

CONFIGURATION ET RECONFIGURATION DE LA VIE ADULTE

Pierre DOMINICÉ

Les repères culturels à partir desquels les adultes construisaient leur vie perdent leur signification. La formation s'apparente ainsi à un travail de reconfiguration de la vie adulte. Il s'agit de rassembler, afin de leur donner sens, des investissements dispersés dans les événements de la vie. La biographie, entendue comme devenir du sujet adulte, apparaît en conséquence comme le principal vecteur de la formation.

Les pratiques de formation d'adultes, de plus en plus asservies aux enjeux de la compétition économique, tendent à détourner la formation des problèmes existentiels auxquels les adultes sont confrontés dans leur vie quotidienne. Sans mépriser les fonctions auxquelles répond, souvent judicieusement, la formation continue et sans nier les nécessités de qualification et de compétence qui concernent l'activité professionnelle, il convient de reconnaître que la vie adulte, qui fait l'objet d'un désarroi croissant, ne fait guère partie des thématiques de la formation. Or, si la vie adulte, comme le souligne J-P. Boutinet (1998), est aujourd'hui caractérisée par son immaturité, n'est-ce pas parce que les adultes ne disposent plus des ressources requises pour faire face à la complexité de leur existence. Les problèmes du cours de la vie ne sont pas nouveaux et les adultes se sont toujours employés à les résoudre. A notre époque, toutefois, le nombre d'adultes démunis pour construire des réponses ou trouver des solutions ne cesse d'augmenter. Les satisfactions, dues à la stabilité ou à la promotion professionnelle, à l'encadrement et, parfois à l'harmonie du couple et de la famille, aux repères issus d'héritages sociaux et culturels, se font de plus en plus rares. Les formes apprises de la vie adulte se révèlent de plus en plus désuètes, livrant jeunes, comme aînés, à une confrontation troublante avec l'inconnu des choix à effectuer. Or, la formation, officiellement reconnue comme une nécessité « tout au long de la vie », ne s'adresse que marginalement aux enjeux biographiques de configuration et de reconfiguration de la vie adulte. Son vecteur central demeure postscolaire, axé soit sur l'insertion ou la réinsertion professionnelle, soit sur des stratégies élaborées à partir de principes issus du management.

Il n'est, à nouveau, nullement dans mon intention de dénoncer les usages de la formation continue qui visent la performance professionnelle ou de critiquer l'intention démocratique qui s'efforce de maintenir des voies d'accès à une formation de base prolongée. Je dois toutefois reconnaître que l'écoute et l'analyse des récits biographiques, effectués en tant que chercheur,

de même qu'une longue pratique du métier de formateur, m'ont permis de comprendre que le sens de la vie adulte tenait à la possibilité de se la représenter comme un ensemble, c'est-à-dire en regard d'une configuration globale. La dimension identitaire ne tient pas, pour l'adulte, à son seul statut d'employé, ou uniquement à sa fonction de père, voire à son appartenance à un milieu rural ou urbain. C'est en effet la conjonction de ces différentes facettes de l'identité personnelle qui permet à l'adulte de donner une forme singulière à son existence. Cette globalité de la configuration biographique dans laquelle la vie adulte trouve sa signification est inscrite aussi bien dans un déroulement temporel, marqué par une distinction de phases, que dans des espaces de socialisation diversifiés. Cet enjeu de sens de la vie adulte constitue une manière de lire de façon critique les pratiques actuelles de formation d'adultes.

Ce constat vaut autant pour les jeunes, occupés au labeur complexe de la construction de leur vie, que pour les aînés qui peuvent de moins en moins se fier aux références qui ont marqué leur éducation. La configuration comme la reconfiguration de la vie adulte devient le vecteur d'un travail biographique qui doit faire face aujourd'hui tant aux imprévus de la vie courante qu'aux codifications inhérentes à de nombreuses offres de formation. Qu'il s'agisse de conseil ou de bilan, d'appui thérapeutique ou de développement personnel, les supports offerts sont nombreux, bien qu'encore très inégalement distribués socialement. Parallèlement, les consultations médicales, lorsque le diagnostic ne relève plus uniquement de la physiopathologie, conduisent à délivrer maintes prescriptions destinées à alléger un état de malaise ou de souffrance existentielle par le soutien de somnifères, de tranquillisants et autres neuroleptiques, devenus une version médicale d'addiction plus sophistiquée que l'alcool ou le tabac. Les jeunes ont à ce sujet souvent des expériences que leurs aînés n'ont pas connues. Plusieurs d'entre eux ont traversé, avec plus ou moins d'intensité, des phases de toxicomanie. Ils ont appris à solliciter plus rapidement une aide thérapeutique et envisagent donc plus facilement la formation comme support d'exploration d'eux-mêmes.

La formation continue est souvent dénoncée en raison de ses dérives utilitaristes. Le moment est peut-être venu de réinvestir la formation, comme projet à la fois personnel et social, en considérant la construction et, fréquemment la reconstruction biographique, comme une des finalités premières de la formation. La construction biographique deviendrait alors le vecteur central de la formation d'adultes, dans l'horizon d'une recherche personnelle qui valorise à la fois les expériences de la vie et les connaissances qui permettent de les rendre significatives. La formation correspondrait alors pour la vie adulte à la découverte jamais interrompue de repères et de savoirs construits à l'aide de références ancrées dans l'expérience et culturellement fondées. La manière dont la formation d'adultes s'est imposée comme pratique sociale et tend

à se généraliser, de même que les ressources offertes par les nouvelles technologies, gérées par des démarches, encore souvent balbutiantes d'auto-formation, constituent des promesses que la volonté politiquement proclamée de «formation tout au long de la vie» pourrait venir justifier.

En prenant appui sur des analyses comme celle qui est effectuée par J.P. Boutinet (1998) à propos du passage à une étape d'«immaturité de la vie adulte», ou comme celle qu'A. Ehrenberg (1998) présente, avec beaucoup de pertinence, sur «la fatigue d'être soi», ne convient-il pas d'admettre l'impérieuse nécessité de reconfigurations identitaires qui assurent des issues biographiques. En soulignant la «charge mentale» qui pèse sur la vie adulte dans la société actuelle, R. Kegan (1996) s'interroge avec des préoccupations analogues : «nous devons découvrir une manière de considérer le développement humain qui tienne compte non seulement du changement de priorité des gens, mais de leur capacité à affronter le changement» (texte anglais non traduit : «We need a way of looking at human development that considers not only people's changing agendas but their changing capacities»). La disparition progressive des supports institutionnels sur la base desquels se construisait la vie adulte, ce que les sociologues appellent la «désinstitutionnalisation» de la vie adulte, ne signifie pas pour autant que celle-ci soit définitivement privée de soubassement social. Les formes anciennes de la vie adulte ont vieilli. Pourquoi ne pas en attendre de nouvelles? N'est-ce pas à un nouveau biographique que pourraient contribuer, en grande partie, des formations centrées sur la vie adulte!

LA NARRATION DES TRANSFORMATIONS BIOGRAPHIQUES

Le repérage de nouvelles configurations, tel que le récit de vie de jeunes peut nous y donner accès, pourrait devenir une voie privilégiée de recherche dans ce domaine. Au-delà des déformations et des malformations de la vie adulte, dues notamment à l'anachronisme des pratiques éducatives ou à l'absence de modèles de référence, quelles sont les nouvelles formes de vie, c'est-à-dire les configurations ou les reconfigurations de la vie adulte qui émergent de nouvelles trajectoires sociales, de nouveaux cheminements personnels, de nouvelles aventures culturelles. Comme l'écrit C. Dubar (2000) dans son dernier ouvrage : «comment recréer de l'institution qui ait un sens biographique, à la fois collectif et personnel». Les démarches de récit de vie que nous avons développées au cours de ces dernières années devraient nous permettre d'identifier les modalités de cette originalité biographique émergente. Des orientations professionnelles inédites vont en effet certainement résulter du «chaos vocationnel» dont parle

J.P. Boutinet (1998) en citant D. Riverin-Simard. Le regard constructiviste, avec son attention au dynamisme des processus en jeu dans le cours d'une vie, demeure une clef de lecture, même si les logiques de développement ne se prêtent plus aux mêmes formalisations. Les spécialistes de la formation d'adultes ont à cet égard des éléments d'analyse à proposer à ceux qui pensent toujours avoir des leçons à leur donner.

La formation, dans son acception d'offre éducative organisée, est en effet devenue un espace social de confrontation des «immaturités», de partage des «fatigues d'être soi» et d'expression des «charges mentales» de l'existence actuelle. Quel qu'en soit le thème, dès qu'une session donne l'occasion aux participants de se situer, les conflits et les errances qui caractérisent leur vie d'adulte sont immédiatement évoqués. La pratique d'approches biographiques, même brèves, m'en rend fréquemment témoin. Les formateurs mentionnent souvent la plainte répétée qu'ils entendent lorsque l'occasion est donnée à des adultes de raconter les pressions subies, dues aux impératifs de rentabilité des organisations dans lesquelles ils travaillent ou d'évoquer le vide entraîné par la perte de signification des événements qui caractérisent la vie politique et sociale. L'espace de la formation, devenu un des lieux révélateurs d'une société en crise, est aussi un espace dans lequel s'énoncent des quêtes de sens, des intentions de reconfiguration de l'existence, des récits concernant la place nouvelle faite, par exemple, à l'expression artistique. Comment lire ces phénomènes balbutiants qui désignent des horizons de configuration de vies adultes différentes et en gestation sans les enfermer dans des catégories d'analyse ou les réduire à des consignes prescriptives. Comment détecter des sens nouveaux attribués à la vie adulte sans se bercer d'illusion sur leur portée réelle? La compréhension de signes de vitalité identitaire et de signaux émergents de nouvelles constructions biographiques ne constitue pas un objet majeur de réflexion dans la production intellectuelle récente. Il appartient peut-être aux formateurs de se faire davantage l'écho de ce que les adultes racontent en situation de formation. La richesse de ce qui s'énonce dans ces espaces deviendrait ainsi une source vivante de réflexion sur la vie adulte. Le partage des récits biographiques, que ceux-ci soient pris dans des démarches formelles ou dans des approches plus informelles, pourrait constituer une voie d'accès permettant de repérer de nouvelles configurations ou des reconfigurations de la vie adulte. La contribution théorique de ce travail de réflexion biographique découlerait alors de l'expression spontanée d'adultes à la recherche des significations qu'ils tentent de construire pour leur existence personnelle et sociale. Elle ne résulterait plus d'un travail réducteur d'enquêtes anonymes qui sollicitent le concours d'adultes sans leur donner l'occasion en aucune manière de bénéficier de la réflexion suscitée par leur récit.

L'ÉMERGENCE DE SINGULARITÉS PLURIELLES

Plusieurs des récits biographiques analysés récemment montrent comment les jeunes adultes sont accaparés par l'effort qui consiste à dégager d'appartenances plurielles et d'investissements multiples et souvent contradictoires une configuration d'ensemble. Le parcours de Béatrice est, par exemple, le reflet d'une quête profonde d'elle-même. Les certifications dont elle dispose sont multiples et comprennent aussi bien le solfège que la psychologie. Elle a plusieurs diplômes, ceux d'animatrice de bio-danse, de masseuse, et de pépiniériste. Arrêtant provisoirement ses études, elle a voyagé dans divers continents, gagnant transitoirement sa vie comme cuisinière ou en travaillant dans un cirque. Elle représente ce destin de «patchworker» qui caractérise, selon le sociologue allemand P. Alheit (1994), les jeunes de sa génération. Avec clairvoyance, elle avoue «être seule», «dans sa peau», à «sentir» ce qui vibre en elle. En évoquant son parcours, elle reconnaît que les décisions qu'elle a prises tiennent à la capacité qu'elle a progressivement acquise de penser par elle-même. Tirillée entre des voies diverses et contradictoires, Béatrice compte sur la connaissance qu'elle a d'elle-même pour effectuer des choix qui soient vraiment les siens.

Plus âgée, Marie vient d'Amérique Latine où l'environnement social de son enfance passée dans un milieu traditionnel et rural a été bousculée par le contexte urbain dans lequel elle a poursuivi des études supérieures. Optant ultérieurement pour l'Europe, il lui faudra plusieurs années avant de maîtriser l'effet provoqué par ses nombreux déplacements. Au terme de son récit de vie, elle écrit : « en faisant de ma biographie une "palimpseste" en forme de roue divisée en rayon, je voyais mon histoire en entier. Finalement, j'avais trouvé toutes les pièces du puzzle de ma vie et je pouvais déchiffrer le palimpseste...En faisant de cette roue un palimpseste, j'ai vu que tout était là, je pouvais relire, faire des liens et leur trouver du sens»«Dans ce palimpseste, je me suis retrouvée entière et non plus morcelée comme je m'étais trouvée si souvent". De la mise en évidence d'une configuration se dégage le sens de sa vie. Nous rejoignons ici la notion de "synthèse de l'hétérogène» dont parle P. Ricoeur dans Temps et Récit II (1984), reprenant l'idée de «connexion» empruntée au Lebenszusammenhang de Dilthey. Le récit permet d'articuler, d'associer, de mettre ensemble. Il donne forme à une histoire de vie qui prend sens lorsqu'elle peut être présentée dans sa globalité.

André a perdu en l'espace de quelques mois son frère, d'overdose et sa mère d'un cancer. Il reste quasiment seul, confronté à ces événements tragiques, son père désespéré, ayant de surcroît commis une tentative de suicide. Dans son récit il affirme : «malgré une certaine force de caractère affichée, mon désarroi est profond, mes blessures vives, mais ma détermination à

vivre, à briser le cercle vicieux des angoisses individuelles et familiales est encore plus présent qu'auparavant». Face à l'adversité, au deuil, à la perte, à quoi tient cette volonté de faire face et de vivre. Est-elle donnée? Peut-elle s'apprendre? Comment va-t-elle tenir au moment de découragement, du retour en force «du désarroi et de la blessure»? Dans la plupart des récits entendus et travaillés au cours de ces dernières années, ce moment d'affrontement est évoqué. L'histoire de vie bute sur la nécessité de faire face au deuil, à une maladie grave, à une perte subite d'emploi. Ceux qui en sont victimes racontent comment ils ont pu y faire face, ce qu'ils ont appris de cet affrontement, ce qui en résulte. Ces événements participent fortement de leur formation. Le récit constitue donc bien un élément de réponse, une mise en évidence des ressources mobilisées dans la façon de faire face à l'événement.

Pour que la vie adulte se configure et se reconfigure dans le risque du choix qui élimine d'autres options, dans l'assemblage de morceaux épars ou d'appartenances multiples, ou, enfin dans la douleur et la solitude du vide familial, il importe qu'elle prenne appui sur des apprentissages, qu'elle parvienne à s'approprier des ressources culturelles et bénéficie d'accompagnement ou d'appuis sociaux. Pour qu'il y ait formation, il ne peut y avoir, sinon de manière transitoire, ni ambivalence, ni dissociation, ni dénégation. Une décision prise à la légère, une annulation de son origine sociale ou de son appartenance culturelle, une fuite face à un événement dramatique imprévu peuvent être source de déformation ou de malformation. En d'autres termes, la brève évocation de ces trois récits montre bien que la formation exige un travail biographique. Ce qui est nommé dans le récit résulte d'apprentissages qui supposent connaissance de soi, mise en perspective, réflexion. L'aide thérapeutique est souvent mentionnée, mais elle n'est qu'une des composantes qui contribue à la formation. D'où ma préoccupation constante de formateur : comment faire en sorte que les adultes bénéficient des ressources et des supports nécessaires à leur formation, c'est-à-dire empoignent le cours de leur vie en sachant comment construire le sens à lui donner. Et réciproquement, comment éviter que ce travail de formation à la vie adulte soit détourné de sa destination, soit en servant les intérêts qui ne sont pas ceux de la personne concernée, soit en se limitant à une seule maîtrise instrumentale.

ELARGIR L'APPRENTISSAGE AU DEVENIR DU SUJET

L'exigence de formation à la vie adulte vient en conséquence compléter les savoirs professionnels offerts dans les programmes de formation continue. Comme il est courant de l'affirmer, les qualifications et les diplômes requis pour le maintien d'un emploi devenu cognitivement plus complexe, réclament le complément de compétences sociales, intervenant même de manière sélec-

tive dans l'accès à l'emploi. Sans pour autant porter atteinte aux acquis légaux et financiers obtenus par le développement de la formation continue, il importe donc de valoriser les possibilités de formation qui proposent aux adultes des moyens de façonner par eux-mêmes leur trajectoire dans une société en pleine mutation. Que signifie apprendre tout au long de la vie, si la vie elle-même, la vie affective, la vie relationnelle, les dimensions tant spirituelle que politique ou artistique de la vie ne sont pas mobilisée.

La formation est faite de déplacements. Aucun adulte n'est condamné à demeurer figé dans une posture acquise. Les deux faces de soi-même dont parle P. Ricoeur (1984) dans la tension entre « ipséité » et « mêmété » a son écho dans la dynamique propre à chaque parcours de vie. L'envie d'en rester à ce que l'on maîtrise, de répéter ce que l'on sait, de revenir à ce que l'on connaît, en bref de ne plus apprendre de la vie ou de ne plus apprendre pour vivre est présente comme force de résistance dans chaque trajectoire adulte. Tout formateur en a fait l'expérience et a dû s'habituer à la difficulté d'apprentissages confrontés à la perte de sécurité que représente la routine ou l'adhésion à un système de référence établi. Si, naguère, au temps des pionniers de l'éducation des adultes, l'ardeur volontaire des autodidactes faisait loi, il convient de reconnaître que la faveur de la formation continue tient largement aux impératifs de qualité et de performance auxquels ont été soumis les différents acteurs de la vie économique. L'apprentissage adulte tire ainsi en grande partie sa raison d'être de l'obligation d'apprendre qui a accompagné les phénomènes de restructuration d'emploi ou de modernisation technologique. Face à la rapidité d'évolution de la société de la connaissance, les adultes n'ont plus le choix de ne pas apprendre. Ceci ne signifie pas pour autant qu'ils veulent apprendre ou, parfois qu'ils souhaitent apprendre ce qu'ils sont tenus de savoir. N'en va-t-il pas de même de la conduite de sa vie? La perte d'un emploi, la prise en charge d'une maladie chronique, l'obligation d'émigrer, entraînent des changements brusques et douloureux qui peuvent toutefois provoquer des apprentissages significatifs. Sans ressources personnelles suffisantes pour affronter la complexité des situations auxquelles ils sont soumis, les adultes sont toutefois condamnés à préserver leurs habitudes ou à suivre des parcours balisés. Tel est un des défis de la société de la connaissance dont nous rend conscient la prise en compte des processus de formation mis en évidence dans les apprentissages biographiques.

Il importe toutefois de ne pas confondre les formes actuelles de reconfiguration existentielle avec l'intention de « psychologiser » l'espace de la formation. Les nouvelles formules d'accompagnement telles que les pratiques de bilan ou d'apprentissage individualisé, désignées parfois du terme américain de « coaching », se distinguent nettement des traitements psychothérapeutiques. La volonté d'associer l'apprentissage à la personnalisation d'une trajectoire ne

signifie pas pour autant que celle-ci se restreigne à sa résonance psychique. Les démarches d'application de l'histoire de vie à la formation d'adultes, de même que la diversité des formules de récit de pratique participent de ce courant qui place le sujet en formation, sa pratique et son univers de référence au cœur de l'intention d'apprendre. L'accès au système de formation pose de nombreux problèmes d'ajustement personnel. Nous l'avons constaté dans une recherche qui portait sur le retour aux études d'employés de commerce. Le souvenir douloureux de l'école, la crainte d'échouer, la difficulté d'accorder à l'apprentissage le temps qu'il requiert, suscite des tensions à répercussion identitaire qui mettent en cause le projet d'apprendre. Comme l'a écrit W. Mader (1992), il faut considérer l'effet psychologique de la formation sur l'adulte et non chercher dans une psychologie de l'adulte la source d'une inspiration didactique. Pour que l'apprentissage ait lieu tout au long de l'existence et puisse contribuer à sa formation, il convient que l'adulte apprenne à découvrir les voies d'accès au pilotage de sa propre vie et parvienne ainsi à dégager l'apprentissage des directives inhérentes aux programmes et aux certifications qui lui sont proposés.

Pierre Dominicé est professeur à l'Université de Genève (Suisse). La formation des adultes représente son champ d'enseignement. Il a travaillé dans les domaines de l'apprentissage à l'âge adulte et de l'évaluation de l'apprentissage des adultes en formation. Il a réalisé plusieurs recherches et publications dans le champ des histoires de vie appliquées à la compréhension des processus de formation. Il est actuellement Délégué du Rectorat pour la formation continue et coresponsable de programmes de formation de formateurs.

Courriel : pierre.dominice@pse.unige.ch

Adults are facing today a lack of meaningful cultural references. Learning has for main focus the reshaping of adult life. Events, spread along the life course, need the comprehensive context of a life history. Biographical applications might therefore be used as basic approaches in adult education.

RÉFÉRENCES

- ALHEIT, P. (1995). *The Biographical Approach in European Adult Education*. Verband Wiener Volksbildung, Wien.
- BOUTINET, J.P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : PUF.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- EHRENGERG, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Editions Odile Jacob.
- KEGAN, R. (1996). In *Over Our Heads. The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge: Harvard University Press.
- MADER, W. (1992). *Psychology and Adult Education*. Dans *Adult Education in the Federal Republic of Germany : Scholarly Approaches and Professional Practice*. Vancouver.
- RICOEUR, P. (1984), *Temps et Récit II*. Paris : Seuil.