

Commencer à gagner sa vie sans la perdre

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.

Titres parus

Volet : *Formation*

Guy-Joseph FELLER, *Les carambars de la récré ! Une école de village en Pédagogie Freinet dans les années 60*, 2005.

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

Fabienne CASTAIGNOS LEBLOND : *Le vacarme du silence : la transmission intergénérationnelle des situations extrêmes*, 2002.

C. NIEWIADOMSKI et G. de VILLIERS, *Souci et soin de soi*, 2002.

Didi VAN DE WIELE, *Bâtir sa vie... surtout vers la fin*, 2002.

Claude CAZENABE, *La formation interculturelle : Un projet existentiel de réciprocité*, 2002.

Maela PAUL, *Recommencer à vivre : crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle*, 2002.

Marie-Jo COULON, Jean-Louis LE GRAND, *Histoires de vie collective et éducation populaire. Les entretiens de Passay*, 2000.

Hervé Prévost

Commencer à gagner sa vie sans la perdre

Recherche sur le premier cours
de la vie professionnelle

POSTFACE D'ANDRE JACOB

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. Sciences. Soc. 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
BURKINA FASO

www.librairieharmattan.com
e-mail : harmattan1@wanadoo.fr

© L'Harmattan, 2005
ISBN : 2-7475-9058-5
EAN : 9782747590587

SOMMAIRE

<i>EN GUISE D'INTRODUCTION</i>	7
<i>PREMIÈRE PARTIE :</i> MOUVEMENTS ET MOMENTS D'AUTOFORMATION DANS LE PREMIER COURS DE LA VIE	11
CHAPITRE I : <i>MOUVANCES DU PREMIER COURS DE LA VIE</i>	17
I.1 Premier cours de la vie adulte : qu'est-ce à dire ?.....	18
I.2 La vie des individus soumise à l'emploi.....	33
I.3 Devenir le Sujet de son existence.....	42
CHAPITRE II : <i>L'EXPÉRIENCE DE SOI ENTRE PARCOURS ET DISCOURS</i>	55
II.1 L'expérience du parcours.....	56
II.2 Discours sur l'expérience ou expression d'une transition en cours	69
II.3 L'expérience professionnelle comme visée d'existence personnelle	81
CHAPITRE III : <i>MOMENTS ET DURÉES DE L'HISTOIRE PERSONNELLE</i>	93
III.1 Les temporalités du sujet à l'épreuve du cours de la vie	94
III.2 Constructions du Sujet et moments de l'existence	107
III.3 Histoire de vie et transformation de l'expérience	120
CHAPITRE IV : <i>S'AUTOFORMER DANS LE PREMIER COURS DE LA VIE PROFESSIONNELLE</i>	131
IV.1 Réfléchir sa formation dans le cours de la vie.....	132
IV.2 Comprendre le cours de sa vie pour se former.....	143
IV.3 Histoire de vie professionnelle et autoformation existentielle.....	153
RE-CONSTRUCTION DE L'EXPÉRIENCE ET OUVERTURE À L'EXISTENCE	171

DEUXIÈME PARTIE :	
L'HISTOIRE DE VIE PROFESSIONNELLE POUR	
COMPRENDRE LE COURS DE SA VIE	175
CHAPITRE V :	
<i>PRATIQUE DE RECHERCHE POUR L'INTERPRÉTATION</i>	
<i>BIOGRAPHIQUE.....</i>	179
V.1 Autoformation du cours de la vie et moments biographiques.....	180
V.2 Dispositif de recherche et productions biographiques	193
V.3 Pour l'interprétation des histoires de vie professionnelle.....	204
CHAPITRE VI :	
<i>VINCENT, EXPERT DANS LA CONDUITE DES OPPORTUNITÉS... 219</i>	
VI.1 L'autobiographie professionnelle de Vincent.....	220
VI.2 Périodisation du parcours de vie professionnelle de Vincent.....	235
VI.3 L'autoformation de Vincent comprise en son cours.....	248
CHAPITRE VII :	
<i>VISÉE ANTHROPO-FORMATIVE D'UNE RECHERCHE À</i>	
<i>COMPRENDRE EN SON COURS.....</i>	263
VII.1 Problématique pour une formation pensée dans le cours de la vie	263
VII.2 Ce que nous enseigne le cours des histoires de vie.....	272
VII.3 Pratique de recherche et histoires de vie.....	281
VII.4 Orientations opératives d'une anthropo-formation existentielle.....	292
<i>PÉRIODISATION DU COURS DE LA VIE</i>	
<i>ET CO-CONSTRUCTION DE SENS.....</i>	303
<i>LIMITES D'UNE ANTHROPO-FORMATION</i>	
<i>COMPRISE EN SON COURS.....</i>	307
POSTFACE	311
BIBLIOGRAPHIE.....	315

EN GUISE D'INTRODUCTION

L'entrée dans la vie professionnelle soulève trois défis existentiels majeurs pour les jeunes adultes. Bien sûr, il s'agit pour eux de gagner leur vie afin d'assumer leur indépendance économique, de conquérir une place dans la société et sur le marché de l'emploi. Cette démarche suppose aussi de sortir du foyer familial, plus ou moins protecteur, et de re-tisser des relations socio-affectives correspondant à des aspirations plus personnelles. Transformer la relation parent/enfant, trouver sa place parmi les autres, travailler avec des collègues, s'établir avec un conjoint, fonder une famille sont autant d'épreuves vécues dans ce premier tiers de la vie adulte. Mais ce n'est pas tout, gagner sa vie économiquement et/ou socio-affectivement ne suffit pas, car dans cette course, le risque d'essoufflement comme celui de se perdre soi-même est toujours présent. Se construire soi-même, s'orienter, se former, donner un sens au cours de la vie relèvent de dynamiques particulièrement complexes.

Aussi, l'utilisation de l'offre de formation, orientée vers et pour l'emploi, ne représente qu'une occasion d'évolution socio-professionnelle pour ces jeunes adultes. Aujourd'hui la formation tout au long de la vie prend une nouvelle direction avec la réforme de la Formation Professionnelle Continue. Avec de nouveaux droits, la Validation des Acquis de l'Expérience, le Droit Individuel à la Formation, les dispositifs de formation s'ouvrent à la négociation dans de nouveaux rapports de forces. Pourtant, hier comme aujourd'hui les mêmes questions de fond demeurent : pourquoi les individus éprouvent-ils la nécessité de se former, d'où viennent-ils et que souhaitent-ils faire après la formation ? Quels sont leurs besoins de formation, quels sont leurs acquis et quel est leur objectif professionnel et personnel ?

C'est sur un premier questionnement concernant les relations entre l'individualisation institutionnelle et l'autonomie éducative du sujet que se sont axés nos premiers travaux ; Comprendre comment les adultes apprennent dans leurs singularités était notre préoccupation majeure. A cette époque, en 1986, les premières réflexions sur l'individualisation de la formation pénètrent les milieux institutionnels. Les organismes de formation y voient l'occasion de conjointre des préoccupations pédagogiques — mettre en place une véritable différenciation pédagogique — des possibilités organisationnelles — proposer différents parcours en fonction de la demande des commanditaires — et une réelle occasion de diminuer les coûts pédagogiques — réduire la durée des parcours. Notre lecture de ces données amène une nouvelle série de questions autour du problème de la responsabilité dans l'action pédagogique : Qui détermine le parcours de formation ? Qui repère les besoins de formation ? Qui identifie les modalités d'apprentissage ? Sensibilisé par les limites de l'environnement pédagogique, sur la place du sujet dans un système de formation, notre questionnement devient : Comment faire pour développer, accompagner, l'autonomie et l'insertion professionnelle des adultes en formation ? Cette étude (Prévost H., 1994) s'est attachée à comprendre en quoi le fonctionnement pédagogique proposé apportait une réponse formative en particulier à cinq personnes. Cette expérience nous a montré l'importance de l'aménagement d'entretiens, d'espaces de rencontres et de dialogues, de propositions et d'ajustements, d'oppositions entre logiques instituées et instituanes, entre normes et valeurs. Dans ces co-accompagnements, nous avons cheminé avec plusieurs stagiaires. Ils sont au cœur de cette recherche, ils en sont la source.

La présente recherche se limite au premier cours de la vie professionnelle, approximativement entre l'entrée sur le marché du travail et le mitan de la vie professionnelle. L'approche, traversée par les courants sociologique, anthropologique et philosophique, vise la compréhension des constructions et des articulations réalisées entre la vie personnelle, professionnelle et affective de ces jeunes adultes. En fait, il s'agit de comprendre comment la personne se forme, comment elle conduit son existence sur la grande durée que représente sa vie. Le premier cours de la vie professionnelle devient alors le lieu de transformations, le temps vécu et le sens donné par le Sujet. Comprendre et interpréter la manière dont le Sujet reprend la pratique de sa vie dans la durée de son existence, pour lui donner une nouvelle forme et un nouveau sens, est l'ambition de cette recherche.

Deux parties composent cet ouvrage traitant de la vie professionnelle et de l'autoformation dans le premier cours de l'existence. Elles participent, sur la base d'une *Anthropologique*, à la construction d'une anthropo-formation à l'aide des histoires de vie professionnelle.

La première partie problématise le processus d'autoformation existentielle, considérée comme l'examen sensible et sensé de la pratique de la vie par le Sujet lui-même. Dans le premier chapitre nous posons les bases d'une situation et d'un contexte social contribuant à rendre spécifique le premier cours de la vie adulte. La recherche d'emplois, l'évolution professionnelle, la fondation d'un nouveau foyer de vie, l'autonomisation économique et affective sont autant de sphères de l'existence, sollicitées. Ces préoccupations individuelles caractérisent cette période et posent autant le problème de la formation que celui de la personnalisation. Ces mouvements sont resitués à partir d'un Sujet agissant et s'exprimant sur un cheminement, sur des étapes et sur des enseignements lui permettant de se nommer dans un champ de dépendances et d'autonomisation. Pour appréhender le premier cours de la vie professionnelle, l'expérience représente le concept clé d'un Sujet cherchant à se saisir comme objet pour comprendre sa formation. L'expérience est ainsi considérée, dans ce deuxième chapitre, entre le parcours et le discours du Sujet. Puis, pour appréhender les logiques de construction/déconstruction de l'expérience au cours de la vie, nous avons cherché un opérateur permettant de rendre compte des logiques de formation dans la durée ; Pour en saisir, au cœur de la vie, les articulations et les transitions réalisées dans leurs cours. C'est une théorisation des moments-mouvements de l'expérience au cours de l'existence, dans ce troisième chapitre, qui étaye et fournit les indicateurs de transformations de la personne dans la durée. Dans le dernier chapitre de cette partie, la problématique s'organise autour de notre conception de l'autoformation : c'est-à-dire d'une action du Sujet se mettant en forme et en sens lui-même, dans des reprises expérimentielles et dans l'expression de son histoire de vie.

La deuxième partie, empirique et analytique, enrichie la conception de départ, en se fondant à l'intersection d'histoires singulières et de visées de généralisation. Trois chapitres illustrent et révèlent la richesse des processus de formation mis en œuvre dans le quotidien des activités lorsqu'ils sont resitués dans leur cours. Plus méthodologique, le cinquième chapitre transpose la problématique, de la formation au cours de la vie, en une grille de lecture permettant d'analyser, de comprendre et d'interpréter les histoires de vie professionnelle. L'histoire de vie professionnelle de Vincent, proposée

comme exemple, nous donne une lecture des conditions dans lesquelles se déroule le premier cours de sa vie professionnelle ; comment il considère son évolution, à 36 ans, dans l'expression de changements professionnels successifs. Dans le dernier chapitre, les histoires de vie sont interprétées et mises en relief dans la construction-reconstruction de l'expérience et des dynamiques d'autoformation existentielle très différentes. Ce sont ces visées, véritables reconstructions de sens, ouvertures sur le monde et les autres, qui nous permettent d'esquisser les articulations entre une Anthropologique et une anthropo-formation favorisant l'autonomisation de Sujets. Car en s'ouvrant à de nouvelles formes d'action et de compréhension inter-personnelles, chacun rend possible l'exercice de sa transformation.

En posant l'expérience de soi comme un processus de mise en forme personnelle, revivifiant les pratiques sociales et historiques dans le cours de la vie, nous reconsidérons le poids des déterminations. Entre un assujettissement stérilisant et l'illusion d'un projet factice s'élabore une autre voie. Revenant sur son passé et sa pratique, déconstruisant les habitudes et les réifications routinières, le Sujet trouve les conditions de la reconstruction de son expérience dans une visée existentielle ; dans ce champ se fonde et se projette une approche articulant une autoformation existentielle à une histoire de vie pensée dans son cours.

PREMIÈRE PARTIE

**MOUVEMENTS ET MOMENTS
D'AUTOFORMATION
DANS LE PREMIER COURS DE LA VIE**

Notre entreprise première consistait à comprendre comment les adultes se forment aux différents âges de leur vie. Mais progressivement, l'idée de *premier cours de la vie* venait modifier l'éclairage et le sens de notre recherche. Là où l'âge apporte une caractéristique identitaire, l'expérience du cours de la vie redonne du mouvement à une histoire vécue de l'intérieur. Le premier cours de la vie professionnelle constitue, à ce titre, le milieu même de notre recherche. Il se trouve compris dans l'amplitude de l'existence humaine, à un moment particulier de la vie et à partir d'une activité particulièrement importante pour les jeunes adultes. En ce sens, notre entreprise ne s'est pas réduite à identifier l'évolution des manières de faire ou de se former au cours de la vie active, mais à les replacer dans les perspectives vécues par le Sujet aux moments charnières de son existence.

L'entrée dans la vie professionnelle et les années qui suivent correspondent à une période où les jeunes adultes cherchent à se construire, à maintenir et affirmer leur indépendance, à se créer un foyer d'existence pour toute la vie. Aussi, notre démarche apparaît comme une prétention à comprendre la condition humaine à partir de sa mise en œuvre. Si nous nous référons au constructivisme, nous cherchons aussi à nous distinguer d'une anthropologie générale soucieuse des grandes questions universelles. Il s'agit pour nous de comprendre le Sujet s'exprimant et se cherchant dans ses mouvements de personnalisation. Notre travail est ainsi subordonné à une Anthro-logique¹ soucieuse d'une éthique.

C'est là certainement que se joue le paradoxe de la formation au cours de la vie pour le Sujet ; en se prévenant du risque d'aveuglement des seules vertus de l'expérience personnelle et de l'éblouissement d'une

¹ Terme proposé par André Jacob pour souligner un champ articulant structure et connaissance, langage et action, dans un projet fondateur de la condition humaine compris à partir du Sujet ; « une anthropologie opérative avait l'avantage d'approcher l'unité humaine supposée par tout projet anthropologique, comme ne peuvent le faire des « sciences humaines » diversement morcelées, quelle que soit la pluralité, précisément linguistique et culturelle, qui la complexifie. » (Jacob A., 1982, p. 110). Le trait d'union d'Anthro-logique honore la constructivité humaine et son caractère non ethnologique. Cette théorie donne une suite à l'anthropologie fondamentale en se distinguant des anthropologies dites culturelles.

signification laissée à l'appréciation de chacun. Car, les logiques de construction du Sujet, et de la langue garantissant son interprétation, nécessitent des retours sur les conditions de son émergence et sur les visées d'une existence apparaissant dans des relations toujours plus complexes.

Les avancées techniques, l'organisation de la vie sociale et professionnelle ont souvent réalisé une coupure entre les préoccupations vécues par les personnes et leurs possibilités d'agir ou de se former. L'omniprésence d'une éducation professionnelle conformisante et d'une politique socioprofessionnelle trop souvent soumise aux nécessités économiques immédiates, assujettissent alors les individus les plus démunis. Progressivement les questions de gestion de carrière, de développement des compétences, comme de la formation professionnelle, se sont réduites à une problématique de l'emploi. Du même coup, l'activité professionnelle se trouve amputée d'une perspective à long terme et ainsi des vertus du travail, dans ses aspects de créativité, de coopérativité et de communication interpersonnelle.

Sujet soumis, plus que Sujet-acteur, l'individu se trouve en grande partie pris dans un mouvement de normalisation et de réification. Et c'est justement à ce moment là que le Sujet exprime sa volonté de mise en sens de son existence. C'est à partir de la négation ou de l'opposition, à une assimilation inéluctable d'un courant unilatéral et ininterrompu, que le Sujet apparaît pour se nommer. L'enjeu est alors identitaire bien sûr, mais il s'agit surtout pour le Sujet de donner sens à l'expérience de sa vie pour ne pas être asservi ou assujéti. Il exprime alors des nécessités vitales de reconnaissance, une volonté d'exister en deçà et au-delà d'un marquage social impersonnel. Entre assujettissement et désassujettissement, le Sujet en se nommant pose un « je » annonciateur.

Conduire sa vie professionnelle, sans perdre sa vie personnelle, rejoint alors pour nous la problématique de la re-construction de l'expérience. En effet, si les pratiques individuelles peuvent être décrites dans leur diversité sociale, familiale, professionnelle ou personnelle, elles s'expriment dans des circonstances et à des moments particuliers de l'existence. C'est pourquoi l'expérience représente le milieu à partir duquel le Sujet organise les références au passé, dans l'ouverture à des significations et des activités le projetant vers l'avenir. L'expression et la compréhension de l'expérience de soi devient alors une démarche de dévoilement de l'existence. Signification et temporalisation de l'expérience, dans l'expression du cours de la vie, viennent ainsi modifier, reconstruire les formes sédimentées de la pratique. L'historisation de soi peut se comprendre

comme le sujet-objet d'un pro-jet pris dans son cours. En ce sens, la mise en forme de l'expérience vise à redonner un sens à sa pratique professionnelle et à sa vie en général. Dans sa première mise en forme, l'histoire de la vie vient donner une consistance aux moments et aux mouvements de l'expérience et, de ce fait, représente déjà l'amorce d'un renouvellement et d'une perspective sensibles et sensés.

Si la formation existentielle s'apparente à la question de la construction identitaire, l'enjeu est pour nous au-delà du marquage psychosocial et de l'impasse dans laquelle peut nous conduire l'essai de définition de l'identité. C'est pourquoi, la modélisation anthropoformative du cours de la vie, nous permet de considérer la personnalisation au-delà et en deçà d'une succession de transformations proposée par la construction de la connaissance. Ce changement de paradigme contribue au renouvellement des temporalités socialement admises. Au croisement des approches historique, sociologique ou psychologique, le monde vécu par la personne est interrogé au plus près, dans le présent de l'expression biographique.

Aussi, l'autoformation existentielle vise l'actualisation de potentialités. Les activités du sujet, rendues signifiantes dans la perspective de l'existence, peuvent alors s'ouvrir sur un nouvel horizon de pensée. L'entreprise d'autoformation devient ici quête de sens. Mais, elle se double d'une logique qui tente de répondre à la question de l'autoformation au cours de la vie. A la croisée de mouvements synchroniseurs et d'une diachronie révélée par la remémoration des événements et des étapes signifiants s'opère une autoformation de soi. L'autoformation du sujet procède de ce double mouvement de mise en lien, par structuration, destructuration, et de mise à distance relative des moments de l'existence. Ces procès, pris dans leurs cours, au cœur même de la vie du Sujet, ouvrent alors sur une expérience vécue au singulier en conservant la rigueur des significations sociales. Cette exigence assigne ses possibilités rationnelles à un temps socialement humain, elle rend opérative et néanmoins impérative une éthique professionnelle et personnelle.

CHAPITRE I

MOUVANCES DU PREMIER COURS DE LA VIE

Docile aux injonctions de la technique comme à celles de l'économie, un temps-système s'est ainsi mis en place, à la fois rigide, contracté dans l'immédiat, sinon déréalisé, mais qui prétend encadrer toute la vie sociale.

(Jean Chesneaux, 1996, p. 37)

Parce que les parcours biographiques se sont progressivement articulés autour de l'axe de l'emploi, l'entrée dans le cours de la vie professionnelle et la vingtaine d'années suivantes sont devenues particulièrement problématiques pour les adultes. Là où il y avait des repères dans les âges de la vie, stabilité professionnelle et sociale, formation préparatrice à l'exercice d'un métier, les choses se compliquent et se diluent, les repères se brouillent, l'incertitude vient envahir l'ensemble des sphères de la vie personnelle.

Les rôles et les fonctions, dévolus par une stabilité établie par l'usage, se trouvent aujourd'hui plus que jamais, soumis à un cours changeant, à des interférences pouvant modifier le rapport à la vie et aux activités. Chaque personne se trouve ainsi à la fois embarquée, mais aussi en prise avec des obligations de navigation pour conduire son existence. Il en est ainsi pour le premier cours de la vie adulte. Comprise entre la fin d'une enfance et d'une scolarité initiale, de moins en moins nette, et le mitan de la vie, pouvant correspondre à l'adulte mature et à une phase de réinvestissement de la vie, cette grande période de la vie confronte les jeunes adultes à de nombreuses mobilités personnelles.

Dans la globalité de ces enjeux existentiels, la vie professionnelle représente un point d'articulation et de référence particulièrement important pour la personne. Mais, progressivement, la problématique du travail s'est confondue à celle de l'emploi. Après l'époque du tout

travail, comme seul horizon pour une vie de labeur, et le temps de l'espoir pour profiter d'une société des loisirs annoncée, l'individu se doit de gagner sa vie, bon gré mal gré, entre emploi et non-emploi tout au long de sa vie.

Devenir le sujet de son existence passe par le repérage et l'explicitation de ses assujettissements, dans des interactions et des interlocutions transpersonnelles d'une conscience de soi. Être le sujet de son premier cours d'existence suppose de le comprendre dans ses mouvances, comme autant de repères ayant leur lot d'enseignements sur l'ensemble de la vie.

I.1 Premier cours de la vie adulte : qu'est-ce à dire ?

L'exploration des premières années de la vie professionnelle apparaît particulièrement importante tant celle-ci peut se trouver assimilée à la vie adulte en général, à l'évolution et aux stades du développement de l'homme. Ainsi, c'est dans la négation même, des problèmes particuliers vécus par les jeunes adultes, dès les premières tentatives pour entrer sur la scène sociale de la vie dite active, qu'émerge le besoin d'une exploration qualitative de cette période.

Le premier cours de la vie adulte correspond approximativement aux vingt premières années de la vie professionnelle. Il peut être considéré dans la succession des étapes qui balisent ces trajets, mais aussi dans les décisions qui en orientent la direction. Si la continuité du cours de la vie nous apparaît comme le résultat d'une construction identitaire, elle est aussi remise en ordre, après des entrées fracassantes et des ruptures, des traversées chaotiques d'un cours poussant et tirant l'enavant de l'existence.

Devenir adulte ne va donc pas de soi. Là où le statut d'adulte, renforcé par la juridicisation des majorités et des responsabilités civiles, renvoyait à la virilité et à la domination masculine, au pouvoir de la majorité du nombre et des âges, la dynamique de la maturité, de la responsabilité et de l'autonomie, place les adultes dans des situations problématiques. D'un cours tracé a priori, programmé, le premier cours est devenu incertain, sinueux et caverneux, creusant son lit dans des alternances d'un cours visible socialement, invisible et souterrain lorsqu'il devient difficile de trouver une place et une trace en surface.

I.1.1 A quel âge est-on adulte ?

L'adulte a un âge et un sexe. La brutalité de cette évidence ne traduit finalement rien d'autre que l'absence de différenciation qui entoure généralement l'idée d'adulte. Pourtant, dans une société post-industrielle, l'adulte doit plutôt se qualifier en terme de place professionnelle, de statut social, d'intérêts culturels.

La question de l'âge adulte reste entière, et certainement doit-il en être ainsi pour ne pas disqualifier d'autres périodes de la vie comme la jeunesse ou la vieillesse. Il est donc difficile de trancher même si certains définissent conventionnellement l'âge adulte entre la période d'intégration dans le monde du travail et la période de la mise à la retraite. Ce repérage est évidemment marqué socialement et correspond d'une part aux pratiques scolaires et d'autre part aux logiques d'emploi, même si ces usages finissent par modifier sensiblement les comportements individuels dans leurs rapports au monde adulte. Etre adulte semble ainsi moins l'apanage d'un âge qu'un rapport, une disposition, une condition vis-à-vis de soi-même ou des autres dans la société.

Pour le sens commun, le terme *adulte* a longtemps été considéré comme un état ou comme une maturité biologique. Pourtant, il n'en a pas toujours été ainsi. Dans des temps plus anciens c'était la vieillesse qui pouvait garantir la maturité. L'entrée dans la vie adulte était, elle, associée à la majorité. Et, une des significations attribuée au mot *majeur* confère à celui qui en est qualifié l'idée de *grandeur par la force ou l'âge, par l'importance*. En latin médiéval, *majeur* signifie « qui a atteint l'âge de la majorité » ; c'est-à-dire anciennement celui qui fait partie du groupe le plus important dans une collectivité ou actuellement *état d'une personne considérée comme majeur* au sens juridique principalement. Pour ce dernier sens les âges de la majorité ont évolué au cours du XX^{ème} siècle. Ils sont différents pour les hommes et les femmes et portent sur différents aspects de la vie : majorité sexuelle, majorité pénale, majorité civique.

Aujourd'hui, dans un mouvement opposé à la diminution de l'âge de la majorité, l'âge de l'insertion dans l'emploi tend à augmenter. L'augmentation de la durée obligatoire de la scolarité, le chômage, sont des éléments qui repoussent le temps d'une autonomie sociale, économique, de l'adulte. Parmi les mesures d'aide à l'insertion professionnelle, nous notons la coupure s'établissant entre les dispositifs pour les jeunes, jusqu'à 25 ans, et les dispositifs pour les adultes intervenant à partir de 26 ans. Le départ à la retraite lui, enjeu socio-professionnel actuel, se trouve pris entre la volonté des uns à

prolonger l'âge adulte pour maintenir « ce capital humain » dans l'entreprise et les autres souhaitant quitter le travail, aspirant à se mettre en retrait d'un monde particulièrement difficile. Le calcul des indemnités liées à l'âge de la retraite s'inscrit dans le cadre de l'évolution démographique et politique des états qui en bénéficient.

Nous pouvons dire que « l'adulte puissant » s'identifie à la force de l'âge. Il semble important de porter en avant l'image de ses 35 à 40 ans aujourd'hui. Les jeunes et les vieux n'ont que peu droit au chapitre et sont souvent associés à des problèmes de dépendance ou de consommation. Dans ces jeux de pouvoir souvent inégalitaires, la femme a souvent été assujettie à l'homme. Ces différences de nature et de considération des âges adultes pointent les inégalités de traitement accordé à la personne en fonction des pouvoirs s'exerçant sur elle. Lorsque l'histoire et l'horizon d'un avenir s'effacent, au point de rompre le cours de la vie, l'âge adulte se réduit à une variable indicative. Il n'est plus alors qu'un repère objectif déclinant un élément de l'identité individuelle. Pourtant, si l'on considère que la vie adulte se trouve bornée par l'arrivée de la majorité et la sortie vers la retraite, cela représente environ 50 années de l'existence, plus de la moitié de l'espérance d'une vie humaine. Dans cet intervalle, peu d'âges pourtant identifiés socialement, seules les extrémités semblent chercher à se spécifier.

Comment vivre les changements dans le premier cours ?

Les rites initiatiques de passage s'estompent dans une société moderne caractérisée par l'incertitude et l'imprévisibilité. Parmi les grands événements marquant et jalonnant ces passages à la vie adulte, nous pouvons noter des expériences existentielles de différentes natures :

- Sur le plan affectif et générationnel, le départ de chez les parents, la formation du couple, la fondation d'un nouveau foyer, la naissance des enfants, la mort des parents... ;
- Sur le plan professionnel, l'accès à l'emploi, l'indépendance financière, l'évolution et l'investissement dans le travail, le chômage, la promotion, la reprise d'études... ;
- Sur le plan social, la constitution d'un réseau d'amis, de relations, l'investissement dans la vie associative ou politique, l'accomplissement dans les loisirs...

Cette entrée dans la vie professionnelle et les temps qui suivent sont donc particulièrement importants pour les jeunes adultes et les adultes confirmés. Là où l'adulte cherche à s'insérer et à s'imposer dans le

monde du travail, se jouent en même temps pour lui de nombreux événements existentiels. Changements et mutations professionnels, déplacements géographiques, organisation et réorganisation de la vie privée sont autant de sphères personnelles mises à l'épreuve de la vie. La vie de l'adulte ne s'écoule pas comme un long fleuve tranquille. Elle est bouillonnante dans ses aléas et ses rebondissements, elle est multiréférentielle et multiforme dans sa variété et sa complexité. Elle se vit différemment avec l'avancée en âge.

Le passage d'un âge à l'autre de l'existence a perdu de sa naturalité, de son automaticité et de sa plénitude. Le temps individuel cherche à se dissocier du temps social alors que l'espace symbolique n'est pas toujours à même d'effectuer une médiation entre ces différentes temporalités. Comment exister pour-soi et en-soi dans une société faisant l'apologie d'une forme d'individualisme ? Comment sortir de l'injonction à être autonome et indépendant au cours de la vie ? Ceux-ci semblent les défis et les questionnements de la vie adulte. La politique d'homogénéisation des classes d'âges en grandes catégories, les jeunes, les vieux, les adultes, conduit à la confusion. Là où l'âge participe à la construction identitaire, sa non reconnaissance pousse à une crise de la différenciation.

Se maintenir dans le chaos de la vie adulte

Dans un contexte socio-professionnel mouvant, instable, incertain, l'adulte peine à le rester. Différents auteurs se sont penchés sur ces questions relatives au désordre perçu et ressenti par les individus. D. Riverin-Simard s'inspire des travaux de J. Gleick. Cet auteur, de la théorie du chaos, prétend qu'au sein de certains désordres naturels à l'état pur, il demeure une structure, un ordre indéniable. Ce qui leur fait dire que ces désordres et cette instabilité ne sont ni aléatoires, ni le fait du hasard. Pour Danielle Riverin-Simard le paradigme du chaos est donc une composante à intégrer dans le modèle du développement vocationnel. Pour Jean-Pierre Boutinet, au contraire, le chaos dans la vie adulte tend à se substituer au modèle développemental. Pour ce dernier, considérant le chaos vocationnel comme une extrême sensibilité des trajectoires existentielles faites de ruptures et de déstabilisations, le chaos rend difficile la gestion d'une série d'étapes, de transitions, de crises au sein d'un itinéraire orienté par l'adulte.

Ainsi, l'individu se définit de moins en moins à partir de son statut mais plutôt à partir d'une perspective qu'il peut se donner. Si, dans les années 1960, les savoirs évoluent assez peu au cours d'une carrière, il n'en est plus de même aujourd'hui. Autrefois, les compétences d'un jeune adulte se maintenaient actualisées tout au long de sa vie profes-

sionnelle par sa pratique ; son expérience seule lui permettait une évolution de son statut de néophyte vers celui de praticien. Sur le plan scientifique, la conception à dominante fixiste de la vie adulte sera illustrée par la signification que les psychologues donnent alors de l'adulte, considérant que la psychologie du développement s'arrête à l'adolescence. Cette conception sera remise en cause dans les années 1960, notamment par Lapassade, par une actualité qui va traiter l'adulte de plus en plus en maturation et non plus comme un être accompli. Autrement dit, considérer l'adulte comme un individu capable de maturation, c'est penser son évolution à partir de ses propres capacités.

Le décalage entre une pensée scientifique et un mouvement social et politique va créer un état de dissonance. La vie adulte n'est définitivement plus une condition, ni une question de conception, mais devient un problème et nécessite pour l'individu une mise en perspective de sa vie. Le projet, concept plus fluctuant, vient alors remplacer la prévision et la prospective, concepts surdéterminés ne répondant plus aux questions de l'adulte cherchant à conduire son existence.

1.1.2 Phases, cycles, stades ou développement de l'homme au cours de la vie

Les différents moments du cycle de la vie de l'homme sont souvent considérés comme une succession de croissance et de déclin. A cette conception simplificatrice s'oppose une conception du développement au cours de la vie. Il s'agit d'y appréhender les aptitudes de l'adulte lui permettant de se conduire de manière autonome, de contrôler sa vie dans un contexte de plus en plus incertain.

Parmi les pionniers de cette psychologie du développement nous trouvons Charlotte Bühler, Carl Jung, et Erik H. Erikson. Nous souhaitons donner un aperçu de leurs œuvres car, au-delà de leurs similitudes, elles caractérisent trois conceptions temporelles du développement du cours de la vie. Nous retiendrons principalement et successivement ce qui appartient à une approche linéaire du développement avec Charlotte Bühler, puis la perspective cyclique proposée par Carl Gustav Jung et enfin la considération des étapes proposée par Erik Erikson.

Le développement tout au long de la vie dans l'œuvre de Charlotte Bühler

C'est à Charlotte Bühler que nous attribuons les fondements de la psychologie du développement au cours de la vie. Née à Vienne en 1893, elle crée à la demande de Paul Lagarsfeld (1901-1976) un centre de recherche en psychologie économique. Charlotte Bühler (Vandenplas-Holper C., 1998) récolte alors des biographies qu'elle analyse à la lumière des concepts d'autodétermination et de réalisation de soi.

En 1940, elle rejoint aux Etats Unis Abraham Maslow (1908-1970) et Carl Rogers (1909-1987). Elle fonde avec eux en 1962 *l'Association of Humanistic Psychology*. « Le programme de l'association insiste sur la primauté de l'expérience vécue, sur les différentes facettes de la réalisation de soi, sur la recherche du sens de l'existence et les méthodes de recherche adaptées à cette recherche, sur les forces positives qui fondent la dignité de la personne. » (Christiane Vandenplas-Holper, 1998, p. 111). Cette perspective dénote alors de la tradition béhavioriste qui domine la psychologie dans cette première moitié du XX^{ème} siècle et prend ses distances par rapport à la psychanalyse. La posture, prise par ces psychologues humanistes, est de voir la personne, non pas comme quelqu'un répondant aux stimuli provenant de l'environnement ou encore comme quelqu'un dominé par les forces irrationnelles de l'inconscient, mais plutôt comme une totalité libre et créatrice.

Les travaux de Charlotte Bühler reposent sur un important matériel biographique et autobiographique, parfois rédigé sous forme d'anamnèses, et étudié à partir d'un modèle de croissance et de déclin biologique. Elle souhaitait vérifier si les buts que se donne la personne et ses dispositions spirituelles aux différents moments de sa vie évoluent de manière analogue. Son ouvrage *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem* surprend, alors qu'elle s'était cantonnée dans la psychologie de l'enfant, Charlotte Bühler introduit une problématique résolument nouvelle, à partir de laquelle ses étudiants pourront se comprendre au plus profond d'eux-mêmes.

Charlotte Bühler doit alors conforter sa conception humaniste de la psychologie. A contre-courant nous l'avons dit d'une vision béhavioriste qui voit dans la personne un être conditionné par les influences extérieures et par l'image psychanalytique qui se représente l'homme comme un être poussé principalement par ses pulsions. Pour elle, l'adulte est activement engagé dans un processus de croissance psychologique où il construit un projet de vie, s'y réalise et s'y

autodétermine. Douée d'intentionnalité, la personne recherche le sens de sa vie. La psychologie humaniste considère ainsi que la poursuite des buts ultimes relie l'individu à l'ensemble de son être, du monde et de sa propre vie. C'est pourquoi, les psychologues humanistes se proposent d'étudier l'homme dans la totalité où il est inséré.

De même, le modèle de Charlotte Bühler (op.cit.) considère que tout développement est orienté en fonction des buts. Il est constitué par une succession de phases irréversibles qui se déroulent dans une direction donnée. Les cinq phases de l'autodétermination sont, pour elle :

- 1. (0-15 ans) ce qui précède l'élaboration des objectifs ;
- 2. (15-25 ans) la réalisation de soi préparatoire, la programmation ;
- 3. (25-45 ans) l'autodétermination achevée ;
- 4. (45-65 ans) l'autoévaluation des succès et des échecs ;
- 5. le retour aux principales orientations antérieures.

Ces phases s'ordonnent selon le principe d'expansion, de la culmination et de la restriction. Elles se greffent sur les périodes du développement biologique en termes de croissance, de stabilité et de déclin.

Les travaux de Charlotte Bühler trouveront un prolongement notamment dans l'idée de « flux » ou d'expérience paroxystique proposée par Maslow. Cette expérience extraordinaire qui place la personne dans une sorte de « flottement » où elle est complètement absorbée par l'expérience vécue intensément au moment présent. Dans tous les cas, la psychologie humaniste envisage la personne de manière holistique, comme un tout. Elle tient compte, pour reprendre les termes de Charlotte Bühler de l'« entièreté du cycle de la vie et de l'entièreté de la personnalité ». L'unique chemin pour y parvenir est, pour elle, l'entretien individuel et les méthodes biographiques.

Le cycle de la vie, symbolique du développement de l'homme, chez Carl Gustav Jung

Avec Charlotte Bühler, Carl Gustav Jung figure parmi les pionniers de l'aventure considérant le développement de l'homme tout au long de la vie. Jung ancien disciple de Freud est né à Kesswill, sur la rive Suisse du lac de Constance, en 1875. Il meurt en 1961, laissant derrière lui une œuvre considérable.

Son approche fournit un contrepoids à une civilisation qui projette l'homme en dehors de lui-même. Une société qui condamne l'homme à ignorer la source de ses conflits intérieurs et à rechercher en dehors de lui-même des solutions toujours plus complexes et plus lointaines, dans une poursuite insoluble. Nous souhaitons mettre ici l'accent sur ce qui semble avoir dominé la vie intellectuelle de Jung : « Qu'est-ce que le monde et qui suis-je ? ». Très rapidement, il devinera que la réponse se trouvait à l'intérieur de lui et non au-dehors. Cette intuition l'amènera à affronter le monde obscur des profondeurs de l'inconscient. Avec le concept d'individuation, il propose la voie une et multiple de l'image, par laquelle l'homme peut pénétrer progressivement vers le centre de son être intérieur. Cette entrée dans l'indéfini de l'âme, qu'il nomme les archétypes, cet océan d'énergie antérieur à l'individu, permet à Jung de franchir un nouveau pas. Il oppose alors de fait l'inconscient personnel à l'inconscient collectif et en fait l'objet d'une quête intérieure.

Pour nous donner à penser l'évolution de la vie humaine, Jung emprunte la métaphore de la courbe, semblable à celle que suit le soleil dans son mouvement circadien. « Notre vie est comparable au cours du soleil. Le matin le soleil augmente progressivement sa force jusqu'à ce qu'il atteigne, brillant et intense, son apogée de midi. Alors survient l'énantiodromie, sa constante marche en avant n'implique plus augmentation mais bien diminution de sa force. » (Jung, C. G. 1993, p. 132). La vie prend forme en se sortant de l'océan de l'inconscient. Elle croît parallèlement à la montée de la conscience. Se faisant, Jung établit une analogie entre des développements liés aux temps de la vie et la course du soleil. Il symbolise métaphoriquement la dynamique intérieure de la psyché. « Surgissant des profondeurs de la nuit, le soleil se lève à l'aube, puis il se hisse lentement pour atteindre son point le plus haut, le zénith, avant de redescendre ; il se couche enfin s'illuminant lui-même tout illuminant ce qui l'entoure et finit par retourner dans les profondeurs de la nuit. » (Houde R., 1991, p. 18) Le soleil, comme la conscience éclaire les choses et les êtres pour permettre à l'homme de saisir ses problèmes. L'analogie proposée, se découpe en quatre temps principaux, correspondant aux divisions à l'intérieur de soi :

- 1. La vie se préfigure sur l'inconscient, à ce premier stade de la conscience, la connaissance est dans un état anarchique ou chaotique ;
- 2. Puis elle se développe graduellement au cours de l'enfance et de l'adolescence. Avec ce deuxième stade apparaît la formation du

complexe de l'ego, ce qui autorise une connaissance monastique ou monarchique ;

- 3. La vie atteint son apogée ou sa maturité au mitan de la vie. Avec ce troisième stade, la conscience est divisée, expliquant la pensée dualiste ;
- 4. Elle peut être à nouveau submergée par l'inconscient au terme de la vieillesse. Mais un quatrième état de la conscience peut exister au terme d'une individuation réussie.

Jung divise le cycle de vie en deux moitiés distinctes. La première moitié de la vie est celle où le jeune adulte cherche avant tout à s'adapter au monde extérieur. Dans la seconde moitié, l'adulte, pour atteindre sa maturité, cherche à s'ajuster lui-même, à faire de la place à son être intérieur. *Réussir dans la vie* est l'objectif de la jeunesse. *Réussir sa vie* est l'objectif de la maturité. Entre ces deux temps de la vie, il y a un retournement, une réorganisation des forces psychiques. « La jeunesse sans expérience pense souvent qu'on pourrait bien laisser de côté les vieux dont il n'y a vraiment plus rien à attendre et qui sont tout au plus bons à représenter des survivances pétrifiées du passé. Mais c'est une grave erreur de croire que le sens de la vie s'épuise au cours de la phase de la jeunesse et d'expansion, que, par exemple, une femme soit « finie » après la ménopause. L'après-midi de la vie a autant de sens que la matinée ; mais son sens et son but sont tout différents. » (Carl Gustav Jung, 1993, p. 133). Dans cette remarque, Jung introduit deux finalités dans la vie de l'homme : la première est celle de *la fin naturelle*, liée à la procréation et aux soins de la descendance qui supposent le gain et la position sociale ; lorsque cette première finalité est acquise alors vient le but de la *culture*. Le passage d'une phase à l'autre est difficile. La transition de la matinée à l'après-midi ne peut se faire que par une transmutation de ses propres valeurs. Mais il ne s'agit pas d'une conversion radicale. Il s'agit plutôt d'une conservation des valeurs anciennes auxquelles vient s'ajouter la prise en considération de leurs contraires. Ces contradictions entraînent des perturbations avec soi-même. Jung dit que *c'est en nous mêmes que nous portons le révolutionnaire le plus dangereux*. Le processus d'individuation devient alors le trait d'union entre deux niveaux de réalités, entre la conscience et l'inconscience, pour surmonter le paradoxe.

L'approche proposée par Jung renvoie le développement au cours de la vie aux confins du cosmos, de la science et de la spiritualité intérieure. Sa dimension spirituelle et son attachement à la circularité d'un temps cosmique s'apparentent parfois à une philosophie de la

vie, plus qu'à la formation de l'homme contemporain vivant dans son temps. Toutefois, la profondeur et la portée des arguments proposés par Jung ouvrent une région de l'expérience gouvernée par les dimensions symboliques. Face aux défis permanents de la vie, la personne peut transcender le quotidien, dans une quête de sens, dont les ressources herméneutiques sont au fond d'elle-même.

Événements et crises tout au long de la vie chez Erik Erikson

Erik Homburger Erikson est né à Francfort en Allemagne en 1902. Il s'installe à Vienne en 1927 où il s'occupera des enfants de l'Américaine Dorothy Tiffany Burlingham, qui étudie alors la psychanalyse avec Freud. C'est avec Anna Freud qu'Erikson suit les enseignements et entreprendra une psychanalyse. Il s'initie également à la méthode d'enseignement de Maria Montessori et publiera à la suite des articles sur les relations entre psychanalyse et pédagogie. En 1933, il se fixe aux Etats Unis et découvre les travaux de l'école culturaliste américaine, où les partisans tentent de construire une théorie de la personnalité tenant compte de la relation entre les individus et le groupe.

C'est, tandis qu'il travaille dans les réserves indiennes du Dakota du Sud, qu'Erikson se rend compte que les problèmes rencontrés par les Indiens ne sont pas à chercher dans la théorie psychanalytique traditionnelle, mais dans le sentiment de déracinement qu'ils éprouvent. Ce sentiment est dû à la rupture entre leur mode de vie et celui qui est dépeint dans l'histoire de leur tribu. Le problème apparaît comme relevant du Moi, c'est-à-dire dans sa culture et dans ses interactions sociales plutôt qu'aux pulsions sexuelles sur lesquelles Freud pouvait mettre l'accent.

Erikson (Houde R., 1991, pp. 47-87) apporte trois contributions majeures à l'étude du moi. Il soutient tout d'abord que le développement de l'identité personnelle se poursuit pendant la vie entière. Pour lui, le moi est changeant et réceptif. Il suggère ensuite que, outre les quatre stades du développement psychosexuel décrits par Freud, il existe des stades psychosociaux du développement du moi. A chaque étape, l'individu doit établir de nouvelles orientations, importantes pour lui-même et pour son monde social. Il précise en outre que les échecs à l'un des stades du développement peuvent être corrigés par des succès ultérieurs. Erikson identifie huit âges dans le développement de la vie humaine, auxquels correspondent huit stades psychologiques bipolaires, chacune des composantes ayant un vers positif et négatif :

La première année de la vie : la petite enfance correspond au premier stade. L'interaction sociale y est délimitée à une extrémité par une confiance fondamentale et l'autre extrémité par la défiance.

Entre deux ans à trois ans : l'enfant traverse le deuxième stade. Il y a apparition d'une forme d'autonomie relative aux nouvelles capacités motrices fondamentales de l'enfant et de son désir de tout faire par lui-même. Lorsque les adultes s'empressent trop autour de lui, ils renforcent chez lui un sentiment de doute.

Entre quatre et cinq ans : ce troisième stade comporte l'initiative et la culpabilité.

De la sixième à la onzième année : Dans ce quatrième stade, l'enfant devient capable de raisonner par déduction et d'apprendre en obéissant à des règles. La dimension psychosociale qui se dégage dans cette période est caractérisée à l'une des extrémités par l'industrie (le souci de savoir comment les choses sont faites et fonctionnent) et à l'autre extrémité par un sentiment d'infériorité.

De douze à dix huit ans : la confusion des rôles ou crise de l'identité occupe une place importante dans le cinquième stade, nommé adolescence. La nouvelle dimension interpersonnelle touche, pour le côté positif à un sens de l'identité du moi (l'acquisition d'une identité sociale) et du côté négatif à un sentiment de diffusion du rôle (le sentiment de ne plus savoir ce que l'on est, où l'on va, à qui on se rattache).

De la fin de l'adolescence au début de l'âge mûr : cette nouvelle dimension est délimitée d'un côté par l'intimité (la capacité de se lier avec des gens et de partager sa vie avec autrui sans craindre de se perdre soi-même) et de l'autre côté par l'isolement.

L'âge mûr : le septième stade coïncide avec l'apparition d'une dimension caractérisée par la générativité (la capacité de s'intéresser à la société et à d'autres personnes que les membres de sa famille) pour une extrémité et de l'autre par le souci exclusif de soi-même ou encore par la stagnation.

La vieillesse : considérée comme le dernier âge, d'un côté, ce stade de la vie est marqué par l'intégrité personnelle, lorsque l'individu est en mesure de considérer sa vie passée avec satisfaction, et de l'autre côté comme une suite d'occasions manquées ou de choix malencontreux.

Erikson nous donne un premier éclairage psychosocial du développement de l'adulte. Il introduit dans son modèle théorique l'importance de l'interaction entre des événements externes (sociaux, culturels) et

internes (biologiques ou psychiques). Pour lui, chaque stade de la vie est lié au *soma* (corps), à la *psyché* (l'âme) et à l'*ethos* (coutumes). Mais il va plus loin. Car pour lui, l'idée de crise, déclenchant un déséquilibre et provoquant un enjeu de croissance psychosociale, est inscrite. La crise n'est pas à considérer comme une fin, mais plutôt comme un moment particulier de choix offrant une possibilité d'évolution.

Le caractère épigénétique du modèle d'Erikson est emprunté à l'embryologie : l'étude du développement du fœtus. L'hypothèse est ici qu'un plan du développement est inscrit dans les cellules, chaque stade étant préalable au suivant. Mais il faut comprendre ce plan comme un processus et non pas comme un contenu. En ce sens le modèle décrit un programme psychosocial de l'évolution des individus.

Cette troisième approche, sur le développement de l'homme, complète les deux autres avec en particulier l'apport psychosociologique et l'introduction d'un caractère épigénétique de l'évolution. Toutefois, les limites du modèle nous apparaissent. Il s'agit bien sûr de l'importance accordée aux temps de l'enfance vis-à-vis des âges de la vie adulte à peine abordés. Mais, plus encore, c'est l'idée d'étapes pré-programmées qui nous interroge. Car cette représentation semble trop liée à une succession pré-déterminée et la finalité du processus apparaît comme séparée du mouvement même de formation qui caractérise l'enjeu des transformations de l'adulte au cours de sa vie.

1.1.3 Considérer les particularités et les enseignements du premier cours de la vie

Poser le problème du premier cours de la vie, c'est reconnaître les limites d'une globalisation assimilant les principaux signes distinctifs de l'identité dans une catégorie correspondant à la population active. C'est sortir de l'illusion donnée par les caricatures publicitaires ou les stéréotypes d'un homme ou d'une femme sans âge, dans la conformité à une force, une beauté et une intelligence imposées de l'extérieur. Notre entreprise vise à déconstruire cette vision trop monolithique de l'adulte, faisant de lui un statut et une condition. En insistant sur l'importance du premier cours de la vie, notre préoccupation n'est pas tant l'affirmation d'une nouvelle catégorie, pour une différenciation analytique de plus, mais plutôt de considérer cette problématique d'un point de vue socioprofessionnel, dans les problèmes particuliers vécus par les jeunes adultes, et d'un point de vue existentiel, en mettant en perspective les trajets professionnels dans l'ensemble de la

vie. Car, en posant l'idée de premier cours de la vie, nous induisons l'existence d'un avant et d'un après de l'existence à comprendre. Le premier cours de la vie adulte est alors à placer dans des mitans contextualisés, à considérer dans leurs flux et reflux, dans leurs constructions, destructions et instructions.

Premier cours et découpages temporels de la vie

Il semble donc plus fécond de considérer le cours de la vie adulte comme un trajet incertain, pouvant devenir sensé, lorsque la construction des structures individuelles se fait à partir des reprises d'événements vécus et de choix réalisés. C'est pourquoi, il est important d'envisager les périodes de la vie adulte de manière très approximative pour éviter de renforcer un déterminisme très présent dans les trajets fortement marqués par leur contextualité. Car, c'est cette imprévisibilité, ce cheminement chaotique de l'existence, qui autorise une pluralité des trajectoires. Le caractère délibérément individuel du trajet dans sa multidimensionnalité, dans les paramètres contextuel, existentiel et expérientiel, va infléchir et singulièrement particulariser chaque période de la vie.

S'ajoute au problème social, une dimension mythique des découpages. Comme nous l'avons décrit avec Carl Gustav Jung, il y a identification du cycle de vie au déplacement du soleil dans une journée. Pour Charlotte Bühler c'est dans la figure de l'ascension puis de la descente d'une montagne et pour Daniel Levinson c'est dans l'image des quatre saisons de l'année que sont représentées les étapes de la vie. Pour Danièle Riverin-Simard, à propos des étapes de la vie au travail, ce sont les champs d'attractions successifs de la planète école, travail et retraite qui symbolisent les mouvements de l'adulte au cours de sa vie.

Jean-Pierre Boutinet (Boutinet J-P., 1998, pp. 159-165) identifie pour sa part, trois formes temporelles dans le cours de la vie adulte, aux contours flous. Elles correspondent à trois avancées différentes mais caractéristiques dans la structuration de l'expérience : le jeune adulte, l'adulte face au mitan de la vie et l'adulte accompli :

- Après sa formation initiale, le *jeune adulte* est confronté à la façon dont il pourra se réaliser au travers des tâches développementales ou vocationnelles. La formation d'une vie de couple et d'une nouvelle famille d'un côté et l'engagement dans un travail professionnel de l'autre, constituent les deux secteurs traditionnels de réalisation chez les adultes. A la faveur de ces premières réalisations, il y a désir chez le jeune adulte de

manifester une maturité vocationnelle. Cette maturité constitue un paradigme évocateur d'une civilisation stable ou en expansion ; celle-ci implique une résolution face aux indécisions, une adaptation à de nouveaux rôles, une modification d'attitudes trop exclusives d'attraction ou de répulsion, une acquisition de nouvelles compétences, une acceptation positive de l'incertitude. Ces indicateurs témoignent de la constitution d'une plus grande autonomie personnelle.

- *L'adulte face au mitan de la vie* : Cette période relève sans doute davantage de repères imaginaires que d'une expérience concrète et localisée. Mais tous mythes reposent en partie sur la réalité d'une expérience vécue. Les personnes qui s'estiment être au mitan de leur vie se réévaluent elles-mêmes au travers des filtres symboliques. Elles examinent leurs réalisations, les valeurs qui fondent les choix réalisés jusqu'ici, le sens que prennent ces valeurs par rapport aux attentes initiales qu'elles suscitaient.
- Tous les adultes avancés en âge peuvent témoigner d'une certaine forme de réalisation de soi. Pour ces personnes, les premières phases de l'existence pourront trouver une résolution satisfaisante, pour d'autres au contraire le regret, la résignation, l'ennui domineront. Souvent, paradoxalement, cette période de la vie d'*adulte accompli* est tourmentée. Alors même que l'adulte opère un premier bilan de ses acquis, il pointe déjà comme un horizon possible la pré-retraite ou retraite qui engendrera des remises en question et des réorganisations.

Les méthodes traditionnelles d'investigation du cours de la vie ont recherché les éléments objectifs du développement de l'adulte. Elles se sont donc naturellement orientées vers la nature des choses existantes. Les transitions dans le cours de la formation de l'adulte, dans leurs existences mêmes, vivent en deçà et au-delà de ce qui est observable et objectivable. Là où l'adulte peut être entrevu sur un mode séquentiel, son existence demeure transition. Les événements vécus ou revécus au cours de la vie, référés aux âges concernés, participent à la périodisation de l'expérience. C'est pourquoi, la formation des adultes relève davantage pour le Sujet des reprises autonomes d'expériences provenant des situations héritées du passé.

Le premier cours de la vie

En utilisant l'expression *premier cours de la vie* nous tentons de conjointre l'idée d'une existence comprise entre une naissance et une mort symbolique, d'une vie à vivre dans la perspective d'une fin à

réaliser, dans une période particulière qui associe, au point de les confondre, la première moitié de la vie et de la carrière professionnelle. La vie et l'expérience que l'on en fait participent ici d'une construction pouvant mettre en jeu à chaque instant la personne, pour autant que sa culture et sa sensibilité l'y autorisent ou que l'occasion lui en soit donnée.

La notion de cours renvoie autant à l'idée de flux qui court, que d'évolution, de stagnation ou de régression d'état, ou encore d'apprentissages voulus ou subis. Le mot *cours* est issu du latin *cursus* action de courir, voyage ; déplacement des étoiles, d'un fleuve, *cours de la vie*. Poétiquement, c'est dans le sens de *l'évolution d'un sentiment*. *Cours* exprime donc une idée de mouvement et de déplacement. Il désigne d'abord l'action de courir, en parlant d'une personne, d'un cheval, sens qui correspond à celui du verbe courir, qui est passé au dérivé course et vivant dans *coursier*. Plusieurs applications du terme ont donné les expressions suivantes : dans le domaine de la navigation : *voyage au long cours* ; pour le mouvement des astres avec un sens temporel de suite, d'évolution dans le temps : *suivre son cours* et *au cours de...* ; pour l'écoulement continu de l'eau, avec l'eau courante, l'écoulement du sang : *donner libre cours à...* ou *donner cours à sa joie* à propos des émotions ; pour le commerce et la circulation des valeurs des marchandises dans le sens de taux de négociation : *avoir cours* ou *n'avoir plus cours* ; dans le domaine des études, sa spécialisation procède de l'idée temporelle de développement dans le temps avec l'idée de *leçon dispensée*, de *degré des études suivies* : *cours élémentaire*, *cours de danse* ; au plan spatial, le sens d'une *longue et large avenue* : *Cours de l'Intendance*.

Pour figurer la richesse pragmatique et symbolique de l'expression *cours du temps* nous pouvons utiliser l'image de cours de l'eau dans une rivière. De loin rien ne se passe, l'eau ne semble pas se mouvoir, elle paraît statique comme un *état* ; en s'approchant un peu, son *courant* devient perceptible, le flot semble orienté de manière irréversible ; pourtant en y regardant d'un peu plus près, au *détour* d'un obstacle, sans pouvoir en saisir les raisons, des tourbillons stoppent l'inertie du flot dans des boucles concentriques ; parfois même, à l'abri d'un rocher une vague remonte le courant. Michel Serres (Serres M., 2001) propose la notion de *percolation* pour saisir ces temporalités dans la vie de l'homme. C'est-à-dire une forme de pénétration lente, récursive, transformatrice, d'un écoulement temporel au travers des mailles d'un vécu humain. Naître et être au monde, se co-naître, chercher à orienter sa vie, s'inscrit alors dans la compréhension de ses multiples temporalités, dans la construction

d'une histoire singulière située et distribuée dans le temps et l'espace et dans la signification que le sujet lui accorde, dans son cours.

Autrement dit, inscrire la problématique de la première moitié de la vie adulte dans son cours, c'est reconsidérer les états ou les étapes qui jalonnent et donnent des repères, qui étayent la vie ; c'est appréhender les courants et mouvements qui orientent les transformations ; c'est repérer les recours aux autres et aux choses, les retours sur soi, qui permettent à la personne de se comprendre pour donner un nouveau sens à son existence.

I.2 La vie des individus soumise à l'emploi

Dans les différentes finalités pouvant lui être assignées, le travail répond autant à des exigences biologiques, sociologiques que psychologiques. Le travail permet de créer un objet, une relation, une activité reconnue socialement. Mais, il est aussi lié à l'emploi et relève alors de l'obligation ou de la nécessité. C'est alors davantage « l'offre d'emploi », plutôt que les savoir-faire professionnels, qui organise la vie des individus.

Dans le premier cours de la vie professionnelle, les individus se trouvent ainsi ballottés dans les flux de main-d'œuvre, entre restructuration et disparition des secteurs d'activité ou des entreprises. Si les activités professionnelles semblent évoluer à grande vitesse, dans leur technicité et leur organisation, les adultes y vivent surtout des transformations évoluant dans des temporalités plus personnelles et sociales. La mobilité professionnelle n'est pas uniquement une question liée aux mutations de l'emploi, mais renvoie à l'ensemble des transformations que le sujet entretient avec ses activités, dans son rapport aux autres, aux choses et à elle-même, au cours de la vie. La vie professionnelle ne se limite pas aux compétences attendues par les organisations du travail. Elle traverse des changements profonds pour la personne, interrogeant les pratiques dans leurs mises en œuvre et leurs finalités, en leur donnant une consistance articulant les circonstances à la durée de l'existence.

I.2.1 Mobilités professionnelles et personnelles dans le premier cours de la vie

A l'ère de la spécialisation des tâches et de l'automatisation, de réalisations de plus en plus complexes et contrôlées, l'emploi reste soumis à des logiques conjoncturelles et incertaines, aux « lois » du marché. La demande des entreprises, l'importante masse des deman-