DE LA TRANSFORMATION DE SOI

L'éducation des adultes au défi des histoires de vie

À la mémoire de Ha Van Lan

Remerciements

Avec ma gratitude envers tous ceux
qui m'ont apporté une aide précieuse pour la rédaction
de cet ouvrage :
Pierre Dominicé, Urs Schumacher, Ha Vinh Phuong, Lisi Ha Vinh,
ainsi que toutes les personnes qui ont bien voulu me confier
leur histoire de vie.

www.librairieharmattan.com
diffusion.harmattan@wanadoo.fr
harmattan1@wanadoo.fr

© L'Harmattan, 2006
ISBN : 2-296-01243-4
EAN : 9782296012431

Ha Vinh Tho

DE LA TRANSFORMATION DE SOI
L'éducation des adultes au défi des histoires de vie

Préface de
Pierre Dominicé

L'Harmattan

5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris
FRANCE

L'Harmattan Hongrie
Könyvesbolt
Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest

Espace L'Harmattan Kinshasa
Fac. des Sc. Sociales, Pol et
Adm. ; BP243, KIN XI
Université de Kinshasa – RDC

L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti, 15
10124 Torino
ITALIE

L'Harmattan Burkina Faso
1200 logements villa 96
12B2260
Ouagadougou 12

Histoire de Vie et Formation

Collection dirigée par Gaston Pineau

*avec la collaboration de Bernadette Courtois, Pierre Dominicé,
Guy Jobert, Gérard Mlékuz, André Vidricaire et Guy de Villers*

Cette collection vise à construire une nouvelle anthropologie de la formation, en s'ouvrant aux productions qui cherchent à articuler "histoire de vie" et "formation". Elle comporte deux volets correspondant aux deux versants, diurne et nocturne, du trajet anthropologique.

Le volet **Formation** s'ouvre aux chercheurs sur la formation s'inspirant des nouvelles anthropologies pour comprendre l'inédit des histoires de vie. Le volet **Histoire de vie**, plus narratif, reflète l'expression directe des acteurs sociaux aux prises avec la vie courante à mettre en forme et en sens.

Dernières parutions

Volet : Formation

Martine LANI-BAYLE (dir.) et Marie-Anne MALLET (coord.), *Événements et formation de la personne*, 2006.

Anne MONEYRON (coord.), *La Méthode Jean Moneyron*, 2006.

Jean-Yves ROBIN, *Un tournant épistémologique*, 2006.

Christophe GAIGNON, *De la relation d'aide à la relation d'êtres. La réciprocité transformatrice*, 2006.

Hervé PREVOST, *Commencer à gagner sa vie sans la perdre*, 2005.

Jérôme ENEAU, *La part d'autrui dans la formation de soi*, 2005.

Malika LEMDANI BELKAÏD, *Transhumer entre les cultures*, 2004.

Claire HEBER-SUFFRIN, *Quand l'université et la formation réciproque se croisent*, 2004.

N. BLIEZ-SULLEROT et Y. MEVEL, *Récits de vie en formation : L'exemple des enseignants*, 2004.

Jean-Yves ROBIN, Bénédicte de MAUMIGNY-GARBAN et Michel SOËTARD (sous la dir.), *Le récit biographique* (2 tomes), 2004.

Patrick PAUL, *Formation de vie et transdisciplinarité*, 2003.

Myriam HUGON, *Les bégaiements du secret*, 2003

Préface

L'apprentissage comme espace de transformation

La dimension spirituelle n' a guère été abordée par les tenants du courant des histoires de vie en formation. La prépondérance du rationnel et du mental dans les milieux francophones a contribué à renforcer l' adhésion à une pensée laïque. Associé aux pesanteurs cléricales de ces dernières décennies, le spirituel, issu de l' héritage religieux du christianisme occidental, a de plus progressivement perdu son emprise. Le discours religieux résonne aujourd' hui dans le vide d' églises marginalisées. Le spirituel nous revient cependant par d' autres sources. Le bouddhisme en est un exemple frappant. La référence à cette tradition, qui est en grande partie la sienne, autorise Ha Vinh Tho à inclure la composante spirituelle dans la transformation de soi qu' il associe aux apprentissages de l' histoire de vie. Sollicité il y a quelques années pour assurer la direction de sa thèse, ce n' est pas sans une certaine appréhension que j' ai accepté de valoriser, dans une production universitaire, un registre frappé d' interdit dans un milieu académique encore marqué par l' héritage scientifique piagétien. Or la question du sens, que l' auteur de cet ouvrage aborde de front, est actuellement devenue centrale comme défi adressé à l' univers instrumental des offres de formation. Comment approfondir les dynamiques d' apprentissage de l' histoire de vie sans entrer dans cet univers du sens ? A leur façon, les personnes dont la narration enrichit la réflexion proposée par l' auteur, le laissent entendre.

L' apport théorique d' Ha Vinh Tho est également stimulant parce qu' il prend appui sur des univers intellectuels que les lecteurs francophones ne consultent guère. Le courant critique nord-américain permet une autre lecture des processus de l' apprentissage adulte. La notion de transformation, mise en évidence par Jack Mezirow, associe clairement formation et cadre de référence. Le travail biographique ouvre d' autres perspectives. L' apport anglophone s' apparente aussi à des traditions germaniques pour lesquelles science humaine veut également dire science de l' esprit. La notion de *Lebenswelt* (monde vécu) est ainsi valorisée. Le cœur du débat est, pour l' auteur, d' ordre épistémologique. C' est la raison pour laquelle il fait recours à Habermas, mais aussi à Foucault. La transformation est celle du sujet pris dans sa globalité.

« L' adulte lui-même est le lieu de la formation » écrit Ha Vinh Tho.

L' éclairage spirituel est ancré dans une tradition culturelle qui déplace le recours à l' histoire. Les valeurs de référence interrogent une modernité qui vient commander le quotidien. Il ne suffit pas d' être de son époque pour trouver sa voie. L' auteur le souligne clairement. « Les projets de formation oscillent le plus souvent entre les efforts incessants pour se maintenir à niveau, se recycler pour suivre l' évolution toujours plus rapide des technologies, et la volonté de se trouver soi-même, de s' épanouir en tant que personne et non en tant que salarié » . Pour Ha Vinh Tho la transformation est aussi une résistance contre la soumission à toutes sortes de « formatage » . La cohérence a plus d' importance que la notoriété. Le dialogue qui permet l' enrichissement intersubjectif donne aux apprentissages de la vie leur signification. Il ne s' agit pas de se retirer dans la sagesse, mais de donner une

consistance aux choix opérés dans l'histoire de sa vie. Les récits des personnes interrogées ne constituent pas un échantillon représentatif au sens statistique du terme. Chaque personne illustre, quel que soit son âge, son contexte urbain ou rural, son parcours scolaire ou professionnel, ce que veut dire la transformation significative du cours de la vie. L'enjeu biographique est avant tout d'ordre culturel, même si les effets qui en résultent ont un impact politique. Apprendre veut dire savoir devenir. Chaque récit vient à sa façon illustrer la quête d'une sorte de vérité biographique.

Ha Vinh Tho a commencé ses études universitaires, après de nombreuses années de vie professionnelle, par un certificat de formation continue de formateur. Cette première étape l'a conduit à un titre de licence effectué par correspondance, puis à une maîtrise en sciences de l'éducation avant de se lancer dans la rédaction d'une thèse de doctorat. L'ouvrage qu'il publie est une version remaniée de sa thèse. Ce parcours hors du commun montre que les études universitaires ne sont pas réservées à un âge de la vie, mais qu'elles peuvent faire partie des transformations de la construction biographique. Un doctorat peut être réalisé en cours de vie professionnelle et à la fin d'une carrière d'enseignant ou de formateur. Les années consacrées à la rédaction de sa thèse n'ont pas éloigné l'auteur du présent ouvrage du terrain éducatif. Bien au contraire. Il est aujourd'hui très engagé dans des projets d'encadrement de jeunes abandonnés à la vie des rues dans son pays d'origine, le Vietnam. Le titre universitaire qu'il a obtenu lui donne une plus grande légitimité pour poursuivre son action. Il n'y a pas d'âge de la vie adulte réservé à l'apprentissage. La formation qui transforme peut entraîner des changements tout au long de la vie.

L'accompagnement de cette thèse m'a passionné, d'autant plus qu'Ha Vinh Tho n'avait pas suivi mes enseignements, sinon celui que j'avais donné dans le cadre de la formation continue de formateurs. Nous avons construit notre collaboration dans la découverte que nous offrait le dialogue sur des thèmes pour lesquels nous partageons une forte curiosité intellectuelle. La différence de nos ressources éducatives ne nous a pas empêché de nous entendre sur l'essentiel, qui est précisément le sens à dégager de la prise de forme de nos vies. De tradition religieuse sans lien l'une avec l'autre, nous avons découvert qu'un projet académique peut inclure une préoccupation spirituelle dès lors que la recherche et la réflexion s'inscrivent dans la fertilité du « monde vécu ». C'est à l'enrichissement de ce même dialogue que j'invite le lecteur en lui recommandant très vivement la découverte de cet ouvrage.

Pierre Dominicé
Professeur Honoraire
Université de Genève

Introduction :

La formation des adultes à l'épreuve de la finalité de transformation

Appelons « Philosophie » la forme de pensée qui s'interroge sur ce qui permet au sujet d'avoir accès à la vérité... Appelons « Spiritualité » la recherche, la pratique, l'expérience par lesquelles le sujet opère sur lui-même les transformations nécessaires pour avoir accès à la vérité. *Michel Foucault*

1. Système et monde vécu

La notion de « monde vécu » (*die Lebenswelt*) est empruntée à la terminologie de Habermas (1987), et représente :

Le domaine de l'interaction intersubjective et de l'éducation des adultes par excellence. C'est au sein du monde vécu que nous apprenons ce qui donne sens à notre existence, ce qui nous unit, en tant qu'êtres humains, et ce qui constitue une personnalité autonome (Welton 1995).

Cette notion de « monde vécu » peut être abordée dans une relation dialectique avec la notion de « système ». Il convient toutefois de préciser que notre approche se fonde en premier lieu sur l'application de ces concepts au champ de l'éducation des adultes.

La relation dialectique entre système et monde vécu renvoie, par ailleurs, à une polarité fondamentale qui appartient à toute forme d'éducation, mais que nous aborderons plus particulièrement dans l'optique de l'éducation des adultes. Cette polarité est liée à la double finalité de l'éducation, soit, d'une part, dans sa fonction d'adaptation de l'apprenant à la société et à ses contraintes et, de l'autre, dans sa fonction d'émancipation et d'épanouissement du sujet. Ces deux fonctions pouvant être comprises comme étant complémentaires, plutôt que con-contradictoires.

Dans le domaine scolaire, on retrouve aussi un double rôle, qui se révèle à travers le défi que représente l'équilibre à trouver entre la tâche de sélection et celle d'intégration de l'école. Tous les systèmes scolaires s'efforcent de lutter contre l'échec scolaire ; cependant, la notion même de sélection implique nécessairement, à la fois réussite et échec aussi.

C'est d'ailleurs une expérience fréquente dans la pratique des histoires de vie, que d'entendre des témoignages qui relatent à quel point la sanction scolaire vécue dans l'enfance peut être marquante et laisser des traces profondes, dont certains adultes ont du mal à se libérer des années plus tard.

Revenons aux deux fonctions de socialisation et de subjectivation, qui traversent le champ éducatif, afin de poser le problème dans le contexte de l'éducation des adultes.

Une partie importante de l'éducation des adultes se situe clairement dans la logique du système : la formation professionnelle, le perfectionnement, le recyclage, la réorientation, la logique des compétences ; toutes ces activités ont, en premier lieu, une fonction d'adaptation aux exigences de la société, des institutions, de l'économie

et des entreprises.

À l' autre pôle, on pourrait citer les aspirations du sujet à l' autonomie, à l' émancipation, au bonheur, au développement personnel, à la rencontre, à l' échange intersubjectif ou encore au changement en divers domaines.

Toutefois, il serait réducteur de simplement opposer ces deux aspects. Il semblerait plutôt que l' adulte intègre ces deux aspects dans tout projet de formation, et que la réussite d' un tel projet dépende précisément de la capacité de négocier un compromis acceptable et réaliste entre ces deux dimensions.

Les contraintes des systèmes dominants et, plus particulièrement, celles provenant du système économique prévalant, s' imposent avec force à l' adulte. Toutefois, l' éducation des adultes, bien qu' elle soit elle-même largement intégrée à ces systèmes, permet néanmoins d' y ouvrir des brèches et de créer des espaces de créativité et de communication, au moins partiellement protégés des enjeux de pouvoir et de contraintes.

Le formateur se trouve donc, le plus souvent, dans une position de médiateur entre ces deux aspects de tout projet de formation. La socialisation vise, d' une part, à inculquer des normes qui conforment l' individu et tend, d' autre part, à le rendre plus autonome. La fonction de formateur d' adulte est traversée par l' ambiguïté de cette double mission : transmettre les valeurs et les exigences de la société, mais le faire de telle manière que cela émancipe celui qu' il forme.

Le postulat posé ici est que le mouvement d' individualisation, qui s' est développé progressivement dans le monde occidental, et qui se propage à l' ensemble de la planète, est une donnée fondamentale pour comprendre les mutations récentes dans la société.

Selon Lipovetsky (1983), les sociétés postindustrielles, ou post-modernes, trouvent leur intelligibilité à la lumière d' une logique nouvelle, qu' il nomme le procès de personnalisation, qui se situe en rupture avec les phases précédentes des sociétés modernes, démocratiques, universalistes, idéologiques, disciplinaires et coercitives. Ce procès correspond à l' émergence d' une société flexible, fondée sur l' information et la stimulation des besoins, le plaisir et la prise en compte des facteurs humains, le culte du naturel, de la cordialité et de l' authenticité. Les institutions se réévaluent en fonction des motivations et des désirs, incitent à la participation, aménagent du temps libre et des loisirs, et manifestent une tendance à la diversification et à la psychologisation des modalités de socialisation. Cette nouvelle approche de l' autonomie repose sur des valeurs hédonistes, de respect de la différence, du culte de la libération personnelle, de la décontraction, de l' expression libre. Ces tendances témoignent de la disparition progressive de la subordination de l' individuel aux règles rationnelles collectives au profit de la valorisation de l' accomplissement personnel, du respect de la singularité subjective, de la personnalité incomparable :

Sans doute, le droit d' être absolument soi-même, de jouir au maximum de la vie est-il inséparable d' une société ayant érigé l' individu en valeur cardinale, et n' est-il qu' une ultime manifestation de l' idéologie individualiste ; mais c' est la transformation des styles de vie liée à la révolution de la consommation, qui a permis ce développement des droits et des désirs de l' individu, cette mutation

dans l'ordre des valeurs individualistes. Bond en avant de la logique individualiste ; droit à la liberté, en théorie illimité mais jusqu' alors socialement circonscrit dans l'économique, le politique et le savoir, gagne les mœurs et le quotidien. Vivre sans contrainte, point de fait social et culturel plus significatif de notre temps, point d'aspiration, point de droit plus légitime aux yeux de nos contemporains (Lipovetsky 1983, p. 13).

Toutefois, cet individualisme s'est développé dans le cadre des institutions propres à la Modernité, il est donc lui-même le produit de processus sociaux. Mais, paradoxalement, il porte en soi des tendances qui remettent en cause et fragilisent les institutions qui ont permis son émergence. Ainsi, l'Etat-Nation, la famille bourgeoise, les valeurs démocratiques, les syndicats et les partis politiques, sont autant de facteurs qui ont créé le cadre nécessaire à ce développement ; mais aujourd'hui, ces mêmes institutions sont menacées d'obsolescence – du fait même du triomphe de l'individualisme dont elles ont favorisé l'émergence.

L'éducation des adultes est directement affectée par cette situation paradoxale, dans la mesure où les valeurs d'émancipation et d'autonomie sont fondatrices de ce champ, mais où ces mêmes valeurs contribuent à désagréger le tissu social. En effet, l'une des conséquences de la généralisation de l'individualisme a été le succès croissant et planétaire du néo-libéralisme économique. Or, cette suprématie de l'économique sur tous les autres domaines sociaux, culturels ou politiques est précisément l'un des facteurs de dissolution de la cohésion sociale. De nombreuses activités humaines qui relevaient dans le passé de la solidarité, du sens de la responsabilité ou des liens familiaux, sont devenues aujourd'hui des services professionnalisés et monnayés : ainsi, la garde des enfants, le soin aux personnes malades, l'accompagnement des personnes âgées ou encore le conseil et le soutien lors de crises existentielles à tout âge.

De ce fait, l'individualisme, s'il favorise l'autonomie dans certaines circonstances de la vie, contribue, paradoxalement, à une plus grande dépendance vis-à-vis d'institutions anonymes et bureaucratiques, qui doivent prendre en charge les besoins que les familles et les groupes d'appartenance traditionnels ne peuvent plus assumer : assurance maladie, caisses de retraite, assurance invalidité...

Cela a donc pour conséquence d'accroître la dépendance des individus nécessiteux vis-à-vis des systèmes socio-économiques dont les pesanteurs bureaucratiques et le manque de prise en compte des cas individuels constituent souvent de véritables sauts d'obstacles peu aisés à franchir.

Nous nous trouvons ainsi confrontés à une contradiction apparente avec la première affirmation sur l'autonomie et l'individualisme, les contraintes extérieures s'avérant plus fortes que jamais.

Toutefois, nous posons l'hypothèse selon laquelle le rapport que l'individu entretient avec ces contraintes a profondément changé. Alors que dans les sociétés traditionnelles, les contraintes sociales étaient plutôt ressenties comme appartenant à « l'ordre naturel des choses » ou même comme étant du ressort de la « volonté divine », l'individu post-moderne négocie en permanence sa trajectoire de vie, entre contraintes et projet individuel, ainsi que les histoires de vie recueillies dans le cadre de cette étude le montrent de diverses manières.

Ces observations sont-elles en contradiction avec la mise en évidence de l'aliénation subie par le sujet, avec la notion *dhabitus* (Bourdieu) comme intériorisation des contraintes sociales, ou encore avec l'unidimensionalité dénoncée par Marcuse ? Pas nécessairement. Le fait même que l'homme contemporain soit capable de penser, et de reconnaître les multiples entraves à son émancipation, peut être compris comme un signe d'une distanciation qui représente le premier pas d'un processus libérateur. Cette capacité de prise de distance et de décentration est, en soi, une étape importante vers le dépassement des limites et des contraintes ainsi reconnues. Celui qui serait complètement conditionné par le système n'aurait aucun moyen d'envisager de s'en libérer. Le fait même que la notion *dhabitus* puisse émerger montre bien que le pouvoir d'un tel conditionnement ne saurait être absolu.

La notion de « monde vécu » comporte en soi une revalorisation épistémologique potentielle de la subjectivité comme lieu de l'expérience. Le fait de penser l'expérience subjective fait de cette expérience une donnée objective qui, à ce titre, peut contribuer à la construction d'un savoir.

La pratique des histoires de vie prend un sens particulier en arrière-plan du procès de personnalisation, car, dans la mesure où la vie n'est plus vécue, en premier lieu, comme un destin collectif au sein d'une nation, d'une église ou d'un parti politique, elle devient une histoire personnelle, et cette référence à soi se retrouve dans tous les aspects de la vie sociale.

L'identité n'est plus aussi stable et unique ; elle procède au travers d'identifications multiples et partielles, pour des durées limitées, au sein de groupes et réseaux hétérogènes (Maffesoli 1995). Il aurait été envisageable que le procès de personnalisation entraînant un renforcement de l'identité du sujet ; mais, paradoxalement, c'est plutôt à une crise des identités (Dubar 2000) que l'adulte est confronté. En effet, jusqu'à une époque assez récente, l'identité était avant tout statutaire, liée à une fonction sociale, et attribuée de l'extérieur en fonction d'appartenances fortes et déterminantes : nationalité, confession, convictions politiques, profession, catégorie sociale, sexe, situation de famille, âge. La perte progressive de ces repères a eu pour conséquence de renvoyer l'individu à lui-même, et exige de lui une auto-définition offrant certainement un certain champ de liberté, mais représentant une demande plus exigeante et potentiellement déstabilisante.

Lorsque Ehrenberg (1998) décrit « la fatigue d'être soi », n'est-ce pas précisément ce poids porté de manière trop solitaire par l'adulte contemporain qui serait en jeu ?

Le récit de vie prend dans ce contexte un sens nouveau, participant à l'effort du sujet de retrouver, par-delà les identifications multiples et fluctuantes, une unité pouvant fonder sa personnalité dans le processus de son devenir.

Le travail biographique est donc nécessairement un travail de mémoire, tentative toujours provisoire d'unifier et d'intégrer les expériences multiples et hétérogènes du parcours de vie.

Faire œuvre de mémoire, ce n'est jamais simplement reproduire l'événement vécu, comme le ferait une caméra ou un magnétophone ; faire œuvre de mémoire, c'est avant tout donner un sens à ce qui s'est passé, afin de pouvoir en « tirer une leçon ». Mais cette « leçon » que l'on tente de tirer des expériences passées, ne prend tout son sens qu'en fonction d'une vision d'avenir et d'un projet, qui s'enrichiront

des erreurs assumées et des succès obtenus. En d' autres termes, faire de l' expérience un matériau d' apprentissage individuel ou collectif, qui deviendra le fondement sur lequel l' édifice futur reposera. Songeons, par exemple, aux efforts entrepris récemment dans divers pays pour intégrer des éléments sombres et occultés de l' histoire nationale : en France, le régime de Vichy ou encore la guerre d' Algérie ; en Suisse, les fonds en déshérence ; en Autriche, le rapport au nazisme. L' exemple le plus frappant est celui de l' Allemagne fédérale qui, après la Deuxième Guerre Mondiale, a entrepris un véritable travail collectif de mémoire et de reconstruction de l' identité nationale désigné du vocable *Vergangenheitsbewältigung* (confrontation au passé).

De même, au plan individuel, le travail de mémoire s' inscrit aussi dans une perspective d' apprentissage, non seulement pour intégrer le passé dans une trajectoire individuelle, mais peut être aussi, pour esquisser l' avenir, en renvoyant à la prise de conscience de sa propre part d' ombre dans le processus d' individuation (Jung, 1990).

« Histoires de vie entre contraintes sociales et transformation de soi » ; cette articulation renvoie à la pratique des histoires de vie en formation comme méthodologie pouvant favoriser la compréhension de l' articulation des dimensions personnelles et sociales, informelles et formelles, subjectives et institutionnelles, en somme, de tous les processus de formation chez l' adulte.

Il s' agit de mieux comprendre comment ce double mouvement de socialisation et d' individuation se construit à travers la biographie. Comment, ce qui est donné, à savoir, les appartenances, la famille, le milieu social, l' environnement, la formation initiale, la profession, va être saisi par la personne concernée ; comment le sujet va s' approprier ces éléments et les transformer, en choisir certains et en rejeter d' autres, pour se construire son identité originale. Et cela, non seulement en termes d' appropriation du passé, mais aussi en tant que projet de vie et projection vers l' avenir ; ces deux facteurs - appropriation du passé et projet d' avenir- devant contribuer à l' aider à faire face aux incertitudes du présent.

Cette double temporalité – regard sur le passé et projet d' avenir, est au cœur même de la pratique des histoires de vie ; et, peut-être serait-ce du fait de la psychanalyse que le regard rétrospectif ait souvent été surévalué au détriment du regard prospectif. Dans le contexte de la formation, le travail biographique ne prend véritablement sens que dans la perspective du projet, car il s' agit en premier lieu d' une transformation visée par le projet éducatif.

La construction identitaire, qui nous préoccupe particulièrement, ne peut finalement se comprendre que dans cette double perspective d' intégration du passé et de projection vers l' avenir. En effet, si les événements du passé étaient les seuls facteurs de la construction de l' identité, on se situerait dans une logique purement déterministe qui contraindrait toute velléité de changement. Or, le phénomène de résilience que nous aborderons dans un des récits proposés, indique clairement comment le sujet peut, jusqu' à un certain point, interpréter le passé en fonction d' un projet d' avenir, et se définir lui-même, non pas comme le simple produit d' un passé difficile, mais comme celui qui, en fonction d' un objectif, transforme les déterminants ou les met au service de son projet.

Par ailleurs, il s' agit d' un double objet en ce qui concerne l' élément de formation ; d' une part, le travail biographique repère et nomme les expériences

formatrices vécues au cours de la vie afin de les intégrer dans le projet de formation et, d' autre part, le fait de retravailler le matériau biographique constitue en soi un processus formateur et, potentiellement, transformateur.

La notion de transformation est empruntée au vocabulaire du courant critique de l' éducation des adultes, elle indique les visées émancipatrices et de changements – possibles sinon souhaitées – des trajectoires de formation. Cette approche puise aussi dans la notion de « soi évolutif » (*evolving self*) proposée par Kegan (1982, 1994). Cet auteur, s' appuyant sur le constructivisme cognitif de Piaget, décrit la formation chez l' adulte comme un processus d' évolution de la conscience, menant à des stades d' équilibre de la relation entre soi et le monde, de plus en plus autonomes, ouverts et inclusifs.

Alors que la première partie se réfère, en premier lieu, à des auteurs ayant construit leur approche sur les travaux de Habermas, la suite est fortement redevable aux travaux de Foucault (2001) sur lesquels s' appuie la réflexion sur la transformation de soi. En effet, penser de manière générale la place de l' éducation des adultes dans le monde contemporain, demande une conception large et approfondie des processus sociaux, et la théorie critique de Habermas semble être l' approche ayant fourni un tel fondement dans ce domaine pour de nombreux auteurs.

Par contre, la méthode généalogique de Foucault offre une approche appropriée pour aborder la singularité des récits biographiques.

2. Les problématiques abordées

Un premier domaine de réflexion concerne la place que la formation, sous ses diverses formes, peut prendre comme facteur de transformation personnel et social dans le parcours biographique de l' adulte d' aujourd' hui. L' adulte est soumis à une tension entre ses aspirations propres et les contraintes du monde du travail ; entre son aspiration à une libre disposition de soi et des exigences croissantes liées aux mutations économiques et technologiques du monde contemporain. Quelle place la formation peut-elle prendre pour participer à la résolution de cette problématique ?

L' hypothèse que nous posons est que le procès de personnalisation, déjà mentionné, a un impact déterminant sur la fonction et les enjeux de l' éducation des adultes. L' exigence de se définir soi-même, pour exaltante qu' elle soit, représente aussi un défi difficile à relever, et l' équilibre à trouver entre personnalité autonome et subjectivité arbitraire ne s' avère pas toujours simple.

Un deuxième thème concerne la pratique des histoires de vie en formation, en lien avec la construction identitaire de l' adulte en quête de sens et de reconnaissance, dans l' optique de l' identité narrative et réflexive.

Des exemples d' histoires de vie seront sollicités afin d' approcher la question sous-jacente à cette étude, qui vise à mieux saisir ce que signifie l' apprentissage pour l' adulte dans l' articulation entre la dimension individuelle et les dimensions collectives des processus de formation. Nous entendons, dans ce contexte, le terme de formation dans sa large acception, c' est-à-dire comme processus de prise de forme, ce par quoi le sujet se définit et se construit, à la rencontre entre les déterminants exogènes et endogènes.

Parallèlement aux fonctions traditionnellement dévolues à la formation : perfectionnement professionnel, promotion sociale, recyclage, réorientation professionnelle, il est possible de repérer d' autres objectifs plus intimement liés au développement de la personne et à son identité personnelle. Les efforts entrepris pour se transformer, la tentative de construire ou de reconstruire une identité propre qui ne se laisserait pas réduire à une fonction professionnelle, la volonté de donner un sens et une direction à son existence qui ne serait pas uniquement le produit de contraintes sociales. Le procès de personnalisation déjà cité a ainsi de fortes répercussions sur le plan de la formation.

La notion de transformation de soi est certainement à comprendre dans ce contexte. Face à des rencontres nouvelles, de nouvelles expériences, de nouveaux projets, l' adulte est de plus en plus confronté à de véritables crises identitaires ; la question se pose alors de savoir ce que l' on est, et qui on voudrait devenir. Il ne s' agit donc pas, en premier lieu, d' acquérir de nouvelles compétences ou connaissances, mais ce que l' individu désire, plus ou moins consciemment, c' est de modifier sa manière d' être, de ressentir, d' agir ; autrement dit, modifier ce qu' il est. Cela renvoie à deux questions essentielles : qu' est l' identité d' un individu, et comment peut-elle être modifiée ?

Les travaux de Foucault (2001) et, plus particulièrement, la notion de « souci de soi » développée par cet auteur, ont orienté cet effort de mieux comprendre ces phénomènes, perçus de manière empirique dans la pratique, mais difficiles à nommer et à situer conceptuellement.

En effet, comment comprendre l' intérêt croissant pour les multiples méthodes de développement personnel, le regain d' engouement pour les « techniques de soi » issues des cultures traditionnelles, que ce soit la méditation, les soins du corps et du mental sous toutes ses formes, ou encore toutes les pratiques qui se situent à la rencontre de la psychologie et de la spiritualité ?

Citons ici R. Barbier (1997) pour qui le « retour du sacré » est un facteur clé que les sciences humaines ne peuvent pas se permettre d' ignorer, et qui identifie un mouvement vers l' accomplissement de soi ou vers l' avènement de la liberté radicale, qui représente selon cet auteur :

L' achèvement d' un existentialisme qui n' a plus peur de la reliance du vivant et débouche sur un personnalisme terrien sans qualification religieuse institutionnalisée. (...) Une théorie de l' éveil de la conscience qui emprunte la voie du réel en toute lucidité (...) proche de la prise de conscience quotidienne des figures de l' immanence ou encore d' une authentique réflexion sur l' apport des philosophies bouddhiques comme Francisco Varela (1993) ... (p. 52-53).

Par-delà les effets de mode, n' y a-t-il pas dans ces phénomènes l' expression d' un besoin réel que l' éducation des adultes, sous sa forme classique ou académique, ne prend pas suffisamment en compte ou ne se donne pas les moyens de comprendre ?

La notion d' apprentissage transformateur (*transformative learning*) développée surtout en Amérique du Nord, semble aussi offrir une piste de réflexion éventuelle pour analyser ces faits.

L' adulte est déjà « formé », formé par ses études, par son insertion sociale, par

sa vie de famille, par son statut de citoyen, par sa profession, par toute son histoire de vie. Entreprendre une nouvelle formation représente donc, dans un premier temps, un effort de remise en question des formes déjà acquises, un lâcher prise, un moment de déstructuration devant permettre une nouvelle mise en forme : une transformation vers un état mieux adapté à la situation réelle ou souhaitée. Pour l'adulte, la formation relève du projet dans l'acception étymologique du terme : se jeter en avant, agir sur le présent pour changer l'avenir.

De ce point de vue, l'éducation des adultes agit profondément, souvent même de manière existentielle : remises en question, transformations, métamorphoses, crises, réorientation.

Une première question était donc de cerner comment l'éducation des adultes, dans son développement et en ses diverses tendances, prenait en compte, par-delà les aspects didactiques et méthodologiques, l'impact souvent puissant qu'elle peut avoir dans le parcours biographique des individus. Une problématique centrale étant de mieux comprendre ce que signifie « apprendre » pour un adulte, et en quoi le fait d'apprendre, par-delà les contenus spécifiques de l'apprentissage, pourrait avoir un impact sur l'ensemble de l'existence en tant que processus de transformation.

Il s'agissait donc d'aborder la place de la formation dans le parcours de vie adulte à travers des récits biographiques ayant en commun un rapport significatif à la formation, sous une forme ou sous une autre. Cette démarche ayant conduit à se pencher sur des récits biographiques, il est alors apparu que l'histoire de vie représentait par elle-même une démarche de formation spécifique et importante dans ce contexte. Ainsi, de méthodologie de recueil de données empiriques permettant d'approfondir l'athématique étudiée, l'histoire de vie est devenue progressivement un objet d'étude en elle-même. En effet, il apparaissait de plus en plus clairement qu'au sein du processus de transformation par lequel l'adulte en formation passe bien souvent, l'histoire de vie, comme pratique spécifique en éducation des adultes, jouait un rôle important dans la quête d'identité, par le récit de sa propre histoire. Il ne s'agissait donc plus seulement de raconter ce que l'adulte avait appris et comment il l'avait appris, mais de tenir compte du fait que ce récit représentait en soi un processus d'apprentissage.

La notion « d'identité narrative » mise en évidence par Ricoeur (1990) dans sa réflexion sur la question de l'identité personnelle, et la place de médiatrice qu'il accorde à la narration et à la mise en intrigue de sa propre histoire, comme processus dialectique entre « mêmété » et « ipséité » dans la quête de soi, éclaire l'approche des histoires de vie abordées dans cette étude. Par ailleurs, ce point de vue complète la notion « d'agir communicationnel » développée par Habermas, dans la mesure où, au sein de l'histoire de vie, le dire est effectivement une praxis. Se raconter, c'est en même temps construire ou reconstruire son identité réflexive et narrative, dans la recherche d'équilibre entre les deux aspects de l'identité : attribuée à soi par autrui ; et revendiquée pour soi par soi-même.

Il ne s'agit pas de prétendre ici que le récit de vie soit la seule pratique permettant d'arriver à une nouvelle forme de construction identitaire, ou que cette pratique ait nécessairement une telle implication – mais, plutôt, que la diffusion du travail biographique se situe dans ce contexte. De plus, les histoires de vie permettent de repérer ces nouvelles formes d'identifications complexes et multiples qui semblent

caractéristiques de la situation de l'adulte d'aujourd'hui.

Ce travail présente donc une situation assez particulière car, dans le processus d'élaboration de la recherche, l'histoire de vie en formation occupe un double statut et assume aussi une double fonction : d'une part, recueil de témoignages concernant la place de la formation dans le parcours biographique et, de l'autre, objet d'étude en tant que pratique de formation d'adultes. Il s'agit donc, d'une sorte de mise en abîme, inhérente à la réflexion sur l'histoire de vie comme processus de formation, puisqu'une dimension métacognitive est d'emblée indissociable de la démarche elle-même. Le sujet est amené à réfléchir sur les éléments formateurs de sa vie, et cette réflexion représente par elle-même un processus formateur.

Il devenait donc nécessaire de replacer la démarche dans un contexte plus vaste afin de ne pas se perdre dans des considérations qui ne seraient que personnelles, et aussi pour mieux comprendre comment les expériences singulières s'inscrivent dans les changements qui ont affecté l'éducation des adultes, celle-ci étant traversée de références théoriques, de champs de tension sociopolitiques, d'impératifs conjoncturels et de valeurs culturelles, éthiques ou même confessionnelles. La notion de complexité proposée par Morin (1982) apporte un éclairage pour caractériser cette situation :

Si nous essayons de penser le fait que nous sommes des êtres à la fois physiques, biologiques, sociaux, culturels, psychiques et spirituels, il est évident que la complexité est ce qui essaie de concevoir l'articulation, l'identité et la différence de tous ces aspects, alors que la pensée simplifiante, soit disjoint ces différents aspects, soit les unifie par une réduction mutilante (p. 80).

Cette approche renvoie à la notion de transdisciplinarité que nous aborderons dans la partie consacrée aux histoires de vie.

Le choix retenu a été de cadrer cette étude autour d'une question générale :

Que signifie « l'apprentissage transformateur » pour l'adulte d'aujourd'hui ?

Cette question étant abordée selon un point de vue particulier que l'on peut formuler ainsi :

Comment s'articule la relation entre le parcours biographique et la formation dans le processus d'apprentissage adulte ?

L'hypothèse qui sous-tend cette question est la suivante : le parcours de vie dans son ensemble peut être compris comme le processus d'apprentissage le plus global, propre à chaque trajectoire. Plus une formation s'articule de manière cohérente à ce parcours, et plus elle permet un véritable processus de transformation.

Cette question centrale se décline en deux problématiques subsidiaires interdépendantes :

- La thématique de la transformation de soi dans l'éducation des adultes ;
- La thématique de la construction de l'identité personnelle.

Un des angles d'approche proposé est celui de mieux comprendre la relation entre les contingences exogènes et les aspirations endogènes, entre les déterminants sociaux et les buts individuels tels qu'ils apparaissent dans le récit des parcours de vie.

Toutefois, il serait réducteur de considérer ces deux facteurs comme une simple

opposition, et la conception proposée par Schiller (trad. 1943) dans son livre sur l' éducation esthétique de l' homme, semble offrir une vision plus différenciée du chemin d' émancipation de l' être humain. Selon cette conception, l' être humain cherche à créer une sphère de liberté, que Schiller nomme « l' instinct de jeu » ou « la pulsion de jeu » (*Spieltrieb*) ; entre les besoins du corps ou instinct de matière (*Stofftrieb*), et les principes de la raison ou instinct de forme (*Formtrieb*). Cette capacité de l' être humain de modeler sa propre vie comme une œuvre d' art et ce, malgré les contraintes endogènes et exogènes, renvoie à une conception esthétique de l' existence que l' on retrouve précisément chez Foucault. Ce regard offre une perspective intéressante pour lire les récits biographiques.

Cette problématique s' inscrit dans la redéfinition de la vie adulte comme tension entre l' individuel et le collectif, dans un environnement en mutation, au sein duquel les repères anciens perdent de leur stabilité. La vie qui était vécue avant tout comme un destin collectif, est maintenant davantage une histoire personnelle. Soulignons toutefois que cette affirmation concerne le vécu du sujet, et n' implique pas une absence d' influence objective du collectif sur l' individuel.

Quoi qu' il en soit, ce vécu a pour conséquence que le récit biographique ne concerne plus uniquement les personnages célèbres ou exceptionnels, dont la vie, présentée sous une forme plus ou moins hagiographique, servirait de modèle édicteur. On assiste aujourd' hui à une « démocratisation » de l' autobiographie, à une valorisation de l' intime et de l' expérience personnelle, que ce soit sous une forme souvent caricaturale dans les émissions de « télévision réalité », ou sous une forme savante dans le domaine des sciences humaines.

Il serait sans doute possible de percevoir une analogie entre cette « démocratisation » de l' histoire de vie et l' apparition du portrait dans la peinture de la Renaissance. Alors que jusque-là, les sujets représentés étaient exclusivement religieux ou historiques, la peinture italienne et flamande du XVe siècle voit progressivement le portrait personnel devenir un thème pictural central. Ce ne sont plus seulement les saints ou les rois dont l' image mérite d' être représentée, mais le visage humain en tant que tel devient digne d' intérêt. De même, l' intérêt croissant pour les biographies et les autobiographies indique que la vie quotidienne des « gens ordinaires » devient digne d' attention.

Toutefois, cet intérêt pour le personnel et l' intime se fait aussi au détriment du collectif, et il convient de se demander si le « contrat social » sur lequel a reposé jusqu' à récemment la société moderne, pourra résister à cet individualisme de plus en plus exacerbé.

L' acteur est de moins en moins social, il est de plus en plus dirigé par un idéal de lui-même, tout en n' existant que dans des situations sociales données. Cette situation porte en soi une contradiction à laquelle l' adulte ne peut échapper ; la question se pose alors de savoir dans quelle mesure il est possible de fonder des relations sociales sur les seuls projets des individus et sur les seuls contrats qu' ils passent plus ou moins librement.

Nous verrons comment les histoires de vie récoltées nous font voir la manière dont cette tension est résolue au quotidien, et dans quelle mesure l' éducation des adultes est aujourd' hui au cœur de cette problématique, dans sa double visée de socialisation et d' épanouissement individuel.

Première Partie :

**La formation des adultes
en tension entre système
et monde vécu**

I. Quels enjeux pour l'éducation des adultes ?

1. Evolutions dans le champ de l'éducation des adultes : approches critiques du paradigme andragogique

La formation est devenue indissociable, dans nos sociétés, de l'exigence de performance et d'élévation des compétences professionnelles. Le salarié a acquis le droit mais aussi le devoir de se former, les parcours de formation s'individualisent et nécessitent la construction d'un véritable projet personnel de formation. La contrepartie de cette évolution est l'injonction d'autonomie et de responsabilité faite aux individus qui doivent, de plus en plus prendre en charge des domaines qui étaient dans le passé d'ordre collectif.

Par ailleurs, la formation comporte nécessairement une dimension de transformation personnelle qui n'est pas réductible aux objectifs professionnels visés.

L'éducation des adultes se trouve plus que jamais au centre du champ de tension entre les visées individuelles d'émancipation, de développement personnel, de quête de sens, et les objectifs d'adaptation, de compétences professionnelles et de rentabilité.

Cette première partie se propose, après un bref récapitulatif sur la situation actuelle de l'éducation des adultes telle qu'elle s'est développée depuis les années septante, de rappeler les principes de base qui ont contribué à construire la spécificité de ce champ, dans sa délimitation par rapport à la pédagogie. Cette introduction permettra d'aborder ensuite les courants critiques qui se sont formés en réaction aux dérives potentielles de l'individualisme triomphant, et de sa récupération par le système économique. La situation paradoxale provenant du fait que le mouvement émancipateur issu de la contestation des années soixante, valorisant l'autonomie de l'individu, a aussi fait le jeu du néo-libéralisme économique et a ainsi contribué à transférer sur l'individu des responsabilités traditionnellement prises en charge par la société ou par l'Etat, fragilisant ainsi davantage encore les plus démunis.

La modernité avait permis l'émergence de formes d'organisation sociale valorisant l'individu dans son autonomie et favorisant une telle autonomie, par la mise en place d'institutions sociales protégeant les citoyens. Ainsi, les assurances sociales, les systèmes de santé et d'éducation, mis en place par l'Etat social-démocrate, ont permis un transfert de responsabilité de la famille élargie vers un système bureaucratique anonyme. La solidarité n'étant donc plus, en premier lieu, du ressort des individus et de leurs proches, mais de la collectivité.

Paradoxalement, les institutions ayant permis l'émergence de l'individualisme se trouvent aujourd'hui menacées par un développement exacerbé de ce dernier, et l'individu n'étant plus protégé par ces institutions se trouve en retour menacé dans ses acquis fondamentaux, l'émergence d'une nouvelle précarité et la montée du chômage dans les pays les plus riches, mais aussi la vulnérabilité des personnes âgées, étant des exemples de cette situation.

Par ailleurs, la désaffection vis-à-vis des partis politiques ou des organisations syndicales sont autant de symptômes du changement des formes de socialisation qui se manifestent par de nouvelles approches : mouvements citoyens, réseaux

informels, communautés virtuelles.

Les courants critiques en éducation des adultes tentent donc de prendre en compte de diverses façons ces évolutions récentes, pour proposer une vision et une pratique de l' éducation des adultes qui répondraient à cette problématique nouvelle.

Nous différencierons au sein des courants critiques ceux qui se situent encore dans le cadre des valeurs fondamentales de la Modernité (Welton et al., 1995), et ceux qui tentent une rupture plus radicale avec ces fondements (O' Sullivan).

La question qui nous préoccupe et qui sous-tend en filigrane l' approche des courants abordés dans ce chapitre, est une meilleure compréhension de l' articulation entre les dimensions collectives et individuelles des processus d' apprentissage et de changement, tels que l' éducation des adultes contribue à les favoriser, et tels qu' ils se révèlent dans les récits de vie.

2. *Qu' est l' éducation des adultes ?*

2.1. Définitions et évolutions

Dans toutes les sociétés, traditionnelles, industrielles ou postindustrielles, la vie d' adulte a toujours été marquée par des apprentissages. L' éducation tout au long de la vie apparaît déjà comme concept chez les philosophes romains du début de l' ère chrétienne. Toutefois, les finalités de l' apprentissage adulte vont fortement varier en fonction des contextes politiques, sociaux et économiques, au cours de l' histoire.

Cependant, l' éducation des adultes en tant que champ disciplinaire et pratique professionnalisée sous sa forme moderne est relativement récente.

Quatre conférences ont marqué, au plan international, la définition de l' éducation des adultes. Le Rapport Faure *Apprendre à être*², ainsi que la Conférence internationale sur l' éducation des adultes à Tokyo en 1972, font la synthèse de ces travaux et représentent des moments-clés de la diffusion de la notion d' éducation permanente. La Conférence de Nairobi de 1976 proposera une définition de l' éducation des adultes qui finalise en quelque sorte cette évolution :

La définition de l' éducation des adultes donnée dans la Recommandation sur le développement de l' éducation des adultes (1976)³

- L' expression : « éducation des adultes » désigne l' ensemble des processus organisés d' éducation, quels qu' en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu' ils soient formels ou non formels, qu' ils prolongent ou remplacent l' éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d' apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d' un épanouissement intégral de l' homme et d' une participation à un développement socioéconomique et culturel équilibré et indépendant ;
- L' éducation des adultes ne peut toutefois être seulement considérée en elle-même ; il s' agit d' un sous-ensemble intégré dans un projet global d' éducation permanente ;

- L'expression « éducation permanente » désigne, quant à elle, un projet global qui vise aussi bien à restructurer le système éducatif existant qu' à développer toutes les possibilités formatives en dehors du système éducatif ;
- Dans un tel projet, l' homme est agent de sa propre éducation par l' interaction permanente entre ses actions et sa réflexion ;
- L' éducation, loin de se limiter à la période de scolarité, doit s' élargir aux dimensions de l' existence vécue, s' étendre à toutes les compétences et à tous les domaines du savoir, pouvoir s' acquérir par des moyens divers et favoriser toutes les formes de développement de la personnalité ;
- Les processus éducatifs dans lesquels sont engagés, au cours de leur vie, sous quelque forme que ce soit, les enfants, les jeunes et les adultes de tous âges, doivent être considérés comme un tout.

Reprenons quelques aspects de ces recommandations afin de les considérer dans la perspective de notre étude, en particulier en montrant le lien qui peut être établi avec la pratique des histoires de vie en formation.

La première remarque concerne « *la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socioéconomique et culturel équilibré et indépendant* ». La notion d' épanouissement intégral indique clairement que cette définition de l' éducation des adultes ne se limite pas au seul domaine professionnel – bien qu' il l' englobe, et qu' il est fait référence à tous les domaines de la vie et de l' action. De plus, la participation à un développement socioéconomique et culturel équilibré et indépendant mon-tre bien que la dimension politique ne peut pas être évacuée de ce domaine. Ces deux moments de l' éducation des adultes renvoient aux deux fonctions de personnalisation ou subjectivation et de socialisation qui sont au centre de notre étude. Toutefois, ces deux perspectives sont présentées ici comme étant complémentaires, alors que la problématique qui nous préoccupe est liée au fait que, dans la pratique, elles apparaissent souvent comme contradictoires. C' est justement un aspect important des courants critiques en éducation des adultes, que de mettre en évidence le fait que les exigences de performance et de compétence professionnelle issues des besoins de l' économie, ne sont pas nécessairement conciliables avec les aspirations des individus.

Il est ensuite question de replacer l' éducation des adultes dans le contexte de l' éducation permanente, celle-ci incluant tant le système éducatif formel que toutes les possibilités formatives en dehors de ce système. La conception de la formation qui sous-tend l' histoire de vie est précisément liée à la prise de conscience du fait que, pour l' adulte, une partie importante de la formation se fait en dehors de tout dispositif formel. De ce point de vue, cette pratique replace effectivement l' éducation des adultes dans un cadre approprié, valorisant les expériences de vie qui peuvent être sources d' apprentissage. Il s' agit là d' une revalorisation épistémologique de la notion d' expérience.

Le sujet apprenant est considéré comme l' agent de sa formation, et l' articulation entre réflexion et action est proposée comme méthode permettant de réaliser ce projet. La notion de praticien-réflexif (Schön, 1987) donne le cadre théorique pour penser et mettre en œuvre cette conception qui trouve une de ses applications dans la biographie éducative, celle-ci dépassant l' approche de Schön, dans la mesure où

elle ne se limite pas au savoir professionnel, mais s'élargit à l'ensemble de la vie.

Ce propos se trouve confirmé par le prochain paragraphe puisqu'il y est dit que la notion d'éducation, loin de se limiter au domaine scolaire, doit « *s'élargir aux dimensions de l'existence vécue* ». Nous avons déjà mentionné la polarité de système et de monde vécu, sur laquelle nous reviendrons ultérieurement, mais cette recommandation offre une première approche de cette problématique. Dès lors que l'éducation des adultes est comprise dans cette optique, elle ne saurait se limiter à répondre aux besoins de l'économie, et à adapter les salariés aux exigences de l'entreprise, mais elle se fixe pour tâche de favoriser toutes les formes de développement de la personnalité, ce qui dépasse le seul domaine professionnel.

Enfin, la proposition de considérer comme une totalité et une unité, tous les processus éducatifs par lesquels l'être humain passe durant toute sa vie, trouve une application concrète dans la pratique des histoires de vie en formation qui a précisément cette visée fondamentale.

2.2. Education permanente ou sciences et techniques de la formation ? On peut observer une certaine rupture entre le concept d'éducation permanente, proche des thématiques de développement personnel, économique et social telles qu'elles prévalaient dans les années soixante-dix, et la terminologie des sciences et techniques de la formation, qui développent des notions d'employabilité, de compétence et de flexibilité qui se sont imposées depuis les années quatre-vingt.

Le durcissement sensible dans le domaine de l'emploi et de la gestion publique et privée, de même que la pression croissante d'une certaine logique et contrainte économique sur tous les aspects de la vie sociale ont certainement eu une influence importante sur le développement de l'éducation des adultes.

Ces tendances sont un miroir de mutations plus vastes qui les englobent, mais témoignent aussi de mouvements de résistance contre certains aspects contestables des évolutions actuelles.

La question qui se pose est donc de savoir si l'éducation des adultes doit limiter ses investigations au domaine de la didactique, de la méthodologie et du perfectionnement professionnel ou, au contraire, poser des questions plus fondamentales concernant les finalités mêmes de cette discipline. Ces deux options n'étant pas, en soi, contradictoires, et pouvant même être considérées comme complémentaires.

Nous retrouvons ici les différents aspects mis en évidence dans l'introduction : l'intégration sociale et économique, l'épanouissement personnel et l'aspiration à l'autonomie, le projet critique de changement, que se soit dans une perspective politique ou plus globale. La pratique des histoires de vie en formation, dans la mesure où elle inclut par essence l'ensemble des expériences de l'existence, débouche nécessairement sur des problématiques plus globales, quelle que soit la position que l'on adopte, quant aux réponses possibles à apporter aux défis rencontrés.

Notre propos sera donc, avant d'aborder plus particulièrement la perspective de la transformation personnelle dans le cadre des récits de vie, de cerner quelques orientations de l'éducation des adultes qui sont en mesure d'éclairer notre recherche dans l'optique d'une approche plus globale de la place de cette discipline dans le

monde contemporain.

Après avoir décrit brièvement les fondements de l' andragogie tels qu' ils se sont imposés dans les années soixante-dix, nous nous proposons de procéder à une synthèse des points de vue essentiels d' auteurs contemporains qui, sous diverses formes, présentent une approche critique des fondements et des pratiques de l' éducation des adultes.

Nous tenterons par ailleurs d' indiquer, au fur et à mesure que nous aborderons divers auteurs, en quoi leur approche particulière peut éclairer la démarche des histoires de vie en formation.

3. Knowles et le mouvement de l'andragogie

Dans les années soixante et soixante-dix, des réflexions méthodologiques concernant l' apprenant adulte et son mode spécifique d' apprentissage, donnèrent naissance au courant de l' andragogie.

Ce mouvement s' inscrit dans un contexte au sein duquel la validité des savoirs et des contenus du savoir ne fait plus l' unanimité implicite qui prévalait dans le passé.

Les années soixante représentent un tournant dans la perception que la culture occidentale a d' elle-même. Durant la période de reconstruction de l' après-guerre, le développement économique joue un rôle central, fédérateur et incontesté, qui provoque une modernisation rapide de la société. Cette évolution induit des changements profonds qui transforment les modes de vie et les certitudes du passé. Dans les années soixante, la décolonisation remet en question le bien-fondé de la domination de la civilisation et des puissances occidentales sur l' ensemble de la planète. La contestation étudiante et l' engagement politique des intellectuels questionnent les valeurs fondamentales de la société.

Les effets pervers du développement économique et du progrès commencent à se faire sentir, la recherche de valeurs nouvelles et d' orientations alternatives se manifeste.

Dans une telle situation, la place du sujet et de ses capacités inhérentes fait l' objet d' une plus grande attention ; des chercheurs comme Rogers (1969) dans le domaine psychologique, Marcuse (1968) dans le domaine politique ou encore Illich (1970) dans le domaine social, proposent de nouvelles perspectives pour penser le rapport entre l' individu et la société.

L' éducation des adultes, après avoir été surtout pensée dans sa fonction de promotion sociale au sein du développement économique, met maintenant au centre de ses préoccupations le sujet apprenant, ses capacités, son épanouissement et son autonomie.

Il convient de citer ici Malcolm S. Knowles (1968, 1970, 1973), qui formula clairement les principes fondamentaux de l' andragogie, lesquels peuvent être résumés en cinq postulats :⁴

Premier postulat : Le processus de maturation de l'adulte le conduit d'une perception de lui-même en tant que personnalité dépendante vers l'affirmation d'une personnalité capable de s'autogérer.

La notion d' autonomie joue un rôle central dans cette approche, elle représente assurément un apport qui, encore aujourd' hui, fait pratiquement l' unanimité au sein des formateurs d' adultes. Il est intéressant de remarquer qu' historiquement, ce concept se développe en éducation dans le cadre des mouvements de réforme pédagogique au début du siècle passé : Freinet, Steiner, Montessori. En éducation des adultes, le concept d' autonomie semble avoir deux connotations distinctes liées à deux sources théoriques divergentes qui n' ont pas toujours été clairement identifiées. En effet l' approche de Knowles est fortement marquée par le pragmatisme nord-américain ainsi que par l' individualisme, lequel reflète aussi un environnement culturel propre à l' histoire de ce pays. Cet arrière-plan s' est renforcé dans les années soixante par les apports de la psychologie humaniste (Rogers, 1967, 1969) dont la démarche est fortement centrée sur l' individu et son potentiel de développement personnel. L' autonomie, dans ce contexte, n' est pas nécessairement perçue dans une perspective critique par rapport à un système économique, politique ou social, mais plutôt comme une capacité individuelle développée par le sujet au sein de son expérience quotidienne. L' exigence vis-à-vis de la société est avant tout celle de ne pas s' immiscer dans la sphère de liberté personnelle de l' individu afin de ne pas entraver son potentiel de créativité et d' initiative. On comprend aisément qu' une telle approche ait rencontré un écho favorable dans les milieux instruits et économiquement favorisés des classes moyennes américaines et européennes, qui représentent l' essentiel du public des universités au sein desquelles ces démarches se sont en premier lieu développées.

On verra d' ailleurs comment, par la suite, les milieux économiques ont pu facilement récupérer bon nombre des idées et des méthodes du mouvement andragogique au profit des besoins des entreprises.

Une autre orientation est inspirée par une approche plus politisée qui trouve une expression caractéristique dans les travaux de Freire. Il est non moins vrai que ce mouvement, proche de celui de la « contre-culture » des années soixante qui affichait volontiers une orientation politique d' extrême gauche, met en contradiction flagrante, les valeurs fondamentalement individualistes d' une part et, d' autre part, les aspirations au collectivisme prônées par la doctrine marxiste.

Il faut introduire ici le concept d' aliénation qui se trouve en polarité avec celui d' autonomie tel qu' il est conçu dans ce contexte.

Chez Marx, l' aliénation désigne les résultats de l' exploitation des travailleurs dans une société divisée en classes, spécialement dans la société du capitalisme industriel : l' exploitation capitaliste sépare le travailleur de son travail et des fruits de son labeur pour le transformer en simple instrument de la production, le conduisant à se couper de sa propre activité et à se nier ainsi lui-même.

Dans la société capitaliste, le travailleur est aliéné de triple manière :

- Sur le plan économique, une partie de la valeur produite par son travail lui est dérobée (plus-value), il est donc partiellement dépossédé des fruits de son activité.
- Sur le plan de l' identité et de la dignité provenant du travail bien fait, l' ouvrier de la grande industrie est devenu **un** travailleur parcellaire, condamné à des gestes mécaniques. Alors que l' artisan était encore un ouvrier complet réalisant intégralement un objet par lui-même, et ayant de ce fait un lien avec le produit de son travail ainsi qu' avec un corps de métier qui lui conférait une identité et une

reconnaissance sociale.

- Dans son rapport à la société, le travailleur est aliéné par rapport à lui-même dans la mesure où, obligé de travailler pour vivre, il ne peut que se soumettre à la loi des salaires. Il n' a donc que peu de marge d' autonomie et de choix. Son travail ne correspond pas à un projet personnel ou à une vocation, mais ne sert qu' à lui assurer sa subsistance.

Le sens du terme d' aliénation n' a fait de nos jours que s' élargir encore. Au niveau de la pensée, l' aliénation renvoie à tout ce qui peut empêcher de penser authentiquement par soi-même : publicité, propagande, idéologie religieuse ou politique ; l' homme ainsi conditionné ne pourra agir qu' en fonction des idées imposées et, le plus souvent, sans qu' il ait lui-même conscience que ces idées lui ont été imposées. Sur le plan de l' action, l' aliénation désigne tout ce qui entrave (dans le domaine économique et social notamment) le libre développement de ses virtualités et de ses aptitudes.

Une des critiques faites au courant de l' andragogie est justement d' avoir sous-estimé la dimension sociale et politique de l' autonomie, et d' avoir privilégié de façon unilatérale la dimension individuelle et psychologique.

Une autre question qui se pose est de savoir dans quelle mesure les pratiques et méthodes andragogiques issues de cette conception de l' autonomie, développée par Knowles et par d' autres auteurs européens et américains, sont spécifiques à la culture occidentale, ou si elles sont transposables dans d' autres aires culturelles.

Dans le monde asiatique marqué par la tradition confucéenne, le rapport au savoir et le rapport à l' enseignant sont très différents de ce qu' ils sont en Occident. En Asie, celui qui enseigne est considéré comme le maître, et le respect qui lui est dû est un des piliers des structures sociales. Ainsi, une légende semi-historique vietnamienne raconte que lors d' une invasion, un roi avait été fait prisonnier avec une grande partie de ses troupes. Cependant, comme il était déguisé en simple soldat, les ennemis ne savaient pas comment le reconnaître parmi ses hommes. Afin de le démasquer, ils firent venir le vieillard qui avait été son précepteur dans sa jeunesse ; le roi, mis en présence de son vieux maître, ne put que se prosterner à ses pieds, se dévoilant ainsi face à ses ennemis. Telle est la profondeur du lien qui unissait le maître et son disciple dans la culture classique d' antan en Extrême-Orient.

En outre, le savoir était considéré comme le bien le plus précieux, et le pinceau ainsi que l' encrier, symboles des lettrés, étaient des objets sacrés au même titre que des objets de culte. D' ailleurs, dans la classification de toutes les catégories sociales, le lettré était placé au tout premier rang par l' enseignement confucéen.

Bien que la culture traditionnelle ait largement été remplacée par des idées et tendances venues d' Occident, sous quelque forme que ce soit : domination coloniale, idéologie marxiste, ouverture à l' économie de marché, avancée scientifique, développement technologique ; ce rapport au savoir marque encore le vécu des étudiants tout comme celui des professeurs.

De ce fait, renoncer à la fonction d' enseignement du formateur pour en faire un animateur ou un modérateur, est difficile à faire accepter. Il est intéressant de remarquer, à ce propos, que ce ne sont pas seulement les enseignants qui ne peuvent se résoudre à un tel changement, mais aussi et surtout les apprenants, qui se sentent

déstabilisés de constater que le professeur n'assume pas le rôle qu'ils attendent de lui, c'est-à-dire, celui de dépositaire du savoir et de guide sur le chemin de la connaissance.

A titre d'exemple issu de mon expérience de formateur d'éducateurs spécialisés et de travailleurs sociaux, tant en Occident qu'en Orient, j'ai observé que les attentes des étudiants divergent fortement d'un continent à l'autre. En Europe, si la partie d'enseignement frontale *cathedra* est trop longue, on remarque fréquemment une impatience de la part des participants qui souhaitent avoir l'occasion de prendre la parole, de se montrer actifs et de participer au maximum au déroulement des cours. En Asie, par contre, les étudiants considèrent qu'ils sont là pour apprendre et non pour enseigner, et souhaitent, pour la plupart d'entre eux, recevoir un maximum d'informations et de connaissances de la part de l'enseignant ; ils ont parfois l'impression de perdre leur temps si la parole est trop souvent donnée aux participants. Lorsque l'on procède à des exercices en sous-groupes, ils se contentent le plus souvent de vérifier s'ils ont bien compris ce qui leur a été enseigné et de le reformuler ; ils ne se sentent pas, le plus souvent, habilités à apporter leurs propres idées.

Cette expérience montre les limites de méthodes qui, pour être pleinement justifiées dans un contexte donné, ne se laissent pas forcément transposer telles quelles ailleurs, et demandent à être adaptées aux réalités locales et à prendre en compte l'environnement culturel s'y rapportant.

En conclusion, la notion d'autonomie, pour centrale qu'elle soit dans le champ de l'éducation des adultes, demande à être pensée de manière différenciée et approfondie en fonction des situations de formation spécifiques.

Deuxième postulat : L'adulte accumule un réservoir croissant d'expériences qui représente une ressource précieuse pour l'apprentissage.

La tendance à ne reconnaître de valeur qu'aux apprentissages formels sanctionnés par des diplômes officiellement reconnus par des institutions établies a favorisé le poids excessif accordé à la formation initiale, renforçant ainsi la tendance reproductive des inégalités sociales, dans la mesure où les enfants issus des classes culturellement et économiquement privilégiées bénéficient d'un meilleur accès aux institutions scolaires et universitaires.

Comme les études sociologiques menées régulièrement en France depuis les années soixante (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970) l'ont indiqué, la mobilité sociale est loin d'être aussi généralisée que le développement de l'enseignement secondaire et supérieur l'avait laissé espérer.

La reconnaissance et la validation des acquis issus des expériences de vie, que ce soit dans le cadre professionnel, familial ou associatif, semble indiquer une voie permettant de compenser partiellement ces inégalités liées aux origines sociales.

Il faut reconnaître que si la généralisation des pratiques des bilans de compétence, du portfolio personnel, et les efforts de reconnaissance et de validation des acquis ont fait des progrès certains, on est encore loin de résultats performants en ce qui concerne leur impact sur les trajectoires professionnelles.

Ainsi, l'accès à l'enseignement supérieur et l'octroi d'équivalences sur la base de l'expérience acquise restent très restreints à ce niveau et relèvent du parcours du

combattant, excluant d' emblée une bonne partie de ceux à qui de telles mesures pourraient le plus profiter.

Admettre l' importance des ressources, du savoir, des compétences et de l' expérience que l' adulte amène en formation est une chose, les valider et les certifier officiellement en est une autre, qui reste encore très lacunaire.

Néanmoins, la prise de conscience de la nécessité d' établir et de construire les formations d' adultes en tenant compte des acquis des participants a eu un impact décisif sur la conception des programmes et des méthodes d' animation. La question reste ouverte de savoir et de voir dans quelle mesure ces efforts seraient suffisants eu égard aux besoins croissants de qualifications des adultes actuellement.

Troisième postulat : Les adultes assimilent d' autant mieux les connaissances, les valeurs et les attitudes que celles-ci sont présentées dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles.

Ce postulat interroge sur le rapport entre théorie et pratique dans la conception et la mise en œuvre des structures de formation. Le savoir formel s' est précisément constitué dans un effort de décontextualisation permettant de dépasser l' expérience immédiate afin d' en extraire les lois et les règles pouvant s' appliquer à d' autres situations. Il est certes vrai que cette théorisation peut s' avérer excessive et créer un fossé entre le savoir et l' action, mais il est aussi vrai que de limiter les connaissances à leurs applications pratiques constituerait la fin de toute évolution scientifique et culturelle. Ainsi, la volonté de déterminer les orientations des études en fonction des besoins des entreprises est une vue à court terme, laquelle, même par rapport au but poursuivi, n' est que peu prometteuse dans la mesure où toute innovation implique des développements imprévisibles à plus ou moins long terme. Au cours des dernières décennies, bon nombre de métiers ont disparu ou se sont complètement transformés, alors que de nouvelles fonctions professionnelles apparaissent et se sont diversifiées. De ce fait, il est certes important de toujours recontextualiser les connaissances acquises, afin d' y ajouter en plus-value le poids de l' expérience, mais il peut aussi s' avérer dangereux de vouloir limiter le savoir à sa dimension pratique et immédiatement applicable.

Par ailleurs, un aspect complémentaire de ce postulat est la valorisation de la pratique et du savoir impliqué au cœur de l' action. Les démarches de pratique réflexive représentent un apport important dans bon nombre de domaines de formation où l' articulation théorie/pratique est justement difficile à établir. Ainsi, dans la formation des enseignants, des travailleurs sociaux ou des éducateurs, les disciplines de référence : pédagogie, psychologie, sociologie, philosophie, proposent des cadres théoriques, des outils d' analyse et de compréhension, mais ne permettent pas une application directe dans les situations de terrain rencontrées au quotidien. Dans ces domaines, la pratique réflexive et l' apprentissage par résolution de problèmes représentent des approches particulièrement appropriées qui ont tendance à se généraliser dans le champ de la formation professionnelle supérieure. La création ou le développement de Hautes écoles spécialisées ou Universités des métiers en Suisse comme dans d' autres pays développés, reflètent une telle tendance à renforcer le lien entre l' enseignement supérieur et la recherche appliquée d' une part, et la pratique professionnelle de l' autre. Mais, là encore, un rapport approprié

entre les besoins de l' économie et l' autonomie indispensable de l' enseignement supérieur s' impose, sous peine de priver la société des capacités d' innovation et de découverte qui n' émergent pas seulement en réponse aux exigences des entreprises ou aux besoins du marché, mais qui surviennent de façon souvent inattendue, grâce à la recherche fondamentale et à l' effort de faire surgir de nouveaux savoirs – même si ceux-ci peuvent apparaître, de prime abord, dénués de conséquences pratiques. Il convient toutefois de distinguer entre un rapport à la pratique qui serait inféodé aux besoins de l' économie et des entreprises, et un rapport au vécu des adultes en formation qui, lui, est certes un aspect indispensable d' une pratique adéquate de l' éducation des adultes. La biographie éducative est certainement l' un des outils appropriés pour tenir compte de cette exigence d' intégration des savoirs à l' expérience plus globale de l' apprenant adulte.

Quatrième postulat : Les groupes d'adultes sont plus hétérogènes – que ce soit à propos du style d'apprentissage, de la motivation, des besoins, des centres d'intérêts et des objectifs.

Un apport important de l' andragogie est d' avoir attiré l' attention des formateurs et des pédagogues sur les besoins individuels des apprenants. Les systèmes scolaires et de formation à tous les niveaux ont, en général, tendance à uniformiser l' enseignement et à s' adresser à un « élève-type » ou moyen, qui n' existe finalement que comme objet statistique. Là se trouve toute la problématique à laquelle enseignants et formateurs sont confrontés quotidiennement, et ceci, d' autant plus, s' ils s' inscrivent dans des filières très réglementées quant aux méthodes et contenus des cours. La notion de « projet pédagogique individualisé » implique une prise en compte bien plus importante des spécificités des apprenants, que celles-ci soient d' ordre psychologique, sociologique, culturelle ou économique.

Cette hétérogénéité mise en évidence au sein des audiences d' adultes, du fait de la diversité des histoires de vie, des parcours personnels et professionnels, ainsi que des classes d' âge, devient aussi la règle à tous les niveaux du système éducatif, du fait de la mobilité accrue, souhaitée ou forcée, qui caractérise les sociétés contemporaines.

La dimension interculturelle est devenu un facteur incontournable dans le domaine éducatif, et la nécessité d' y répondre par des mesures concrètes et adaptées confronte enseignants et formateurs à un défi nouveau. Le temps est heureusement loin où, dans les anciennes colonies françaises, les jeunes « indigènes » (comme on appelait alors les gens de ces pays), devaient savoir par cœur l' histoire de France et celle de « leurs ancêtres les Gaulois » .

Néanmoins, une véritable réflexion sur la dimension interculturelle de l' éducation en est encore à ses balbutiements, surtout en ce qui concerne une mise en œuvre délibérée et concertée. L' observation de ce phénomène mène à penser qu' il convient d' élargir la notion de culture, afin de ne pas inclure uniquement les facteurs nationaux, ethniques ou religieux, mais aussi les appartenances sociales, de classe et de milieu d' origine.

En fait, il semblerait que la prise de conscience de l' hétérogénéité, ainsi que les réflexions méthodologiques qui en découlent, pourraient avoir des conséquences positives à tous les niveaux d' un système éducatif. La pratique des histoires de vie a une contribution importante à offrir dans l' élucidation des spécificités des