

# Apprentissage tout au long de la vie [https:// ops.revues.org](https://ops.revues.org)

Le concept d'« apprentissage tout au long de la vie » reste mal défini. Que nous apprenions durant toute la durée de notre vie apparaît comme une évidence.

De nos premiers pas, de nos premiers mots jusqu'à notre âge le plus ancien, nous faisons des expériences nouvelles, acquérons des savoirs nouveaux et de nouvelles compétences. Cette façon que nous avons d'apprendre, nous en sommes presque aussi inconscients que du fait de respirer. Assurément nous apprenons aussi à l'école, dans l'entreprise, à l'université, et dans les établissements de formation ; mais même dans ces lieux institués de formation et d'apprentissage, ce que nous apprenons de véritablement important n'a souvent rien à voir avec les programmes officiels. Nous expérimentons des situations, nous acquérons des habiletés, nous mettons à l'épreuve nos émotions et nos sentiments dans l'« école » la plus effective qui soit : l'« *Université de la vie* » (Field, 2000 : VII).

Ainsi apprenons-nous et nous formons-nous dans les conversations avec les amis, en regardant la télévision et en lisant des livres, en feuilletant des catalogues ou en surfant sur Internet, aussi bien que lorsque nous réfléchissons et que nous faisons des projets. Qu'importe si cette façon de nous former est triviale ou recherchée : nous ne pouvons rien changer au fait que nous sommes des apprenants « au long cours » de la vie.

2 Dans les débats des trente dernières années concernant la politique de la formation – et particulièrement dans ceux de la dernière décennie – le concept d'apprentissage tout au long de la vie a pris une dimension stratégique et fonctionnelle. C'est à lui que l'on a recours pour définir les missions de formation des sociétés postmodernes. Le document européen le plus important concernant la politique de la formation, le *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, ratifié en mars 2000 à Lisbonne par la Commission européenne, précise ainsi : « *L'apprentissage tout au long de la vie (lifelong learning) n'est plus seulement un des aspects de l'éducation et de l'apprentissage ; il doit devenir le principe directeur garantissant à tous un accès aux offres d'éducation et de formation, dans une grande variété de contextes d'apprentissage* » (Commission of the European Communities, 2000, p. 3).

3 Deux raisons principales sont évoquées pour justifier cette affirmation :

- « L'Europe est devenue une société fondée sur la connaissance et l'économie. Plus qu'auparavant, l'accès aux informations et aux connaissances les plus récentes, ainsi que la motivation et les savoirs nécessaires à l'utilisation intelligente, personnelle et collective de ces ressources, deviennent la clé de la compétitivité européenne, elles sont également bénéfiques à l'employabilité et à l'adaptabilité de la force de travail.
- Les Européens vivent actuellement dans un monde social et politique complexe. Beaucoup plus qu'auparavant, les individus veulent planifier leurs vies, ils espèrent contribuer activement à la société et ils doivent apprendre à vivre positivement dans leur diversité culturelle, ethnique et linguistique. L'éducation, dans son sens le plus large, est la clé pour apprendre et comprendre comment relever ces défis » (Commission of the European Communities, 2000, p. 5).

4 Cette double motivation, si elle restreint le concept à sa seule dimension fonctionnelle, permet cependant d'en préciser la définition. Le *Mémoire* stipule clairement que *l'éducation tout au long de la vie* concerne toutes les activités significatives d'apprentissage qu'il récapitule ainsi :

- Les processus d'apprentissage formels qui ont lieu dans les institutions de formation classiques et qui sont généralement validés par des certifications socialement reconnues.
- Les processus d'apprentissage non formels qui se déroulent habituellement en dehors des établissements de formation institutionnalisés – sur le lieu de travail, dans des organismes et des associations, au sein d'activités sociales, dans la poursuite d'intérêts sportifs ou artistiques.
- Les processus d'apprentissage informels, qui ne sont pas entrepris intentionnellement et qui « accompagnent » incidemment la vie quotidienne (Commission of the European Communities, 2000, p. 8).

5 L'intérêt de cette nouvelle compréhension du concept d'éducation réside dans la mise en synergie de ces différents modes d'apprentissage. L'apprentissage ne doit pas être seulement et systématiquement élargi à

toute la durée de la vie. Il doit également se dérouler « *lifewide* », c'est-à-dire être généralisé à tous les domaines de la vie, pour que se mettent ainsi en place des *environnements d'apprentissage* où les différents modes d'apprentissage trouvent à se compléter organiquement. « *La dimension du "lifewide learning"* (éducation embrassant tous les aspects de la vie) *met l'accent sur la complémentarité entre apprentissages formels, non formels et informels* » (Commission of the European Communities, 2000, p. 9).

6Ainsi entendue, **l'éducation tout au long de la vie** semble répondre à une nécessité économique et sociale de premier plan. Et elle ne concerne pas seulement les élites traditionnelles mais tous les membres de la société. Le *Livre blanc de l'éducation tout au long de la vie*, publié par le ministère de l'éducation anglais en 1998, affirme dans son propos central : « *Pour faire face au changement rapide et au défi de l'âge de l'information et de la communication, nous devons nous assurer que les gens puissent retourner apprendre tout au long de leur vie. Nous ne pouvons pas compter sur une seule petite élite, quel que soit son haut degré d'éducation. En revanche, nous avons besoin de la créativité, de l'esprit d'entreprise et de l'instruction de tous.* » (Department for education and employment, 1998, p. 7).

7Le « concept nouveau » d'éducation tout au long de la vie est révélateur d'un phénomène sociétal que le chercheur en sciences de l'éducation John Field a appelé « *le nouvel ordre éducatif* » (Field, 2000, p. 133 et suivantes). Apprendre prend une signification nouvelle : pour la société toute entière, pour les institutions éducatives et pour les individus. Cette reconfiguration ne va pas sans contradiction interne : le nouvel apprentissage vient d'abord s'inscrire dans un cadre économique et politique, dont les objectifs sont la compétitivité, l'employabilité et l'adaptabilité des « *forces de travail* ». En même temps, la liberté biographique de planification et l'engagement social des individus doivent en sortir renforcés. L'éducation tout au long de la vie peut ainsi apparaître sous un double aspect d'« *instrumentalisation* » et d'« *émancipation* ».

8Les réflexions qui suivent visent à faire travailler cette tension. Nous procéderons d'abord à une élucidation du concept qui nous semble nécessaire à la discussion (I). Nous ferons ensuite une analyse critique des conditions du cadre social de l'éducation tout au long de la vie (II). Puis nous présenterons le concept d'*apprentissage biographique* qui représente notre contribution théorique à la question de la « formation tout au long de la vie » (III). Enfin, nous envisagerons les perspectives de recherche ouvertes par ce nouveau concept (IV). Dans nos réflexions, nous avons sciemment adopté une perspective internationale. L'éducation tout au long de la vie se rattache clairement aux « contraintes de la mondialisation » des politiques de l'éducation et de la formation, qui devront être prises en compte dans notre argumentation.

## Concepts et perspectives

9En raison des sens multiples attachés aux concepts d'éducation et de formation tout au long de la vie, un bref éclaircissement notionnel nous semble utile. Il nous permettra en même temps de préciser le point de vue que nous adoptons pour cette analyse.

### « Formation » et « apprentissage »

- 1 Le terme *Lebenslauf* (littéralement « cours de la vie ») a dans le contexte des sciences sociales e (...)

10Les concepts de *formation* et d'*apprentissage*, qui ont chacun leur champ sémantique et leur tradition théorique, ne peuvent être systématiquement discutés et délimités l'un par l'autre. Dans la suite de ce texte, ils seront employés l'un et l'autre et leur signification sera spécifiée en fonction du contexte. Globalement, on peut différencier le concept plus « restreint » d'*apprentissage* en tant qu'il se rapporte à des activités ciblées d'acquisition de savoirs et de savoir-faire et le concept plus large de *formation* qui tend généralement à se rapporter à des processus qui englobent des activités d'apprentissage, les inscrivent dans des figures individuelles et collectives de développement personnel. Considéré du point de vue du « cours de la vie »<sup>1</sup>, le concept d'apprentissage vient également s'inscrire dans la supra-structure d'un processus et il est thématiqué en fonction de ce processus et des figures biographiques qui permettent la perlaboration de l'expérience. Lorsque, dans le texte qui suit, il est question d'« apprentissage », il ne s'agit pas de la démarche d'acquisition et d'appropriation progressive de savoirs ou de compétences ciblés, mais du processus hautement organisé de la perlaboration, de la liaison et de la (trans)-formation des processus premiers d'apprentissage en une figure biographique d'expériences, c'est-à-dire en quelque sorte d'un « ordre second » des processus d'apprentissage.

## « Toute la vie », « tout au long de la vie », « biographie »

11 La formulation « apprentissage et formation tout au long de la vie » indique en premier lieu une mesure de temps, une extension quantitative ou une durée qui est celle du temps d'une vie humaine. Cela peut paraître au premier abord trivial, mais la dimension du temps (« *apprendre demande du temps* ») et l'ordre dans lequel se déroulent les phénomènes (« *une chose après l'autre* », « *ce que l'on n'apprend pas petit, on ne l'apprend jamais* ») jouent toujours un rôle dans les processus d'apprentissage et de formation. Du reste, l'impression de trivialité disparaît dès qu'il s'agit de définir la manière dont cet aspect de la temporalité est conceptualisé.

- 2 La durée de la vie (*Lebensspanne*) est certes biologiquement fondée (à travers sa relation avec la mort) (...)
- 3 La *Biographieforschung* ou recherche biographique est un secteur des sciences sociales – non identifié (...)

12 La temporalité des processus d'apprentissage ne doit pas être nécessairement pensée dans la perspective du cours entier de la vie. La plupart des théories (psychologiques) de l'apprentissage thématisent par exemple l'apprentissage en termes de changements comportementaux – plus ou moins complexes – sur l'horizon temporel de la *situation* d'apprentissage ou d'action. Une autre théorie, moins représentée dans les contextes pédagogiques, questionne les processus d'apprentissage des agrégations sociales (institutions, classes, nations, sociétés) dans une dimension historique (mots clés : histoire des mentalités, « héritage social », expériences collectives face aux crises et aux changements historiques). Le point de vue du « *cours de la vie* » adopte un niveau d'analyse temporel spécifique qui se trouve en relation avec d'autres dimensions temporelles, mais qui relève d'une logique de construction qui lui est propre (Schuller, 1997). Il n'est plus ici essentiellement question de mesure quantitative de la « durée de la vie »<sup>2</sup>, mais de l'aspect qualitatif des processus qui ont lieu toute la vie et de leur structuration socioculturelle. C'est cet aspect qui est conceptualisé sous le terme de *biographie*. Seule une conception théorique de la biographie – telle sera notre thèse – justifie l'exposition analytique et la délimitation de l'« apprentissage tout au long de la vie » (ou encore de l'apprentissage « biographique ») comme objet de la *recherche biographique*<sup>3</sup> (Alheit & Dausien, 2000a ; Dausien, 2001).

13 Les réflexions suivantes ont pour objet de développer les motifs qui fondent ce point de vue et d'indiquer les lignes du vaste programme de recherches aussi bien théoriques qu'empiriques auquel il ouvre. Le caractère programmatique de ce texte découle de l'état actuel de la recherche : malgré l'avalanche de publications (pas toujours entièrement) scientifiques sur le thème de « l'éducation tout au long de la vie », il existe encore relativement peu de réflexions théoriques et encore moins de recherches empiriques qui étudient le phénomène en lui-même sans en présupposer abstraitement le cadre.

## Un double point de vue

14 L'éducation tout au long de la vie peut être considérée sous différents aspects. Dans la discussion actuelle, on distingue surtout deux points de vue :

1. Un intérêt principalement motivé par la *politique de la formation* en rapport avec le changement des conditions de la société du travail et de l'éducation, entraînant des conséquences pour l'organisation sociale individuelle et collective de l'apprentissage (Achtenhagen & Lempert, 2000 ; Alheit & Kammler, 1998 ; Brödel, 1998 ; Dohmen, 1996 ; Field, 2000 ; Gerlach, 2000 ; Longworth & Davies, 1996 ; Williamson, 1998).
2. Un point de vue à caractère essentiellement *pédagogique* concernant les conditions et les possibilités d'un apprentissage biographique des membres de la société (Alheit, 1999 ; Alheit & Dausien, 1996, 2000a ; Delory-Momberger, 2000/2004 ; Dominicé, 1990, 2000 ; Kade & Seitter, 1996).

15 Le premier point de vue a inspiré depuis les années 1960 une politique internationale de l'« éducation tout au long de la vie » (Dohmen, 1996 ; Field, 2000 ; Gerlach, 2000) qui vise à la recherche et au développement de nouvelles conceptions de formation en vue de la création de ressources économiques et culturelles concernant plus particulièrement les sociétés occidentales. En arrière-plan, il y a le diagnostic que le changement social accéléré, les ruptures et les mutations dont il est porteur, exigeant, pour être surmontés par les acteurs sociaux, des compétences et une flexibilité qui ne peuvent plus être acquises au rythme et dans les formes institutionnalisées des processus « traditionnels » de formation. Les cadres des programmes de formation doivent être transformés, des réseaux sociaux nouveaux et de nouveaux environnements de formation doivent être créés (Alheit, 1999 ; Field, 2000, p. 69 et suivantes). Les réflexions de nature politique menées dans ce contexte prennent généralement la forme de « lignes directrices » (Dohmen, 1996) et de mémorandums (Field,

2000). Sous cet angle, les concepts et les résultats scientifiques qui pourraient être pertinents dans le cadre de la recherche en éducation seront évoqués plus amplement plus loin (voir II).

16Le deuxième point de vue – qui s’inscrit dans le contexte d’une science de l’éducation orientée sur le sujet – prend pour objet les processus d’apprentissage et de formation de l’acteur social individuel. Dans ce cadre, l’attention s’est surtout portée sur les aspects non formels, informels, non institutionnalisés et auto-organisés de l’apprentissage. Les mots clés « l’apprentissage au quotidien », « l’apprentissage à partir des expériences », « l’apprentissage par assimilation », « l’apprentissage lié au monde-de-vie » ou « l’autodidaxie » constituent de nouveaux thèmes et champs de la recherche (Dohmen, 1996 ; Kade/Seitter, 1996 ; Konzertierte Aktion Weiterbildung, 1998). Nous traiterons des aspects de ce débat, hétérogène d’un point de vue théorique, sous la perspective d’une *théorie biographique* (voir III) et nous en formulerons les conséquences pour la recherche en formation (voir IV).

## Perspective I : « l’apprentissage tout au long de la vie », un nouvel ordre éducatif

17Le consensus politique global qui s’est fait à la fin du 20<sup>e</sup> siècle autour du concept d’éducation *tout au long de la vie* (Field, 2000, p. 3 et suivantes) constitue un phénomène surprenant qui demande explication. Les débats des années 1970, en particulier le rapport de la commission de l’U.N.E.S.C.O. dirigée par l’ancien premier ministre et ministre de l’éducation Edgar Faure (« *Learning to be* », Faure, 1972), ainsi qu’une série de publications de l’Organisation pour la Coopération Économique et le Développement (O.E.C.D./C.E.R.I., 1973), n’avaient provoqué que des initiatives modestes en matière de politique de formation de la part des gouvernements nationaux (Gerlach, 2000, pp. 14-130) ; à l’inverse, un document des années 1990 portant l’aval de Jacques Delors, le *White Paper on Competitiveness and Economic Growth* (Commission of European Communities, 1994), puis de façon plus nette encore le rapport d’une commission d’experts de l’U.N.E.S.C.O. également sous la responsabilité de Jacques Delors (« *Learning : The Treasure Within* », Delors, 1996) conduisent à une multiplication d’initiatives internationales sur le thème de l’éducation tout au long de la vie.

18Depuis que la Commission européenne a fait de l’année 1996 l’*année de l’éducation tout au long de la vie* (*Year of Lifelong Learning*), un ministre de « l’éducation tout au long de la vie » a été nommé en Angleterre ; des livres verts et des livres blancs prenant en compte les nouveaux objectifs des systèmes de formation ont paru au Pays de Galles, en Écosse, en Angleterre, un peu plus tard également aux Pays-Bas, en Norvège, en Finlande et en Irlande ; le ministère fédéral allemand pour la formation, la science, la recherche et la technologie a donné son soutien à plusieurs rapports et à des rencontres d’experts sur ce thème (Dohmen, 1996, 1998) ; la Commission européenne elle-même a fait publier *Le Livre blanc de l’éducation et de l’apprentissage* (Commission of European Communities, 1995) ; l’Unesco (Delors, 1996), l’O.E.C.D. (1996) et le groupe des huit pays les plus industrialisés (Group of eight, 1999) ont également apporté leur contribution à cette réflexion.

19Quatre caractéristiques de développement ont joué de manière décisive dans ce changement de paradigme des programmations de formation et ont joint leurs effets pour conduire, dans les sociétés postindustrielles occidentales de la fin du 20<sup>e</sup> siècle, à ce que John Field a appelé une « *explosion silencieuse* » (« *silent explosion* ») (Field, 2000 ; p. 35 et suivantes) : (a) la transformation de la signification du « travail », (b) les bouleversements intervenus dans la fonction du « savoir », (c) l’expérience des disfonctionnements croissants des institutions de formation et (d) les défis adressés aux acteurs sociaux eux-mêmes, que des termes comme « individualisation », « modernisation réflexive » (Beck ; 1986 ; Beck, Giddens & Lasch, 1996 ; Giddens, 1990) suffiront pour l’instant à indiquer.

## La transformation du « travail » dans les sociétés postmodernes

20La signification du travail productif s’est profondément modifiée au cours du 20<sup>e</sup> siècle. La plupart des gens passent nettement moins de temps au travail que leurs arrière-grands-parents. En 1906, en Grande-Bretagne une année moyenne de travail comptait environ 2 900 heures, en 1946 elle n’était plus que de 2 440 heures et en 1988 de 1 800 heures (Hall, 1999, p. 427). La « structure interne » du travail a elle aussi changé. La conversion massive des emplois du secteur industriel vers le secteur des services n’est à cet égard qu’un indice

de surface. Plus décisif est le fait que la valeur qui était attachée à la représentation d'« une vie de travail », même si traditionnellement les femmes en étaient exclues, appartient définitivement au passé. D'un point de vue statistique, l'activité professionnelle ne renvoie plus au seul exercice professionnel ni à l'exercice d'un même métier sur une période importante de la vie, mais à une alternance de phases de travail et de phases de formation, de ruptures volontaires ou involontaires de travail, de stratégies de conduite de carrière, et même à l'alternance de phases de travail et de périodes consacrées à la famille (Arthur, Inkson & Pringle, 1999).

<sup>21</sup>Cette évolution a non seulement affecté les représentations traditionnelles du cours de la vie (Kohl, 1985, 1989) et rendu plus risqués les projets de vie individuels (Heinz, 2000b), mais elle pose également de nouveaux problèmes aux institutions concernées en tant que « *donneurs de structure du cours de la vie* » (Heinz, 2000a, p. 5) : agences du système de l'emploi et du marché du travail, de l'assurance sociale et des retraites, avant tout institutions du système de formation. Les unes et les autres sont mises au défi de compenser les effets de la dérégulation et de la flexibilité du marché du travail, d'accompagner les « passages de statuts » imprévus et difficiles, d'aménager les transitions vers des modes modernisés du « parcours de vie », et de trouver un nouvel équilibre entre les options des acteurs individuels et les contraintes fonctionnelles des institutions (Heinz, 2000a). « L'apprentissage tout au long de la vie » s'offre ici précisément comme un instrument de gouvernance innovant des politiques nouvelles du « cours de la vie ».

## La nouvelle fonction du savoir

<sup>22</sup>Cette idée de gouvernance apparaît d'autant plus nécessaire que le domaine dans lequel elle s'exerce échappe de plus en plus à la définition. Le lieu commun selon lequel, après les innovations technologiques de la « société de l'information » postindustrielle, le *savoir* est devenu la principale ressource de l'avenir, dissimule l'embarras dans lequel on se trouve pour définir la fonction et la nature de ce savoir (Rahmstorf, 1999). Manifestement la difficulté ne tient pas dans la définition des objets du savoir qui devraient être divulgués et partagés ni dans le constat de la « scientification » croissante de tous les domaines de la vie (Stehr, 2000 ; Wingens, 1998) mais dans l'exacte saisie d'un phénomène qui s'est étendu à la mesure même de son usage concret, tout en se « démonétisant ». Le « savoir » n'est plus ce « capital culturel » que Bourdieu définit en fonction des structures sociales et qui assure sa pérennité à travers les procès indéfiniment répétés de la reproduction (Bourdieu, 1987). Le « savoir » est une sorte de « capital gris » (Field, 2000, p. 1), qui produit des économies nouvelles et en même temps virtuelles. Le crack boursier de la « nouvelle économie » de l'année 2000 ne représente que la face sombre de cette dimension difficilement saisissable du « nouveau savoir ».

<sup>23</sup>Les réseaux de communication et d'interaction de l'âge de la technologie informatique, qui ont depuis longtemps pénétré, élargi et transformé les processus de la production industrielle conventionnelle et bouleversé les caractéristiques traditionnelles des services et de l'administration, restent cependant – plus fortement que les formes de savoirs du passé – dépendants de l'utilisateur individuel. Les démarches personnalisées que celui-ci développe sur les nouveaux marchés virtuels, ses contacts, ses initiatives, ses habitudes de consommateur sur Internet dessinent déjà les formes de savoirs de l'avenir. Le « savoir » de la société de l'information est un *doing knowledge*, une façon de « donner une forme à la vie » qui, bien au-delà du domaine professionnel, définit les structures nouvelles de la société et les dynamise dans des cycles toujours plus rapides. Les caractéristiques du « nouveau savoir » exigent désormais des procédures flexibles de feedback, des contrôles complexes d'auto-gouvernance et un permanent *management* de la qualité (Rahmstorf, 1999). Dans ce cadre, la finalité de la formation et de l'apprentissage est spectaculairement transformée (Nolda, 1996). Elle ne consiste plus à mettre à disposition et à transmettre des savoirs, des valeurs ou des compétences préétablis mais à permettre en quelque sorte la « mise en osmose des savoirs », sous la forme d'échanges permanents de production individuelle et de gestion organisée du savoir. L'idée de « l'apprentissage tout au long de la vie », notamment de « l'apprentissage auto-géré », paraît – au moins en tant que cadre conceptuel – être particulièrement adaptée à accompagner ce processus.

## La disfonctionnalité des institutions de formation

<sup>24</sup>Ce sont précisément ces conditions d'une « société du savoir » en train de naître qui remettent en cause l'organisation classique des dispositifs d'enseignement et d'apprentissage et les conceptions qui les sous-tendent. Parmi celles-ci, il faut revenir sur une idée qui a accompagné la première carrière du label « éducation tout au long de la vie » au début des années 1970 : la *théorie du capital humain*. Ce concept « mesure » pour ainsi dire le capital de formation à l'aune de la durée totale de scolarisation/formation et postule que

l'allongement de cette durée a des effets positifs sur la capacité à apprendre tout au long de la vie (pour un point de vue critique, Schuller, 1998 ; Field, 2000, p. 135). Une série d'études empiriques récentes, menées en particulier en Grande-Bretagne (Merrill, 1999 ; Schuller & Field, 1999 ; Tavistock Institute, 1999), montrent précisément le contraire : une simple prolongation de la scolarité de base sans transformation profonde des conditions et de la qualité du processus d'apprentissage conduit chez la plupart des personnes concernées à une perte de motivation et à un rapport purement instrumental à l'apprentissage (centration sur l'effectuation des tâches), qui en aucun cas ne favorisent la prise en charge par ces personnes elles-mêmes de la poursuite des apprentissages dans les phases ultérieures de leur vie, mais a plutôt tendance à les en détourner (Schuller & Field, 1999).

25 La compréhension nouvelle de l'apprentissage tout au long de la vie demande un changement de paradigme dans l'organisation de l'apprentissage – non seulement à l'âge adulte mais dès les formes premières de la scolarité. Les facteurs qui doivent orienter l'action éducative ne sont plus depuis longtemps le caractère opératoire de l'enseignement, l'efficacité des stratégies didactiques et la teneur des curricula formels, mais la situation et les conditions des *apprenants* (Bentley, 1998) et la prise en compte de leurs environnements d'apprentissage non-formel et informel. La question centrale de la pédagogie n'est plus de savoir comment une matière donnée peut être enseignée de la façon la plus efficace possible mais quels sont les environnements d'apprentissage qui sont les mieux à même de stimuler la prise en charge des processus d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes, autrement dit comment l'apprendre peut être lui-même « appris » (Simons, 1992 ; Smith, 1992).

26 Assurément cette perspective inclut la transmission de compétences de base comme la lecture, l'écriture, le calcul ou l'utilisation autonome de l'ordinateur, mais même ces *basic skills* doivent être liés à des expériences pratiques ; les habiletés cognitives acquises doivent pouvoir être reliées à des compétences sociales ou affectives (Giddens, 1998, p. 125). L'adoption de telles options pédagogiques demande aux institutions éducatives un haut degré de réflexivité sur elles-mêmes. Elles doivent accepter à leur tour de se mettre elles-mêmes « en apprentissage ». La nécessité de préparer leurs usagers à prendre en charge des processus d'apprentissage qu'ils auront à conduire tout au long de la vie présuppose dans les faits l'idée d'un *lifewide learning*, d'un « apprentissage embrassant tous les aspects de la vie ».

27 Les écoles doivent être en relation avec le quartier dans lequel elles sont installées, avec les entreprises, les associations, les églises, les syndicats qui y déploient leur activité, avec les familles des élèves qu'elles accueillent. Elles doivent imaginer de nouveaux *lieux* où apprendre et inventer d'autres *environnements* d'apprentissage. De nouvelles conceptions du développement de l'école, passant en particulier par l'autonomie progressive des établissements, devraient ouvrir sans aucun doute de nouvelles possibilités. Ce qui vaut pour l'école vaut naturellement aussi pour les universités et l'ensemble des établissements d'enseignement. L'apprentissage tout au long de la vie requiert assurément, selon le terme de John Field, « *the new educational order* » (Field, 2000, p. 133) ou, si l'on préfère, une « révolution silencieuse » de l'éducation.

## « Individualisation » et « modernisation réflexive »

28 Cette revendication n'a rien d'absurde ni d'utopique, si l'on considère la situation d'un nombre croissant de membres de la société. Les exigences adressées aux individus dans la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle ont changé. Les facteurs économiques ont leur part dans ce changement mais ne sont pas exclusifs d'autres facteurs : les processus de transformation sociaux et culturels y jouent un rôle déterminant. En dépit de l'accroissement des disparités sociales qui aurait dû renforcer les solidarités de classe, les liens avec les milieux sociaux et les mentalités traditionnelles se sont desserrés (Alheit, 1994 ; Beck, 1983, 1986 ; Vester *et al.*, 1993). Les modèles de la conduite individuelle s'inscrivent dans un espace plus étroit et se rapportent en priorité aux expériences de la même génération ou du même sexe, à une certaine perception de l'identité ethnique ou même à la préférence accordée à certains styles de vie (Alheit, 1999). L'inflation de l'offre informative et consumériste a spectaculairement accru les possibilités de choix des acteurs sociaux (Giddens, 1990 ; Schulze, 1992). Le développement des trajectoires de vie est en conséquence beaucoup moins prévisible que dans les époques antérieures. Bien plus : l'injonction à prendre des décisions toujours nouvelles, à changer continuellement d'orientation est intériorisée d'une façon de plus en plus nette par les individus eux-mêmes.

29 « Les individus sont dépendants à un degré élevé des institutions et des moyens dont d'autres qu'eux-mêmes disposent ; cependant, en tant qu'acteurs, ils sont contraints de produire chacun par eux-mêmes la cohérence et l'unité de leur vie à travers les ressources propres de leur action ... Ils doivent apprendre, sous

peine de rupture de leur personnalité ou d'un préjudice social permanent, à relier par eux-mêmes différents champs d'expérience et d'action ... Ils doivent également savoir équilibrer par eux-mêmes les sollicitations et les exigences apparemment incompatibles d'espaces sociaux, d'institutions et de domaines de la vie multiples et contradictoires entre eux, ne serait-ce que pour pouvoir les vivre au quotidien. Les impératifs de l'intégration sociale renforcent encore cette tendance : c'est aux individus en tant que tels, et non plus aux groupes sociaux primaires, que revient la tâche de relier et de coordonner leurs actions et ce à quoi ils peuvent prétendre dans leur vie ... Ou les individus créent par eux-mêmes de la socialité ou ils sont menacés de mise à l'écart et d'isolement social. » (Körber, 1989, p. 139).

30 Cette tendance, dont on ne mesure pas encore toute l'ampleur, à l'« individualisation » des trajectoires de vie et la contrainte qui en résulte d'une continuelle « réflexivité » de l'individu sur ses propres actions ont conduit, pour reprendre les thèses de Ulrich Beck et d'Anthony Giddens, à une autre forme de modernité, la « *modernité réflexive* » (Beck *et al.*, 1996). Le rapport à cette autre modernité (Beck, 1986) requiert des compétences nouvelles, « flexibles », qui ne peuvent être construites et développées que dans des processus d'apprentissage conduits tout au long de la vie (Field, 2000, p. 58 et suivantes). Seule une transformation profonde du système de formation est capable de répondre à une telle exigence.

## Esquisse d'une autre « économie de la formation »

31 Ces diagnostics portés sur notre temps, apparemment tout à fait recevables et se complétant d'ailleurs les uns les autres, font l'objet d'un consensus qui peut surprendre, allant des représentants de l'entreprise traditionnelle aux protagonistes de la nouvelle économie et aux experts de la formation des partis de la gauche moderne. Ce qui invite à s'interroger sur cette identité de vues, c'est la méconnaissance qu'elle révèle quant aux conséquences sociales qu'entraînerait une transformation sans distance critique des politiques de formation. Le label flatteur du *Lifelong Learning Society* ne fait aucunement disparaître les mécanismes de sélection et d'exclusion de l'« ancien » système de formation. Il se contente de le recouvrir et peut-être même l'aggrave-t-il.

32 On peut observer aujourd'hui que les segments du marché du travail qui demandent le moins de qualifications diminuent de manière chronique (O.E.C.D., 1997a). Cela signifie que les attentes de la « société du savoir » exercent une pression plus forte sur les individus, à qui l'on demande de présenter des standards déterminés de savoir et de qualification. Pour ceux qui n'entrent pas dans ce cadre d'exigences, les conséquences sont plus graves que dans la société industrielle conventionnelle. Assurément la logique de l'exclusion repose sur les mêmes ressorts : la classe sociale et le sexe restent les indicateurs déterminants (Field, 2000, p. 115 et suivantes). Mais l'âge joue à son tour un rôle croissant (Tuckett & Sargant, 1999). Qui n'a jamais eu la chance d'apprendre à apprendre ne fera plus l'effort de se donner de nouvelles qualifications au fur et à mesure du déroulement de sa vie.

33 Sous l'aspect de la stricte évaluation économique, le scénario futuriste de la « société de l'apprentissage » appelle plutôt au scepticisme : un petit nombre de « gagnants », sur qui pèse par ailleurs le verdict d'un apprentissage « sans fin », et face à eux une population croissante de « perdants » qui n'ont jamais eu la chance d'apprendre ou qui se sont volontairement libérés de la contrainte d'acquérir de nouveaux savoirs et de devoir en payer le prix. Les prévisions de l'O.C.D.E. ne sont pas en tout cas très éloignées de ce scénario : « *Pour ceux dont l'expérience d'éducation est positive et qui se considèrent eux-mêmes comme des apprenants compétents, continuer d'apprendre est une expérience enrichissante qui augmente en eux le sentiment de maîtrise sur leur propre vie et sur la société. Au contraire, pour ceux qui sont exclus de ce processus ou qui choisissent de ne pas y participer, la généralisation de l'éducation tout au long de la vie ne peut avoir pour effet que d'augmenter leur isolement à l'égard du monde de la connaissance. Sur le plan économique, les conséquences en sont le sous-emploi des ressources humaines et l'accroissement des charges d'assistance, sur le plan social l'aliénation des individus et la décomposition de l'infrastructure sociale.* » (O.E.C.D., 1997b, p. 1).

34 Il serait en conséquence raisonnable de penser que l'apprentissage tout au long de la vie ne représente pas seulement un investissement dans un capital économique et financier à court terme mais également un investissement dans un « capital social », celui-là même que nous mettons en œuvre dans nos relations et nos façons d'être avec nos proches – notre famille, nos voisins, nos collègues, nos connaissances, les gens que nous rencontrons dans nos activités associatives et de loisir (Field, 2000, p. 145 et suivantes). Sur ce terrain où personne n'est exclu et où tous sont des « experts », nous sommes tous des « apprenants tout au long de la vie ». Un rétrécissement de ce « capital social », la diminution de la « confiance », le gel des « solidarités »,

ainsi que Robert D. Putnam l'a constaté depuis quelques années pour les États-Unis (Putnam, 2001), sont à moyen terme économiquement contre-productifs. Un équilibre entre ces deux formes de capital, souvent antagonistes, pourrait cependant conduire, dans les sociétés de la nouvelle modernité, à une forme nouvelle d'« économie de la formation » ou, plus justement peut-être, à une *écologie sociale de l'apprentissage* (Alheit & Kreitz, 2000). La condition en serait que soit sérieusement pris en compte *l'individu apprenant*, autrement dit que l'on procède à un changement de perspective.

## Perspective II : processus biographique de formation – aspects d'une phénoménologie de l'apprentissage tout au long de la vie

35 Les réflexions qui suivent ont pour objet les aspects individuels de l'apprentissage tout au long de la vie, c'est-à-dire non pas les actes d'apprentissage en situation d'individus particuliers, mais l'apprentissage en tant que (trans)formation d'expériences, de savoirs et de structures d'action dans l'inscription historique et sociale des mondes-de-vie individuels. Aussi parlerons-nous également d'« apprentissage biographique » et, plutôt que de considérer un objet délimité de façon empirique – les processus d'apprentissage liés à des formes, des lieux ou des temps déterminés –, nous développerons, sur la base d'une conception phénoménologique de l'apprentissage (Schulze, 1993a, 1993b), une perspective théorique rapportant les processus de formation à l'historicité vécue de l'expérience qu'en font les apprenants (Krüger & Marotzki, 1995, 1999).

36 Au niveau de l'expérience biographique, les distinctions analytiques entre apprentissage formel, non-formel et informel ne sont pas absolument opératoires. La *biographie* a précisément pour propriété d'intégrer dans le processus global d'*empilement* de l'expérience vécue des domaines d'expériences que les découpages institutionnels et sociaux séparent et spécialisent et de les (ré)assembler en une figure de sens particulière. Cette capacité du sujet à perlaborer l'expérience vécue peut être rendue par le concept de *biographicité* (Alheit, 1993 ; Alheit & Dausien, 2000a), qui prend en compte l'idée du caractère « obstinément » subjectif de l'assimilation des offres d'apprentissages mais qui y ajoute la possibilité d'élaboration de nouvelles structures d'expérience culturelles et sociales. C'est à ce *potentiel de formation* contenu dans la logique de construction biographique de l'expérience et de l'action que se relie – du moins au niveau des déclarations d'intentions – les politiques et les concepts pédagogiques du *Lifelong Learning*.

37 Cependant la distinction entre apprentissage formel, non-formel et informel fait sens également dans la perspective biographique, à condition qu'elle ne soit pas interprétée en tant que typologie des processus d'apprentissage mais qu'elle soit rapportée aux structures et aux cadres des *contextes d'apprentissage* qui leur correspondent. Si les processus d'apprentissage en tant que tels ne se trouvent représentés que pour une très faible part dans les lieux institués et dans les séquences formalisées d'apprentissage (voir ci-dessus), les institutions de formation constituent cependant des espaces possibles de structuration des processus d'apprentissage biographique (Kade & Seitter, 1996), et elles contribuent à modéliser les représentations des « biographies » dans le cadre desquelles les sujets interprètent leurs expériences et produisent leur propre sens biographique. L'apprentissage biographique est lié aux structures sociales et aux contextes culturels de signification. Aussi est-il nécessaire pour l'analyse des processus d'apprentissage et de formation des biographies individuelles d'explicitier le cadre structurel « extérieur » des trajectoires de vie. Tel est le point de départ de la tentative de conceptualisation qui suit et que l'on développera en décrivant de manière phénoménologique quelques-uns des aspects de l'apprentissage au long de la vie.

## La structuration sociale des trajectoires de vie à travers les institutions de formation

38 Le « cours de la vie », tel qu'il a été formalisé et institutionnalisé dans les sociétés de modernité (Kohli, 1985), offre un schéma de référence à partir duquel les processus biographiques de formation trouvent leur orientation. Et ceci dans un premier temps indépendamment des attitudes de conformité ou de rupture, de confrontation ou de transformation qui se manifestent concrètement dans le rapport vécu à ce modèle. Il existe

un « curriculum » social qui jalonne la vie individuelle de la naissance à la mort, qui se traduit par un ensemble plus ou moins contraignant de règles et des sanctions, qui établit des normes et des schémas d'attente, et que les transformations historiques soumettent à la variation et à la recomposition.

39 Une partie des processus de formation que nous traversons ou que nous mettons en œuvre de façon active au cours de notre vie sont en relation relativement étroite et immédiate avec ce « curriculum » et sont régulés par des objectifs d'apprentissage et des certifications à caractère formel. Pour désigner cette dimension des apprentissages, Schulze (1993a) parle d'« *apprentissage curriculaire* ». À l'inverse, l'« *apprentissage biographique* » suit d'autres règles (précisément biographiques), mais ne peut pas complètement se passer de cette armature formelle. Les deux faces de l'apprentissage sont dans un rapport de tension entre elles et se conditionnent l'une l'autre (Kade & Seitter, 1996 ; Schulze, 1993a).

40 Aussi, pour comprendre les processus biographiques d'apprentissage, est-il nécessaire de considérer les modèles de trajectoires de vie en vigueur dans chaque société. Assurément ceux-ci ne sont pas toujours donnés de l'extérieur en « grandeur nature » mais ils sont modelés de façon déterminante à travers les procédures d'institutionnalisation de la formation. Kohli (1985) a décrit la division traditionnelle du parcours de vie dans les sociétés occidentales modernes selon trois phases : *phase de préparation, phase d'activité, phase de repos*. Ce modèle définit, à travers la répartition traditionnelle des systèmes d'enseignement (primaire, secondaire, professionnel) et la localisation temporelle des processus de socialisation et de qualification dans l'enfance et la jeunesse, des temps et des espaces d'apprentissage formalisé qui doivent être obligatoirement traversés par tous les membres de la société. Le rôle de la formation dans le parcours de vie ne se limite pas cependant à la « phase préparatoire », il structure, sous la forme d'un enchaînement de choix effectués et d'aiguillages, le déroulement tout entier du curriculum biographique. Le modèle biographique établi par Kohli pour les sociétés modernes n'échappe pas à ces effets de retour : à travers le système de formation générale de l'école et les niveaux et profils de qualification qu'il détermine, sont fixées des *chances de départ* et sont mis en place les *postes d'aiguillage* qui orienteront le cours de la vie à venir et définiront le positionnement social des individus. Les formations ultérieures n'auront que peu de prise sur ces déterminations de départ (Rabe-Kleberg, 1993a). En même temps l'école est un lieu central d'*entraînement aux processus formels d'apprentissage*. Ce que l'on apprend à l'école, en même temps que des contenus de savoirs, ce sont aussi des formes de *l'apprendre*. Les niveaux de scolarité suivis et les expériences scolaires structurent dans une large mesure les *passages de statut* ultérieurs, l'accès à la formation professionnelle et/ou le passage dans la vie active et modèlent le cadre de la biographie professionnelle toute entière. La formation continue ou les dispositifs de reconversion peuvent évidemment ouvrir de nouvelles possibilités : celles-ci restent cependant toujours dépendantes du niveau de départ et des modèles préétablis de parcours et de carrière qui diffèrent considérablement, non seulement d'un point de vue spécifiquement professionnel, mais aussi selon les critères du positionnement social (classe sociale, sexe, origine ethnique, nationalité) : les métiers considérés comme typiquement féminins offrent des exemples significatifs de cette disparité sociale (Born, 2000 ; Rabe-Kleberg, 1993b). Enfin la dernière grande phase, celle de *l'âge de la retraite*, dans ses conditions structurelles – capital économique, culturel et social mais aussi ressources en termes de santé, de capacité corporelle et de disposition du temps – est elle aussi déterminée par la dernière activité professionnelle exercée et se trouve, au moins indirectement, dépendante de l'histoire de formation de la personne.

41 Avec la transformation de l'activité professionnelle, cette tripartition du parcours de la vie a certes perdu de sa pertinence. Cependant les nouveaux schémas de parcours de vie, marqués à la fois par la tendance à l'individualisation et par la pluralité des modèles de référence, n'en subissent pas moins l'emprise croissante des institutions de formation. Celles-ci de leur côté doivent trouver leur positionnement par rapport aux nouvelles « biographies d'apprentissage au long de la vie » (Faulstich-Wieland, 1997 ; Nuißl, 1997). Par ailleurs les formes de structuration ont changé : les processus de formation ne se déroulent plus de façon absolument linéaire dans le sens d'une qualification et d'un positionnement social progressifs (ce à quoi renvoyait la notion de « carrière ») mais ils présentent des formes de reprise par cycles ou par « remaillage » dans le sens d'une « configuration sectorielle de l'existence » (Kade & Seitter, 1996, p. 143 et suivantes).

42 Quelles que soient cependant les formes différentes de structuration qui en résultent, nous pouvons constater que la formation comme institution sociale, c'est-à-dire comme système d'institutions interconnectées, modèle des types structurels de parcours de vie et conditionne les projets de vie et les expériences des sujets. La comparaison historique et sociale permet de reconnaître que cette modélisation affecte les critères de différenciation sociale, – la classe sociale, le sexe, l'origine ethnique –, et que structurellement les parcours de vie distribuent de façon inégale les chances accordées à chacun, standardisées

selon la position sociale. Du point de vue des existences individuelles, ils représentent des « modèles pour une vie possible ».

## Le (des)ordre temporel de la formation et de l'apprentissage dans les parcours de vie

43 Outre le positionnement dans l'espace social, la « formation » produit avant tout un ordre de temporalité des processus d'apprentissage sur l'axe des biographies individuelles. La situation que nous connaissons aujourd'hui est celle d'un ensemble composite où se côtoient, d'une part, ce qui subsiste des normes du modèle tripartite de formation et d'activité professionnelle que nous évoquions plus haut, auquel il faut intégrer le schéma contradictoire des « biographies féminines » (Dausien, 1996), et, d'autre part, les nouveaux modèles marqués par la flexibilité de l'apprentissage tout au long de la vie. En particulier depuis la réforme de la formation des années 1960, de nouvelles voies de qualification ont été ouvertes par les politiques de formation mises en place, qui ont permis que les processus de formation soient étendus à l'âge adulte. Ces « deuxième et troisième voies de formation » ont été empruntées par de nombreux individus adultes (en particulier par les femmes) et n'ont pas seulement conduit à une plus grande mobilité de la formation (Schlüter, 1993, 1999), mais ont également créé de nouveaux schémas de parcours de vie, dans lesquels le « travail », la « famille » et la « formation » peuvent alterner et se combiner de multiples façons. Sans que l'on puisse entrer dans le détail de ces modèles établis empiriquement, trois aspects relatifs à l'ordre de temporalité de la formation dans les parcours de vie doivent être distingués, qui sont typiques des expériences biographiques dans le contexte d'un mode de plus en plus individualisé de conduite de la vie :

44(a) *Reprises et « biais » de formation* : il s'agit ici d'une « deuxième (troisième, quatrième...) chance », par le biais des différentes voies possibles à l'intérieur du système de formation et de professionnalisation, de rattraper les occasions manquées, autrement dit de corriger les aiguillages antérieurs. Les possibilités de rattrapage sont au reste limitées, ne serait-ce que par l'impossibilité de ressaisir le temps de la vie et de revenir sur les carrefours d'orientation et les seuils de progression dans les épisodes passés de formation. Les métiers caractérisés comme typiquement féminins (Rabe-Kleberg, 1993b), souvent décrits comme des « impasses » professionnelles, en sont un bon exemple. L'épanouissement personnel que de tels « biais de formation » entraînent en général avec eux se heurte par ailleurs aux structures sociales qui, malgré l'extension récente de ces modes « flexibles » de formation, sanctionnent jusqu'ici de façon encore majoritairement négative les écarts par rapport au modèle de carrière (masculin) fondé sur la continuité professionnelle (Rabe-Kleberg, 1993a). En Allemagne, ni le système de formation ni le système professionnel ne sont prêts à reconnaître et à intégrer les qualifications et les compétences acquises « en contrebande » des institutions, dans des processus individualisés (biographiques) de formation, en particulier lorsqu'elles l'ont été dans des environnements d'apprentissage non-formels ou – dans le cas de biographies de l'immigration – dans d'autres contextes sociaux et nationaux (voir la tradition anglaise de l'*Assessment of Prior Experiential Learning*, Alheit, Piening, 1999). Les problèmes d'ajustement qui en résultent doivent être pris en charge par les individus eux-mêmes et peuvent conduire de manière non prévisible à des conflits, des ruptures et des rejets par rapport aux programmes institués de formation. Les marges de liberté conquises avec l'ouverture du système de formation recèlent ainsi de nouveaux risques biographiques (Kade, 1997).

45(b) *Formation continue et qualification permanente* : on a constaté au cours des dernières années un accroissement très net du besoin ressenti et/ou de l'intérêt personnel pour les poursuites de qualification professionnelle (Field, 2000, p. 69 et suivantes). Les motivations données sont en général l'accélération du changement technologique et la dévaluation rapide qui affecte depuis peu les savoirs professionnels. La formation et la qualification ne sont plus cantonnées à la phase de « préparation » de la vie active mais deviennent un facteur permanent d'accompagnement du parcours professionnel. Deux autres transformations sociales contribuent à l'importance croissante que prend l'extension de la formation à la durée entière de la vie active : d'une part les mutations sociales intervenues pour la période du « troisième âge » et le changement de signification biographique qui lui est attaché (Kade, 1994a, 1994c ; Mader, 1995), qui font de « l'âge postprofessionnel » une phase spécifique de formation (Kade 1994a) ; d'autre part l'intérêt renforcé que les femmes manifestent pour la formation continue dans la vie professionnelle. Comme Schiersmann (1987, 1993) l'a montré, le domaine de la formation constitue un des aspects de la structuration sexuée de la société. Les désavantages et les obstacles que rencontrent les femmes dans le système de la formation professionnelle continuent à prolonger le sexisme des procédures de sélection et de hiérarchisation de la formation initiale. La perspective critique ouvre ici à de nouveaux points de vue. Pour les femmes, la formation continue n'est en rien

l'instrument « neutre » d'un plan de carrière mais s'inscrit dans un projet de vie qui associe étroitement la vie professionnelle aux possibilités et aux perspectives de la vie familiale. Ces expériences de maillage biographique de différents domaines de vie constituent de plus en plus, y compris pour les hommes, une caractéristique générale de la formation continue.

46(c) *Processus de formation dans la « temporalité propre » de la vie* : outre leur aspect fonctionnel et stratégique, les reprises de cycles d'études formels et la pérennisation de la qualification professionnelle ont également une signification personnelle dans les biographies individuelles. Il ne s'agit pas seulement – c'est rarement la première raison invoquée – de la valeur exploitable (souvent ignorée) des qualifications visées sur le marché du travail, mais d'une compensation des *déficits de formation* éprouvés au cours de la vie ou, si l'on préfère, d'une compensation des *aspirations de formation* non satisfaites. Le fondement biographique d'une telle motivation de formation conduit à concevoir l'ordonnement du temps de l'existence comme une suite de décisions, de transitions, d'épisodes d'apprentissage. La temporalité propre des processus de formation peut être accordée par phases aux structures institutionnelles et les utiliser, mais elle peut aussi les prendre à revers et même leur être contraire. La temporalité biographique obéit à une logique individuelle qui relie le passé, le présent et le futur, souvent en passant par-dessus les périodisations institutionnelles et les cloisonnements sociaux entre les domaines de vie. Au contexte de signification des biographies individuelles répond un besoin de formation et de développement de la personnalité structuré dans le temps, qui commande, de façon réflexive ou en tant que structure biographique implicite, aux processus de formation. Il en résulte sans cesse de nouvelles phases ou de nouvelles situations dans lesquelles est sollicité ce besoin de réflexivité, de reconstruction, de synchronisation, de mise en projet de la « vie personnelle », et qui sont autant d'occasions possibles de confrontation avec les programmations établies de formation. Comme des études empiriques menées selon les méthodes de la recherche biographique l'ont montré, les adultes utilisent souvent les offres de formation continue, non seulement de manière instrumentale pour suivre des voies d'apprentissage préétablies, mais aussi pour se donner des espaces temporels où ils pourront développer leurs propres processus d'apprentissage et leur capacité de réflexion sur eux-mêmes (par exemple dans les cours des *Volkshochschulen* (universités populaires) : Alheit & Dausien (1996) ; ou dans l'enseignement à distance : Kade & Seitter (1996)).

## La formation comme processus biographique

47 La prise en compte de la structure temporelle des processus d'apprentissage dans les biographies individuelles renvoie à la question fondamentale de la façon dont la formation peut être comprise en tant que processus relativement autonome face aux trajectoires de vie et aux curricula. La formation n'est pas réductible à ses seules formes organisées et institutionnalisées. Elle englobe tout le complexe des expériences vécues quotidiennes, des épisodes de transition et de crise. Dans sa dimension vécue, l'apprentissage est ainsi toujours lié au contexte d'une biographie concrète. D'un autre côté, il est aussi la condition ou l'instrument de médiation dans lequel les constructions biographiques, en tant que formes réflexives de l'expérience, peuvent se développer et se transformer. Sans biographie il n'y a pas d'apprentissage, sans apprentissage il n'y a pas de biographie.

48(a) *Apprentissage implicite, réflexion et savoir pré-réflexif* : beaucoup de processus d'apprentissage se déroulent de façon « implicite » et prennent la forme de schémas d'expérience et d'action, sans que ceux-ci soient à chaque fois réfléchis de façon explicite. Des concepts comme *apprentissage implicite*, *apprentissage occultant* soulignent cet aspect mais ne disent rien sur la complexité de ce phénomène dans la dialectique de l'ajustement au monde et de la formation de soi. À travers les processus d'apprentissage implicite qui se déroulent depuis le début de la vie à l'intérieur comme à l'extérieur des institutions, ce ne sont pas seulement les éléments singuliers de l'expérience qui sont assimilés comme composantes du monde social, c'est aussi le « système d'assimilation » lui-même qui est développé. Il s'agit ici de la formation des structures superordonnées et générative de l'action et du savoir, qui, selon les options théoriques, peuvent être interprétées comme structures d'acquisition et de développement des « dispositions d'apprentissage » (Field, 2000), structures cognitives au sens de Piaget, « système émotionnel d'orientation » (Mader, 1997), formation des habitus (Bourdieu, 1987) ou construction du système de références de soi et du monde (Marotzki, 1990).

49 L'ensemble de ces processus selon lesquels se construit l'expérience forme la « réserve de savoirs biographiques » d'une personne (Alheit, 1993 ; Alheit & Hoernig, 1989), qui à la façon d'un paysage est constituée de différentes couches et régions disposées en étages proches ou lointains, et qui se transforme dans le temps (précisément à travers l'apprentissage). Dans nos comportements quotidiens (et aussi dans les

situations explicites d'apprentissage : cf. Dewe (1999)), lorsque nous nous concentrons de façon explicite sur un « problème » – qui ne représente qu'une faible part de notre savoir, de notre expérience, de notre action – nous ressaisissons en même temps une grande partie de notre savoir (et de notre non-savoir) de manière spontanée et non-délibérée. Nous nous déplaçons en quelque sorte dans le paysage de notre savoir biographique, sans penser de manière consciente à chacun des pas que nous faisons à chaque courbe ou à chaque indication du chemin. Souvent nous ne faisons appel aux éléments de notre « arrière-plan » de savoir biographique que lorsque nous faisons un faux pas, que nous arrivons à un croisement ou que nous avons le sentiment que le sol se dérobe sous nos pieds. Nous avons, en principe, la possibilité de nous rendre disponible une grande partie de ce savoir préreflexif, de le travailler de manière explicite et éventuellement de transformer les structures du paysage tout entier. De tels processus réflexifs peuvent être interprétés comme des moments de formation de soi (Alheit, 1993).

50(b) *Dimension de socialité de l'apprentissage biographique* : les processus réflexifs d'apprentissage ne se déroulent pourtant pas seulement de façon interne à l'individu mais ils dépendent de la communication et de l'interaction avec d'autres, autrement dit de la relation à un contexte social. L'apprentissage biographique est lié aux mondes-de-vie, qui sous certaines conditions peuvent être également analysés comme des « environnements » ou des « milieux » d'apprentissage. Les notions d'*apprentissage expérientiel*, d'*apprentissage dans le monde-de-vie* ou d'*apprentissage contextuel* rendent compte de cet aspect du *Lifelong Learning*, comme s'y rapporte l'attention accordée à l'association et à la configuration des *environnements d'apprentissage* (Dohmen, 1998). On peut d'ailleurs observer ici deux tendances, qui doivent être évaluées de manière critique à partir de l'analyse biographique des processus de formation : d'une part une interprétation « anti-institutionnelle » de l'apprentissage tout au long de la vie (Gieseke, 1997 ; Nuisli, 1997), qui omet de considérer que la biographie (et donc l'apprentissage biographique) et les institutions sont liées entre elles (voir par exemple l'étude de Seitter, 1999) ; et d'autre part une conception technologique selon laquelle on pourrait « fabriquer » de toutes pièces des environnements d'apprentissage, qui oublie que les « univers d'apprentissage » sont inscrits dans des mondes-de-vie qui se sont développés historiquement et qui sont le résultat d'une « production » biographique interactive : ces univers d'apprentissage sont associés à des espaces sociaux déterminés, ils relèvent de processus qui peuvent être accompagnés pédagogiquement, ils ne peuvent pas être fabriqués ou commandés artificiellement.

51(c) *Individualité et signification personnelle de l'apprentissage biographique* : si l'apprentissage biographique est structuré dans des interactions sociales, il obéit néanmoins à une « logique individuelle » qui est le produit de la structure biographique particulière de l'expérience acquise. La structure biographique ne détermine pas directement le processus d'apprentissage, car c'est une structure ouverte qui doit intégrer les nouvelles expériences en relation avec le monde, les autres et soi-même. Pourtant elle contribue de manière essentielle à fixer les modalités selon lesquelles se forment les nouvelles expériences et la façon dont elles « s'incorporent » dans le processus d'apprentissage biographique (Alheit, Dausien, 2000b). Les concepts actuels d'*apprentissage auto-organisé*, *auto-défini*, *auto-dirigé*, ou *auto-directif* (Action concertée de formation continue, 1998 ; Dohmen, 1998 ; Straka, 1997) doivent ici faire l'objet d'un examen critique (Hoffmann & von Rein, 1998 ; Report 39, 1997). Ils supposent trop souvent un apprenant autonome, qui a la maîtrise réflexive et stratégique de son propre processus de formation. Ce modèle de l'apprenant ne prend pas en compte la stratification complexe de la réflexivité biographique. Les processus de formation biographique ont leur propre principe de détermination, ils rendent possibles des expériences inattendues et des transformations surprenantes, qui souvent n'ont pas été prévues par l'apprenant lui-même ou ne peuvent être « comprises » qu'après-coup, mais qui ont pourtant leur « direction » propre. Ici les termes de « *mouvement de recherche* », d'« *orientation diffuse vers un but* » sont plus appropriés que le modèle cybernétique d'un « pilotage automatique », qui se réfère de nouveau à des codifications institutionnalisées (par exemple d'acquisition du savoir). D'un point de vue théorique, c'est dans le cadre conceptuel de la formation (*Bildung*), plutôt que dans celui de l'apprentissage, que pourra se développer une compréhension biographique de l'« autodétermination ». Pour favoriser, au niveau des pratiques de formation (y compris institutionnelles), l'élaboration biographique des processus d'apprentissage, il est aussi important de ménager des *lieux* de réflexion et de communication et d'y interroger de manière interactive « les espaces de possibilités » qui s'offrent à chacun que de développer des « instruments de pilotage individuels ».

## La formation comme apprentissage des rapports sociaux

- 4 Selon Berger et Luckmann, l'institutionnalisation désigne la forme socialement réglée que prennent (...)

52 L'approche que nous venons d'esquisser d'une *théorie biographique de la formation* nous permet de revenir sur les points discutés dans la *Perspective I*. Les processus d'apprentissage biographiques ne doivent pas être compris seulement comme des opérations d'assimilation et de construction propres à assurer l'organisation réflexive individuelle de l'expérience, du savoir et du savoir-faire. Ils comportent également l'aspect de la constitution biographique de réseaux et de processus sociaux, de savoirs collectifs et de pratiques collectives : d'un point de vue théorique, on parlera alors d'« institutionnalisation » au sens de Berger et Luckmann (1969)<sup>4</sup>, de constitution d'un « capital social » (voir plus haut) ou d'élaboration de pratiques culturelles (celles par exemple qui sont en jeu dans les centres culturels et sociaux, dans les associations, dans les initiatives de quartier, cf. Alheit, Dausien, 2000a ; Field, 2000 ; Seitter, 1999). Tout comme les processus individuels, la mise en œuvre de ces processus collectifs de formation ne peut être qu'en partie explicite et planifiée. À partir des pratiques biographiques des individus – qui échappent par définition à la coordination – naissent et se développent de nouveaux modèles et de nouvelles configurations d'expériences qui ouvrent sur des chemins « possibles » de formation, à des biographies « possibles » d'hommes ou de femmes, à des formes « possibles » de rapports entre les sexes et d'interaction entre les cultures et les générations.

53 Pour rendre compte d'un point de vue théorique de cette articulation de l'individuel et du social, on recourra une nouvelle fois au principe de *labiographicité des expériences sociales*. Si nous considérons l'apprentissage biographique comme la capacité « autopoïétique » du sujet à organiser de manière réflexive ses expériences, et ce faisant à se donner à lui-même une cohérence personnelle et une identité, à attribuer un sens à l'histoire de sa vie, à développer ses capacités de communication, de relation au contexte social, de conduite de l'action (Alheit, 1993 ; Alheit & Dausien, 2000b), il devient possible de penser la formation à la fois comme travail individuel de gestion de l'identité et comme constitution de processus collectifs et de rapports sociaux.

54 La perspective analytique ouverte par l'exploration de la notion d'apprentissage biographique fait apparaître clairement la pluralité et la diversité des niveaux qui se rencontrent dans les processus individuels de formation ainsi que les contradictions éventuelles qui en résultent et qui doivent être travaillées et surmontées de façon pragmatique par les sujets : d'un côté le contenu programmatique de l'« apprentissage tout au long de la vie » fait émerger *de nouveaux schémas d'attente et de signification* qui peuvent être vécus subjectivement tantôt comme une surcharge de contraintes tantôt comme une ouverture biographique nouvelle ; d'un autre côté, les processus d'apprentissage biographiques et les projets de vie qui leur sont associés sont dépendants de *structures institutionnelles* et de *contextes-de-vie* qui peuvent favoriser ou empêcher les processus de formation individuels ou collectifs « auto-définis » ; enfin, du point de vue des sujets, « aspiration » et « réalité » ne sont plus en contradiction : biographiquement, les deux niveaux sont également « réels » et doivent être travaillés individuellement et, au cours d'un processus de construction et de reconstruction biographique étendu tout au long de la vie, être intégrés de façon sans cesse renouvelée dans *l'histoire de formation* du sujet. Pour accéder à une compréhension théorique plus précise de ces processus, pour les analyser empiriquement de manière plus différenciée et concevoir sur cette base des approches en termes de pratiques de formation, il est nécessaire de mettre en œuvre d'autres recherches empiriques. La complexité du problème exige assurément un cadre conceptuel de base – la théorie biographique que nous avons esquissée en constitue une approche – qui soit en mesure de répondre en théorie et en pratique au contenu programmatique antinomique de l'apprentissage tout au long de la vie.

## Orientations de la recherche dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie

55 L'analyse du phénomène complexe que constitue « l'apprentissage tout au long de la vie » conduit les sciences de l'éducation à faire l'hypothèse d'un *changement de paradigme*, qui peut s'exprimer à plusieurs niveaux :

- au *niveau macrostructurel* de la société, en relation avec une nouvelle politique de formation qui vise à fonder un autre équilibre entre les formes du capital économique, culturel et social (Alheit & Kreitz, 2000) ;
- au *niveau médio-structurel* des institutions, dans la prise en compte d'une nouvelle « réflexivité » des organisations qui doivent être conçues en tant qu'« environnements » et « agences » de ressources complexes d'apprentissage et de savoir autant que comme « administrateurs » et « médiateurs » du savoir codifié dominant (Field, 2000) ;

•au *niveau micro-structurel* des individus, eu égard aux opérations de mise en liaison et de perlaboration de plus en plus complexes effectuées par les acteurs concrets pour répondre aux exigences sociales et médiatiques de la postmodernité, qui requièrent de nouvelles constructions de sens individuelles et collectives (Alheit, 1999).

56 Dans les faits, nous en savons encore trop peu sur les équilibres systémiques entre le capital économique et le capital social. Nous n'avons qu'une connaissance limitée du « capital gris » que constitue le nouveau savoir (Field, 2000, p. 1) et de ses effets sur les processus d'apprentissage à long terme. La comparaison entre les différents types de sociétés postindustrielles – par exemple les différences significatives entre les politiques suivies au Danemark ou en Grande-Bretagne et celles de l'Allemagne pour aller vers une « société de l'apprentissage » – permet cependant de développer à un niveau international des perspectives comparatives systématiques sur les économies de formation.

57 Par ailleurs, notre information sur les conditions institutionnelles du changement de paradigme annoncé reste approximative : « À quelles forces de transformation les institutions de formation sont-elles soumises ? Comment y réagissent-elles, quelles perspectives de solutions leur apportent-elles ? De quelle ampleur sont ces transformations (impliquent-elles par exemple une réorganisation partielle ou une redéfinition complète du contrat de formation) ? Comment garantir en même temps l'espace de liberté d'action, la capacité d'innovation et la stabilité des institutions ? À quelles conceptions et à quelles dispositions recourir pour établir et maintenir la qualité de la formation, le développement des institutions et des personnels ? À partir de quelles conditions théoriques et empiriques est-il justifié de parler des institutions de formation en tant qu'organisations ouvertes elles-mêmes à l'apprentissage ? Quel cadre et quelles structures favorisent leur développement ? » (Forschungsmemorandum für die Erwachsenen und Weiterbildung, 2000, p. 13).

58 Dans les parcours de vie de la modernité, nous découvrons sans cesse de nouveaux « passages de statut » et de nouvelles « phases de transition », marqués par une plus grande complexité et par une plus grande prise de risque pour les sujets (Heinz, 2000b). Nous observons dans les biographies individuelles la mise en œuvre d'étonnantes capacités créatives de (re)construction (Alheit, 1994 ; Dausien, 1996 ; Kade & Seitter, 1996). Cependant il nous manque toujours une *théorie* élaborée et systématique de *l'apprentissage biographique* : « Dans quelles cultures d'apprentissage et dans quelles configurations de modèles supra-individuels, de mentalités et de milieux se développe l'apprentissage individuel ? Quels potentiels implicites et quels types d'apprentissage se révèlent dans les milieux sociaux et dans les groupes (par exemple dans le cadre de la famille et entre les générations) ? ... Quelles relations d'interdépendance peut-on constater par exemple entre, d'un côté, les problématiques et les solutions à un niveau collectif et politique et, de l'autre, l'apprentissage dont les individus font l'expérience dans les groupes, les organisations, les institutions ? » (Mémoire de recherche pour la formation des adultes et la formation continue, 2000, p. 5).

59 C'est à ce questionnement ouvert qu'invite le « nouveau » concept du *Lifelong Learning*. Il serait éminemment souhaitable que l'on en cherche les réponses non seulement dans le discours scientifique mais aussi dans les pratiques de formation et dans le dialogue international.

<https://osprevues.org>