O.S.P.

L'orientation scolaire et professionnelle

34/1 | 2005
Travail biographique, construction de soi et formation - 2

Les composantes biographiques des apprentissages de la vie adulte

Biographical elements of adult life learning processes

Pierre Dominicé

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/osp/552
DOI : 10.4000/osp.552
ISSN : 2104-3795

Éditeur
Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée
Date de publication : 15 mars 2005
Pagination : 47-56
ISSN : 0249-6739

Référence électronique
Pierre Dominicé, « Les composantes biographiques des apprentissages de la vie adulte », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 34/1 | 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 23 octobre 2020. URL : http://journals.openedition.org/osp/552 ; DOI : https://doi.org/10.4000/osp.552

Ce document a été généré automatiquement le 23 octobre 2020.

© Tous droits réservés

Les composantes biographiques des apprentissages de la vie adulte

Biographical elements of adult life learning processes

Pierre Dominicé

Introduction

1 L'histoire de vie ne se limite pas aux pratiques instaurées en formation d'adultes au cours des dernières décennies. Le mouvement des histoires de vie en formation d'adultes a donné naissance à une pluralité de démarches réflexives qui associent formation et recherche. Cet article s'inscrit dans ce courant de pensée. Il s'efforce de proposer des pistes théoriques issues d'un usage prolongé de récits biographiques recueillis dans le cadre universitaire d'enseignements et d'intervention auprès de formateurs et d'étudiants. La démarche d'histoire de vie conduisant à la production de récits est celle de la « biographie éducative ». Celle-ci a pour objectif d'identifier les principaux apprentissages qui contribuent à donner forme à un parcours de vie. En raison de l'impact qui leur est attribué dans les récits, ces apprentissages sont donc considérés comme formateurs. Qu'ils soient présentés comme des processus réclamant une maturation progressive ou comme la résultante d'événements plus ponctuels, la compréhension de ces apprentissages nécessite une interprétation multiréférentielle. Les apports scolaires ou cognitifs sont associés à des expériences relationnelles aux registres plus émotionnels ou à des événements sociaux qui viennent bousculer des attentes ou des projets. La formation est un objet scientifique complexe et difficile à cerner parce qu'il requière d'être appréhendé dans une globalité. Cette spécificité théorique réclame d'être reconnue comme telle.

2 Les pistes théoriques proposées dans ce texte tentent de relever ce défi en situant la formation, en tant que processus, au cœur des dynamiques d'apprentissage qui caractérisent, de nos jours, la vie adulte. L'histoire de vie n'offre plus ici seulement l'occasion d'un récit rétrospectif centré sur les composantes marquantes d'un parcours éducatif. Le vecteur de l'histoire de vie devient le cœur même de l'activité formatrice.

D'où l'idée qu'il y a une véritable élaboration biographique à effectuer au cours de la vie et que la vie adulte prend forme au cours de ce travail. Dans une optique interactive, considérée comme une des modalités théoriques de l'héritage piagétien, le travail biographique, tel qu'il est présenté dans ce texte, est contextualisé dans des espaces qui permettent d'identifier la dynamique des apprentissages envisagés. Une large place est donc faite à quelques-uns des enjeux sociaux actuels par rapport auxquels ce travail biographique peut donner sens à la vie adulte.

Élargir les sentiers battus de l'apprentissage scolaire

3 Nous avons tous gardé de nos apprentissages scolaires des souvenirs marquants. Aux âges de l'école, apprendre voulait dire retenir les connaissances que nos enseignants avaient mandat de nous transmettre. Pour progresser dans des filières d'études ou parvenir à la maîtrise de gestes professionnels, il fallait bien accepter d'apprendre. Les démarches conduisant à l'apprentissage étaient grossièrement toujours les mêmes : écouter, raisonner et mémoriser en vue de fournir ultérieurement la preuve des connaissances acquises.

4 La pratique des histoires de vie en milieu de formateurs m'a rendu attentif à d'autres dimensions de l'apprentissage. Les souvenirs de l'école sont en effet marquants, mais ils portent avant tout sur les phénomènes de socialisation dans lesquels les apprentissages s'inscrivent. L'apprentissage est indissociable de la personne des enseignants. Les domaines d'investissement scolaire découlent, en grande partie, des attentes des parents. La réussite est aussi fréquemment associée à l'appui fourni par les pairs. Le choix des cursus d'études est certes influencé par les notes obtenues, mais il dépend aussi des représentations que chacun a de lui-même comme apprenant. Le contexte social et culturel de l'apprentissage lui donne son ancrage biographique. J'ai abondamment rendu compte de toutes ces dimensions du rapport entre histoire de vie et processus d'apprentissage dans l'ouvrage que j'ai consacré à ma pratique biographique (Dominicé, 1990). Des travaux de recherche publiés ultérieurement confirment d'ailleurs mes premières hypothèses, notamment ceux consacrés aux souvenirs découlant de l'expérience scolaire (Dominicé *et al.,* 1998).

5 Le lieu et le temps d'apprendre résultent, en effet, de dynamiques propres à chaque histoire de vie. Il n'y a finalement d'apprentissage que du sujet. La prise en compte de l'histoire de vie ouvre ainsi des voies originales à la compréhension des processus d'apprentissage. Dans une société de la connaissance que d'aucuns nomment cognitive, les apprentissages nécessaires aux mutations de la vie adulte vont se multiplier. Il n'est donc pas inutile de souligner l'intérêt de l'éclairage biographique.

6 Dans la vie professionnelle, et de manière plus générale dans la vie sociale, les exigences de raisonnement se renforcent. Les découvertes technologiques exigent, par exemple, un niveau d'expertise supérieur aux routines d'usage pratiquées antérieurement. Les formations professionnelles, comme les études, s'allongent et les diplômes de formation continue deviennent des impératifs des dossiers de candidature. La formation d'adultes, en se généralisant, a tendance à se scolariser. Les schèmes d'apprentissage, issus des longues années d'école obligatoire, retrouvent leur place. À la moindre occasion, les participants de programmes de formation continue réclament des attestations. Sans scénario de contrôle de connaissances, qui rappelle les épreuves ou les examens de l'époque scolaire, les participants avouent ne pas être vraiment

convaincu d'avoir appris. La validation des acquis d'expérience, qui va devenir une pratique plus courante, semble également se justifier bien davantage parce qu'elle allège les parcours de reprise d'études que parce qu'elle permet de légitimer des apprentissages effectués au cours de la vie. L'attrait de la certification en formation continue, actuellement indispensable à la poursuite de la vie professionnelle, vient ainsi détourner le sens plus large que peut recouvrir la notion d'apprentissage. L'obligation d'apprendre recrée les tactiques de l'étape scolaire. L'usage volontaire de l'offre de formation d'hier fait place à l'ingéniosité du client, contraint par le marché éducatif actuel à se faire l'artisan de sa formation.

7 Il n'est donc pas inutile de rappeler que la personne adulte prend forme au gré des apprentissages qui jalonnent son parcours de vie. Ces apprentissages se déploient dans une globalité qui est la caractéristique centrale de l'histoire de vie. Identifier les apprentissages qui sont à la source des processus de formation réclame ainsi de tenir ensemble des composantes biographiques aussi bien sociales que personnelles, affectives que professionnelles. L'apprentissage s'opère dans l'alliage de ressources variées. L'adulte apprend parce qu'il y est contraint. Il découvre et connaît aussi parce qu'il y prend plaisir. L'expérience l'a conduit à adopter des habitudes, mais il court également le risque d'explorer des espaces nouveaux. L'apprentissage se heurte aux mêmes résistances que lors de la scolarité d'hier. Il offre aussi l'occasion de mettre en évidence des aptitudes insoupçonnées. Il est fait de raison et de passion. L'apprentissage, vu du côté de l'apprenant et non pas uniquement du programme, résulte de l'usage fait par l'apprenant des connaissances qui lui sont proposées. Les dynamiques de l'apprentissage adulte débordent toutefois le seul champ du prescrit. Les contrôles se contentent d'indiquer ce qui est retenu. Ils ne dévoilent pas ce que l'apprenant a fait des connaissances qui lui étaient transmises. L'histoire de vie ouvre donc un univers méconnu et trop souvent même impensé. Le récit biographique auquel est invité le participant d'un enseignement ou d'une session consacré à l'histoire de vie dévoile des zones d'apprentissage peu connues. Il permet au narrateur d'entrer dans des espaces d'apprentissages dont il ignore souvent lui-même la portée formatrice.

8 La production écrite, en matière d'histoire de vie, insiste fréquemment sur la valeur d'une prise en charge de l'existence qui permette à l'adulte de devenir le sujet de son histoire. La visée d'émancipation, souvent défendue par les protagonistes des démarches d'histoire de vie, les conduit même à associer à la production du récit un effet d'historicité constitutif de soi. Sans renier des positions théoriques que j'ai moi-même soutenu, je voudrais modérer l'ambition de ce type d'affirmation. Lors d'une précédente publication (Dominicé, 2003), j'avais déjà restreint cette ambition en présentant trois pôles de transformation biographique désignée par les notions, parfois complémentaires, de complétude, de bifurcation et de double appartenance. Avec un souci empirique plus prononcé et, sans doute, une modestie voulue, je me propose d'analyser plus en profondeur, dans cet article, la nature des apprentissages dont il est possible de dire qu'ils sont susceptibles de modifier le trajet biographique. Ma position découle d'une pratique universitaire d'histoire de vie longue de plusieurs décennies, ainsi que d'un travail de recherche financé, à plusieurs reprises, par le Fonds National suisse de la Recherche Scientifique. Les expériences de plusieurs années de recherche dans le domaine de la formation des adultes m'ont en effet conduit à tenir compte conjointement, dans l'examen d'un objet propre à une démarche de recherche portant sur la formation, de références scientifiques, de réflexions issues de l'expérience

pratique et d'apports culturels relevant de l'environnement linguistique, de la mentalité ambiante ou de convictions personnelles.

Les principales aires d'apprentissage de la vie adulte

9 Dans cet article, je parlerai d'aires d'apprentissage pour désigner les facettes de la vie de l'adulte au sein desquelles se joue l'impact formateur de l'apprentissage. En d'autres termes, je propose de lier l'apprentissage à des postures découlant d'enjeux actuels de la vie adulte. La dynamique de la vie adulte est, en conséquence, associée à des domaines de transformation en fonction desquels différents apprentissages peuvent s'effectuer. Les apprentissages contribuant à la forme que va prendre la vie adulte sont ainsi suscités, délimités et enrichis par des contextes qui les provoquent et par des contraintes sur lesquelles ils viennent buter. Les processus d'apprentissage ont lieu dans un espace d'émergence ou une aire de développement, le récit fourni par l'apprenant sollicité permettant de les repérer et de les identifier comme tels.

10 Les cinq rubriques esquissées ci-dessous mettent en évidence, à titre d'hypothèse théorique à approfondir, des aires de transformation personnelle résultant des processus d'apprentissage liés aux dynamiques de construction de la vie adulte. La formation se donne ainsi à connaître à travers l'interprétation de mouvements ou de déplacements que suscitent, à titre de leviers de développement, quelques-uns des espaces d'apprentissage marquants qui interviennent dans le cours de la vie.

L'usager de l'offre éducative

11 Il convient d'être plus explicite en abordant une première rubrique à l'aide d'un exemple tiré de ma propre pratique. La majorité des formateurs avec lesquels j'ai travaillé dans le cadre universitaire, soit de formation de base, soit de formation continue, ont saisi la piste d'accès qui leur était offerte grâce à la disposition réglementaire leur permettant d'entrer à l'Université sans diplôme de fin de scolarité secondaire. Des personnes qui n'avaient jamais imaginé entrer dans le statut d'étudiant se sont ainsi lancés dans une aventure dont ils disent souvent qu'elle a changé la conception qu'ils avaient de leur profession et, parfois même, modifié le cours de leur vie. Dans les récits, ils évoquent les craintes entretenues de ne pas être à la hauteur du défi. Ils dévoilent leur ambivalence face à un savoir dont le contenu les attire, mais qui est souvent présenté de manière trop abstraite. Ils mentionnent le coût socio-affectif de l'aventure pour leur vie de couple et leur vie familiale. Ils reconnaissent que l'image d'eux-mêmes a évolué et qu'ils se sont découverts autrement. En bref, ils situent la formation comme déplacement.

12 Prenons une autre dimension qui est celle du coût de la formation. La formation continue est devenue un investissement, considéré fréquemment comme un investissement intellectuel. Lorsqu'elle n'est pas prévue dans les cahiers des charges ou que les frais d'inscription ne sont pas remboursés, il est difficile de décider du montant attribué à la formation dans un budget personnel ? De façon analogue, la formation continue revêt actuellement un caractère utilitaire. Le terme d'employabilité s'est imposé rapidement face à l'instabilité des situations de travail. Jusqu'où l'apprenant adulte doit-il reconnaître ce principe dans le choix de programmes de formation ? Est-il

justifié de réduire ses aspirations en matière d'apprentissage pour présenter des dossiers ajustés aux référentiels de compétence en vigueur dans les emplois concernés ? Autrement dit quelle place accorder à la formation ou quelle liberté laisser à la formation dans la construction d'une vie adulte ? En tant que client d'un marché éducatif et gérant de son propre parcours, l'adulte d'aujourd'hui est confronté à une exigence biographique nouvelle. Il doit savoir ce qu'il entend faire de l'offre éducative pour assurer sa propre formation.

Le témoin de son temps

13 Trois aires d'apprentissage composent cette deuxième rubrique. Elles comportent, pour l'apprentissage, des contraintes inévitables, mais aussi de multiples interrogations Les apprentissages de la vie adulte sont en grande partie commandés par la modernité. Or, le siècle bouge à vive allure. Nous vivons des adaptations constantes. Et le marché de la formation continue sait saisir les occasions d'apprentissage imposées par ce mouvement novateur. Les nouvelles technologies bousculent, par exemple, nos manières de communiquer et nous tiennent en haleine sans nous laisser le moindre répit. Les heures de travail de nos agendas en sont modifiées. Nous devons apprendre à vivre selon d'autres rythmes. Les générations passent et les techniques se perfectionnent. Nous sommes toujours en retard d'un produit nouveau tenu à notre disposition sur le marché. Même les plus âgés sont fréquemment sollicités, s'ils tiennent à maintenir le contact avec les plus jeunes. Les voilà à leur tour contraints de définir ce qu'ils jugent opportun de savoir pour rester dans le mouvement d'apprentissages devenus inévitables.

14 La société civile prend le relais des pratiques associatives. La démocratie, constamment auscultée par les médias, laisse apparaître ses manquements et dévoile ses corruptions. Le doute, sinon le mépris, gagne un pourcentage croissant d'électeurs. Que faire pour rester actifs, pour prendre position le moment venu, pour défendre des causes syndicales, politiques ou spirituelles ? Dans ce secteur de la vie civique, il faut aussi apprendre à se situer et à redéfinir des solidarités. Nous sommes assaillis d'appels financiers. Il importe de clarifier ce à quoi nous tenons suite à nos itinéraires culturels et religieux. De près ou de loin, la misère du monde nous sollicite. Nos projets de vie ne sont jamais uniquement personnels. Ils sont envahis par la présence d'autrui et il nous faut apprendre à vivre cette présence des autres dans nos vies de manière significative. La solution à ces questions relève à nouveau de fondements biographiques.

15 Dans un monde bruyant, pollué, à l'alimentation dégradée, la quotidienneté réclame de nouveaux apprentissages pour résister intelligemment au mal- être. Ma génération a grandi dans l'abondance des Trente Glorieuses. Elle a voulu que le mythe de la croissance perdure. Les plus jeunes doivent apprendre à vivre en se pliant à des horizons de vie plus instables, éloignés des promesses qui leur ont été faites. La santé est par ailleurs devenue une préoccupation majeure, largement partagée. Pour éviter les méfaits du stress et de la surcharge mentale, de nouveaux équilibres de vie font de nos jours l'objet d'enseignements et d'apprentissages. Les médecines parallèles multiplient leurs adeptes, comme s'il convenait de découvrir des ressources vitales dont la science nous avait privé.

L'artisan de sa formation

16 L'ampleur de l'offre de formation continue requière l'apprentissage de choix permettant d'inscrire adéquatement la formation dans le déroulement et l'organisation de la vie adulte. De même que le marché éducatif l'oblige à se définir comme consommateur, l'apprenant adulte est de plus en plus tenu de clarifier la direction qu'il entend donner à sa formation. Les formateurs parlent fréquemment de posture de l'apprenant. Face à la diversité de lieux et de durée des activités éducatives proposées, celui-ci est, en effet, contraint de savoir s'orienter. Comment inscrire les contraintes de temps dans un agenda chargé ? Comment évaluer le crédit attribué aux institutions qui dispensent des programmes de formation continue ? Comment donner sens à des besoins et à des aspirations dans une dynamique biographique qui commande des choix réalistes ? Le pilotage de sa formation en regard de la vie tant professionnelle que personnelle réclame l'horizon d'un projet de vie ou des objectifs de développement personnel. Ce n'est pas parce que la formation est prévue sur le lieu de travail ou qu'elle fait partie du cahier des charges que ces problèmes sont résolus. Il y a certes des contraintes inévitables, mais le défi est d'évidence principalement biographique. La visée ambitieuse de « formation tout au long de la vie » pose très clairement la question tant de l'écologie que de la temporalité des apprentissages.

17 Malgré tous les discours officiels et scientifiques portant sur les nécessités de renouveau de la connaissance et l'accumulation des pratiques novatrices de formation continue, la formation de base dicte toujours sa loi. Les fonctions premières en formation continue de perfectionnement et de rattrapage réduisent les possibilités de réorientation. L'adulte reste attaché à sa première formation supérieure ou à sa formation professionnelle initiale. Celle-ci constitue la référence de base à partir de laquelle il tente de se maintenir ou de bifurquer. Les portfolios de compétence s'efforcent d'établir des contrepoids, mais, de manière générale, les pratiques de formation continue ne parviennent pas à réduire l'importance encore sacrée de la formation de base. Les efforts de validation d'acquis d'expérience butent sur cette rigidité symbolique des diplômes initiaux. Il importe donc d'introduire l'idée que la formation continue peut revêtir un caractère fondamental et représenter une deuxième formation de base. La perte de travail dans des secteurs de l'emploi fragilisés ou en voie d'extinction peut bien évidemment provoquer de telles reconversions. Le constat qui précède interroge le statut attribué à ce que d'aucuns nomment une seconde chance. L'investissement identitaire de l'apprenant joue ici un rôle décisif. Il appartient de donner une signification personnelle forte à des étapes de formation continue qui ne revêtent pas, dans l'opinion publique, l'importance qu'il lui attribue. Une recherche conduite récemment met en évidence, dans le rapport entre emploi et formation, le débat que vivent les participants de programmes de formation continue entre apprentissages fondamentaux et apprentissages complémentaires (Vandamme *et al.,* 2004).

18 L'apprenant adulte ne peut se contenter des lieux et des temps de formation continue à disposition. Il importe qu'il repère les personnes ressources qui vont l'aider à progresser. Les récits biographiques montrent très clairement que l'apprentissage passe par des mentors, des accompagnants, des aînés plus expérimentés. La collaboration devient ainsi souvent source d'apprentissage. Plusieurs études indiquent, par ailleurs, que la socialisation développée au sein des groupes en formation, constitue

même un apport tel que celui-ci devient parfois une des conditions des apprentissages effectués. La formation personnelle invite la présence d'autrui. L'essentiel devient ainsi de trouver des interlocuteurs avec lesquels se dégage une résonance biographique. Du point de vue des processus de formation, les contextes importent souvent moins que les personnes.

La personne prise dans sa globalité

19 La pratique d'histoire de vie montre, de manière éloquente, que l'apprenant adulte tient compte de la globalité des facteurs qui jouent un rôle dans sa formation. Il pense sa formation en évoquant, dans les récits biographiques, des processus d'alliage entre apprentissages. Le passage par l'école, comme je l'indiquais dans cet article, en fait bien la démonstration. Les liens familiaux sont du même ordre. Ils deviennent décisifs au moment d'investissements importants effectués en formation continue. Le partage des tâches à l'intérieur du couple, l'appui du conjoint, l'autonomie des enfants, la compréhension d'un supérieur constitue des facteurs favorisant non seulement l'inscription, mais la réussite. Il en va de même d'autres événements de la vie. L'errance personnelle, souvent évoquée comme période d'apprentissages significatifs, met également en évidence des éléments qui contribuent aux processus de formation. La perte d'un proche, un divorce, l'exil politique entraîne des moments d'insécurité générateurs de mouvements tant intérieurs que géographiques. Les parties de récits consacrées aux déménagements et aux voyages en fournissent l'illustration.

20 Les expériences fortes du cours de la vie, vécues avec intensité, sont interprétées à l'aide des outils que l'apprenant tient à sa disposition. Pour les populations avec lesquelles j'ai travaillé, dans les récits de « biographie éducative », les ressources provenant de démarches thérapeutiques jouent un rôle non négligeable. Ce que l'adulte a appris quant à ses modes de fonctionnement, le travail d'analyse effectué sur sa dynamique socio-affective, ce que lui ont enseigné la collaboration professionnelle ou les relations interpersonnelles avec des proches ont également leur part d'influence. D'autres registres sont également mobilisés. Ils tiennent à ce que Mezirow (1990) appelle le « contexte socio-linguistique », repérable notamment à partir des insertions professionnelles. L'éducation religieuse, de même que les engagements politiques et syndicaux, exercent également leur influence. Les « grands récits » idéologiques, tels ceux dont les notions porteuses, comme celle de croissance ou d'émancipation, découlaient notamment du christianisme ou du marxisme ne sont plus aussi prégnants, même si les traits décrivant ce que d'aucuns nomment l'époque « post-moderne » ne sont pas encore vraiment repérables.

21 En revanche, l'appartenance se donne clairement à connaître à travers les récits. Le rapport à la famille d'origine est fondateur de choix et le demeure. Les distances prises ont fait l'objet d'options conscientes entraînant parfois de la souffrance. Les liens demeurent toutefois forts et exercent leur influence sur les parcours notamment professionnels. Quelles que soient les évolutions ultérieures, l'option professionnelle de base reste déterminante, notamment dans le champ des soins infirmiers. L'origine rurale maintient la nostalgie d'un environnement harmonieux. Le pays d'accueil n'est jamais vraiment celui de la terre natale. Le travail identitaire réclame d'approfondir une double, sinon une triple appartenance. Définir les loyautés de la vie adulte suscite

de long processus d'apprentissage avant que les formes de vie adoptées soient pleinement assumées.

Le sujet critique

22 La vie adulte est aujourd'hui confrontée de toutes parts à la complexité. Les changements de dimensions de la société bousculent les représentations et les habitudes. Les solutions apportées aux problèmes inhérents aux difficultés de la vie sont souvent dépassées. Les valeurs de référence à partir desquelles s'opéraient les choix de vie d'hier ont perdu leur autorité. Ce changement affecte en particulier la vie au travail. Les sollicitations multiples dont nous sommes l'objet tant au plan personnel que social nécessitent de nouveaux équilibres de vie. Le dialogue intergénérationnel ou interculturel bouscule les modes de socialisation. Comprendre les réactions d'autrui, qu'il s'agisse de collègues, de parents ou de voisins requiert l'apprentissage de nouvelles façons de communiquer.

23 Si, comme le disent les analystes de la post-modernité, les grands récits ont perdu leurs adeptes, nous assistons actuellement à l'émergence de toute une littérature « d'en bas ». Le récit donne accès aux recoins oubliés d'existences modestes et la publication de récits de vie émanant de marginaux ou de citoyens cachés constitue un des apports de la diversité des démarches d'histoire de vie. L'écriture du vécu devient souvent le témoignage d'époques révolues ou de conditions sociales douloureuses et méconnues. Par le récit, la pratique peut se dire. Les mots viennent donner sens aux gestes. J'ai contribué à le montrer à travers les récits et les dialogues d'infirmières hospitalières (Dominicé, Favario & Lataillade, 2000). Le texte met en forme des observations et des réactions que l'échange et les réactions demeurées orales ont trop souvent maintenu dans l'oubli. Nous sommes assourdis par le tintamarre des medias. Nos rêves sont habités par les exploits des stars. L'événement, pour faire recette, doit friser l'intolérable. Comment apprendre à vivre le local sans s'enfermer dans l'anecdote ?

24 Pour faire résistance à un déferlement de vies modelées sur les grands mythes de l'époque, de nouvelles socialités pointent timidement le nez et permettent d'envisager d'autres vies adultes. Vivre pour d'autres horizons que ceux des bénéfices de la croissance. Réactiver d'autres temps de vie que ceux du travail et de la détente. Donner place à une activité artistique qui vienne enrichir le quotidien. Revisiter constamment l'agenda pour le décompresser en faveur de l'amitié, de la nature, du silence. Quelles sont les conditions qui permettent de s'ouvrir à la critique, non pas seulement au plan verbal de l'analyse, mais dans le concret de décisions qui reconfigurent la vie adulte ? Ces apprentissages-là ne sont aisés à entreprendre. Ils réclament de la discipline et des convictions. N'est-ce pas ces nouvelles fonctions de la formation qu'il convient d'envisager pour dépasser le mal être qui gagne de plus en plus de vies adultes ?

25 Le travail de construction biographique est présenté dans cet article à l'aide de quelques rubriques thématiques désignant une pluralité d'aires d'apprentissages pouvant intervenir dans la vie adulte. Les vies adultes dont il est question prennent évidemment forme dans les contextes propres à nos sociétés occidentales. Ces sociétés présentent aujourd'hui des signes aussi bien de déclin que de renouveau qui nous obligent à projeter nos existences au-delà de sécurités qui nous semblaient acquises. Or, les offres de formation continue sont, de manière générale, trop souvent conçues en fonction d'une société en voie de disparition et qui n'est, en tous les cas, pas celle à

laquelle nous serons confrontés demain. La plupart des formations universitaires en font la démonstration. Il n'est, toutefois, guère facile d'anticiper ce que sera la société de demain. Les suppositions quant à l'avenir, fréquemment évoquées, sont particulièrement difficiles à étayer. Les prédictions des scientifiques se contredisent souvent. Nous savons, par ailleurs, que les réponses à élaborer ne tiennent plus à la sauvegarde de modèles fondés sur des valeurs établies et des institutions reconnues. Le moment est venu de réinventer les forces de civilisation qui vont donner sens au devenir biographique. Celles-ci ne peuvent être ni dictées d'En-haut, ni imposées par un pouvoir politique fort. Elles découleront de l'invention et du partage de nouvelles formes de vie. Elles prendront appui sur des temporalités longues dont le sens ne saurait se contenter de l'immédiateté cumulée de moments de vie intenses. L'horizon biographique ouvre une issue devenue indispensable à l'activité de formation parce qu'il inscrit la présence de l'événement dans la durée de l'histoire d'une vie. Le travail biographique mérite même, de nos jours, d'être envisagé comme une garantie permettant de préserver le sens de la vie, la vie adulte certes, mais celle des enfants, des jeunes et des personnes âgées tout aussi bien.

BIBLIOGRAPHIE

Dominicé, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan.

Dominicé, P. (2003). Histoire de vie et production de savoir. In H. Lenoir & E.-M. Lipiansky, (Éds.), Recherche & Innovations en Formation. Paris : L'Harmattan.

Dominicé, P., Favario, C., & Lataillade, L. (2000). La pratique des infirmières spécialistes cliniques, identifier des savoirs spécifiques. Paris : Éditions Seli Arslan.

Dominicé, P., Josso, M.-C., Müller, R., Pfister, M., Ruedin-Equey, F., & Türkal, L. (1998). Les origines biographiques de la compétence d'apprendre. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 87, Université de Genève.

Mezinow, J. (1990). Transformating dimensions of adult learning. Jossey-Bass Publishers.

Vandamme, M., Bourgeois, E., Chaponnière, M., Dominicé, P., Merad-Malinverni, C., Mezzena, S., & Vandamme, M. (2004). Formation continue universitaire et parcours professionnel. Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 102, Université de Genève.

RÉSUMÉS

Les travaux de recherche qui ont fait usage de l'approche biographique ont permis de restituer le mouvement global de prise de forme de la vie adulte. Il importe de façon plus spécifique d'identifier les espaces d'apprentissage qui caractérisent cette dynamique. Sur la base des récits accumulés au cours de ces dernières années, la réflexion proposée dans ce texte offre un cadre de référence permettant de saisir la diversité et l'ampleur des apprentissages à partir desquels se construisent les biographies relevant de la vie adulte.

Studies using a biographical approach led to a reconstruction of the global impulse of adult life development and shaping. It is now important to identify more precisely the areas of learning involved in this dynamism. Based on narratives collected over the last few years, the analysis reported in this article, provides a frame of reference which depicts the diversity and the scope of learning from which biographies are constructed during adulthood.

INDEX

Mots-clés : Apprentissage d'adultes, Biographie d'éducation, Histoire de vie, Subjectivité
Keywords : Aereas of adult learning, Educational biography, Life history, Narratives, Subjectivity

AUTEUR

PIERRE DOMINICÉ

Professeur et directeur académique de la formation continue universitaire à l'université de Genève, ancien président de l'ASIHVIF et membre fondateur d'ESREA (European Society for Research in the Education of Adults), auteur d'ouvrages et d'articles dans les domaines de la formation des adultes, de leurs processus d'apprentissage ainsi que de l'évaluation de la formation. Courriel : pierre.dominice@pse.unige.ch