à son existence, dès lors que celle-ci est entrevue à l'horizon d'une « vie bonne ».

Ainsi, ce qui retiendra en tout premier lieu l'attention est une sorte de paradoxe, source de confusion : les philosophies de Ricœur et d'Honneth, qui s'efforcent de penser les compétences et les capacités de l'humain comme être social et politique, le font en recourant à des notions que l'on trouve également au cœur du discours managérial développé en formation. Ces notions, sans conteste, sont au plus près des fondements philosophiques de la formation des adultes, de cette « éducation permanente » et de cette « formation tout au long de la vie » dont Condorcet, sans à proprement parler avoir inventé les termes, en avait formulé l'exigence et posé les bases, déclarant dès le premier de ses Cinq mémoires sur l'instruction publique qu'« il est une autre espèce d'instruction qui doit embrasser toute la vie » (1791/1994, p. 49).

Se joue donc ici, au croisement du discours managérial et du recours philosophique, dans les brouillages que peuvent provoquer des recouvrements et des appropriations mal fondés, une part essentielle du sens et de la visée de la formation. C'est cet enjeu que cet article s'efforcera d'éclairer, en essayant d'en démêler les fils. À partir des contributions de différents auteurs, une analyse critique de l'évolution des différents termes mis ici en exergue (autonomie, responsabilité, capacité) permettra tout d'abord de conforter, en partie au moins, les constats de Revault d'Allonnes pour le champ de la formation des adultes, tant dans les recherches que leurs usages dans ce domaine.

Dans un second temps, les apports plus spécifiques de Ricœur et Honneth aux fondements de la recherche en formation des adultes permettront de présenter les liens entre ces travaux et quelques-unes des questions vives de la formation des adultes. Cette présentation mettra ensuite l'accent sur la question de la reconnaissance et permettra de vérifier la nécessité, pour les recherches en formation, de revenir aux écrits de ces deux philosophes pour penser ce thème spécifique, à l'écart de toute forme d'instrumentalisation.

Enfin, l'article ouvrira, en termes de prolongements, sur la question plus fondamentale encore de la « vie bonne », abordée par ces deux auteurs, qui si elle n'est pas posée en tant que telle dans le champ du travail et de la formation, permettra non seulement de poser les jalons d'une réflexion à poursuivre, à défaut d'apporter des réponses univoques, à quelques questionnements traversant aujourd'hui le domaine, suggérant que c'est dans la considération de ce que pourrait être cette « vie bonne » que la formation peut renouer avec ses fondements.

Le tropisme libéral et managérial de la formation des adultes

Après plusieurs décennies d'évolutions transformant le rapport de l'individu au travail, comme autant de « prophéties récurrentes » annonçant la « fin du travail » ou au moins sa « profonde transformation » par sa technicisation et sa marchandisation progressive (Supiot, 2019), l'heure de « l'audace » semble venue, comme l'annonce la réforme législative, en France, de la formation professionnelle de 2018 : celle de « transformer le réel » en promouvant « la liberté de choisir son avenir »¹. Ici se rencontrent deux logiques : une logique intrinsèque aux évolutions du travail, sur une temporalité longue que les dernières décennies ont vu fortement s'accélérer, et une logique plus contextuelle, propre au champ de la formation des adultes qui en offre à la fois un miroir grossissant et un terreau lexical particulièrement illustratif.

Les évolutions du travail et de la formation : une accélération continue

Comme le montre Supiot (2019) dans sa rétrospective introduisant *Le travail au XXI^e siècle*, les évolutions du travail, de la conception même de l'*homo faber* dans les sociétés occidentales en passant par les différents tournants techniques et l'informatisation croissante des dernières décennies, ont accompagné l'apparition de conceptions et d'un vocabulaire nouveaux, portant sur la place de l'humain au et dans le travail (et plus globalement dans les espaces collectifs et sociaux), tout comme un déplacement des valeurs véhiculées par ces évolutions progressives.

Pour Supiot, la notion de « capital humain » et les pratiques de « *corporate governance* »², par exemple, ont permis de remettre en question les rapports d'autonomie et de justice sociale, laissant disparaître progressivement le « sens » même de ce travail, mais aussi les dimensions de « négociation et de délibération entre intérêts divergents », propres non seulement au champ du travail, mais plus largement aux structures démocratiques de nos « vieux pays industriels » (Supiot, 2019). Cette double évolution lexicale et sémantique, si elle a bien sûr été progressive, s'est particulièrement accélérée ces dernières décennies. Les instruments réglementaires et managériaux (droit du travail, algorithmes économiques, outils de régulation et de dérégulation, etc.) ont ainsi relayé ces évolutions dans autant de dispositifs concrets modifiant les modes de vie en société, allant même dans certaines situations, comme le relève Supiot, jusqu'à des formes de « management par la peur » (*idem*).

Autonomie, responsabilité, capacité : un recours accru

Dans le champ de la formation des adultes, et depuis l'institutionnalisation en France de la Formation Professionnelle Continue (FPC) en 1971, ces changements et leur accélération subite ont été particulièrement visibles, à travers les évolutions réglementaires qui ont accompagné ces mutations du travail dans les dernières décennies (Forquin, 2004 ; Dubar, 2015). Parmi les termes révélateurs identifiés par Revault d'Allonnes (2021) dans la prégnance sémantique d'une nouvelle idéologie libérale et managériale aujourd'hui dominante, l'emploi des concepts d'autonomie, de responsabilité et de capacité, dans le monde du travail, et leurs évolutions, dans le champ de la formation des adultes, illustrent ces glissements progressifs.

¹ Une présentation de cette réforme visant la « rénovation profonde de notre modèle social », ainsi que sa mise en forme discursive, est accessible sur le site :

https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/loi_pour_la_liberte_de_choisir_son_avenir_professionnel-2.pdf

² Ces notions managériales, pour Supiot, ressortent d'un recours accru à la « gouvernance par les nombres » (voir : <https://www.college-de-france.fr/site/alain-supiot/course-2012-2013.htm>).

Ces termes ont déjà fait l'objet de nombreuses analyses, par exemple à travers « l'injonction croissante à l'autonomie », dans le champ de la formation des adultes (Eneau, 2016, 2019), laissant supposer que chacun doit être aujourd'hui en capacité de se former lui-même, tout au long de sa vie, pour rester employable. De même, les différentes « innovations » réglementaires ont introduit progressivement, dans les dispositifs de formation, une part de plus en plus importante de « coresponsabilité » de l'individu sur sa propre formation³ (Pinte, 2019).

Ainsi, l'injonction à l'autonomie, sous couvert de meilleures performances attendues au travail, a vu dans le même temps déplacer sur les épaules du salarié la responsabilité de sa propre employabilité. Les dispositifs de formation et la libéralisation des marchés (du travail et de la formation, concomitamment) ont accompagné ce processus, passant d'une « responsabilité-assomption » à une « responsabilité-imputation » (Boutinet, 2019), au point que l'apparition de ce vocable managérial donne de l'image de ce nouveau contexte celle d'une véritable « autonomie des assujettis » (*idem*). De la même manière, la « mise en scène » des nouvelles formes de « pouvoir d'agir » (*idem*) masque difficilement les torsions induites sur les formes d'autonomie qu'elles sous-tendent, la logique émancipatrice (là encore, du travail comme de la formation) disparaissant au profit d'un recours aux « capacités » de l'individu (au « pouvoir d'agir » ou parfois aux « capacités ») comme nouveau mode « d'*empowerment* » ... rabaisant au passage les ambitions de cette formation en termes d'autonomisation véritable des individus, et tout particulièrement des salariés (Boutinet, 2019 ; Eneau, 2016, 2019).

Glissements sémantiques et dérives idéologiques : une critique nécessaire

Les travaux de recherches proposant une telle analyse ont permis, dans les dernières années, de porter un regard critique revenant aux fondements de l'éducation et de la formation des adultes : pour la notion de responsabilité, dans des travaux de philosophie avec le recours à Arendt, Levinas ou Jonas, par Boutinet (2019) par exemple, ou aux dimensions critiques du vocable de l'émancipation et de l'autonomisation pour Broussal (2019) ou Eneau (2016), mobilisant les travaux de Castoriadis, Freire ou Gorz (entre autres) et les courants critiques nord-américains (travaux de Mezirow, Brookfield ou Fleming par exemple), moins diffusés en France, mais qui ont gardé une forme de vigilance sur les écarts aux fondements de la formation continue, dans ses valeurs et ses idéaux. À travers ces travaux, on ne peut que constater, comme l'avaient déjà noté Forquin (2004), Dubar (2014) ou Hake (2015), que l'on assiste aujourd'hui, « en contexte néolibéral », non seulement à un dévoiement du vocabulaire de la formation des adultes, mais à une « déperdition, voire une perversion de l'utopie, et comme une trahison de l'espérance » que l'idée même d'éducation permanente portait à ses débuts (Forquin, 2004).

Si les concepts d'autonomie, de responsabilité ou de capacité, pour reprendre les exemples de Revault d'Allonnes (2021), sont ainsi mobilisés, d'autres termes viennent encore renforcer les discours portant l'idéologie sous-jacente que cette auteure dénonce, dont la survalorisation, par exemple, des vocables d'employabilité, d'adaptabilité ou de mobilité professionnelle. Ces termes, agencés dans la vulgate managériale de la recherche de performance, soulignent la nécessité d'une critique des principes et valeurs tendant à rendre les individus « acteurs et responsables » de leur propre parcours et à faire la preuve incessante de leurs compétences (Boltanski et Chiapello, 1999 ; Maillard, 2020). Et si le « droit à la formation permanente continue » qu'avait introduit la loi de 1971 semble plutôt ressortir, désormais, d'un « devoir se former de manière permanente », il paraît donc nécessaire d'interroger aujourd'hui les « promesses univoques de la *learning society* » (Forquin (2004) et celles d'une telle injonction permanente à « l'actualisation de soi et de ses compétences » (Eneau, 2019).

³ Avec l'introduction de cette coresponsabilité, dans les années 1990 en France, par la formalisation du Droit Individuel à la Formation (DIF) puis du Compte Personnel de Formation (CPF), au milieu des années 2010, l'individualisation des parcours et des dispositifs a même « institutionnalisé », via la réglementation, ce déplacement de la responsabilité (Pinte, 2019).

Au regard de ces évolutions, la recherche en formation d'adultes a par conséquent un rôle primordial à jouer et, sinon à en déconstruire les doctrines et les présupposés, à en analyser sous un angle critique les évolutions, les logiques et les tensions. Les trois termes d'autonomie, de responsabilité et de capacité, aussi caractéristiques qu'ils puissent paraître d'une distorsion de sens dans leurs emplois actuels, ne sont d'ailleurs pas les seuls à pouvoir être ainsi passés au filtre des glissements rhétoriques pointés par Revault d'Allonnes (2021). Plus largement, en effet, les opérateurs performatifs que représentent ces concepts reflètent probablement aussi un dévoiement plus profond : celui de la recherche elle-même dans le domaine.

Pour un retour aux fondements de la formation des adultes

Dans la voie ouverte par Forquin (2004) ou Maillard (2020), et en poursuivant le schéma analytique de Revault d'Allonnes (2021), la remontée à deux grands auteurs en particulier, Paul Ricœur et Axel Honneth, peut s'avérer féconde pour interroger les glissements sémantiques et les potentielles dérives idéologiques dans la mobilisation et l'usage, notamment, des concepts d'autonomie, de responsabilité, de capacité et de reconnaissance.

Ainsi, au-delà du terme d'autonomie, la nébuleuse lexicale d'autoformation, d'émancipation ou *empowerment*, d'initiative et de choix, de responsabilité et d'agentivité montre déjà les glissements à l'œuvre (Bacqué et Biewener, 2013 ; Eneau, 2016 ; Maury et Hedjerassi, 2020 ; Moreau et Morisse, 2016). Ici, la manière de se construire, se dire et s'identifier ouvre pourtant vers la question de « l'identité narrative », chez Ricœur, telle qu'employée dans les travaux sur la validation des acquis de l'expérience, par exemple, et celles de « se connaître, se reconnaître, être reconnu ». De même, la question des capacités, des compétences ou des capabilités déplace la question de la responsabilité individuelle et collective, dans l'accès à la formation, pour l'évolution possible des parcours personnels et professionnels et dans un idéal de développement possible pour tous, tels que dressés dans la perspective de Condorcet ou de la *Bildung* (Eneau, 2017a). Cette question ouvre de plus celle d'une problématique plus large de justice sociale (et de sa redistribution) (Frazer, 2011 ; Sen, 2010), à l'encontre de celle d'une performance individuelle attendue et la nécessité constante de « faire ses preuves » (et surtout de les démontrer) (Maillard, 2020). Enfin, la question d'une « lutte pour la reconnaissance », dans la voie ouverte par Honneth (2007, 2010), détournée de son sens éthique et politique, n'en rappelle pas moins la perspective strictement utilitariste dans laquelle les individus se débattent aujourd'hui. Or si nos sociétés contemporaines offrent de fait, comme le remarque Honneth, un « élargissement des possibilités d'autoréalisation des sujets humains », ceux-ci n'en sont moins en butte à une véritable « instrumentalisation de leurs aspirations » (Revault d'Allonnes, 2021).

Revenons donc, dans un premier temps, aux éclairages respectifs que permettent les pensées de Paul Ricœur et d'Axel Honneth, non seulement pour leurs apports possibles à une distanciation nécessaire, sinon critique, concernant l'usage de ces termes, mais plus largement et au-delà des questions de cette seule sémantique dans les domaines éducatifs et formatifs (que ces deux auteurs n'ont d'ailleurs pas travaillés en tant que tels), aux fondements de la formation des adultes que leurs travaux permettent. Nous nous arrêterons ensuite sur la question de la reconnaissance, telle que l'ont abordée Ricœur et Honneth, pour illustrer la manière donc ces apports philosophiques permettent un « pas de côté », sinon un retour aux sources. Nous reviendrons enfin à ces fondements, comme « ouverture de sens » pour la formation, dans ses principes premiers et dans ses finalités, en particulier au regard de la notion de « vie bonne » qu'Honneth et Ricœur reprennent tous les deux à leur compte.

Paul Ricœur : de « l'homme capable » à la « formation de soi »

Les travaux de Ricœur (1983, 1984, 1985, 1996, 2000, 2004a, 2004b, 2004c) sont aujourd'hui largement sollicités dans le champ éducatif et de nombreuses publications attestent de ces recours, mobilisant notamment la notion d'identité narrative, les questions de temporalité, de mémoire et de transmission, celles

d'éthique et de morale⁴, tant pour l'enseignement que dans différents contextes de formation formelle⁵. Plus ponctuellement, les travaux mobilisant les dimensions relationnelles de l'éducation (sur l'accompagnement, l'empathie, les situations d'interculturalité)⁶ se réfèrent eux aussi, à côté d'autres philosophes dont Lévinas en particulier, aux travaux de Ricœur (1990, 1995, 1997). Pourtant, en dehors de quelques auteurs spécifiques, peu de chercheurs ont sollicité le travail de Ricœur pour penser la formation des adultes.

Une pensée plurielle et des ressources multiples

Différentes raisons peuvent expliquer le recours à la fois diversifié et parcellaire à la pensée de Ricœur : d'une part, une raison liée aux travaux portant sur la philosophie de la formation des adultes, peu nombreux à côté de publications en expansion continue, dans un domaine lui-même de plus en plus présent dans les recherches en éducation, au sens large⁷ ; d'autre part, une raison liée à la pensée réticulaire de Ricœur, qui bien que constituant un ensemble extrêmement homogène dans le fil des divers « sens d'une vie » (Dosse, 2001), n'en reste pas moins protéiforme, témoignant d'une « recherche plurielle » (Ricœur, 1995a, 1995b ; Abel et Porée, 2007 ; Dosse et Abel, 2012).

À l'éducation, au sens large du terme, incluant donc la notion de formation, le travail de Ricœur apporte le fondement d'une véritable « anthropologie philosophique » (Michel, 2006). Même si celle-ci demeure plus une pensée pour l'éducation qu'une pensée de l'éducation, elle permet d'ouvrir différentes perspectives, encore peu abordées de manière approfondie, posant des questions aussi larges que celle de savoir quelle éducation proposer pour un monde problématique (Fabre, 2011) et pour la formation des adultes plus spécifiquement, couvrant des domaines aussi vastes que multiples. De premières ouvertures ont ainsi été opérées dans un des rares ouvrages consacrés aux apports de Ricœur à la question éducative et à la problématique de la formation des adultes (Kerlan et Simard, 2011). Y sont décrits, principalement à partir de Temps et récit, Soi-même comme un autre et Parcours de la reconnaissance, un certain nombre de questions soulevées à propos du développement des personnes et de l'éthos professionnel des acteurs, de la (re)construction des parcours de vie et de formation, de l'identité narrative et du récit de soi, de la reconnaissance ou encore des capacités (Eneau, 2011 ; Jorro, 2011).

Cette dernière notion, et plus largement le thème de « l'homme capable », traverse l'œuvre de Ricœur, depuis sa *Philosophie de la volonté jusqu'aux Parcours de la reconnaissance*, où se recompose le lien entre « homme capable » et « homme faillible »⁸. Ce thème vient donc au premier rang des apports que Ricœur est susceptible de fournir à la formation. Traité plus fréquemment en termes éducatifs sous l'angle des capacités ou de la « capacitation », ce thème recouvre en effet l'une des questions vives pour le champ de la formation ; il interroge les tensions entre action et formation, volonté et intentionnalité, engagement et agentivité, mais entretient aujourd'hui encore de nombreuses confusions entre « capacité » et « capacité » (Eneau, 2016). Il n'en reste pas moins l'une des principales clés pour explorer, dans le champ éducatif, les questions centrales d'identification et de réciprocité, de connaissance et de reconnaissance (Eneau, 2012, 2013a, 2013b), les liens entre confiance et promesse, croyance et reconnaissance (Assayag, 2016 ; Laugier, 2011), mais aussi les fragilités et les incertitudes pesant sur l'intervention auprès d'autrui⁹. Ce thème représente donc l'une des heuristiques fécondes pour penser l'articulation entre capacité et action, fragilité et faillibilité.

Cependant, la thématique probablement la plus reprise à Ricœur, sinon la plus développée dans les recherches en formation des adultes reste incontestablement celle de « l'identité narrative ».

⁴ Cf. par exemple dans les travaux de Jacquet-Françillon et *al.* (2008) ou de Vincent et *al.* (2017).

⁵ *Le Télémaque* (2002, 2003) ; Monceau, 2006 ; Prairat et *al.*, 2007 ; Nal, 2015 ; Berton, Leleux et *al.*, 2018 ; Didier, Melin, Aiguier et *al.*, 2018 ; *Le Télémaque*, 2020.

⁶ Par exemple dans *Le Télémaque* (2006), Paul (2009, 2016) ou Crispi (2015).

⁷ Rappelons l'adjonction récente, en France, des Sciences de l'éducation « et de la formation », par le Conseil National des Universités à la dénomination de la discipline, en 2019.

⁸ Cette ambivalence de l'homme capable et faillible à la fois (Ricœur, 2004), c'est à dire capable, agissant et souffrant, traverse toute l'œuvre de Ricœur et apporte un éclairage singulier aux sciences humaines, au-delà des questions de formation et de travail (Abel et Poirée, 2007 ; Dosse, 2007).

⁹ En particulier dans les situations où les enjeux en termes d'intégrité (morale, identitaire, voire de santé) et de vulnérabilité sont centraux (Svandra, 2016 ; Hardy, 2020).

Issue de ses travaux sur le temps, le récit et la narration (Ricœur, 1975, 1983, 1984, 1985, 1990), cette notion a représenté indubitablement un apport majeur aux recherches en formation des adultes, apportant un soubassement robuste sur les plans épistémologiques et méthodologiques à l'étude (auto)biographique des parcours et des récits de vie, validant l'intérêt du champ pour des travaux diachroniques (et éminemment qualitatifs) dans un paradigme alors en émergence au moment où Ricœur publiait ses travaux à ce sujet. À l'heure où la validité et la « scientificité » des récits de vie et des histoires de vie étaient encore contestées¹⁰, les premiers travaux des années 1980-1990 abordant cette thématique, dans la littérature francophone, rencontraient un écho grandissant grâce à ces travaux de Ricœur. Aujourd'hui, après plus de quatre décennies de recherches et de publications abordant ces questions, celles-ci ne souffrent plus du même déni de légitimité et se sont même institutionnalisées dans le monde de la recherche, au point où même si les premiers travaux ont perdu en partie de leur visibilité dans le champ francophone (voir les travaux pionniers de Dominicé, Pineau et Le Grand, entre autres), la recherche dans le domaine reste extrêmement vivace, tant dans les espaces scientifiques européens que sud-américains, francophones qu'anglophones (Breton, 2021).

Identité narrative, récit et biographisation

Il n'est guère possible de résumer ici les nombreux apports de la pensée de Ricœur à ces problématiques¹¹. Rappelons-en de manière succincte quelques éléments-clés pour les fondements de la formation des adultes. Les notions d'*idem* et d'*ipse*, tout d'abord, permettent de réconcilier, à travers la double ambiguïté de la singularité et de la similarité, les questions du maintien du soi, dans toute la durée d'une existence, avec celles des identités plurielles composant l'identité individuelle. La coexistence et la réconciliation de ces deux pôles complémentaires de l'identité supposent l'évolution même du « soi », tout au long de la vie, dans ses différents aspects (développementaux, émotionnels, professionnels, capacitaires, sensibles, familiaux, etc.), irréductibles les uns aux autres et constamment en tension.

La dimension temporelle de ce nécessaire « maintien de soi », au-delà des épreuves, des *kairos* et des *topoi*, rythmes et alternances, synchronies et diachronies, sont aujourd'hui au cœur des interrogations concernant l'accélération des temps vécus, choisis ou subis, des orientations ou réorientations professionnelles et du sens octroyé à nos choix de vie, bref, au cœur des questions contemporaines concernant les finalités mêmes de la formation des adultes. Sur un plan pragmatique, les apports de Ricœur à ces questions concernent autant l'examen et la mise en cohérence de ces différentes facettes hétérogènes composant le kaléidoscope de nos identités plurielles que leur articulation, factuelle et fictive à la fois, à travers le recours au récit et à sa « refiguration », pour donner finalement sens à nos existences chaotiques. Ses applications sont nombreuses, de l'accompagnement à l'orientation tout au long de la vie, du bilan de compétences au conseil en développement professionnel, du récit de formation à celui des histoires de vie, et de l'autobiographie individuelle jusqu'au *storytelling* institutionnel.

Dans la même veine, les apports de Ricœur à la recherche fondamentale en formation des adultes permettent d'interroger la question centrale que pose le postulat d'éducabilité et ses apories : du « déjà-là » ou du « en-devenir », d'une approche plutôt « existentielle » ou plutôt « développementale » de la formation, d'une autonomie plutôt téléologique ou téléonomique revisitant la tension entre inné et acquis, d'une « *Bildung* » comme possible découverte de soi ou d'une « perspective transformatrice » comme possibilité émancipatrice pour chacun. Ces apports permettent de plus de confronter ces questions fondamentales à des perspectives non françaises (ou même francophones) dans les théories européennes et nord-américaines, germanophones et anglophones, de l'apprentissage des adultes (Eneau, 2008, 2012, 2017a).

L'un des exemples les plus significatifs de ce point de vue se trouve dans la confrontation des travaux français empruntant une perspective existentielle de la formation avec l'approche germanique de la *Bildung*, offrant de nombreux prolongements contemporains à une vision (auto)formatrice et émancipatrice de l'éducation des adultes, finalité relativement classique dans la vision continentale de l'éducation et de la formation des adultes (Breton, 2021 ; Delory-Momberger, 2005, 2010 ; Eneau, 2011, 2012, 2017a, 2017b ; Fabre, 2006, 2011).

¹⁰ Voir les débats ayant suivi la parution de « L'illusion biographique », selon Bourdieu (1986).

¹¹ Pour plus de détails, voir Eneau (2008, 2011, 2012, 2017a, 2017b).

Ces perspectives ouvrent de nombreux prolongements possibles pour penser aujourd'hui la formation dans les temps longs de l'existence et leurs articulations complexes (Alhadeff-Jones, 2017), leur « mise en récit », leurs modes de narration et de « biographisation », les dimensions herméneutiques du rapport au langage dans ces différentes temporalités ou encore leur appréhension diachronique, dans une double perspective existentielle et développementale à la fois (Baudouin, 2020 ; Breton et *al.*, 2020, Eneau, 2017b).

De la « personne » au « monde juste » : l'ouverture éthique

Certes, à ces questions Ricœur n'apporte pas de réponse proprement éducative (Kerlan et Simard, 2011). Mais en plaçant pour une approche humaniste de la personne, au-delà d'une vision strictement « personnaliste » (et même « sans » celle-ci) (Ricœur, 1983 ; Dosse, 2001), ses travaux apportent une touche sensible aux questions anthropologiques de la finalité de l'existence et permettent de dessiner, tant dans la démarche que dans l'horizon visé, une perspective centrée sur l'apprenant (la personne, le sujet, l'acteur) qui tient compte de la diversité des facettes de son identité, pour lui-même, mais aussi et surtout « avec et pour autrui ». Aucun utilitarisme égoïste dans cette appréhension de la « formation de soi » : il ne s'agit pas de réduire à des fins personnelles la réflexion sur ce que ce « soi » vise, forme et performe pour lui-même ; au contraire, l'autre est la condition sine qua non de ce « développement de soi ». Comme le rappelle Ricœur en reprenant le mot de Lavelle, le « chemin le plus court de soi à soi-même passe toujours par autrui ».

Le monde (et en particulier le monde social) offre ainsi les contraintes et la finalité commune de ce que signifie « se former soi-même », pour soi, pour autrui, et pour notre commune socialité. L'un des apports majeurs de Ricœur aux fondements de la formation se situe probablement dans ce déplacement du point de vue, entre phénoménologie et ontologie, concernant les questions d'autonomie et d'identité¹², et qui consiste en posant la question du « qui parle ? », « qui est l'agent ? », à ne jamais limiter la question de la responsabilité au sujet lui-même, mais à toujours l'envisager à l'aune de celles de l'attestation, de la sollicitude et du témoignage à la fois (Dosse, 2001 ; Eneau, 2011). La « petite éthique » de Ricœur (1996) résume à elle seule la démarche qui est la sienne et qu'il est possible d'appliquer en principes de la formation de l'adulte : « se former » suppose alors, selon la formule de Ricœur, se construire « une vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes » (Eneau, 2008).

Dans ses applications au monde de la formation, peu de travaux ont investigué cette proposition qui reste pourtant l'une des pistes les plus prometteuses pour penser les apports de Ricœur aux fondements de la formation, de l'intervention et de l'accompagnement, à l'exception notable de recherches croisant les champs de l'éducation et de la santé, où les questionnements éthiques font figure de précurseurs (Svandra, 2016 ; Hardy, 2020 ; Breton, 2021). Une seconde exception notable concerne les travaux portant sur la reconnaissance, dernier grand thème abordé par Ricœur, auquel nous allons revenir après avoir présenté les travaux d'Honneth. Cette dernière problématique constitue non seulement l'un des thèmes majeurs sur lequel peut être engagé le dialogue entre Honneth et Ricœur, mais reste de plus indissociable du thème aristotélicien de la « vie bonne », auquel se réfèrent explicitement ces deux auteurs.

Axel Honneth et les enjeux de la reconnaissance

La mobilisation des travaux d'Honneth (2001, 2007a, 2007b, 2008), en formation d'adultes, est relativement récente et se réfère pour la plus grande part à son ouvrage de 1992 (pour l'édition originale), *La lutte pour la reconnaissance* (publié en français en 2000). Pour s'en tenir aux aspects généraux de leurs déclinaisons dans les recherches en éducation et formation, il est possible de les classer en trois principales catégories.

¹² « Prononcer le terme d'autonomie, c'est poser la détermination mutuelle de la norme et du sujet obligé (...). Si nous réunissons la norme objective et l'imputabilité subjective, nous obtenons le concept mixte d'auto-nomie » (Ricœur, 2004b).

La première met en relation le thème de la reconnaissance avec une question qui a pris une place importante, au tournant des années 2000, dans le champ du travail et de la formation : celle de la validation des acquis de l'expérience¹³, même si l'on peut s'interroger sur les risques de confusion qu'il y aurait à trop rabattre ici la reconnaissance au sens d'Honneth sur la seule reconnaissance professionnelle. La seconde catégorie de contributions s'inscrit dans une perspective plus résolument politique, mobilisant le thème de la lutte pour la reconnaissance dans le cadre d'une stratégie de résistance face à la souffrance au travail, ou encore, sur un plan plus général encore, pour réfléchir aux questions éducatives liées à l'émancipation et à la citoyenneté dans un contexte de diversité ethnique¹⁴. La troisième catégorie est celle des travaux qui s'efforcent de tirer de la lecture d'Honneth les éléments pour une théorie plus générale de l'éducation et de la formation¹⁵.

Honneth, critique de l'idéologie managériale

Les recours à la philosophie sociale d'Honneth, dans la recherche francophone en formation des adultes, n'ont pas l'abondance que connaît la philosophie de Ricœur. Pourtant, plusieurs concepts sur lesquels reposent également ces deux philosophies, à commencer par celui de reconnaissance, touchent bien à ces fondements philosophiques aujourd'hui ébranlés de la formation des adultes. De plus, ces deux auteurs se sont lus, dialoguent, comme en témoigne le dernier des trois essais qui composent les Parcours de la reconnaissance. Ajoutons de plus que la philosophie sociale d'Honneth, héritier de l'École de Francfort et de la théorie critique, se donne d'emblée pour objectif l'analyse et le dépassement critique des « pathologies sociales » qui entravent selon lui la dynamique d'autoréalisation et la visée de « la vie bonne ».

L'une des pistes les plus appropriées pour apprécier l'apport de la philosophie d'Honneth à une formation qui s'interroge sur ses fondements est de s'arrêter sur les malentendus et les détournements sur lesquels repose le recours managérial à ses concepts. Que cherchent donc, du côté d'Honneth, l'idéologie managériale et les conceptions de la formation des adultes qu'elle pénètre ? Comment et pourquoi mobilisent-elles plus particulièrement les notions de reconnaissance, d'autoréalisation, voire même de « lutte pour la reconnaissance » ? Le dévoiement managérial de la philosophie de la reconnaissance n'a nullement échappé à Honneth lui-même. Le chapitre 8 de *La société du mépris* (2008), sous un titre sans équivoque, *La reconnaissance comme idéologie*, relève l'inflation du terme de reconnaissance, tant dans le discours politique que dans le discours ordinaire. Or, une telle inflation ne peut aller au mieux sans un certain affadissement, au pire jusqu'au dévoiement du concept.

Pour Honneth (2008), ce besoin de reconnaissance marque la culture caractéristique de l'individualisme moderne, mais relève souvent d'une pure rhétorique et Honneth ne s'inquiète d'ailleurs pas tant de cette inflation que de ses conséquences. L'aspiration à la reconnaissance se trouve en effet, selon lui, au centre d'une diversité de luttes à visée émancipatrice et leur donne leur dimension normative, même si son instrumentalisation met en péril son potentiel critique et émancipateur (*idem*). Cette considération est d'importance, si on ne perd pas de vue l'idéal et les fondements philosophiques de la formation, tels qu'ils ont été définis et posés dans une visée d'éducation permanente. Dès lors, un concept qui avait une visée fondamentalement émancipatrice inverse sa valeur au service d'un processus d'assujettissement des acteurs sociaux : « Bien loin de contribuer à l'amélioration durable de l'autonomie des membres de notre société, la reconnaissance sociale semble apparemment servir à la production de représentations conformes au système » (Honneth, 2008, p. 245).

¹³ C'est le cas des contributions de Jorro (2009, 2011, 2015) ou encore de Thouvenot (2008). Pour rappel, le dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), en France, est reconnu dans la réglementation depuis 2002, même s'il fait suite à différents dispositifs antérieurs, dont la Validation des études, Acquis Personnels ou expériences professionnelles (VAP), datant de 1985.

¹⁴ Cf. par exemple Pierson (2011) et Trudel et Martineau (2021).

¹⁵ Par exemple pour Olivier (2014) ou encore Pineau (2013), qui parle de luttes pour la reconnaissance « pour signifier d'entrée de jeu la dimension vitale centrale de ce processus pour la formation permanente des personnes » et se démarque des usages instrumentalisés de la reconnaissance, qui ne saurait se réduire à « de simples opérations ponctuelles de recherche, d'identification, d'évaluation, de validation, de comptabilisation et de gratification d'acquis » (Pineau, 2013).

Honneth décrit ainsi les mécanismes d'un certain effacement de l'horizon normatif de cette visée d'autonomie dans la critique qu'il propose d'une formule en vogue, « être entrepreneur de soi-même », et qui ressort surtout, selon lui, d'une « transformation structurelle profonde dans le monde du travail des pays capitalistes hautement développés » (*idem*, p. 269). Il y voit même un exemple particulièrement parlant de détournement, naviguant au gré d'une ligne de partage entre « les idéologies de la reconnaissance » et « la reconnaissance comme idéologie ».

Honneth ne se limite cependant pas à une simple et unilatérale dénonciation critique ; il n'ignore rien en effet des conquêtes positives en termes de reconnaissance et d'autoréalisation qui sont aussi engagées dans le champ de la formation. Mais toute tentative pour mettre en œuvre la nécessaire et salutaire distinction « entre des formes idéologiques et des formes justifiées de reconnaissance » se doit de « commencer par définir le sens « positif » de la reconnaissance » (*idem*, p. 251)¹⁶. En apparence, l'accent porté sur un postulat d'autonomie du travailleur rejoint le thème de l'autoréalisation individuelle et pourrait même être compris comme une application de ce principe à l'organisation du travail. Mais pour Honneth, au-delà des quelques conquêtes qu'enregistre cette évolution, l'enjeu se situe pourtant ailleurs, dans le glissement d'une conception du travail comme « exercice d'une nécessité » à celle du travail comme « épanouissement d'une vocation ». Honneth voit là une modification profonde du contrat de travail, qui n'est plus une entente, un accord, une contractualisation de la force ou de l'effort de travail, mais « le produit d'une décision propre » ; l'autonomie, la créativité ou la flexibilité, qualités qui étaient jusqu'ici l'apanage de l'entrepreneur ou du dirigeant, deviennent des capacités présumées, sinon attendues, chez les salariés (*idem*).

Ici, les conclusions d'Honneth et celle de Revault d'Allonnes convergent. Tous deux constatent qu'aujourd'hui, comme l'écrit Honneth, « les individus sont poussés à adopter, au travers de processus de reconnaissance mutuelle, un rapport à soi spécifique qui les incite à assumer de leur plein gré des tâches et des devoirs servant la société » (Honneth, 2008, pp. 245-246).

La double dimension axiologique et morale de la reconnaissance

La critique qu'opère Honneth de certains usages de la reconnaissance donne à lire, en creux, la conception qui est la sienne quant aux conditions qui devraient être réunies pour que sa portée émancipatrice soit effective, en particulier pour ce qui concerne les champs du travail et de la formation. Il peut donc être nécessaire de rappeler brièvement les thèmes et les concepts qui définissent la reconnaissance, selon Honneth, et plus largement sa philosophie sociale, qu'il qualifie lui-même de « théorie sociale à teneur normative » (Honneth, 2007a).

Contrairement à l'objectivisme de certaines sociologies, la philosophie sociale en général, et celle d'Honneth en particulier, a pour horizon la quête de la « vie bonne » et donc des conditions de l'autoréalisation, tant individuelle que collective. Les luttes pour la reconnaissance, selon Honneth, ont une dimension axiologique : elles trouvent leur origine dans l'expérience de l'injustice et du mépris ; elles sont à la fois déclenchées par des enjeux éthiques (même si leur perspective est politique) et à la fois productrices des valeurs qu'elles permettent d'inscrire dans le progrès humain, social et politique. Les conquêtes des luttes pour la reconnaissance se cristallisent donc dans les institutions. De plus, Honneth opère une distinction entre « reconnaissance mutuelle » et « reconnaissance réciproque ». En effet, les conflits qui sont engagés dans les luttes pour la reconnaissance ont pour finalité « la reconnaissance intersubjective de la particularité de chacun » (Honneth, 2007a). Il estime que cette conception conflictuelle de la genèse de la société introduit alors dans les diverses formes de la vie sociale « un potentiel moral qui ne découle plus d'un simple postulat sur la nature humaine, mais d'un certain mode de relation entre les hommes » (*idem*).

¹⁶ Honneth discute ici la thèse d'Althusser selon laquelle toute forme de reconnaissance aurait forcément « un caractère idéologique » et lui oppose un programme que pourrait faire sien une philosophie critique de la formation : « les idéologies de la reconnaissance sont rarement simplement irrationnelles », mais sont généralement liées ou rattachées « de manière interne à notre horizon de valeurs » ; il s'agirait alors de mettre au jour le « noyau irrationnel des "pures" idéologies de la reconnaissance » (*idem*).

La reconnaissance intersubjective de la particularité de chacun, enjeu des conflits qui animent les différentes formes de la vie sociale, ne peut donc être qu'un processus intersubjectif de « reconnaissance mutuelle » (*idem*). Le potentiel moral de la lutte pour la reconnaissance est lié à une forme de réciprocité ; son enjeu est en effet pour chaque sujet d'être reconnu par l'autre « dans certaines de ses capacités et de ses qualités ». Ce n'est que dans la mesure où elles sont reconnues par les autres que les capacités et les qualités d'un sujet deviennent pleinement les siennes, qu'il existe pleinement à travers elles. Un sujet ne connaît et ne s'approprie pleinement sa propre richesse, ne découvre les « aspects de son identité propre, par où il se distingue sans nul doute possible des autres sujets », que dans le miroir de l'autre. Le sentiment de dignité, moteur essentiel du développement moral, découle de cette identification positive à soi-même rendue possible par la reconnaissance mutuelle : « un individu n'est en mesure de s'identifier pleinement à lui-même que dans la mesure où ses particularités trouvent une approbation et un soutien dans les rapports d'interaction sociale » (*idem*).

De la reconnaissance à l'évaluation : la question de l'éthos professionnel

L'une des conclusions que tire Honneth de son analyse prend la forme d'un soupçon : « le déplacement de la reconnaissance sert avant tout à susciter un nouveau rapport à soi qui incite à assumer volontairement des charges de travail considérablement accrues » (Honneth, 2008, p. 270). Les chercheurs et les acteurs de la formation ne peuvent ignorer ce soupçon. La difficulté est peut-être même pour eux, dorénavant, de se situer entre les idéaux et les horizons normatifs de la formation, tels que l'on peut les retrouver chez Honneth, et les idéologies de la reconnaissance qui l'assujettissent ainsi aux exigences de l'économie néolibérale.

Jorro (2009, 2011, 2015) est probablement l'une des spécialistes l'ayant le plus clairement exprimé. Comme d'autres, elle pointe une déclinaison du management et de ses dérivés dans le champ de la formation, jusque dans le champ universitaire. Il n'est guère étonnant, d'ailleurs, que cette prise de conscience s'effectue dans ce domaine ; la formation, comme l'écrit Jorro, peut en effet s'avérer partielle, quand l'activité est pensée au « seul prisme du résultat » (2015, p. 41). Dans les pratiques évaluatives les plus répandues, la formation peut ainsi être réduite à « l'imposition de normes, l'obligation d'un rapport de conformité », voire un rapport de « soumission pour les acteurs, quand l'emprise technique et fonctionnelle devient une fin en soi » (*idem*, p. 42). Constatant une surreprésentation de l'évaluation dans l'agir humain, Jorro conclut son analyse en des termes proches de la critique qu'exerce Honneth à l'égard des idéologies de la reconnaissance. Ainsi, les modalités d'évaluation dominantes s'inscrivent « dans des dispositifs qui façonnent un rapport au monde et à l'action à travers des processus de subjectivation "cadrés" », rappelant, à l'instar des « nouvelles fabriques de la servitude » ou de la « folie évaluation » dénoncées ailleurs, que « le pouvoir d'assujettissement des pratiques évaluatives est tel qu'il réifie le sujet dans son espace de vie » (*idem*).

Il en va enfin de même pour les questions de professionnalisation et de professionnalité (Jorro et Wittorski, 2013), y compris dans les termes qu'Honneth pointe à propos de la réduction de la reconnaissance mutuelle à la seule aune de la « professionnalité ». Jorro espère pouvoir échapper à cette réification produite par le système d'évaluation dans le cadre d'une problématique de la reconnaissance revenant aux dimensions éthiques de l'agir professionnel, et plus précisément dans une « reconfiguration de l'évaluation » qui se déplacerait vers la « reconnaissance professionnelle » (Jorro, 2015, p. 47) ... même si, à nouveau, rabattre la reconnaissance sur la seule professionnalité laisse courir le risque de retomber dans la réification à laquelle il s'agit d'échapper. Peut-être faudrait-il plutôt, suggère Jorro, savoir comment et en quoi l'évaluation (dans les milieux professionnels, l'accompagnement, la validation des acquis) peut réellement participer à « la connaissance et à la valorisation du sujet agissant » et, *in fine*, à une reconfiguration de cette activité au plan de « l'éthos professionnel ».

La reconnaissance : une lecture croisée de Ricœur et d'Honneth

Cette thématique de la reconnaissance, à travers les apports de Ricœur et d'Honneth, présente donc finalement une opportunité intéressante de montrer en quoi ces philosophes non seulement offrent une remontée aux fondements de la formation des adultes, mais peuvent aussi nous aider à en éclairer et mieux maîtriser les dérives possibles.

D'une part, l'importance croissante des publications au cours des dernières années, dans les sciences humaines et sociales, questionne la place que cette thématique révèle des évolutions du monde du travail et de la formation, de manière générale. D'autre part, les « modèles » empruntés à Ricœur et Honneth fournissent des grilles d'analyse permettant de remonter aux principes premiers de la reconnaissance comme concept, d'un point de vue philosophique, et comme modalité de lecture du monde social, d'un point de vue pragmatique, tout autant qu'ils permettent de questionner la finalité d'une démarche spécifique (ici le processus de demande de reconnaissance) comme révélateur des valeurs, normes et processus de légitimation des individus par rapport aux dispositifs en œuvre dans le monde de la formation et plus largement, dans celui du travail¹⁷.

Depuis la publication de *La lutte pour la reconnaissance* et l'accès en français de ses premiers travaux sur le thème (Honneth, 2001, 2007a, 2009), l'importance et la diffusion de ces écrits ont connu une notoriété croissante. Elles se sont trouvées rapidement relayées, pour les sciences humaines et sociales en particulier, dans le champ du travail et à travers l'analyse que permet cette vision d'une « lutte » croissante, sinon permanente, corroborant les effets délétères d'une mise en concurrence généralisée de tous contre tous, d'une individualisation accrue des modes de contrôle et d'évaluation au et du travail, de processus permanents de « maximisation de soi » (réels ou virtuels), d'une intériorisation des contraintes, voire de souffrance au travail générée par un manque de reconnaissance réel, ressenti ou subi¹⁸. Dans le même temps, la publication de *Parcours de la reconnaissance*, dernier grand ouvrage de Ricœur (2004a), ouvrait une autre perspective où les thématiques d'identité pour soi et d'identité pour autrui, tout comme les schèmes de la narration, avec les questions du rapport au langage et au récit, inscrivaient les apports de Ricœur dans une perspective différente de celle d'Honneth.

Quels modèles d'analyse des demandes de reconnaissance pour la formation ?

Retraçant plusieurs décennies de recherches portant sur la place de l'expérience et de l'apprentissage expérientiel dans le développement de l'adulte, une synthèse des perspectives offertes par Ricœur et Honneth aux problématiques de reconnaissance, en formation des adultes, a déjà permis d'aborder ces apports au domaine (Eneau, 2013a, 2013b), dans des dynamiques plutôt « positives », liées à un processus de construction identitaire, selon Ricœur (2004a), ou au contraire plutôt « négatives », liées à une quête de reconnaissance, voire à des « expériences de mépris », selon Honneth (2007a).

Sans vouloir résumer ces contributions à une vision dichotomique de ces deux perspectives, rappelons, au risque d'une expression trop restrictive, que la reconnaissance, selon Ricœur, joue un double rôle « d'identification » et « d'attestation », dans un processus itératif : je m'identifie, je me distingue, je me reconnais, je suis reconnu ; « se construire » (construire son identité, son autonomie) procède alors d'une triple épreuve, selon Ricœur, consistant à « identifier, s'identifier, être reconnu ». Sur les plans épistémologique autant que méthodologique, l'analyse recourt à des temporalités longues, articulant différentes phases de (re)construction de l'histoire personnelle grâce aux ressources narratives.

¹⁷ La croissance des publications se référant à ces deux grands « modèles », à partir des années 2000, montre l'intérêt pour la question de la reconnaissance et la nécessité d'éclairer l'émergence d'un champ de pratiques et d'une demande sociale ; sans toujours se référer aux travaux de Ricœur ou d'Honneth, ces publications soulignent tout autant le besoin d'analyse de processus émergents, dans la demande de validation et de valorisation de l'expérience (Gourdon-Monfrais, 2001 ; Debon, 2006 ; Belisle et Boutinet 2009) que l'extension de la problématique à des populations en demande de reconnaissance, voire jusqu'ici « invisibilisées », tout autant que des professionnels en prise avec ces publics et ces demandes de reconnaissance auxquelles ils n'étaient ni préparés ni formés (Bureau et Tuchsirer, 2010 ; Denoux et Eneau, 2013 ; Jorro, 2009, 2011, 2015 ; Jorro et De Ketele, 2011 ; Jorro et Wittorski, 2013 ; Leguy, 2009, 2013 ; Mayen, 2008 ; Thouvenot, 2008 ; Rémerly, 2013, 2016, 2019).

¹⁸ Sur ces thématiques, et dans différents champs des sciences humaines et sociales, voir Bernoux (2011, 2015), Brun et Dugas (2005), Caillé (2004, 2007), Caillé et Lazzari (2009), Osty (2010), Pierson (2011), Renault (2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2007c) ou encore Thévenot (2007).

C'est la « grande phrase du récit » qui permet d'écrire, de (re) configurer et d'une certaine manière de mettre en cohérence (et donc de justifier) l'identité narrative (Ricœur, 1996), opérant par là même une « synthèse de l'hétérogène ». Dans une démarche visant à « expliquer plus pour comprendre mieux », la démarche de Ricœur permet ainsi de mobiliser, dans l'analyse du discours, différentes catégories affectives : respect et estime (de soi et d'autrui), imputabilité (et responsabilité), bienveillance, sollicitude, etc.

À l'inverse, l'approche d'Honneth (2001, 2007a), dans un triple ancrage individuel, interpersonnel et social, repose sur un postulat opposé et d'autres modes de reconnaissance. Nos rapports sociaux sont principalement basés, affirme Honneth, sur une lutte pour la reconnaissance : dans notre vie quotidienne, c'est moins la « construction de soi » qui nous anime que le besoin d'être « reconnu par autrui ». C'est au contraire en termes de tensions, de luttes et de revendications que s'exprime ce modèle¹⁹ : me reconnaître moi-même et être reconnu sont des phénomènes avant tout sociaux, qui supposent que la motivation personnelle imbrique trois niveaux de rapports interpersonnels : avoir confiance en soi (et des rapports de confiance avec autrui), se respecter soi-même (et être respecté), s'estimer soi-même (être estimé) pour trouver sa « juste place », conforme à sa « juste valeur ». Inversement, les atteintes à « l'intégrité du soi » sont autant de marques signifiant le manque, l'absence ou la revendication d'une reconnaissance qui reflètent des « expériences de mépris » : je ne cherche pas à me reconnaître ou à être reconnu pour m'affirmer ou me développer moi-même ; je dois lutter constamment pour être reconnu afin de revendiquer et d'affirmer ce que je suis.

Pour la formation des adultes, ces grilles d'analyses de la reconnaissance (de son expérience, de sa formation antérieure, de sa propre « valeur ») entraînent des implications théoriques et méthodologiques différentes, en particulier dans l'engagement des individus à entrer dans un tel processus de « demande de reconnaissance » (Eneau, 2013a, 2013b). Les travaux de Jorro et al. (2009, 2011, 2013, 2015) ont tout particulièrement examiné ces tensions et les besoins d'éclaircissement conceptuel entre engagement (en formation, dans des processus de validation et de valorisation des acquis de l'expérience), développement personnel et professionnel (développement de soi, professionnalité émergente), identité (construction, transformation ou recomposition identitaire) et reconnaissance (comme demande, quête ou revendication). Le concept de reconnaissance, en particulier, y est de plus étudié en relation à différents concepts associés (reconnaissance professionnelle, sociale, au travail, etc.). Mais pour la plupart des chercheurs du domaine, la conscience des dérives théoriques et pratiques qui éloignent la formation tant de ses fondements que de ses idéaux conduit à recourir plutôt à la vision « développementale » de la reconnaissance proposée par Ricœur qu'à la perspective « critique » proposée par Honneth²⁰.

La formation et les paradoxes du travail contemporain en contexte libéral

Mais si cette visée « positive » pourrait être elle-même interrogée, il convient de plus de poser la question de savoir dans quelle mesure ce recours majoritaire aux travaux de Ricœur pour penser la reconnaissance en formation d'adultes permet (ou non) de préserver cette formation de son assujettissement aux exigences managériales de l'économie libérale, incarnées dans les « idéologies de la reconnaissance », telles que dénoncées par Honneth.

Une première réponse peut être examinée dès lors qu'il s'agit de dépasser le niveau individuel et interpersonnel de la reconnaissance, ainsi que l'aborde Ricœur. En effet, travailler le niveau institutionnel de la reconnaissance entraîne *de facto* un raisonnement en termes de normes et de valeurs, en particulier lorsqu'il s'agit d'examiner les processus d'évaluation du côté de l'institution et non plus seulement de l'individu (Jorro, 2015).

¹⁹ Honneth part d'ailleurs de l'assertion de Hobbes : « l'homme est un loup pour l'homme ».

²⁰ Pour Jorro et de Ketele (2011), c'est le recours aux travaux de Ricœur qui offre les modes d'analyse les plus riches pour travailler le problème de la reconnaissance, dans différents processus et produits complémentaires : reconnaître l'autre, c'est (1) le situer dans son statut, son environnement et son histoire ; (2) l'accepter tel qu'il est ; (3) le valoriser ; (4) lui être reconnaissant pour ce qu'il apporte.

De même, penser la question de la reconnaissance des organisations, au-delà de celle des acteurs, implique d'examiner les biais de « confirmation du professionnalisme » de ceux-ci et les biais de « conformation » de celles-là, biais qui se nourrissent mutuellement, par exemple, à travers les « *process* qualité » et de certification, dont les enjeux de normalisation et d'inféodation pèsent sur la créativité des individus comme des organisations (Denoux et Eneau, 2013).

Une seconde réponse pourrait être abordée dans les limites de la phénoménologie de l'homme capable, selon Ricœur, dans le « pouvoir dire », le « je peux faire » et le « pouvoir raconter et se raconter », qui s'inscrivent dans les trois sphères de la reconnaissance mutuelle au sein desquelles s'accomplit la réalisation de soi comme sujet, personne individuée et autonome : sphère affective (amour), sphère juridique (droit) et sphère sociale et culturelle (solidarité), chez Honneth. Ces trois « je peux » sont tout particulièrement engagés dans cette troisième sphère, dont on peut considérer que la formation professionnelle est une composante instituée. Mais une phénoménologie de l'homme capable, si elle remet bien le sujet concret au cœur de la formation, suffit-elle à enrayer les entraves à l'autoréalisation et ces « pathologies du social » et les dérives auxquelles s'attaque la théorie critique ? Ici, les « paradoxes » du capitalisme contemporain analysés par Honneth (2008) remettent en perspective les limites des évolutions constatées dans le travail, de manière générale, et dans le champ de la formation en particulier.

L'ambivalence du processus d'individuation est dès lors centrale : d'un côté, de réelles « avancées normatives » élargissent « les possibilités d'autoréalisation » ; de l'autre, se mettent en place de nouvelles contraintes qui contrecarrent leur extension (Voirol, 2008, p. 31). Les avancées normatives de cette nouvelle forme d'individualisme, orientée vers un principe d'épanouissement de soi, se trouvent « peu à peu détournées au profit d'une instrumentalisation systématique de ces idéaux » (*idem*) et il est possible de voir dans les stratégies managériales post-tayloriennes une forme de « récupération », au profit de l'économie néo-libérale, des idéaux d'authenticité et d'épanouissement individuel (Honneth, 2008).

C'est la notion même de « vie bonne », comme horizon normatif, qui s'en trouverait alors perverti et cet objectif, dans un tel contexte, ne risquerait de devenir, comme le suggère Butler, plus qu'une expression « contaminée par un discours commercial », relevant d'une « formulation aristotélicienne passée de mode et articulée à des formes de conduite morale individualiste », instrumentalisant l'éthique (Butler, 2014, p. 58).

Reconnaissance, institution et justice : enjeux politiques pour la formation

À l'agenda d'une philosophie critique de la formation pourrait enfin figurer l'articulation entre apprenant (comme individu et comme sujet) et institution (comme collectif, organisme ou organisation) au regard des enjeux majeurs, aujourd'hui, de justice sociale.

Le rôle des institutions dans la dynamique de la reconnaissance n'est que peu abordé dans les travaux en formation d'adultes, alors qu'il s'agit d'une question qui n'a cessé de gagner en importance dans la réflexion d'Honneth, depuis *La lutte pour la reconnaissance* jusqu'à *La société du mépris*, signalant clairement cette nécessité : « nous devons passer du niveau de la reconnaissance intersubjective, vers lequel nous sommes orientés jusqu'alors, à celui de la reconnaissance garantie institutionnellement » (Honneth, 2008, p. 259). Pour la formation, la question est centrale dès lors qu'on la considère comme l'un des dispositifs dans lesquels la reconnaissance, comme promesse effective d'autoréalisation, permet ou non d'accéder à une garantie instituante, et surtout à une telle possibilité ouverte à tous. Il en va ainsi de questionnements portant par exemple sur la validation des acquis de l'expérience, lorsque l'on pose la question des conditions réelles dans lesquelles le processus peut aboutir ou non à une réelle reconnaissance, surtout dans ses effets tangibles (valorisation de la personne, de son statut, de son salaire, etc.). À défaut, rappelle Honneth, le soupçon de détournement ou de dévoiement des processus de reconnaissance et d'autoréalisation reposerait sur la supposition selon laquelle « la formation de convictions trompeuses ou fictives » pourrait devenir... la simple « conséquence de la constitution spécifique de certaines institutions » (*idem*).

Ce type de question a pour arrière-plan le rôle positif, possible et nécessaire, des institutions en vue de la reconnaissance. Honneth peut partager avec Ricœur une conception des institutions comme instances de cristallisation des valeurs, ou plus précisément, dans la vision de Ricœur (1991), comme « cristallisation des processus de valorisation ». En un sens voisin, Honneth (2008) utilise le terme d'« incarnation ».

Ainsi, explique-t-il, « l'institution peut être véritablement comprise comme une incarnation stabilisée de formes spécifiques de reconnaissance que les sujets s'accordent mutuellement de manière intersubjective en raison de qualités précises » (*idem*). L'institution a la charge de rendre effectives et de garantir les qualités reconnues à chacun dans le cadre de la reconnaissance mutuelle. Toutefois, la proposition d'Honneth, parce qu'elle consacre d'emblée une attention de principe aux « pathologies », « dérives », « déformations » ou « paradoxes » qui entravent ou dévient le processus historique de l'autoréalisation humaine, présente cet avantage de proposer aux théoriciens et praticiens de la formation, notamment, un nécessaire complément critique aux apports de l'herméneutique et de la phénoménologie ricœurienne.

Enfin, dans l'esprit de la théorie critique de l'École de Francfort qu'elle discute et prolonge, la philosophie sociale d'Honneth ne peut qu'inciter les chercheurs de sciences humaines et sociales engagés dans le champ de la formation à s'interroger sur leur rôle et leur place dans le fonctionnement et le développement des sociétés contemporaines. Inversement, et en discutant les apports et perspectives d'Honneth, Ricœur (2004a) renvoie quant à lui la question de la critique, pour notre champ et pour ses acteurs, à celle des enjeux de justice sociale. Et si cette question de justice est encore peu traitée dans les recherches en formation des adultes, Ricœur (1996, 2004a) ouvre de nombreuses pistes pour mettre en réflexion les finalités de l'éducation et de la formation à ce sujet. La question de ce qui est bon (pour soi et pour autrui) et ce qui est juste (pour pouvoir vivre ensemble), en d'autres termes la question de la « vie bonne », traverse nombre de ses ouvrages et pose en définitive, celles de la justice et du politique, plus largement (Ricœur, 1995 ; Welsen, 2006 ; Roberge, 2011). Or ces enjeux sont rarement abordés dans le champ de la formation²¹. De même, et plus largement encore, l'articulation des rapports entre soi et autrui, au cœur de la pensée ricœurienne, entre la « personne » et son devoir (et ses possibilités) de construire un « monde juste », dans de tels enjeux politiques, permettrait de remonter, pour la formation, aux questions plus vastes de morale et d'éthique.

Conclusion : Tenir le cap... vers l'horizon d'une « vie bonne » ?

Tant dans les écrits de Ricœur que d'Honneth, de nombreuses pistes sont donc ouvertes pour revenir aux fondements de la formation. Au-delà d'une interrogation critique du sens des concepts traversant le champ actuel de la formation, et plus largement celui du travail (autonomie, responsabilité, capacité, identité, reconnaissance...), nous avons vu que de nombreux rapprochements peuvent être effectués avec des travaux contemporains portant sur l'évolution des discours politiques, managériaux et idéologiques qui transforment en profondeur les rapports de l'individu à sa propre formation, ses possibilités d'actualisation et de développement, dans son apprentissage, son travail et *in fine* sa place dans la société. De ce point de vue, le recours aux apports philosophiques de Ricœur comme d'Honneth nous aide à « penser la formation », ses fondements, ses principes, ses idéaux et ses finalités. Certes, il resterait probablement à développer, dans les travaux francophones, et à l'instar de ce dont se sont emparés certains chercheurs anglophones du domaine, une approche critique renouant par exemple avec les traditions française et allemande en questionnant l'articulation entre fondements théoriques, critique sociologique et potentiel d'émancipation (Boltanski, 2009 ; Honneth, 2007b ; Eneau, 2016). De même, il existe peu de travaux, en langue française, questionnant aujourd'hui les dimensions morales de l'éducation des adultes, alors même que celle-ci pourrait être entendue avant tout comme « éducation morale », dimension encore rarement envisagée, même en tant qu'« éducation morale sans moralisation » (Laugier, 2011).

Car finalement, les questionnements et les pistes de réponses possibles que soulèvent ces apports de Ricœur et d'Honneth à la formation d'adultes, par-delà leurs différences, ressortent bien de ces dimensions morales, même si ce que nous avons évoqué comme « théorie sociale », chez Honneth, et « anthropologie philosophique », pour Ricœur, ne sauraient s'y réduire.

²¹ Le thème des capacités, principalement traité sous l'angle des capabilités, de la capacitation ou du pouvoir d'agir, restreint le plus souvent les enjeux d'équité et de justice sociale à des finalités individuelles d'adéquation ou de performance ; or ces questions nécessitent de revenir à l'idée même de justice, de ses finalités aux conditions de sa redistribution (voir le dialogue que peut entretenir Ricœur avec ses contemporains, Rawls, Sen ou encore Walzer, en particulier, dans Ricœur, 2004a).

En effet, les différents éléments mobilisés auprès de ces deux auteurs (autonomie et autoréalisation, réciprocité et reconnaissance, etc.) ont peut-être aussi un même point de convergence : la recherche d'un avènement de ce que l'on pourrait appeler, à la suite de Ricœur, la quête d'une « vie bonne » et la mise en œuvre de ses conditions. Cette notion de « vie bonne », empruntée au registre éthique et politique de la philosophie aristotélicienne et reprise notamment par la théorie critique et l'école de Francfort se trouve formulée dans la « petite éthique » de Ricœur (1996) et nous permet de revenir à nouveau aux enjeux de la « formation de l'Homme », telle que Condorcet (1791/1994) en fixait les conditions dans ses écrits préfigurant de deux siècles l'idée même « d'éducation permanente » (Eneau, 2017a).

Pourtant, comme le rappelle Butler (2014), cet horizon de la « vie bonne », aujourd'hui, ne va plus de soi²². Il ne peut plus être abordé désormais sans devoir « d'emblée affronter deux problèmes » : le premier articule la dimension individuelle et morale et la dimension politique ; le second souligne l'ancrage et le contenu même de la vie bonne dans un contexte historique, politique, économique, à de multiples égards problématique (Butler, 2014). Ces deux perspectives, inhérentes à la visée de la vie bonne, loin d'être étrangères au monde de la formation, la traversent et la confrontent à ses dérives potentielles. Pour Honneth, le recours à la philosophie sociale, dans sa tâche première, « consiste à diagnostiquer, parmi les processus de développement social, ceux qui constituent une entrave pour les membres de la société et réduisent leur possibilité de mener "une vie bonne" » (Honneth, 2008, p. 41). C'est donc dans ce sens qu'une telle philosophie sociale pourrait assigner un horizon à une philosophie de la formation attentive à ses fins et à ses fondements et fidèle à son enracinement dans le projet des Lumières. Une telle philosophie sociale, écrit Honneth, est « un modèle de réflexion au sein duquel sont explicités les critères d'une vie sociale réussie » (*idem*). Et c'est peut-être d'un tel modèle de réflexion autour des finalités d'une « vie bonne », pour soi-même, comme d'une « vie sociale réussie », avec et par autrui, dont a besoin la formation aujourd'hui.

Dès lors, considérer, en suivant Honneth, les dérives de la formation des adultes comme des pathologies sociales et des entraves à ses idéaux d'émancipation aurait l'avantage de se doter de clés pour déchiffrer la logique commune à ces limitations. La philosophie sociale d'Honneth, sur ce point, peut apporter de plus un complément à la pensée de Ricœur, plus protéiforme dans ses contributions possibles, et les différences sont notables entre l'approche « normative » d'Honneth et celle, plus « prudente », de Ricœur. Pour ce dernier, la perspective d'une "vie bonne", avec et pour autrui, dans des institutions justes » ressort d'ailleurs de l'éthique plus que de la morale, d'une part, et surtout d'une éthique qu'il est possible de penser « en contexte »²³ (Ricœur, 2004b). Moins fréquent chez Honneth, le thème de la « vie bonne » reste cependant central, tant sa philosophie sociale s'origine et se déploie dans la perspective de la « vie bonne » à l'aune d'une « vie sociale réussie », et conçue comme autoréalisation intersubjective des sujets humains tout en procédant au déchiffrement des entraves à son extension²⁴.

Par conséquent, et pour ses implications possibles en termes de finalités, pour la formation, l'horizon d'une « vie bonne » reste donc dans une tension et des visées différentes, selon Honneth et Ricœur, donnant à la philosophie de la formation la possibilité sinon d'une refondation, tout au moins d'une réaffirmation de son socle axiologique : entre visée normative pour l'un (rejoignant l'exigence d'une justice sociale entendue comme perspective s'imposant aux acteurs de la formation) et réflexion plus contextuelle, sinon « appliquée » pour l'autre (amenant à repenser, en fonction des situations et des possibilités d'action, l'horizon d'une vie bonne qui peut être variable pour chacun).

²² En effet, « comment vivre sa propre vie de manière correcte, telle que nous puissions dire que nous menons une bonne vie à l'intérieur d'un monde dans lequel la bonne vie est structurellement ou systématiquement interdite au plus grand nombre ? » (Butler, 2014, pp. 56-57).

²³ Ricœur (2004b) distingue la morale (renvoyant à la question des normes et au sentiment d'obligation) de l'éthique, envisagée sur deux plans différents : éthique antérieure (*prohairesis*), en amont des normes (par son enracinement dans la vie et dans le désir) ou postérieure (*phronesis*), en aval des normes (et les insérant dans des situations concrètes) ; l'éthique postérieure, comme éthique appliquée, vise la « sagesse pratique » : c'est ici que « la vertu de prudence peut être mise à l'épreuve de la pratique ».

²⁴ En effet, « aucune philosophie sociale cherchant à pointer les évolutions manquées de la société, sous la forme de l'aliénation, de la réification ou de la domination, n'échappe à l'exigence de disposer, même implicitement, de critères esquissant les contours normatifs de la "vie bonne" » (Voiron, 2008, p. 25).

Dans les deux cas, il s'agit pourtant bien de construire, comme un cap à tenir, un espoir à défendre dans un monde toujours plus menaçant, qu'il soit caractérisé par les « pathologies du social » qui trop souvent nous dominent, pour Honneth (2008), ou comme espace réduit, non pas à une vision de ce monde simplement « en noir et blanc », mais ouvrant toujours des perspectives d'action possibles, comme l'exprime Ricœur (1995a), « entre le gris et le gris » de nos horizons réduits.

Bibliographie

Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the rhythms of emancipatory education. Rethinking the temporal complexity of self and society*. Routledge.

Assayag, L. (2016). Penser la confiance avec Paul Ricœur. *Études Ricœuriennes/Ricœur Studies*, Vol 7, n°2, 164-186.

Bacqué, M.H., Biewener, C. (2013). (Dir.). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. La Découverte.

Baudouin, J.M. (2020). Quelles sont les spécificités de la recherche biographique ? *Éducation Permanente*, 220, 141-152.

Belisle C., Boutinet J. P. (2009). (Dir.). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* Presses de l'Université Laval.

Bernoux, P. (2011). Reconnaissance et appropriation : pour une anthropologie du travail. *Espit*, 10, 158-168.

Bernoux, P. (2015). *Mieux-être au travail. Appropriation et reconnaissance*. Octarès.

Berton, B., Leleux, C. (2018). (Dir.). *Pratiques de philosophie et enseignement moral et civique à l'école primaire : quelles articulations ?* *Spirale*, 62.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°62-63, 69-72.

Boutinet, J.-P. (2019). Dans le champ de la formation professionnelle, quel partage de responsabilités pour aujourd'hui ? *Savoirs*, 50, 129-153.

Boltanski, L., Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.

Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard.

Breton, H. (2020). (Dir.). *Narration du vécu et savoirs expérimentiels*. *Éducation Permanente*, 222.

Breton, H. (2021). *L'enquête narrative entre formation et recherche. Note de Synthèse présentée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*. CREAD-Université Rennes 2.

Bureau M.C., Tuchsirer C. (2010). La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ? *Sociologie du travail*, Vol. 52, n°1, 55-70.

Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 51, 13-58.

Brun, J.-P., Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 2, Vol. 30, 79-88.

Butler, J. (2014). *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?* Payot et Rivages.

Caillé, A. (2004). (Dir.). *De la reconnaissance. Don, identité et estime de soi*. *Revue du MAUSS*, n°23.

- Caillé, A. (2007). La quête de reconnaissance : Nouveau phénomène social total. La Découverte.
- Caillé, A., Lazzari, C. (2009). La reconnaissance aujourd'hui. CNRS Éditions.
- Condorcet, N. de (1791/1994). Cinq mémoires sur l'Instruction publique. Présentation, notes, bibliographie et chronologie par C. Coutel et C. Kintzler. Garnier-Flammarion.
- Crispi, V. (2015). L'interculturalité. *Le Télémaque*, 47, 17-30.
- Debon, C. (2006). Parcours de la reconnaissance : le processus de validation des acquis. Dans H. Bézille et B. Courtois (Dir.), *Penser la relation expérience-formation*, (p. 188-205). L'Harmattan.
- Delory-Momberger, C. (2005). Histoire de vie et recherche biographique en éducation. Anthropos.
- Delory-Momberger, C. (2010). La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité. Téraèdre.
- Denoux, S., Eneau, J. (2013). La démarche qualité des organismes de formation : de la professionnalisation des acteurs à la reconnaissance des organisations ? *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 46, n°4, 23-45.
- Didier, C., Melin, V., Aiguier, G. (2018) (Dir.). (Se) Former à l'éthique professionnelle : enjeux et perspectives. *Spirale*, n°61.
- Dosse, F. (2001). Paul Ricœur. Les sens d'une vie. La Découverte.
- Dosse, F. (2007), La capabilité à l'épreuve des sciences humaines. Dans C. Delacroix, F. Dosse et P. Garcia (Dir.), *Paul Ricœur et les sciences humaines*, (p. 13-35). La Découverte.
- Dosse, F., Abel, O. (2012). Biographie. Fonds Ricœur. Institut Protestant de Théologie.
- Dubar, C. (2015, 6^e édition). La formation professionnelle continue. La Découverte.
- Eneau J. (2008). From autonomy to reciprocity, or vice-versa? French Personalism's contribution to a new perspective on self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 58(3), 229-248.
- Eneau, J. (2011). De l'apprenant à la personne : la contribution de Ricœur aux travaux sur l'autoformation des adultes. Dans A. Kerlan et D. Simard (Dir.), *Paul Ricœur et la question éducative*, (p. 135-153). Presses Universitaires de Laval-École Normale Supérieure de Lyon.
- Eneau, J. (2012). Educational reciprocity and developing learner autonomy: the social dimension of self-directed learning. In K. Schneider (Dir.), *Becoming Oneself: Dimensions of "Bildung" and the Facilitation of Personality Development*, (p. 29-54). VS Verlag.
- Eneau, J. (2013a). Reconnaître l'expérience pour valider les acquis : quel accompagnement pour quelle reconnaissance ? Dans E. Charlier, J.F. Roussel et S. Boucenna (Dir.). *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*, (p. 146-155). De Boeck.
- Eneau, J. (2013b). Autonomie, reconnaissance et réciprocité. Dans P. Leguy (Dir.), *Handicap, Reconnaissance en acte(s), formation tout au long de la vie. Les ESAT : lieu d'innovation sociale et d'ingénierie de formation*, (p. 115-126). Erès.
- Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation. De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches & Éducatives*, n°16, 21-38.
- Eneau, J. (2017a). From self-directed learning to self-formation: transforming the self through Bildung. In A. Laros, T. Fuhr & E.W. Taylor (Eds), *Transformative Learning meets Bildung. An international exchange*, (p. 165-178). Sense Publishers.

- Eneau, J. (2017b). L'autoformation comme voyage, entre *Bildung* et transformation de soi. *Éducation Permanente*, 211, 149-159.
- Eneau, J. (2019). "Se Former" demain ? Perspectives pour l'autoformation. *Éducation permanente* Numéro spécial 50^{ème} anniversaire - « Former demain », 20-221, 89-98.
- Fabre, M. (2006, 1^{ère} édition 1994). *Penser la formation*. Fabert.
- Fabre, M. (2011). Quelle éducation pour un monde problématique ? Dans A. Kerlan et D. Simard (Dir.), *Paul Ricœur et la question éducative*, (p. 59-77). Presses Universitaires de Laval-École Normale Supérieure de Lyon.
- Forquin, J.C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6, 9-44.
- Fraser N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. Dans A. Caillé (Dir.), *La quête de reconnaissance : nouveau phénomène social total*, (p. 151-164). La Découverte.
- Fraser N. (2011, 1^e édition française 2005). Qu'est-ce la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution. La Découverte.
- Gourdon-Monfrais, D. (2001). *Des adultes en formation, en quête de quelle reconnaissance ?* L'Harmattan.
- Hake, B. (2015). *Much in Little? Revisiting 'lifelong education', 'recurrent education', and 'de-schooling' in the age of 'lifelong learning'*. Conference at the World Forum 2015 "Lifelong learning for all". UNESCO, 5-6 February 2015. Vol. 5a.
- Hardy, A.-F. (2020). *Prendre soin des histoires qui comptent. Apports des récits de jeunes pour l'éducation à la santé*. Thèse de doctorat inédite en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Université Rennes 2.
- Honneth, A. (2001). Reconnaissance. Dans M. Canto-Sperber (Dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, (p. 1640-1647). Presses universitaires de France.
- Honneth, A. (2007a, 1^{ère} édition originale 1992). *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf.
- Honneth, A. (2007b, 1^{ère} édition 2005). *La réification*. Petit traité de Théorie Critique. Gallimard.
- Honneth, A. (2008, 1^{ère} éd. 2006). *La société du mépris*. La Découverte.
- Honneth, A. (2009). Du désir à la reconnaissance. La fondation hégélienne de la conscience de soi. Dans M. Jouan et S. Laugier (Dir.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*, (p. 21-40). Presses universitaires de France.
- Jacquet-Francillon, F. (2008). (Dir.). L'éducation et les politiques de la mémoire. *Revue française de pédagogie*, 165.
- Jorro, A. (2009). (Dir.). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Jorro, A. (2011). Comprendre l'agir professionnel en éducation et en formation avec Paul Ricœur. Dans A.
- Kerlan et D. Simard (Dir.), *Paul Ricœur et la question éducative*, (p. 155-166). Presses Universitaires de Laval-École Normale Supérieure de Lyon.

Jorro, A., De Ketele, J. (2011). La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ? De Boeck Supérieur.

Jorro, A, Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, 4, Vol. 46, 11-22.

Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190, 41-50.

Kerlan, A., Simard, D. (2011). Ricœur et la question éducative. Presses Universitaires de Laval-École Normale Supérieure de Lyon.

Laugier, S. (2011). L'éducation des adultes comme philosophie morale. *Éducation et Didactique*, 5(3), 135-144

Le Télémaque (2002). (Coll.). Dossier « Éducation et humanisme ». *Le Télémaque*, n°21.

Le Télémaque (2003). (Coll.). Dossier « Éducation morale : nouvelles questions, nouveaux conflits ? ». *Le Télémaque*, n°23.

Le Télémaque (2006) (Coll.). Dossier « Éducation et altérité », *Le Télémaque* n°29.

Le Télémaque (2020) (Coll.). Dossier « Éducation morale et formation éthique ». *Le Télémaque*, n°57.

Leguy, P. (2009). Travailleurs handicapés : reconnaître leur expérience. *Érès*.

Leguy, P. (2013). Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie. *Érès*.

Maillard, F. (2020). La certification pour tous : une arme à double tranchant. *La Pensée*, 4(4), 93-105.

Maury, Y., Hedjerassi, N. (2020) (Coord.). *Empowerment, pouvoir d'agir en éducation : À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s)*. *Spirale*, n°66.

Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de Validation des Acquis de l'Expérience. *Travail et Apprentissages*, 1, 58-75.

Michel, J. (2006). Paul Ricœur. Une philosophie de l'agir humain. Cerf.

Monceau, G. (2006). Éthique et idéologie professionnelles. *Recherche et formation*, 52, 55-70.

Moreau, D., Morisse, M. (2016). (Coord.). Émancipation et formation de soi. *Recherches & Éducatives*, n°16.

Nal, E. (2015). Éléments de réflexion pour une éthique de la relation et une approche synesthésique des terrains sensibles. *Spécificités*, 8, 4-9.

Olivier, A.P. (2014) Théorie de l'éducation et philosophie politique selon Axel Honneth. *Penser l'éducation*, 35, 93-105.

Osty, F. (2010). La reconnaissance, un impensé organisationnel. Dans Y. Clot et D. Lhuilier (Dir.), *Agir en clinique du travail*, (p. 265-278). *Érès*.

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 11-63.

Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. De Boeck.

Pierson, F. (2011). Pour un apprentissage de la lutte et de la résistance des cadres pour limiter leur souffrance au travail : les apports de la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth. *M@n@gement*, Vol. 14, 352-370.

Pineau, G. (2013). Reconnaissance et fonction formation : quelle histoire, Quelle fonction existentielle ? Quelle ingénierie ? Dans P. Leguy (Dir.), *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie*, (p. 72-89). Érès.

Pinte, G. (2019). De réformes en réformes de la formation continue : le tropisme de l'individualisation. *Savoirs*, 50, 37-54.

Prairat, E. (2007). (Dir.) Éthique et déontologie de l'enseignement. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère Nouvelle*, Vol. 40, 2007/2.

Rémery, V. (2013). Approche interactionnelle des processus de développement professionnel en accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 46, 47-68.

Rémery, V. (2016). Appréhender le développement d'un discours d'expérience sur le travail en accompagnement VAE : vers une analyse des mouvements dialogiques, relationnels, contextuels et interprétatifs. *Phronesis*, 5, 100-112.

Rémery, V. (2019). Élaboration de l'expérience et développement en accompagnement à la VAE. *Raisons éducatives*, 23, 95-124.

Renault, E. (2004a, 1^{ère} édition, 2000). Mépris social, éthique et politique de la reconnaissance. Éditions du Passant.

Renault E. (2004b). L'expérience de l'injustice. La Découverte.

Renault, E. (2007a). Le discours du respect. Dans A. Caillé (Dir.), *La quête de reconnaissance : Nouveau phénomène social total*, (p. 161-181). La Découverte.

Renault E. (2007b). Reconnaissance ou validation ? La reconnaissance entre critique et idéologie. Dans F. Neyrat (Dir.), *La validation des acquis de l'expérience. La reconnaissance d'un nouveau droit*, (p. 279-294). Éditions du croquant.

Renault, E. (2007c). Reconnaissance et travail. *Travailler*, 18, 119-135.

Revaut d'Allonnes, M. (2021). L'esprit du macronisme ou l'art de dévoyer les concepts. Seuil.

Ricœur, P. (1969). Le conflit des interprétations. Seuil.

Ricœur, P. (1975). La métaphore vive. Seuil.

Ricœur, P. (1983). Meurt le personnalisme, revient la personne. *Esprit*, 73, 113-119.

Ricœur, P. (1983). Temps et récit - 1. L'intrigue et le récit historique. Seuil.

Ricœur, P. (1984). Temps et récit - 2. La configuration dans le récit de fiction. Seuil.

Ricœur, P. (1985). Temps et récit - 3. Le temps raconté. Seuil.

Ricœur, P. (1990). Approches de la personne. *Esprit*, 160, 115-130. Ricœur, P. (1991). Les tâches de l'éducateur politique. Lectures 1. Seuil.

Ricœur, P. (1995a). *Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle*. Éditions Esprit. Ricœur, P. (1995b). *La critique et la conviction*. Calmann-Lévy.

Ricœur, P. (1996, 1^{ère} édition 1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Ricœur, P. (1997). *Autrement, lecture d'Autrement qu'être d'Emmanuel Levinas*. Presses universitaires de France.

Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Seuil.

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

Ricœur, P. (2004b). *Éthique*. Dans M. Canto-Sperber (Dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, (p. 689-694). Presses universitaires de France.

Ricœur, P. (2004c). *Sur la traduction*. Bayard.

Roberge, J. (2011). *Du sens de la justice. Partage et pratique de la démocratie à l'aune d'une herméneutique critique*. Dans A. Kerlan et D. Simard (Dir.), *Paul Ricœur et la question éducative*, (p. 39-55). Presses Universitaires de Laval-École Normale Supérieure de Lyon.

Supiot, A. (2019). *Le travail au XXI^e siècle*. Les Éditions de l'Atelier.

Svandra, P. (2016). *Repenser l'éthique avec Paul Ricœur : Le soin : entre responsabilité, sollicitude et justice*. *Recherche en soins infirmiers*, 124, 19-27.

Thévenot, L. (2007). *Reconnaitances : avec Paul Ricœur et Axel Honneth*. Dans A. Caillé (Dir.), *La quête de reconnaissance : nouveau phénomène social total*, (p. 269-283). La Découverte.

Thouvenot, C. (2008). (Dir.). *La Validation des Acquis de l'Expérience dans les métiers du travail social*. L'Harmattan.

Trudel, S., Martineau, S. (2021). *Axel Honneth et l'éducation : entre émancipation, ethnicité démocratique et compétence civique*. *Formation et profession*, 29(2), 1-11.

Vincent H. (2017) (dir.) *Lectures et usages de Paul Ricœur : L'identité narrative et la transmission*. *Le Télémaque*, n°51.

Voirol, O. (2008). *Introduction*. Dans A. Honneth, *La société du mépris*, (p. 9-34). La Découverte.

Welsen, P. (2006). *Principes de justice et sens de justice : Ricœur critique du formalisme rawlsien*. *Revue de métaphysique et de morale*, 50, 217-228.