

RENCONTRE ANNUELLE
« AUTOBIOGRAPHIE RAISONNÉE ET RECHERCHE-ACTION :
OÙ EN SOMMES-NOUS ? »

7 DÉCEMBRE 2018
Centre d'économie sociale (Cestes) du CNAM
Amphithéâtre 1, Gaston Planté
2, rue Conté
75003-Paris

Conférence
Christine Delory-Momberger
Professeur en sciences de l'éducation
Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité

FORMATION, SAVOIRS EXPÉRIENTIELS ET APPRENTISSAGE BIOGRAPHIQUE

Résumé : La notion d'*apprentissage biographique* s'élabore dans le champ de la formation professionnelle continue : elle est liée à la reconnaissance des savoirs et des compétences issus de l'expérience et à la prise en compte dans les démarches et contenus de formation de l'individualisation des parcours personnels et professionnels. Faisant émerger le rôle fondateur du *rapport biographique à la formation*, les démarches de formation par «les histoires de vie» donnent accès à la *dimension expérientielle* des procès d'apprentissage et à la *logique de construction biographique* dont procèdent l'acquisition et l'appropriation des savoirs. Avec les notions de *savoir de l'expérience*, de *constitution biographique du savoir*, la notion d'*apprentissage biographique* contribue à poser le cadre d'une *théorie biographique de l'apprentissage*.

Mots-clés : formation continue, histoire de vie, savoir expérientiel, apprentissage biographique, biographie d'apprentissage.

Dans l'histoire de la pédagogie et des théories de l'apprentissage, la notion d'*apprentissage biographique* n'a accédé que récemment, sinon à un statut de concept scientifique, du moins à une problématisation de nature scientifique. Il faut attendre en effet les années 1980 pour que la relation entre le biographique et l'apprendre fasse l'objet d'un questionnement théorique et d'une recherche programmatique. Pourtant l'affirmation de la dimension formative de la vie pouvait se prévaloir d'une longue tradition philosophique, morale, éducative, présente dans les temps anciens comme dans les temps modernes, et faisant des situations et circonstances de l'existence humaine des occasions d'expérience et d'enseignement. Pour que se dégage le

concept d'apprentissage biographique, il aura fallu un ensemble de facteurs liés aux conditions socio-économiques des pays développés dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle et à leurs répercussions dans le domaine de la formation. Paradoxalement la notion d'apprentissage biographique s'élabore en dehors des institutions académiques traditionnelles, dans le champ de la formation continue : elle répond à la nécessité de reconnaître, à côté des savoirs académiques dûment répertoriés et certifiés, les savoirs et les compétences issus de l'expérience et de faire droit dans les démarches et les contenus de formation à l'individualisation des parcours personnels et professionnels. Ce sont les conditions de cette élaboration que nous nous proposons de préciser afin de mieux situer l'émergence du concept d'apprentissage biographique, sa spécificité et ses enjeux.

Apprendre à vivre : le savoir biographique

Traduite en termes simples et concrets, la notion d'apprentissage biographique paraît renvoyer à une opinion très ancienne et commune : *on apprend dans la vie, la vie est une école, la vie est un apprentissage*. Ces expressions empruntées à la sagesse populaire, mais qui ont trouvé une élaboration conceptuelle et éthique dans maints courants de la philosophie morale, reconnaissent le caractère expérientiel du vécu et désignent la somme d'expériences que l'individu constitue dans les diverses situations de son existence. Qu'apprend-on dans la vie ? Pour répondre de la manière la plus large possible, *à vivre*. C'est la *vita magistra vitae, la vie maîtresse de vie*, reconnue par le sens commun comme par la sagesse antique. Et que signifie ici *apprendre*, en quoi consiste cet *apprentissage de la vie* ? A transformer l'expérience qui advient (*Erlebnis*), autrement dit les situations et les circonstances du vécu, en expérience acquise (*Erfahrung*), c'est-à-dire en un savoir de la vie et en une connaissance de soi-même et des autres dans les situations de la vie. L'éventail de telles expériences est extrêmement large et les formes d'«apprentissage» qu'elles recouvrent fortement diversifiées : on fait l'expérience et on apprend *dans la vie* des modes de relation à soi-même et aux autres, des émotions et des sentiments, des savoir-faire d'action et de procédure, des savoirs d'objet et de pensée, etc.

Ce premier et très large niveau de compréhension de la notion d'apprentissage biographique ouvre un premier champ de problématisation touchant la constitution de l'expérience et la nature du savoir que les individus acquièrent au fil de leur existence : Comment se constitue la réserve d'expériences accumulée au cours de la vie ? De quelle

nature sont les savoirs biographiques et sous quelle forme sont-ils stockés ? Comment agissent-ils dans la perception et l'intégration des expériences nouvelles ? Comment les expériences successives s'ordonnent-elles entre elles et quel rapport ont-elles avec la biographie individuelle ?

La langue allemande a l'avantage sur d'autres langues de disposer de deux termes distincts pour désigner les deux niveaux de l'expérience précédemment reconnus : *Erlebnis* désigne l'expérience vécue, celle qui advient lorsque l'on *fait une expérience*, *Erfahrung* l'expérience que l'on a, celle que l'on tire des expériences que l'on a faites. Ce que le langage du sens commun établit peut servir de base à une description phénoménologique qui s'attache à décrire la constitution de l'expérience. Alfred Schütz et Thomas Luckmann (1979-1984) ont développé une telle entreprise, en interrogeant la manière dont les hommes construisent et interprètent leurs expériences. Selon le modèle qu'ils proposent, les individus constituent au fil de leurs socialisations et de leurs expériences une « réserve de connaissances disponibles » qu'ils utilisent comme système d'interprétation de leurs expériences passées et présentes et qui détermine également la façon dont ils anticipent et construisent les expériences à venir. Les savoirs qui constituent cette réserve de connaissances disponibles sont de divers ordres (objectivés, procéduraux, comportementaux) et ne sont pas tous présents de la même façon à la conscience ; ils sont disponibles, c'est-à-dire mobilisables pour répondre à telle action ou à telle situation. La réserve de connaissances disponibles n'est pas construite exclusivement sur la base d'expériences vécues personnellement et originellement. Une grande part des connaissances disponibles ont leur origine dans le social et sont transmises sous formes de règles de comportement et de savoirs procéduraux ou objectivés par les adultes (parents, éducateurs) et par les institutions socialisatrices.

La réserve de connaissances disponibles ne consiste pas en une simple addition de savoirs isolés cumulés au hasard de l'existence : d'une part, elle se compose de savoirs *typisés* fondés sur un degré élevé de généralisation et, d'autre part, ces savoirs sont organisés entre eux sous la forme d'un système de références et composent une structure de connaissance. C'est à partir des savoirs typisés et de la structure qui caractérisent leur réserve de connaissances disponibles que les individus sont capables de catégoriser et d'intégrer (ou non) ce qu'ils perçoivent et ce qui leur arrive, d'accueillir et de reconnaître l'expérience comme « familière », « identique », « analogue », « nouvelle », « étrangère », etc., - et de vivre le monde de la vie quotidienne comme un monde ordonné et structuré.

Les expériences acquises constituent des « *ressources biographiques* » organisées qui structurent la perception du monde environnant et qui donnent une forme à la saisie du présent et de l'avenir. Dans leur état originare, les savoirs biographiques ne se déclinent pas sous forme assertive ou explicative, ils ne sont pas des objets de discours et de démonstration. Ils sont stockés dans la réserve de connaissances disponibles sous la forme de *structures d'action généralisées* qui formalisent selon une logique biographique les expériences antérieures ou les savoirs transmis et *pré-figurent* les expériences à venir (Alheit, Hoerning, 1989). La réserve de connaissances disponibles ne reste pas identique à elle-même, elle est prise dans un flux continu d'expériences qui en modifient à la fois l'étendue et la structure et en sollicitent diversement la configuration. Elle a par conséquent sa propre histoire, articulée sur la biographie et sur la succession et la singularité des expériences directes ou médiates des parcours individuels. Le savoir accumulé de l'expérience constitue ainsi pour chaque individu son *savoir biographique* ou encore, selon le terme de Schütz (1981), sa « biographie d'expérience » (*Erfahrungsbiographie*).

Apprendre dans la vie : les savoirs de l'expérience

Rapportée au domaine de l'éducation, la reconnaissance du caractère formateur de l'expérience vécue, de *l'apprentissage dans la vie*, est inhérente à toutes les sociétés traditionnelles dont l'éducation des membres les plus jeunes ne fait pas l'objet d'institutions spécialisées et séparées mais s'effectue dans le cadre de la vie et de l'activité sociale communes. Dans ces sociétés, l'éducation en tant que procédure de transmission des savoirs, des pratiques, des valeurs des générations anciennes aux générations nouvelles se confond avec les formes de la socialisation : l'apprentissage de l'individu social se fait dans les conditions «naturelles» ou «premières» de son inscription dans l'espace social. Dans les sociétés modernes, ces formes d'apprentissage social constituent encore à l'évidence une très grande part de l'éducation des individus, mais elles se trouvent en partie occultées par la prégnance et l'affichage des formes instituées de l'éducation et par la compréhension restrictive donnée à la notion d'apprentissage essentiellement rapportée à des objets cognitifs.

D'un point de vue plus spécifique, la notion d'*apprentissage dans la vie* est aussi celle qui prévaut dans l'acquisition de très nombreux savoir-faire de *métiers* qui passe par un rapport direct à l'expérience et par l'effectuation en situation réelle de *gestes professionnels*. La figure la plus concrète de cet apprentissage est celle du geste artisanal qui confronte dans

un rapport de *mimesis* un *maître* à un *apprenti*, le premier apprenant à faire ce qu'il sait faire en le montrant, le second s'essayant à faire ce qu'il ne sait pas encore faire en imitant son maître (Wulf & Gebauer, 1998) Cette forme première de l'*apprentissage expérimentiel* peut à l'évidence se développer dans des configurations plus complexes, tant au niveau de la situation d'apprentissage et de ses partenaires que de la nature des tâches à accomplir. À la figure individualisée du *maître* et au rapport personnalisé qu'elle installe peuvent se substituer des figures plus abstraites comme celles du *groupe de travail*, de *l'entreprise*, des *directives* explicites ou implicites. Par ailleurs, loin de ne concerner que l'acquisition de gestes manuels ou de savoir-faire d'exécution, cette forme d'apprentissage s'étend à bien d'autres niveaux de compétences comportementales et mentales, se développant dans des tâches de gestion, de prise de décision ou d'encadrement.

Quels que soient cependant les objets de tels apprentissages, ils sont acquis en *situation*, sur le terrain de l'*expérience*, c'est-à-dire qu'ils procèdent de démarches de *mise à l'essai* en situation réelle et reçoivent leur sanction de leur capacité à répondre (réussite) ou non (erreur) aux exigences d'une situation professionnelle. D'autre part, ces *savoirs d'expérience* sont des savoirs *inscrits* dans des parcours et des biographies individuels : en tant que tels, ils ne font pas l'objet d'une recension et d'une reconnaissance académiques, ne sont pas sanctionnés par des diplômes et des certifications. C'est la difficulté à la fois intellectuelle et sociale de reconnaître ces savoirs d'expérience qui est à l'origine d'une réflexion sur la formation et d'un ensemble de dispositifs au sein desquels va émerger la notion d'apprentissage biographique (Dubar, 2000 ; Delory-Momberger, 2003).

Les sociétés européennes de la deuxième moitié du 20ème siècle connaissent une « crise de la formation » liée à l'inadaptation de la formation initiale aux exigences d'économies industrielles et technologiques avancées et aux emplois marqués par la spécialisation et la flexibilité qu'elles sont amenées à créer. Les dispositifs de *formation professionnelle continue* qui se mettent en place dans les pays européens à partir des années 1970 ont pour objet premier d'offrir aux salariés des entreprises le surcroît de formation et de qualification capable de leur assurer une meilleure adaptation aux postes dans lesquels ils sont employés ou de leur permettre l'accès à des postes nouveaux exigeant une qualification supérieure. La mise en place de ces dispositifs s'accompagne d'un ensemble de réflexions qui se développent dans les milieux de l'entreprise comme dans ceux de la formation et que l'on peut brièvement rappeler :

- la formation d'un individu ne peut être considérée comme achevée à l'issue de la seule formation initiale ; la formation est un processus évolutif continu destiné à se développer tout au long de l'existence ;
- la formation est un processus d'appropriation personnelle qui implique l'activité et l'investissement d'un apprenant acteur de sa formation ;
- la personne en formation n'est pas vierge d'apprentissage : ses périodes de formation antérieure (initiale et continue) ainsi que ses expériences professionnelles constituent des acquis qu'il est possible de reconnaître pour déterminer son accès à une formation nouvelle ou de valider en lui accordant une qualification correspondante ;
- la formation professionnelle n'engage pas que des savoir-faire techniques que l'on peut acquérir dans des apprentissages codifiés et identiques pour tous, elle s'inscrit dans un vécu et une histoire individuels, met en jeu des dimensions extraprofessionnelles (sociales, familiales, personnelles) et doit être pensée dans la dynamique de trajectoires qui ne peuvent être que singulières.

C'est dans ce contexte que vont être mis en place les dispositifs juridiques et formatifs destinés à *reconnaître* et à *valider* les *acquis de l'expérience*, c'est-à-dire à prendre en compte les trajectoires individuelles et la biographisation de l'expérience professionnelle (Farzad & Paivandi, 2000 ; Pineau, Liétard & Chaput, 1997). D'un point de vue politique, il fallait repenser la question de l'origine et de la nature des savoirs et reconnaître, à côté des savoirs formels issus de la formation académique, les savoirs et les savoir-faire acquis dans l'expérience personnelle et professionnelle. D'un point de vue théorique et pratique, la difficulté n'était pas tant de s'entendre sur le fait même de la production d'un *savoir de l'expérience* que sur la compréhension des conditions de production de ce savoir et sur les processus qui permettent sa conscientisation et sa formalisation à des fins de validation sociale (Lenoir, 2002). Un premier ordre de questions tient à la difficulté d'appréhender ce qu'est la réalité de l'expérience et des savoirs qu'elle comporte. Les formes que prennent les savoirs de l'expérience ne se laissent pas facilement cerner : indissociablement liés à l'action, ce sont des savoirs composites, hétérogènes, parcellaires, discontinus, qui ne peuvent coïncider avec les découpages formels des savoirs disciplinaires. La constitution de ces savoirs renvoie à des processus singuliers impossibles à modéliser de façon mécanique et qui restent aujourd'hui largement ignorés. Se pose d'autre part le problème du repérage, de l'identification et de la formalisation des savoirs d'action. Au niveau du simple repérage, il

arrive fréquemment que ces savoirs ne soient pas « sus », qu'ils échappent à la conscience de ceux-là même qui les ont constitués dans l'expérience. Les raisons de cette *méconnaissance* sont complexes et mêlent de manière indissociable le social, le biographique et l'épistémique : elles touchent en effet au monde-de-vie des individus, c'est-à-dire au système construit de leurs représentations, et en particulier de leurs représentations du savoir. Engagés dans l'action, les individus n'ont pas la distance nécessaire pour « extraire » des expériences et des épisodes de vie auxquels ils sont mêlés les savoirs cognitifs ou comportementaux qu'ils mettent en oeuvre empiriquement ; ces savoirs ne correspondent à aucune « structure d'accueil » qui permettrait de les assimiler à des savoirs connus et formalisés ; ou plus largement ils ne peuvent trouver leur place et accéder au statut de savoirs dans la trajectoire biographique individuelle.

Histoire de vie et processus de formation

Les questionnements et les démarches de la formation continue font clairement apparaître la relation étroite entre apprentissage et biographie : tout apprentissage s'inscrit dans une trajectoire individuelle où il trouve sa forme et son sens en relation avec un ensemble de savoir-faire et de compétences articulés dans une *biographie* ; tout parcours de vie est un parcours de formation, en ce sens qu'il organise temporellement et structurellement les acquisitions et les apprentissages successifs dans le cadre d'une «histoire». Un des moments fondateurs de la recherche biographique allemande contemporaine a été la réflexion et la recherche menées au tournant des années 1980 montrant que les histoires de vie sont des *récits d'apprentissage* et qu'elles offrent un rapport interne direct à la formation (Baacke & Schulze, 1979 ; Loch, 1979 ; Henningsen, 1981). Dans ses représentations biographiques, le sujet met en scène et expérimente le processus de formation par lequel il se produit lui-même. Theodor Schulze (1985 ; 1999) propose une classification des formes de l'apprentissage biographique en fonction des intérêts de connaissance et des mises en situation du sujet : l'apprentissage *auto-organisé* est celui que le sujet conquiert par son expérience propre ; l'apprentissage *discontinu* est celui qui naît de l'occasion ; l'apprentissage *écologique* renvoie aux relations au monde environnant ; l'apprentissage *oppositif* résulte des situations de contradiction, de rupture et de crise ; l'apprentissage *symbolique* se construit à travers les scènes premières et les propos qui retentissent dans la vie du sujet ; l'apprentissage *affectif* renvoie au monde des sentiments et des émotions ; l'apprentissage *réflexif* s'acquiert dans le

retour sur les expériences biographiques. Schulze a ainsi construit un premier modèle de l'*apprentissage biographique*, selon lequel le narrateur procède à la *reconstruction* de sa vie sous la forme de la mise en relation d'expériences et d'événements qui visent à faire apparaître la genèse et le développement de son parcours formatif.

Le courant des « histoires de vie en formation » qui se développe durant la même période en France et dans les pays francophones repose sur l'idée de l'appropriation de son « histoire » par l'individu qui fait le récit de sa vie (Pineau & Le Grand, 1993 ; Legrand, 1993 ; Lainé, 1998, Delory-Momberger, 2000 ; 2003). C'est dans ce cadre d'*autoformation* que la méthode des histoires de vie a été définie par Gaston Pineau comme « procès d'appropriation de son pouvoir de formation » (Pineau, 1983). Ayant à répondre aux besoins de formation émanant de publics en demande d'emploi ou en réorientation professionnelle, les formateurs qui, les premiers, font appel à des *démarches d'exploration personnalisée* (Pineau, Liétard & Chaput, 1997) s'inscrivent en effet contre une définition académique et instrumentale de l'intervention formative et développent une conception globale de la formation. Un aspect essentiel de la démarche intégrative de la formation par les histoires de vie réside dans la reconnaissance – à côté des savoirs formels et extérieurs au sujet que vise l'institution scolaire et universitaire – des savoirs subjectifs et non formalisés que les individus mettent en oeuvre dans l'expérience de leur vie et dans leurs rapports sociaux. Ces savoirs « insus » jouent un rôle primordial dans la manière dont les sujets investissent les apprentissages, et leur conscientisation permet de définir de nouveaux rapports au savoir et à la formation.

Sous le terme de *biographie éducative*, Pierre Dominicé (1990) a développé à l'Université de Genève une démarche de recherche-formation qui a pour ambition théorique d'atteindre à une connaissance du processus de formation dans ses modes de constitution et dans ses effets de transformation. Il s'agit pour P. Dominicé de « comprendre les processus au travers desquels les adultes se forment », d'« identifier les processus d'acquisition du savoir de l'apprenant adulte » (Dominicé, 1990, p. 7 et p. 18). Cette approche génétique de la formation ne peut être conduite que de l'intérieur, c'est-à-dire à partir du point de vue subjectif qu'expriment des adultes sur leur propre itinéraire de formation. La *biographie éducative*, en tant que récit de la vie orienté sur les expériences de formation, est l'instrument retenu pour entrer dans la dynamique subjective de la formation. La formation étant conçue comme un processus global qui s'étend à toutes les dimensions de l'existence et qui s'inscrit (qui *s'écrit dans*) une histoire individuelle, tout apprentissage spécifique trouve sa place à la

fois dans le système de savoirs de l'apprenant et dans la configuration de son histoire de vie et de formation :

L'apprentissage adulte requiert de travailler à deux niveaux pédagogiques, l'appropriation des savoirs transmis et la gestion des acquisitions dans l'histoire de vie. Le biographique introduit donc, tant pour le formateur que pour l'apprenant, un registre métacognitif qui met en perspective l'instant pédagogique dans la durée des apprentissages de la vie. (Dominicé, 2001, p. 59)

L'expérience biographique comme cadre et structure d'apprentissage

Un des apports importants du courant des « histoires de vie en formation » est d'avoir souligné la dimension expérientielle des apprentissages scolaires et de « l'école » en général et la manière dont cette expérience initiale est déterminante dans le rapport à la formation des individus adultes. Les travaux de Pierre Dominicé et de son équipe à l'Université de Genève sur « la compétence d'apprendre de l'adulte en formation » (1999) montrent que le fondement du rapport à la formation et à la compétence d'apprendre adulte doit être recherché dans le rapport à l'école. Les biographies éducatives et les recueils de souvenirs scolaires font apparaître le poids de la scolarité initiale dans l'histoire de formation de leurs auteurs. Ces documents montrent que ce qui se noue pour chacun durant la période scolaire et qui est réactualisé dans le temps de la formation adulte, c'est une configuration de relations entre l'école, la famille, les groupes de pairs, le monde social en général. Cette configuration articule des formes de savoirs diversifiés et vécus souvent sur un mode oppositif ou antinomique (savoirs de l'école *versus* savoirs de la vie), dont l'équilibre ou le déséquilibre marque pour longtemps l'histoire de formation du sujet.

Les acquis de l'école, loin de se limiter à des savoirs disciplinaires et formalisés, sont des « alliages de savoirs » (Dominicé, 1999) qui comportent également des savoirs expérientiels trouvant leur traduction dans des comportements, des modes de relations, des émotions et des sentiments, des formes de pensée et de raisonnement. L'école elle-même – en tant qu'espace physique, social, politique au sens large – représente un champ particulier d'expériences correspondant à des acquis existentiels déterminants pour la formation à venir. Le regard globalement négatif porté sur le vécu scolaire vient en partie de ce que le système école lui-même méconnaît, disqualifie, occulte pour une large part les savoirs expérientiels dont il est le terreau, au profit des savoirs formalisés qu'il pense seuls susceptibles d'être

mesurés, sanctionnés, validés. Les documents biographiques en témoignent amplement : ce que les adultes en formation retiennent de l'école, ce qu'ils désignent de leur temps scolaire comme étant significatif pour leur parcours de formation, ce sont, beaucoup plus que des contenus de connaissance, les expériences relationnelles, affectives, sociales, dont l'école a été pour eux le champ et dont la polarité émotionnelle a marqué leur rapport à l'apprentissage et au savoir.

Si l'expérience biographique constitue un cadre déterminant dans le rapport psycho-affectif et sociologique à la formation et au savoir, elle joue également un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage lui-même : elle structure en effet l'appréhension et la construction des «objets» d'apprentissage, qu'il s'agisse de savoirs formalisés, de savoir-faire procéduraux, de compétences multidimensionnelles, etc. L'expression *expérience biographique* peut sembler tautologique. Elle se justifie cependant si l'on considère la *logique biographique* dont elle relève. C'est cette logique de construction biographique qui fait que l'on ne peut en rien comparer la manière dont un individu s'approprie des connaissances et la manière dont est alimentée une banque de données dans un système informatique, mais que l'on peut en revanche rapprocher, sur le plan des processus mis en œuvre, une expérience cognitive et une expérience affective (Delory-Momberger, 2005).

C'est selon cette logique de construction biographique que la situation ou l'objet nouveau vient trouver (ou non) sa place et sa forme particulière au sein des expériences antérieures de formation et s'intégrer à la structure de connaissance que constitue l'expérience constituée. Pour que le sujet se les approprie, les objets de l'apprentissage doivent faire l'objet d'une interprétation et d'une intégration dans les systèmes de connaissances ou de compétences antérieurs des formés (qui ne sont pas identiques entre eux, qui sont différents de celui du formateur et qui ne reproduisent pas le système objectivé et formalisé du domaine de savoir ou de compétence concerné). Tout objet nouveau d'apprentissage engage ainsi un procès unique (propre à chaque individu, et unique dans son histoire d'apprentissage) d'appropriation et de reconfiguration de l'ensemble construit des connaissances et compétences acquises. Le concept d'« apprentissage biographique » rend compte de cette dimension qui fait de chaque épisode de formation et d'apprentissage une expérience biographique singulière :

L'apprentissage [apparaît] comme trans-formation d'expériences, de structures de savoirs et d'action en une configuration biographique particulière [...] Les domaines de l'expérience que les institutions et la société séparent et spécialisent sont intégrés selon un processus

biographique de concrétion de l'expérience et composent une figure de sens particulière. (Alheit & Dausien, 2002, p. 78)

Dans les procès de formation, les savoirs et les compétences se trouvent ainsi défaits et recomposés selon une logique de l'expérience qui ne respecte pas les découpages disciplinaires ou instrumentaux, mais les soumet à un processus d'appropriation de type biographique. Si chaque apprentissage relève d'une construction particulière de l'expérience, la structure de connaissance à laquelle il vient s'intégrer a par conséquent sa propre *histoire* et renvoie à une *biographie* de l'expérience individuelle. En ce sens, l'apprentissage peut être défini comme une activité *autoréférentielle* : le savoir nouveau rencontré dans l'histoire d'apprentissage doit d'abord être traduit dans le code des savoirs acquis avant de développer son efficacité. Ce code est lui-même le résultat unique d'un empilement d'expériences d'apprentissage qui définit précisément la *biographie d'apprentissage* (Alheit, Hoerning, 1989).

La notion d'*apprentissage biographique* met en avant le rôle central de l'apprenant, de ses expériences d'apprentissage et de son rapport à la formation dans les modes d'acquisition et d'appropriation des savoirs. Elle fait de l'histoire de formation des individus - de leur *biographie d'apprentissage* - une composante essentielle du procès d'apprentissage. Si les parcours de formation et les apprentissages sont structurés par les cadres sociaux et institutionnels dans lesquels ils se déroulent, s'ils sont modélisés par les exigences sociales et économiques en matière de savoirs et de savoir-faire, ils s'inscrivent cependant toujours dans des biographies qui ne sont réductibles ni au mécanisme exclusif de contraintes sociales extérieures ni à une instance purement subjective et tirent précisément leur singularité d'un jeu unique d'interrelations entre modèles sociaux et expériences individuelles, entre déterminations sociohistoriques et histoire personnelle. Tout apprentissage, structuré ou non, intentionnel ou non, est un acte socialement situé et socialement construit, mais il n'y a d'apprentissage qu'inscrit dans la singularité d'une biographie : c'est dans le complexe de relations et de représentations réciproques qui lient d'une part les existences, les dispositions, les projections individuelles et d'autre part les instances, les formes et les objets socialement institués de la formation que se jouent les procès d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt & B. Schmidt, (Hrsg). *Handbuch Bildungsforschung*. Springer VS.

ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. (2004). Les processus de formation et l'apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, p. 57-83.

ALHEIT, P. & HOERNING, E. (Hrsg) (1989). *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt/New York : Campus.

BAACKE, D & SCHULZE, TH. (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München : Juventa Verlag.

DELORY-MOMBERGER, C. (2000 ; 2004), *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.

DELORY-MOMBERGER, C. (2003). *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.

DELORY-MOMBERGER, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos.

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

DOMINICÉ, P. (1999). La compétence d'apprendre à l'âge adulte : lectures biographiques des acquis de la scolarité. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 87, p. 1-23. Université de Genève.

DOMINICÉ, P. (2001). Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 95, p. 51-72. Université de Genève.

DUBAR, C. (2000). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.

FARZAD, M. & PAIVANDI, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris : Anthropos.

HENNINGSSEN, J. (1981). *Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Fünf Studien*. Essen : Neue Deutsche Schule.

HOERNING, E. M (1989). Erfahrungen als biographische Ressourcen. In P. Alheit & E. M. Hoerning (Hrsg). *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt/New York : Campus.

LAINÉ, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*, Paris : Desclée de Brouwer.

LEGRAND, M. (1993). *L'approche biographique*. Paris : Desclée de Brouwer.

LOCH, W. (1979). *Lebenslauf und Erziehung*. Essen : Neue Deutsche Schule.

PINEAU, G. & MARIE-MICHELE (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

PINEAU, G. & LE GRAND, J.-L. (1993) *Les Histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

PINEAU, G., LIÉTARD, B. & CHAPUT, M. (1997). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. Paris : L'Harmattan.

SCHULZE, Th. (1985). *Pädagogische Biographieforschung, Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Wienheim/Basel : Beltz Verlag.

SCHULZE, Th. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritte, Ausblicke. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg). *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen : Leske+ Budrich.

SCHÜTZ, A. (1981). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/M : Suhrkamp.

SCHÜTZ, A (1987). *Le Chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens-Klincksieck.

SCHÜTZ, A. & LUCKMANN, T. (1979, 1984). *Strukturen der Lebenswelt*, 2 vol., Frankfurt/M. : Suhrkamp.

WULF, CH. & GEBAUER, G. (1998). *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Hamburg : Rowohlt Taschenbuch Verlag.