

L'émergence des sciences de la formation pour favoriser chez l'adulte son parcours de vie

Jean-Pierre Boutinet

avril 2023

Prélude

Voici plusieurs générations, bon nombre de nos ancêtres auraient été certainement surpris de découvrir autour d'eux des adultes soucieux de vouloir entrer en formation au lieu d'aller travailler. Leur surprise dans ce cas pourrait certainement s'expliquer aujourd'hui par l'opposition que spontanément bon nombre d'entre eux entrevoyaient entre adulte et formation. Si depuis plus d'un siècle, l'on tend à associer spontanément le néologisme adulte avec le terme autonomie, voire celui d'indépendance, la formation quant à elle est restée longtemps marquée dans les représentations que l'on s'en est faites par sa subordination à l'école obligatoire et donc à l'autorité scolaire qui s'exerce sur les enfants et adolescents à travers la formation dite initiale. C'est donc cette relation paradoxale très actuelle reliant adulte et formation qu'il peut être intéressant d'élucider pour comprendre présentement cet enjeu que représente aujourd'hui la situation d'un adulte en formation ou mieux celle d'une formation tout au long de la vie proposée à cet adulte pour l'accompagner dans son parcours de vie. Pour appréhender une telle relation, il nous a semblé opportun de nous arrêter sur les vicissitudes sémantiques du terme adulte, antichambre de ses vicissitudes existentielles.

1. Par-delà la trajectoire et la carrière, la formation en ressource

Prenons acte des aléas historiques du terme adulte dans notre langue française, compte tenu de son héritage latin et de ses origines médiévales revues à l'ère moderne. Ceci devrait nous permettre ensuite de situer la formation pour adultes encore appelée continue dans deux contextes contrastés, fréquemment rencontrés ; le premier concerne la réussite incertaine vécue par certains adultes lorsqu'ils cherchent l'opportunité de s'émanciper d'une trajectoire tributaire de souvenirs perturbateurs liés la plupart du temps à un contexte familial problématique, à une formation scolaire initiale peu motivante et souvent marquée par l'échec ; le second implique au contraire d'autres adultes qui veulent à travers une carrière parfaire pour l'avenir cette formation initiale qui leur a été prometteuse lorsqu'elle fut pour eux, accompagnée de marques de reconnaissance associées à des réussites scolaires encourageantes. En un mot, se pose ici la question de savoir comment par le biais de la formation continue un adulte peut

donner à son itinéraire professionnel et/ou de vie une ouverture vers les possibles qui sont à sa disposition. Entre vicissitudes à assumer ou à atténuer pour l'un et désir d'émancipation par la réussite pour l'autre, quel que soit cet adulte, l'adulte contemporain auquel nous nous intéresserons ici est cet adulte pluriel dans ses engagements familiaux, professionnels et sociaux, un adulte pris par son désir de mobilité (Beck, 1986) ou confronté par son environnement à une exigence de flexibilité (Cohendet et Llerena, 1992) impliquant de pouvoir à tout moment reconsidérer ses choix. Ce peut être aussi un adulte privé de formation, compte tenu d'un itinéraire trop marginalisé à son gré ou au gré des institutions.

En nous intéressant à cet adulte, nous poserons donc comme problématique qu'il peut être pour le moins tributaire de l'un ou l'autre des deux types de déterminismes dans la gestion de son itinéraire de vie, celui de la trajectoire relevant d'une approche objectivante de son environnement de vie et celui de la carrière à connotation subjective de ce à quoi il aspire. Nous entendons ici par trajectoire la suite de positions sociales successives occupées plus ou moins malgré lui, par un jeune ou un adulte tout au long de son itinéraire de vie, ce que P. Bourdieu (1980) a appelé la trajectoire sociale. La carrière en ce qui la concerne est, comme le suggère D.E. Super (1969) d'une part la perception positive qu'une personne a d'elle-même et de son itinéraire de vie passé et à venir, d'autre part la manière dont elle interprète son monde environnant, ces deux appréhensions contribuant à déterminer les initiatives qu'elle va prendre.

Trajectoire et carrière sont là deux déterminisme fréquents et exclusifs l'un de l'autre ; l'un des moyens d'échapper à l'un ou à l'autre de ces deux déterminismes sera pour l'adulte et c'est ici notre hypothèse, qu'il se donner les conditions de se construire un parcours de vie en ménageant un jeu de face à face entre d'une part les déterminations socio-historiques et les contraintes momentanées de situation dont il se reconnaît tributaire et d'autre part les choix personnels qu'il aura ou pourra effectuer en lien avec son histoire personnelle et son environnement de vie, en s'appuyant sur les opportunités de situation qu'il aura identifiées.

L'entrée en formation constitue l'un des signes possibles indiquant que l'adulte n'abandonne pas son avenir à l'une ou l'autre forme de déterminisme mais s'ouvre à un monde de possibles. Si le jeune en insertion ou l'adulte ne se sent pas trop tributaire de l'une ou l'autre trajectoire qui a commandé jusqu'ici son itinéraire de vie, il-elle peut avoir alors à se prémunir de l'illusion biographique (Bourdieu, 1986) générée par les mirages de la carrière, parce que ceux-ci, entre autres, par le biais d'une réussite scolaire remarquée ont illusionné sa formation initiale. Que peut donc mieux espérer cet adulte si en relativisant le poids de sa trajectoire passée et/ou le rêve d'une carrière à venir, il se sent à même, l'entrée en formation continue l'aidant, de construire son propre parcours à partir de ce qu'il a déjà réalisé et de ce qu'il envisage de faire, mais en s'efforçant de prendre

en compte dans la mesure de ses possibilités les déterminismes sociaux et les contraintes de situation ?

2. Se faisant, être adulte, qu'est-ce à dire ?

La dénomination de nos cycles de vie structurés autour de la naissance, la croissance, la maturité et le déclin a amené notre sémantique d'usage, ici dans le cadre de la langue française, à n'utiliser que des substantifs pour désigner ces incontournables existentiels : ainsi en va-t-il du recours aux termes de nourrisson, d'enfance, d'adolescence et de vieillesse pour identifier des âges de la vie humaine bien typés. Mais en ce qui concerne la maturité, cette période de l'existence qui est restée longtemps évanescence pour devenir depuis l'avènement de la modernité la plus longue du cycle de vie, celle qui sépare l'adolescence de la vieillesse, notre langue n'a eu recours qu'à un adjectif substantivé pour la dénommer, celui d'adulte. Cet adjectif caractérise donc ce qu'il faut entendre par maturité dans le cycle d'une vie humaine. Utilisé dès la fin du Moyen-Age, il résulte de la francisation du participe passé du verbe latin *adolescere* signifiant croître. Si le participe présent *adolescens* de ce verbe a donné notre substantif adolescence pour désigner un moment clé de la croissance, sa phase terminale, son participe passé *adultus* peut se laisser traduire par la formulation de qui a cessé de croître ; ce participe passé s'est transformé depuis très longtemps dans notre langue en un simple qualificatif comportant le même sens à travers le terme d'adulte signifiant la fin de la croissance, qualificatif qui ne sera substantivé que très récemment au cours des toutes dernières décennies du XX^e siècle, le Dictionnaire Robert en ayant pris l'initiative.

Nous pouvons alors comprendre que, courant XIX^e siècle, le qualificatif adulte ait encore pu garder son sens de post-adolescent pour signifier l'adolescent qui a cessé de croître. Mais ce tout-jeune qui a cessé de croître avec son trop plein d'énergie était alors considéré comme un jeune trublion appelé adulte pour la circonstance, que les contemporains de l'époque vont opposer à viril¹, qui évoque un homme muri par l'expérience : ainsi en est-il de ce quinquagénaire mis en scène par H. de Balzac dans l'un de ses romans², qui écrivait à son propos qu'il aimait mieux un quinquagénaire qu'un adulte, affirmation aujourd'hui difficilement compréhensible si on ne met pas en opposition la sagesse que le quinquagénaire a acquise par son expérience au déchaînement d'énergie manifesté par l'adulte-trublion. C'est du moins à la suite de ce propos qu'il nous faut comprendre la façon par laquelle Pierre Larousse dans les premières éditions de son dictionnaire des années 1870 va définir l'adulte, en le décrochant pour la première fois de sa post-adolescence mais en le limitant uniquement à la condition

¹ du latin *vir* signifiant l'homme opposé à *mulier*, la femme

² . dans *Le député d'Aries* de 1847

masculine à travers la formulation devenue aujourd'hui ambiguë : personne ayant atteint l'âge viril.

Passant outre à la virilité de l'adulte, il reviendra à la modernité de la seconde moitié du XX^e siècle de créer un inédit sémantique essentiel en accordant à la femme les mêmes prérogatives qu'à l'homme, en conférant ainsi à l'adulte d'une part un statut grammatical indifférencié de qualificatif et/ou de substantif, d'autre part un statut genré lui aussi indifférencié de femme et/ou d'homme. Un tel statut désigne d'abord le fait d'appartenir à la tranche d'âge considérée comme celle de la maturité, que l'on fait courir désormais de la fin de la jeunesse scolarisée à l'entrée dans la vieillesse. Cette tranche d'âge, du fait de l'allongement spectaculaire de l'espérance de vie depuis un siècle devient statistiquement la plus longue de l'existence, marquée par les deux qualités qui lui sont assignées car considérées comme essentielles et aujourd'hui valorisées d'autonomie et de responsabilité (Verrier et Bourgeois, 2020). Ces deux qualités permettent d'opposer dans la vie quotidienne l'adulte aux autres âges de la vie, certes identifiés par des substantifs depuis longtemps, mais dépourvus sémantiquement, eux, de ces deux attributs que sont autonomie et responsabilité, compte tenu de leurs âges respectifs, parce que considérés comme trop jeunes ou trop vieux.

3. Cet adulte, autonome et responsable, peut-on aussi l'assimiler à un individu ou encore à une personne ?

Ladite tranche d'âge que nous venons de situer dans un cycle de vie comme caractérisant le moment de la maturité est donc désormais communément dénommée vie adulte mais dans les usages, elle se trouve souvent concurrencée sémantiquement par deux autres substituts qui lui sont souvent préférés, ceux d'individu et de personne. Certes, en ce qui concerne la personne, celle-ci présentement pourrait mieux convenir comme alternative sémantique à l'adulte car au même titre que ce dernier, la personne a une histoire, l'histoire personnelle qu'il-elle cherche à se réapproprier en s'appuyant sur une enfance et une adolescence à retrouver comme repères significatifs. En même temps cette personne est destinée à avancer en âge et comme tout adulte en anticipant un avenir qui ne saurait lui être indifférent. Ce qui est commun à l'adulte et à la personne c'est donc que l'un et l'autre sont sémantiquement marqués par les temporalités au sein desquelles il et elle inscrivent en mémoire les souvenirs de leur existence passée, tout en se confrontant dans le moment présent aux situations souvent inédites qu'il leur faut affronter dans leur espace de vie ; mais le passé du souvenir et le présent d'une situation à assumer n'ont de légitimité pour la personne comme pour l'adulte que si l'une et l'autre peuvent compter sur un avenir possible à configurer au sein d'un espace imaginé.

Toutefois, seul inconvénient pour évoquer la personne comme substitut interchangeable avec l'adulte, on ne sait jamais quel âge lui donner, ni à quelle génération la rattacher. Les adultes restent certes souvent eux aussi imprécis dans leur appartenance à une tranche d'âge déterminée, hors le jour de leur anniversaire ! C'est la raison pour laquelle, très souvent des qualificatifs viennent à leur secours pour situer leur avancée en âge : jeunes adultes, adultes du mitan de la vie, adultes seniors, adultes avancés en âge, adultes à la retraite... Du côté de la personne, seule l'expression familière mais imprécise de grande personne peut être considérée comme le synonyme sans équivoque d'adulte.

Quoi qu'il en soit des usages, personne et adulte peuvent à certaines conditions se substituer assez facilement l'une à l'autre dans leur interchangeabilité comme synonymes. Mais que faire de l'individu souvent employé, notamment par le statisticien et le démographe dans leurs décomptes catégoriels des vivants, par le journaliste dans ses articles de faits divers, par le policier ou le juge dans leurs compte-rendu d'expertises concernant des délinquants ou des justiciables. De leur côté, les communications scientifiques, peut-être encore plus dans le champ des sciences sociales, font, elles aussi, facilement de l'individu un substitut d'adulte (Aubert, 2004, Castoriadis, 2010), Brugère, 2014). Pourrait-il donc y avoir un sens à parler d'un individu en formation ou de la formation proposée aux individus, sans risquer de déformer l'acte de formation ? Il faut bien constater que ce terme fréquemment rencontré semble à plus d'un titre inapproprié pour désigner des humains en situation, porteurs d'expériences et en devenir. En effet un tel terme a gardé de ses origines grecque et latine la même idée qui bouscule la sémantique française, l'idée de ce qui n'est pas séparable, ce qui est indivisible, un atome, une unité distincte, interchangeable avec une autre unité.

Certes à partir du XVII^e siècle, individu va en venir à désigner plus précisément un membre de l'espèce humaine, mais interchangeable avec un autre puisque sans singularité reconnue ; par cette interchangeabilité, on reste donc loin d'une singularité en construction susceptible de caractériser toute histoire personnelle, depuis celle de l'enfant jusqu'à celle de la personne avancée en âge en passant par celle de l'adulte ; en un mot cette singularité en construction de la personne ne peut être réduite à l'une ou l'autre forme d'interchangeabilité, d'en-soi, d'indivisibilité impénétrable ; au contraire cette singularité adulte dans ses métamorphoses expérientielles se déploie dans un espace relationnel de complexité, lui-même évolutif et qui est une façon de définir la condition existentielle de toute vie adulte, si tant est qu'ex-ister, le propre de la condition humaine désigne cette capacité à vivre, non pas en soi-même mais hors de soi-même³.

Aussi pour reprendre les propres termes du philosophe Benasayag (1998) évoquant le mythe l'individu, il y a une déconstruction à faire d'un tel mythe que

³ selon la sémantique latine originelle du *exstans* : se tenant hors de.

ce philosophe considère lui-même comme une sorte de refuge avec les ambiguïtés auxquelles est associé tout refuge qui n'a d'autre fonction que celle d'un abri hypothétique, donc provisoire ; or ce mythe de l'individu n'a pas plus d'ancrage temporel, que spatial. C'est la raison pour laquelle le sociologue C. Le Bart (2008) à ce propos indique de son côté que cette entité est davantage de l'ordre du construit social que du concept. Aussi comme le suggérait cet autre philosophe V. Descombes (2003), l'individu n'est susceptible d'être appréhendé que par les dérivés qu'il a suscités à travers le processus d'individuation ou mieux celui d'individualisation, permettant à chacune, chacun de développer des traits distinctifs caractéristiques de l'idiosyncrasie constitutive de toute histoire personnelle : individuation portant davantage sur le processus de différenciation par rapport à autrui quand individualisation relève surtout d'un processus de singularisation ; toutefois l'un et l'autre de ces termes ne sauraient être de ce fait des composantes de l'individu, vu son invariance ; ils rejoignent paradoxalement en l'éclairant, le devenir adulte pour signifier les deux processus de différenciation et de singularisation, attaché aussi bien à un l'adulte qu'à une personne ; ils participent à une œuvre de complexification dans la durée qui requiert paradoxalement qu'ils puissent cohabiter avec le processus contrasté de socialisation, lui aussi incontournable pour accompagner un itinéraire de vie adulte.

En guise de récapitulation, prenons acte qu'individuation individualisation et socialisation vont en effet de pair, malgré leur positionnement paradoxal pour situer toute posture adulte : devenir soi-même mais pas sans les autres. Ils ne sauraient constituer la chasse gardée de l'entité individu dont ils sont paradoxalement les antithèses. Si donc dans ce qui suit, nous nous intéresserons à l'adulte en tant que personne dans son individuation et son individualisation, telle que l'exprime son histoire personnelle, nous n'oublierons pas que l'une et l'autre ne vont pas sans cette autre face qui contribue à définir le visage de tout adulte, la socialisation à travers la mise en relation de soi-adulte avec l'autre, mais nous abandonnerons l'individu sans histoire à son propre isolement.

4. Un adulte dans une société de la mobilité en recherche d'un au-delà de sa formation initiale

L'idéologie du progrès a marqué profondément le XVIII^e siècle et encore plus le XIX^e siècle jusqu'aux trois quarts du XX^e siècle, celui des années 1975 qui vont instaurer la fin des *Trente Glorieuses* ordonnées aux deux progrès technique et social et chères au sociologue J. Fourastié (1979) qui les a dénommées ainsi. Cette brusque et persistante mutation qui suit ces *Trente Glorieuses* signe la métamorphose de la modernité vers un ailleurs informationnel et communicationnel (Aubert, 2004), un mixte de réalisations technologiques innovantes et de pratiques culturelles inédites que se convoitent postmodernité et

hyper-modernité. Cet ailleurs informationnel et communicationnel qui émerge, occidentalisé dans sa genèse, mondialisé dans sa diffusion, entend valoriser présentisme et court-termisme de préférence aux temporalités modernes qui furent soucieuses d'esquisser des perspectives sur le long terme pour abonder dans un certain sens de l'histoire. Ce sens de l'histoire qui se voulait être une conquête, l'aventure marxiste peut en témoigner tout comme l'idée de progrès dans la mouvance capitaliste, bon nombre de sociétés tendent aujourd'hui d'en faire le deuil. Il est certes encore fréquemment sollicité à titre individuel au niveau de l'histoire personnelle de tout un chacun-e mais aussi au niveau d'un collectif de travail, dans l'un et l'autre cas sur le mode négatif de l'absence. A titre individuel, il s'agit d'une requête post-hypermoderne d'un sens perdu de ce qui a pu vous faire exister et que vous cherchez à retrouver dans ce que vous entreprenez. Au niveau collectif, le sens collectif joue le rôle pour chacun des adultes concernés, de mise à disposition d'un fragile espace commun de participation, susceptible de le-la sortir de son isolement.

Mais avant de s'achever, ces *Trente Glorieuses* progressistes vont rendre possible l'inscription dans leurs acquis des Lois Delors de Juillet 1971. Celles-ci entendent alors interroger la formation initiale et ses limites en installant les fondations d'une formation continue pour adultes, ce que L. Tanguy (2007) avec le recul d'une quarantaine d'années évoque ainsi en opposant deux types de pédagogies : si les pédagogies scolaires considèrent l'acte d'enseigner comme premier, les pédagogies pour adultes font de l'acte d'apprentissage une priorité incontournable. Ce passage de l'enseigner à l'apprendre va susciter chez l'adulte qui le souhaite, salarié ou non, sur ses temps libres, ou sur son temps professionnel en accord avec son employeur, le désir d'acquérir de nouvelles compétences en complément de sa formation initiale reçue, voire le désir de mieux comprendre et d'assumer son expérience passée.

Toutefois en voulant valoriser les actes d'apprendre et de comprendre, les pratiques de formation continue ont cherché à instaurer des pédagogies de l'alternance temps de travail/temps de formation à partir de ces lois de 1971 qui les ont rendues possibles (Mauduit M. et Martini, 1999) ; mais de telles pratiques, si novatrices furent-elles pour l'instauration d'une formation continue destinée aux adultes, ont malgré tout marqué leurs limites d'un double point de vue, celui de n'attirer en formation continue que celles et ceux des adultes candidats qui avaient déjà bien réussi en formation initiale, celui par ailleurs de réduire bien souvent l'alternance pratique professionnelle-formation à une simple formation alternée. Cette formation alternée alors se limite à une juxtaposition entre pratique professionnelle et formation, faute d'une alternance ouvrant sur un questionnement interrogateur de cette pratique, suivi le cas échéant d'une élucidation méthodologique et théorique de ce que cette pédagogie de l'alternance est censée recéler en terme de regard critique.

L'idéologie du progrès que nous venons d'évoquer un peu plus haut avec ses parts de lumière et d'ombre restera malgré tout l'un des grands opérateurs structurant les mentalités modernes qui notamment prennent acte de la législation que se donne la société française, seconde moitié du XX^e siècle, avec la même reconnaissance égalitaire en droits de l'adulte-femme et de l'adulte-homme dans le champ de la formation. Mais ces années 1975 qui suivent les *Trente Glorieuses* vont être le premier témoin d'un changement culturel essentiel avec la fin de cette modernité triomphante et le naufrage de l'idée de progrès qui lui était intimement liée dans ses deux versions de progrès technique et de progrès social.

Depuis les années 1975, la montée en puissance des crises successives vient en effet déstabiliser cette idée de progrès, même si celle-ci résiste en s'emparant de façon durable de certains secteurs technologiques en émergence comme ceux de l'informatique et du numérique. Néanmoins de 1975 jusqu'à aujourd'hui le concept de crise va entrer dans les préoccupations quotidiennes de l'adulte à travers des variantes successives qui n'excluent pas des répétitions : crise du chômage et son envers crise de l'emploi, crise économique, crise écologique, crise énergétique, crise sanitaire, crise climatique... Cette situation de crises successives aux multiples visages accompagnera l'avènement d'une nouvelle civilisation, telle que la décrit D. Vinck (2016), celle du numérique qui va rapidement prendre de plus en plus d'importance dans ce nouveau contexte culturel *post-* avant de devenir *hyper-*moderne.

C'est un tel contexte hybride fait d'avancées technologiques spectaculaires, de la robotique à l'intelligence artificielle, du recours à l'ordinateur incontournable et à l'usage immodéré du portable, de la numérisation des données à leur digitalisation... qui va être rendu possible au prix de fragilités existentielles qui se trouvent trop souvent oubliées. Au nom de ces fragilités existentielles mentionnons le vieillissement mal encadré des adultes avançant en âge, le recouvrement de leur santé de moins en moins garanti chez des patients-adultes fréquentant des structures hospitalières, elles-mêmes fragilisées par la crise organisationnelle qui les atteint, la pollution croissante de l'environnement, peu à même de défier un réchauffement climatique angoissant et perturbateur, l'exode constant de populations ne trouvant plus sur leur lieu de vie les moyens de subsistance indispensables....

Ces différentes fragilités quotidiennes de l'après-modernité sont susceptibles de bouleverser les vies quotidiennes elles-mêmes. C'est ce contexte hybride devenu complexe et mondialisé, porteur d'instabilité qui entre autres va susciter chez l'adulte la recherche des moyens en vue de parfaire sa formation tout au long de son existence ; c'est ainsi qu'est arrivé l'an 2000 avec en mars de cette année-là, la tenue à Lisbonne de la réunion du Conseil Européen des Chefs d'état et de gouvernement, lesquels vont lancer leur stratégie promotionnelle à destination de leurs citoyen-ne-s adultes fragilisé-e-s par des changements incessants, d'une

Formation tout au long de la vie (*FTLV*). Cette stratégie sera amplifiée ultérieurement du côté français par trois récentes lois réformant la formation professionnelle continue et faisant désormais de cette *FTLV* un incontournable au service de l'adulte, quel que soit son statut, pour lui permettre d'affronter par une formation ad hoc les imprévus et les complexités ambiantes qui accompagnent les itinéraires de vie (Boutinet, 2019). Reste maintenant à connaître le contenu que le Conseil européen entend proposer pour donner toute sa cohérence et sa pertinence à cette *FTLV*.

5. De la formation à l'accompagnement

Les dispositifs de formation permanente, au début de leur existence dans les années 1970 avaient gardé à distance tous ces adultes qui ont conservé un trop mauvais souvenir de leur formation initiale, lorsque cette formation était associée chez eux à l'échec et à la marginalisation sociale. Or ce sont ces mêmes adultes qui se sont détournés de cette formation de qualification ou de requalification, pour laquelle ils ne se sentaient pas concernés que l'on va retrouver encore plus démunis avec l'arrivée des crises post-1975, lorsque vont se succéder les mises au chômage et les raréfactions des embauches : c'est ainsi que pour reprendre les termes de Cl. Dubar (1985), la formation professionnelle continue, conçue et mise en œuvre dans une période de croissance, a dû s'adapter en affrontant le défi d'une conjoncture de crise durable, sans y avoir été préparée.

Cette formation professionnelle continue a donc dû se forger, un outil approprié pour gérer une société de crises, condamnée à lutter contre un chômage endémique et une raréfaction des emplois. Cet outil va résider dans l'individualisation de la formation, notamment par la mise en place de démarches d'accompagnement, le plus souvent à caractère individuel. Ces démarches vont être l'une des grandes préoccupations en matière de formation qui va entourer les années 2000 et leur *FTLV*. Une telle préoccupation va s'incarner particulièrement dans trois dispositifs autonomes dans le contexte français, l'un par rapport à l'autre mais qui peuvent être articulés entre eux, ce qui va donner à la formation un profil tout à fait singulier à travers la mise en œuvre du bilan de compétences (Aubret, Gilbert, 1994), de la démarche individuelle d'accompagnement (Paul, 2004) et de la validation des acquis de l'expérience (Ansart, Sanséau, Lefort, 2010). Par l'intermédiaire de ces différents dispositifs, la formation continue va donc s'individualiser au moment du changement de millénaire pour tenter d'être plus pertinente, en se rapprochant des demandes personnalisées des adultes en difficulté, comme peuvent en témoigner les lois sur la formation des années 2010-2020 et la création pour chaque salarié d'un Compte individuel de formation qu'il est appelé à gérer par lui-même.

C'est en s'individualisant que cette formation va fidéliser des adultes soucieux de se donner les moyens de s'engager dans une mobilité désirée ou de s'adapter aux imprévus d'une flexibilité professionnelle imposée par la conjoncture et ce en recourant à l'acquisition d'une démarche réflexive adéquate. Ainsi nous pouvons à la suite de M. Paul (2020) considérer que la démarche d'individualisation par l'accompagnement est une pratique récente issue de la société postmoderne des années 1990, mais laquelle pratique en reste encore trop souvent tournée vers une réflexion opératoire sur des postures mais pas suffisamment soucieuse d'une approche existentielle et sociale. Toujours est-il que l'on peut considérer que cet accompagnement individualisé s'appuie méthodologiquement sur deux fondamentaux et trois variantes (Boutinet, 2007).

Les deux fondamentaux ont trait à l'espace et au temps à travers respectivement l'*être-avec* et l'*aller-vers*. L'espace d'accompagnement de l'être-avec se définit comme un espace relationnel préférentiel qui s'instaure entre deux adultes, un-e adulte accompagnateur-trice et un-e adulte accompagné-e et liés par une confiance réciproque. Cette relation implique donc d'un côté une personne en demande d'accompagnement, de formation ou de qualification et de ce fait en quête d'un regard extérieur distancié mais compréhensif sur ce qu'elle cherche à initier en vue de s'orienter ou de se réorienter ; de l'autre côté un-e adulte accompagnant se positionne en personne-ressource, que cette personne soit professionnelle ou bénévole, pour le moins attentive aux sollicitations de la personne accompagnée. Cet espace socialisé par un être avec s'inscrit dans un temps négocié, celui de l'aller-vers impliquant la détermination d'une échéance à atteindre à court ou moyen terme, laquelle échéance en se concrétisant, finalisera la durée de l'accompagnement.

Les trois variantes d'accompagnement concernent cet être-avec qui peut, selon les situations prendre trois formes typiques de positionnement ; ces formes de positionnement de la personne accompagnante vis à vis de la personne accompagnée relèvent tantôt de la guidance, tantôt du conseil, tantôt du suivi. Elles impliquent d'être mises en place d'un commun accord entre et par les deux acteurs impliqués dans la situation d'accompagnement, grâce à un temps de négociation en début et le cas échéant en cours d'accompagnement : il est à noter que la guidance sera proposée par l'accompagnant-e dans la situation de plus ou moins grande vulnérabilité dans laquelle pourra se trouver présentement la personne accompagnée ; les conditions de l'accompagnement et la direction à lui donner seront alors proposées en début d'accompagnement, voire revues en cours d'accompagnement notamment quand l'accompagnant-e aura pu diagnostiquer une autonomie suffisante dont peut témoigner la personne accompagnée pour être à même d'assumer elle-même par-delà la guidance, des situations de conseil et ensuite de suivi. Dans le conseil, l'adulte accompagnant-e marche de concert avec l'adulte accompagné-e et intervient à des moments négociés d'un commun accord avec la personne accompagnée mais aussi chaque fois qu'il-elle est sollicité-e par

celle-ci, en cours de route pour telle ou telle initiative à prendre et en se souciant toutefois de laisser à son vis-à-vis suffisamment d'autonomie. En ce qui concerne le suivi tout en marchant derrière l'adulte accompagné-e, l'accompagnant-e se met à sa disposition pour intervenir seulement quand il-elle est sollicité-e, une fois qu'auront été négociées les modalités de l'accompagnement au départ. C'est toujours en fonction de ces modalités que l'accompagnant-e sera partie prenante dans l'évaluation terminale. Ce suivi de l'accompagnement, marqué par la situation d'autonomie de la personne accompagnée est donc tout à l'opposé de la guidance prenant en charge une situation initiale de dépendance de cette personne accompagnée.

6. Une formation en quête de sens par le récit de vie

L'acquisition de nouvelles compétences par le biais d'une formation est toujours négociable entre l'adulte concerné-e et son instance de formation, voire son employeur en vue de faciliter une insertion, une promotion professionnelle ou une mutation. Mais l'une ou l'autre de ces perspectives ne saurait toutefois épuiser tous les questionnements de l'adulte vis-à-vis de sa situation de travail et du contexte existentiel dans lequel il-elle réalise ce dernier. De temps à autre il-elle pourra se trouver en situation de crise existentielle, une crise qui sera susceptible de l'amener à ce qu'E. Chevallier (2022) appelle une rupture intentionnelle de carrière ; démunie-e dans ses repères et privé-e de perspectives, l'adulte va se trouver en quête d'une recherche du sens à donner à sa situation de vie, à ce qu'il-elle fait ou à ce qu'on lui fait faire, voire à ce que l'on veut lui faire faire ou à ce qu'il-elle ne veut pas faire, se laissant aller à l'une ou l'autre forme de désespoir du type : *ce que je fais n'a plus de sens ; c'est absurde, ce n'est pas cohérent, je me sens glisser vers le néant....* Nous sommes là en présence de cet incontournable essai de construction de sens bien mis en scène par G. Pineau et J-L. Legrand (2007) pour cerner ce qu'il faut entendre par récit de vie.

Cette quête de sens associée à ce dans quoi l'adulte s'est déjà engagé ou cherche à s'engager, pourra prendre indifféremment la forme d'un récit de vie ou d'une histoire de vie et recèle une forte valeur heuristique par son exigence d'authenticité et par la complexité à saisir dans ce que cette quête d'authenticité laisse entrevoir. Une telle quête de sens ancre la démarche de l'adulte dans un existentiel de la formation qui permet à V. de Gauléjac (1999) de souligner, à propos de cette pratique des histoires de vie la nécessité de son évitement d'un double écueil, celui qu'il formule ainsi : *du concept sans vie et de la vie sans concept*.

Si l'approche par les récits de vie a été mise en œuvre par ethnologues et sociologues dès le début du XX^e siècle, tout spécialement dans le cadre de l'Ecole de Chicago (Nossik (2011) comme méthode privilégiée c'est pour décrire les

conditions d'existence d'adultes questionnés appartenant à telle ou telle culture minoritaire. Cette approche a irradié d'autres champs disciplinaires, notamment celui de la sociologie des parcours et aussi celui de la formation des adultes et ce dès les années 1960.

L'histoire de vie se pratique en groupe, un groupe qui devient co-productif de sens, à partir de l'analyse de la demande de l'un de ses membres, lui-même amené à préciser ce qui le rebute dans ce qu'il vit présentement mais aussi ce qui pourrait le motiver dans le retour exploratoire qu'il se propose de faire sur son expérience passée ; il s'agit plus précisément de revenir sur son histoire personnelle en vue de mieux élucider l'itinéraire de vie qui a été le sien ; cette analyse de la demande implique que le régulateur animant le groupe de réflexion, se soucie d'écarter au préalable les demandes à visée ou à contenu intentionnellement thérapeutique.

La parole de soi/sur soi dans le cadre d'un récit de vie restitué par un-e demandeur-e qui sollicite la réaction d'un groupe témoin peut être comparable à l'écriture de soi/sur soi qu'un-e auteur-autrice fait entre autres de ses Mémoires plus ou moins intimistes. Dans chacune de ces deux situations, la parole d'un côté et l'écriture de l'autre sont respectivement placées sous le regard d'un autrui auditeur-auditrice ou d'un autrui lecteur-lectrice que le-la demandeur-e ou l'auteur-autrice va de fait questionner sur le sens à donner à son propre parcours existentiel, tel qu'il-elle a pu de près ou de loin le verbaliser. Or chacune de ces deux situations, parole de soi/sur soi et écriture de soi/sur soi peut être entrevue comme relevant d'une forme de créativité émergente qui met le-la demandeur-se aussi bien que l'auteur-autrice en situation de se questionner autrement, grâce à ce que lui disent ou écrivent auditeurs-auditrices dans un cas et lecteurs-lectrices dans l'autre en prenant connaissance de son récit biographique, les uns réagissant avec immédiateté par oral, les autres de façon informelle avec un délai variable à travers des canaux écrits provenant d'horizons variés. C'est justement cette question créative que se formulait J-P. Sartre voici déjà soixante ans dans *Les Mots*, petit ouvrage autobiographique au terme duquel le philosophe s'interrogeait : *Que vais-je faire de ce que l'on a fait de moi ?* La réponse, silencieuse ou explicite que fera le-la demandeur-e ou l'auteur-autrice sur le sens qu'il-elle pourra donner à une telle question sera créatrice en même temps que formatrice si elle procure l'opportunité d'ouvrir une nouvelle transition susceptible d'enrichir son itinéraire de vie.

7. La formation comme espace et temps de transition

Evoquer, comme nous venons de le faire, la quête du sens au cours d'un itinéraire de vie, c'est attirer l'attention sur ces moments plus ou moins questionnant, qui souvent précèdent et/ou suivent des changements. Cette quête de sens à propos de la mobilité recherchée par un adulte dans son itinéraire professionnel ou de vie, comme à travers la flexibilité d'une reconversion imposée par la conjoncture est

donc d'une façon ou de l'autre initiatrice de réorientations qui vont à l'encontre de l'une ou l'autre forme de stabilité, donc de sécurité. Ces réorientations pourront demander un temps transitionnel pour se mettre en place et faire appel à un accompagnement en vue d'esquisser un projet de réorientation. L'adulte aura alors identifié seul-e ou avec l'aide de l'accompagnant-e la nature de la transition à laquelle il-elle se trouve confronté-e : une transition voulue, non voulue mais acceptée, imposée plus ou moins malgré lui-elle.

Les changements dont sont porteurs les environnements tant postmodernes qu'hypermodernes imposent leurs nouvelles règles du recours aux temps présentistes de la mobilité, de la flexibilité ou de l'immédiateté voire encore de l'accélération. Ces règles court-termistes s'inscrivent d'une façon ou de l'autre dans des espaces-temps transitionnels qui tendent à générer un adulte paradoxal, intériorisant continuellement sur le mode de l'oscillation, désirs de changement et désirs de maintien (Aubert, 2004), tout en restant affectés par les changements structurels qui les entourent (Astier, 2007). De tels processus de transition peuvent se donner à lire dans leur brièveté pour certains itinéraires biographiques marqués par l'évènementiel et son caractère exceptionnel lié à un imprévu ou à une issue redoutée ; pour d'autres itinéraires, il s'agira plutôt d'une transition à rallonges dans une perspective de mobilité ; cette transition sans fin est faite d'une suite de mini-transitions qui gagnent à être identifiées selon qu'elles sont anticipées ou non anticipées, les premières relevant subjectivement de la prévision, les secondes de l'instantanéité. Les unes et les autres que F. Jullien (2009) dénomme des transformations silencieuses se donnent comme caractéristiques d'être selon les cas, plutôt choisies par l'adulte ou au contraire imposées par la conjoncture ; les secondes dans bon nombre d'itinéraires professionnels, apparaîtront moins déterminantes que les premières pour l'adulte concerné qui va s'y trouver moins impliqué.

Les formations elles-mêmes engagées par l'adulte pour une raison ou pour une autre, à un moment ou à l'autre d'un itinéraire professionnel sont susceptibles d'être vécues de leur côté comme des transitions entre deux moments différents d'une vie professionnelle, celui qui a précédé une formation et celui qui va la suivre ; cette formation, si elle est de courte durée, sera perçue comme une alternance au même titre qu'un changement professionnel.

A côté des différentes variantes qui caractérisent aujourd'hui les transitions, qu'elles soient professionnelles ou de vie, telles que nous venons de les évoquer, il est opportun de faire une place à part au non-évènement comme relevant d'une autre variante de transition, sans doute beaucoup moins atypique qu'elle peut paraître ; cette transition non-évènementielle a été particulièrement étudiée par N.K. Schollossberg, (2005) : les non-évènements relèvent de ce qui a été anticipé et souhaité et qui pour une raison ou une autre ne s'est pas encore réalisé, des rêves non accomplis, des attentes individuelles portant sur une conjoncture à venir

souhaitée qui ne survient pas ou des espoirs déçus qui se prolongent. Cette transition non-événementielle pourra durer tant que le deuil n'aura pas été fait de la transition espérée.

8. L'adulte auteur de son parcours de vie/de formation

L'actualité des transitions nous aide à comprendre comment au sortir de la formation dite initiale trajectoire et carrière deviennent des concepts de plus en plus inappropriés pour appréhender les itinéraires de vie adulte en contexte post-hypermoderne. En effet le déterminisme linéaire de la trajectoire se trouve de plus en plus fragilisé dans une société de l'événementiel, de l'immédiateté et de la mobilité-flexibilité ; de son côté le volontarisme individuel de la carrière vécue et/ou envisagée, suscité par le mimétisme des réussites individuelles va se trouver mis de plus en plus hors-jeu, l'inquiétude sociale face aux changements technologiques et socio-économiques du moment conduisant à partir des années 2010 au souci d'une sécurisation des parcours professionnels par la formation (Guiomard, 2013).

Face à cette conjoncture socio-professionnelle, un paradigme déjà expérimenté mais qui s'était pour un temps effacé courant XX^e siècle semble être de retour, compte tenu de sa pertinence au regard des situations actuelles, celui de parcours, qu'il soit professionnel ou de vie ou même de formation. Ce paradigme depuis quelques décennies s'est peu à peu imposé en se présentant comme constitué d'un mixe de déterminations, voire aussi d'indéterminations situationnelles et de choix personnels, sorte de face à face entre l'adulte et les situations auxquelles il se trouve confronté.

Le parcours n'est en effet pas nouveau dans le champ des sciences sociales, nous l'avons évoqué déjà plus haut ; c'est l'un des paradigmes scientifiques multidisciplinaires qui a appartenu d'abord à l'ethnologie et ensuite à la sociologie depuis qu'il fut testé par l'Ecole de Chicago au début du XX^e siècle en même temps que les *récits de vie* qui en sont la verbalisation ; il s'agissait alors pour les résidents, accueillant des paysans polonais arrivant de leur pays aux Etats-Unis dans une grande désorganisation familiale et communautaire, de comprendre l'issue de ce phénomène migratoire et interethnique. Pour ce faire, quoi de mieux que d'inviter des groupes de paysans polonais venant d'arriver en Amérique, à témoigner sur leurs motivations à émigrer, en racontant leur périple. Mais abandonné pendant un certain temps, le parcours biographique depuis les années 1980 est redevenu peu à peu l'un des concepts-clés des sciences de la formation pour mieux chercher à connaître certaines catégories d'adultes dans leurs expériences de vie (Lévy, 2001), et aussi les aider à mieux assumer leur avenir à partir de la réappropriation de leur passé.

Au-delà de l'enfance et de l'adolescence, le parcours de vie implique un adulte face à un processus dynamique de déroulement de son existence au fil du temps, une existence avec son histoire, sa situation actuelle au regard des contraintes et déterminations de l'environnement et par ailleurs avec les perspectives à venir esquissées par cet-te adulte. Pour celui-ci-celle-ci, le parcours met face à face d'un côté les composantes de structure sociale déterminant son environnement de vie et de l'autre son cheminement de vie individuel, tel qu'il peut en prendre conscience et le restituer, notamment à travers un récit de vie. Ainsi dans le déroulement d'une existence au fil du temps s'inscrit une dynamique individuelle de l'avancée en âge tentant d'articuler temporalités individuelles et temporalités socio-historiques ; les premières sont faites des intentions et projets à venir au regard de ce qui a été déjà réalisé au cours de l'itinéraire de vie de l'adulte concerné-e ; les secondes impliquent les contraintes temporelles à prendre en compte car ces temporalités individuelles sont destinées à s'inscrire dans un temps socio-historique avec ses incontournables mais aussi ses opportunités.

Se pose alors la question de savoir comment l'adulte peut appréhender ce qu'il en est, en l'état actuel des choses, de son parcours de vie adulte, à la fois en tant qu'auteur –autrice et témoin plus distancié. C'est à cette question qu'a essayé de répondre F. Dubet (1994) à propos de l'auteur d'un parcours de vie, appréhendé à partir du principe d'une unité de l'expérience tant individuelle que sociale, conduisant à se percevoir comme auteur-autrice de sa propre vie. S'interrogeant de son côté sur la question de l'auteur, P. Audi (1997) indique que devenir auteur de son existence c'est accepter d'en être intentionnellement la cause sans en être l'origine ; dans la suite de cette affirmation, nous pourrions ajouter que l'origine tient aux aléas et contraintes des composantes institutionnelles du parcours quand la cause relève de la singularité assumée de son auteur-autrice dans sa façon personnelle d'appréhender ces aléas et contraintes en vue de faire les choix jugés appropriés en lien avec les opportunités qu'il-elle rencontre.

9. Au sein du parcours, la place donnée à la constitution de l'expérience

Tout parcours de vie peut être considéré en même temps comme parcours de formation s'il est générateur d'une expérience identifiable dans laquelle l'adulte concerné va se retrouver à travers ses réalisations, ses étapes typées, ses orientations. Cette expérience que cet adulte aura engendrée, il s'en reconnaîtra paradoxalement comme le produit. Sans recourir sans cesse à l'étymologie, il peut être toutefois intéressant de constater que l'origine du terme expérience nous vient directement du latin *experientia* ; or ex-périence a gardé en français actuel sa signification originelle que l'on peut formuler en sortie de l'épreuve, dans laquelle le préfixe *ex* indique bien le mouvement *hors de*, pour signifier le comment je m'en sors. Cette expérience constitutive de la vie quotidienne de tout un chacun

comporte, du moins dans notre contexte linguistique francophone une triple façon de l'appréhender à partir des trois registres sémantiques différents d'expérience à bien identifier : conduire une expérience, avoir de l'expérience, agir par expérience. Ces trois registres contrastés s'avèrent complémentaires l'un de l'autre, entretenant des ramifications entre eux à exploiter l'un avec l'autre, voire l'un contre l'autre. Nous allons donc les passer en revue pour ensuite nous interroger sur le rôle que l'on peut leur faire jouer tant dans la formation continue que dans le parcours de vie au sein de laquelle et duquel s'inscrit toute expérience.

a) mener une expérience

Mener, conduire une expérience momentanément implique de pouvoir se sortir, de ce que l'on a soi-même entrepris : la réussite signifie dans ce cas là, s'en sortir de façon satisfaisante⁴ ; dans ce premier sens, l'expérience se veut expérimentation, moment singulier, inédit où pour la première fois l'adulte se lance dans une initiative qu'il souhaiterait mener à son terme en réalisant ce qu'il avait initialement envisagé ; dans ce premier sens la temporalité dominante de l'expérience est celle du moment présent. Evoquer l'expérience à mener, c'est une autre façon voisine de parler d'expérimentation, laquelle se confond avec une action à initier et à réaliser par soi-même, c'est à dire un projet à concevoir et à conduire. Ce premier sens de l'expérience rejoint donc celui de l'expérimentation, comme celui de l'action ou encore celui du projet dans leur conduite respective qui tous les trois mettent en scène leur auteur-autrice : celui-ci ou celle-ci décline verbalement à la première personne du singulier ou du pluriel ce qu'il-elle entreprend. Ce premier sens d'expérience met en scène le je ou le nous de l'auteur-autrice dans une posture pragmatiste anglo-saxonne, telle que l'a esquissée en son temps J. Dewey (1938). Ce dernier appréhendait l'expérience comme une liaison à instaurer par son auteur-autrice entre le subir et l'agir en endurant d'abord l'impact du milieu et ses résistances pour ensuite réorienter sa conduite face au doute, au questionnement engendré par cette endurance.

b) avoir de l'expérience

Cette expérience, une fois menée, dans les conditions dans lesquelles elle a été conduite, comporte sa part de réussite et d'échec, la réussite n'étant jamais totale, comme c'est le cas pour toute expérience, si tant est que l'auteur-autrice ne réalise jamais exactement ce qu'il-elle avait anticipé, de la façon par laquelle il l'avait anticipé de par l'interposition de la complexité de la situation et du surgissement des imprévus. Une fois achevée, la dite expérience est mise spontanément en mémoire par l'adulte, non pas dans son entièreté mais spécialement dans les points faisant écho avec sa sensibilité du moment. C'est ainsi que l'expérience est

⁴ Comme l'indique l'italien *uscita*, signifiant *sortie* dont le français *réussite* est un dérivé. Ce signifiant *uscita* se trouve sur toutes les pancartes de *sorties d'autoroutes* en Italie.

destinée à se transformer : de l'expérience menée *in vivo* à cette expérience mémorisée *in interno*, il y a métamorphose de l'expérience vécue en expérience acquise, laquelle ne sera que passagère si elle n'est stockée qu'en mémoire à court terme ; elle deviendra durable si elle est conservée en mémoire à long terme. Les traces d'une telle expérience mémorisée pourront selon les situations en partie s'estomper, voire disparaître avec le temps ou au contraire faire l'objet de rappel ou de reconnaissance par introspection, évocation libre, récit de vie ou autre restitution. Quoi qu'il soit, de cette expérience réalisée et ensuite mémorisée pourront être tirés d'elle de façon spontanée intentionnelle, par transferts, des savoir-faire ou des compétences utilisables pour des situations à venir. Cette expérience mémorisée appelle en même temps de la part de l'adulte impliqué un regard critique sur ce qu'il-elle a mémorisé et que la tradition germanique dénomme *Bildung*. (Fabre, 1994) : cette expérience-formation relève de l'aventure d'un adulte-critique, se sachant sujet-auteur de sa formation. Cette expérience-critique va générer des compétences en tant que savoir-faire susceptibles d'enrichir les potentialités opérationnelles de l'adulte pour la conduite à l'avenir de nouvelles expériences. De telles *expérience-formation* critiques relèvent de ce que D. Kolb (1984) dénomme l'apprentissage expérientiel avec ses 4 étapes ou 4 phases d'apprentissage : expérimentation concrète en situation, observation réfléchie, conceptualisation, transfert : si mener une expérience concerne la 1^{ère} phase décrite plus haut, les 3 autres phases sont constitutives de l'expérience acquise à travers l'observation réfléchie portant sur l'expérience vécue, la conceptualisation de cette dernière pour pouvoir la comprendre, enfin le transfert expérientiel du savoir-faire acquis dans d'autres situations à expérimenter, transfert expérientiel qui prendra le nom de compétences.

c) agir par expérience

Ce qui caractérise l'expérience acquise c'est son risque d'effacement mnémonique avec le temps, passant de l'explicite à l'implicite pour sombrer dans le subconscient ou l'oubli si elle n'est pas réactualisée de temps à autre. L'avancée en âge va accélérer ce double passage vers l'implicite, puis l'oubli. Une façon d'éviter que l'expérience acquise sombre dans cet oubli est d'entretenir la mémoire de l'expérience acquise que l'adulte garde d'elle mais une expérience acquise qui, avec le temps, va malgré tout s'édulcorer, en se simplifiant selon le principe de l'économie de moyens. Cette économie tôt ou tard va fragiliser tout adulte vieillissant, en se matérialisant dans la répétition, la routine ou la force de l'habitude, ce qui laisse le jeu ouvert à une forme de sclérose, celle des habitudes prises. Agir par expérience signifie alors agir par routine, par répétition, par habitude ou automatismes. Si l'avoir de l'expérience témoigne de compétences acquises et présentement utilisables, l'agir par expérience met en avant le caractère répétitif de ce qui a réussi antérieurement et a été mémorisé pour être restitué de façon mécanique face aux situations analogues. En nous basant sur la

distinction opérée en son temps par Thomas d'Aquin dans sa *Somme théologique*⁵ entre habitus actif et habitus passif, nous retrouvons la distinction entre avoir de l'expérience relevant de l'habitus actif et agir par expérience, assimilable à l'habitus passif. C'est cette forme d'habitus qui va d'ailleurs être reprise de Thomas d'Aquin par P. Bourdieu (1980) mais ce dernier en ne recourant qu'au seul terme d'habitus sans y associer de qualificatif s'intéresse uniquement à l'habitus passif de Thomas d'Aquin, qu'il définit comme système de dispositions durables nées de l'expérience que l'on peut considérer comme des conditionnements incorporés. Ce sont donc ces conditionnements incorporés qui constituent avec l'avancée en âge l'habitude générative de comportements répétitifs dans des situations similaires ou jugées comme tels.

10. Des sciences de la formation en émergence

Appréhender pour un-e adulte son propre parcours ainsi que les temps au sein desquels celui-ci s'est réalisé peut être assimilé à un parcours d'expériences, dans les trois sens que nous venons de donner au terme expérience. Ce parcours pourra servir de repères à un nombre grandissant d'adultes à l'ère du numérique en vue de penser et gérer leurs temporalités passées et présentes mais aussi à venir dans un souci de contraste avec les temporalités ambiantes de l'immédiateté et de l'instantanéité. Il sera l'outil susceptible de les aider à poser des repères dans les situations auxquelles ils-elles se trouvent confrontés. Le parcours à élucider ou au contraire à anticiper devrait aussi permettre à l'adulte de mieux faire face aux revers de situations auxquels ces premières décennies du nouveau millénaire peuvent le confronter. Ces revers déstabilisent un nombre non négligeable d'autres adultes prisonniers de situations d'urgence dans lesquelles ils se trouvent saisis, sans disposer du recul possible face à l'évènement, qu'il s'agisse de guerres, de pandémies, de malnutrition, de quête d'un emploi, d'accident de santé, de catastrophe climatique ou d'exode. En effet l'urgence dans son immédiateté, quelle qu'elle soit, défie la possibilité d'un recours à une formation et à l'intégration d'un parcours qui peut s'en trouver anéanti, si cette immédiateté devient incessante. La trajectoire reprend alors le dessus sur le parcours : les contraintes du contexte écrasent les stratégies esquissées par l'adulte. D'où l'enjeu de rendre possible une formation tout au long de la vie qui ait le souci d'effectuer un retour vers un passé expérientiel apaisé, pour un adulte aux prises avec l'immédiateté conjoncturelle, ceci afin de rendre compréhensible et utilisable ce passé expérientiel. Il reviendra alors à un accompagnement ou à une formation adéquate de pacifier le moment présent pour en même temps anticiper des lendemains convertibles en opportunités susceptibles d'esquisser l'un ou l'autre parcours dans la perspective d'un avenir habitable pour demain.

⁵ Ecrite entre 1266 et 1273.

Les questionnements précédents autour du parcours de vie, qui en même temps dit quelque chose du parcours de formation, reprennent un certain nombre de propos qui ont émaillé les pages antérieures. Ils contribuent à circonscrire l'objet d'étude de ces nouvelles sciences de la formation en développement sous nos yeux dans les contextes de modernité avancée. Ces sciences en s'intéressant au statut de l'adulte et à son parcours se distinguent radicalement des sciences de l'éducation soucieuses de rendre compte des différents modes d'initiation des enfants et adolescents et notamment de la place donnée aux formations dites initiales chargées d'accompagner le développement bio-psycho-sociologique des jeunes scolarisés. La formation tout au long de la vie dans la continuité avec les sciences d'éducation mais aussi en contraste, voire en rupture avec elles, selon les contextes, s'intéresse de son côté à la façon par laquelle l'adulte au cours de son avancée en âge est amené à gérer les formations qu'il choisit ou qui lui sont proposées pour lui permettre d'avancer dans son parcours personnel au regard de l'un ou l'autre de ses projets ou de la demande sociale. Cet adulte dans son avancée prend en compte, s'il ne les subit pas, les aléas des situations et des contraintes institutionnelles, culturelles, économiques qui entourent son parcours. C'est ainsi que ces formations choisies ou proposées sont destinées à accompagner, voire orienter les métamorphoses successives de l'adulte, de son état de jeunesse au sortir de la post-adolescence jusqu'à ce nouvel état d'une vieillesse récapitulative, si toutefois cette dernière n'est pas marquée par un état de dépendance.

Références bibliographiques

- Astier I., 2007, *Les nouvelles règles du social*, Paris : Puf.
- Aubert N. et Alii, 2004, *L'individu hypermoderne*. Toulouse : Erès.
- Audi P., 1997, *L'autorité de la pensée*. Paris : Puf.
- Benasayag M., 1998, *Le mythe de l'individu*. Paris : La Découverte.
- Beck U., 1986, *La société du risque*. Paris Aubier 2001, trad.
- Bourdieu P., 1980, *Le sens pratique*, Paris Les Editions de Minuit.
- Bourdieu P., 1986, L'illusion biographique, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.
- Boutinet J-P., 1995, *Psychologie de la vie adulte*. Paris : Puf, 2020, 6^{ème} éd.
- Boutinet J-P., 2007, Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager, in *Penser l'accompagnement adulte, ruptures, transitions, rebonds*. Paris : Puf., 27-49.
- Boutinet J-P., 2019, Dans le champ de la formation professionnelle, quel partage de responsabilité pour aujourd'hui ?, *Savoirs*, 50, 129-153.
- Brucy G., 2007, *Former pour réformer, retour sur la formation permanente (1945-2004)*. Paris : La Découverte.

- Brugère F., 2015, Quand l'individu s'émancipe grâce aux autres. *CERAS, Revue Projet*, 2015/3, 346, 59-67.
- Castoriadis C., 2010
- Chevallier E., Les ruptures intentionnelles de carrière chez les cadres français : description d'un processus. *L'O.S.P.* (à paraître).
changé de vie professionnelle pour redonner du sens à leur travail,
L'O.S.P.
- Chendet P., Llerena, P., Flexibilité et technologie in *La technoscience*. Paris : L'Harmattan
- Descombes V., 2003, Individuation et individualisation, *Revue européenne des sciences sociales*, *XLI*, 127, 1-80.
- Dewey J., 1938, *Expérience et éducation*, Paris : A. Colin 1968, trad.
- Dubar Cl., 1985. *La formation professionnelle continue* : Paris, La Découverte.
- Dubet F., 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.
- Duway J., 1938, *Experience and Education*, en traduction française, Paris. A. Colin, 1968.
- Fabre M., 1994, *Penser la formation*. Paris : Puf.
- Fourastié J., 1979 ? *Les Trente Glorieuses ou la révolution invisible, 1946-1975*. Paris : Fayard.
- de Gauléjac V., 1999, *L'histoire en héritage, roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Guionard F., 2013. La sécurisation des parcours professionnels, naissance d'une notion, *Revue du droit du travail*, 10, 611-621.
- Jullien F., 2009, *Les transformations silencieuses*. Paris : Grasset.
- Kolb D., 1984, *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, New-Jersey : Prentice Hall.
- Le Bart C., 2008, *L'individualisation* : Paris : Sciences-Po Les Presses.
- Lévy R., 2001, Regard sociologique sur le parcours de vie, regards pluriels sur l'approche biographique, entre discipline et indiscipline, *Cahiers de la S des Sciences de l'éducation*, 95, 1-20. *ection*
- Lipovetsky G., 2004, *Les temps hypermodernes*. Paris : Grasset.
- Mauduit M, Martini F., 1999, *Pédagogie de l'alternance, analyse de situation de travail et travail formateur*. Paris : Hachette.
- Paul M., 2020, *La démarche d'accompagnement*, Louvain-la-Neuve : de Boeck.
- Pineau G., Le Grand J-L., *Les histoires de vie*. Paris : Puf, coll. Que sais-je ?
- Sartre J-P., 1964. *Les mots*. Paris Gallimard.
- Schlossberg N.K., 1984, *Counseling adults en Transition*. New-York Springer.

- Scholossberg N-K., 2005, Aider les consultants à faire face *aux* transitions : le cas particulier des non-événements, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34, 85-101.
- Tanguy L., 2012, La fabrication d'un bien universel in Brucy G. et alii. *Former pour réformer*. Paris : La Découverte.
- Verrier G., Bourgeois N., 2020. L'autonomie et la responsabilité in *Les RH en 2030*. Paris : Dunod.
- Vinck D., 2016, Avec le numérique, nous sommes entrés dans une nouvelle civilisation, *Humanités numériques*, 15-24
-