

LE BIOGRAPHIQUE : QUEL ESPACE DE RECHERCHE DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ?

Christine Delory-Momberger

Université Paris 13/Nord
Département des sciences de l'éducation
Centre interuniversitaire EXPERICE (Paris 13 - Paris 8)
99, rue Jean-Baptiste Clément
F – 93430 Villetaneuse
delbourg@club-internet.fr

Mots-clés : *biographie, processus de formation, monde de l'école, construction biographique des apprentissages*

Résumé. *Dans les espaces institués de l'éducation, la recherche biographique se donne pour objet d'interroger, en la sortant de son cadre d'évidence, la dimension biographique de l'apprentissage et de la formation. Elle vise en particulier à explorer la manière dont les individus, jeunes ou adultes, rencontrent les institutions, les programmations, les objets de l'apprentissage, dont ils font signifier leurs expériences de l'école et de la formation dans leurs constructions biographiques individuelles, dans leurs relations aux autres et au monde social. Parmi les perspectives de recherche présentées, on pourra distinguer entre des pratiques d'intervention, engageant des formes de travail sur et avec autrui (démarches de formation, processus d'enseignement-apprentissage) et des travaux d'investigation qui, à partir de notions comme celles de « monde de l'école », de « construction biographique de l'apprentissage », de « carrière et d'identité d'apprenant » peuvent venir contribuer à la constitution d'un espace de recherche du biographique en éducation.*

L'objet de la communication est de présenter et d'interroger le courant de la *recherche biographique* dans les sciences de l'éducation : sinon en tant que celle-ci pourrait constituer un domaine propre de recherche, du moins en tant que la position de recherche qu'elle représente pourrait contribuer à faire reconnaître le *biographique* comme une dimension ou un espace pertinent d'investigation et d'intervention.

1. La recherche biographique : cadre épistémologique

Le projet fondateur de la recherche biographique est de répondre à une des questions centrales de l'anthropologie sociale, qui est celle de la *constitution individuelle* : « La question qui revient toujours, écrit George Duby, est de savoir comment les individus deviennent des individus. » Question qui en convoque aussitôt beaucoup d'autres qui interrogent le complexe de rapports entre l'individu et ses inscriptions et environnements (historiques, sociaux, culturels, linguistiques, économiques, politiques), entre l'individu et les représentations qu'il se fait de lui-même et de ses relations aux autres, entre l'individu et la dimension temporelle de son expérience et de son existence. Sous ces différents aspects, la recherche biographique se donne pour tâche de mieux appréhender cette opération ininterrompue de *genèse socio-individuelle*, de rendre compte des formes d'activité qu'elle requiert et des processus qu'elle met en mouvement. D'une manière schématique, si l'objet de la sociologie est l'individu saisi dans ses structures et ses déterminations sociales, si celui de la psychologie est l'individu saisi dans ses affects et ses fonctionnements psychiques, l'objet que se fixerait la recherche biographique serait l'étude des modes de constitution de l'individu en tant qu'*être social singulier* (Delory-Momberger, 2003, 2005).

La recherche biographique se différencie d'autres approches, notamment sociologiques, dans la mesure où elle introduit la dimension du temps, plus précisément de la *temporalité biographique*, dans l'interface de l'individuel et du social. Les sciences sociales ont peine à rendre compte de la dimension temporelle de l'expérience individuelle : même lorsqu'elles recourent au matériau biographique, leur démarche la plus habituelle est de mettre le temps entre parenthèses, pour retrouver le « terrain » d'une géographie ou d'une cartographie du social. La posture spécifique de la recherche biographique est de montrer comment l'inscription forcément singulière de l'expérience individuelle dans un *temps biographique* est à l'origine d'une perception et d'une élaboration particulière des espaces de la vie sociale.

Les ressorts du processus par lequel les individus donnent forme à leur expérience doivent être recherchés dans une activité incessante d'interprétation et de configuration. Puisant dans une large tradition herméneutique (Dilthey, 1988, 1992 ; Gadamer, 1996 ; Ricoeur, 1983-1985, 1990) et phénoménologique (Schapp, 1992 ; Schütz, 1981, 1987 ; Schütz & Luckmann, 1984 ; Berger & Luckmann, 1994), la recherche biographique fait réflexion de l'inscription de l'agir et du penser humains dans des figures orientées et articulées dans le temps, qui organisent et construisent l'expérience selon la logique d'une *raison narrative*.

Selon cette logique, l'individu humain vit chaque instant de sa vie comme le moment d'une histoire : histoire d'un instant, histoire d'une heure, d'une journée, histoire d'une vie. Dès lors l'*activité biographique* n'est plus cantonnée au seul *discours*, aux seules formes orales ou écrites d'un verbe réalisé, mais relève d'abord d'une attitude mentale et comportementale, d'une forme de compréhension et de structuration de l'expérience et de l'action, s'exerçant de façon constante dans la relation de l'homme avec son vécu et avec le monde qui l'environne. Le recours aux termes de *biographie* et de *biographique* pour désigner, non pas la réalité factuelle du vécu, mais le champ de représentations et de constructions selon lesquelles les êtres humains perçoivent leur existence, souligne combien cette compréhension narrative de l'expérience ressortit à une *écriture*, c'est-à-dire à un mode d'appréhension et d'interprétation du vécu ayant sa dynamique et sa syntaxe, ses motifs et ses figures. Il permet par ailleurs de prendre en compte le caractère historiquement et culturellement construit de la figuration narrative et la variabilité de ses formes selon les époques et les sociétés. Les néologismes (*se*) *biographier* et *biographisation* marquent le caractère processuel de l'activité biographique et renvoient à toutes les opérations mentales, comportementales, verbales, par lesquelles l'individu ne cesse d'inscrire son expérience et son action dans des schémas temporels orientés et finalisés.

L'espace du *biographique* s'en trouve alors singulièrement agrandi. Dans sa dimension et son orientation temporelle d'abord : il n'est plus limité au seul point de vue *rétrospectif* de la remémoration ou de la reconstruction du passé, il est aussi le modèle d'intelligibilité de l'expérience présente comme il permet de donner une forme à l'avenir proche ou lointain. Dans ses fonctions ensuite : ce que cette approche fait apparaître en effet, c'est la dimension socialisatrice de l'activité biographique, le rôle qu'elle exerce dans la manière dont les individus se comprennent eux-mêmes et se structurent dans un rapport de co-élaboration de soi et du monde social (Alheit & Hoerning, 1989 ; Hoerning, 2000). Qu'il s'agisse de la temporalité la plus immédiate, - celle qui par exemple nous fait mentalement envisager l'heure ou la journée à venir -, ou de la reprise de vastes pans de notre histoire (dans un *curriculum vitae*, dans un bilan de compétence), qu'il s'agisse encore des projets que nous nous fixons, des souhaits ou des rêves que nous formulons pour notre avenir, les « histoires » que nous racontons sur nous-mêmes et que, pour certaines, nous adressons à d'autres, loin de nous renvoyer à une intimité inaccessible, ont pour effet d'articuler notre espace-temps individuel à l'espace-temps social. Effet qui ne peut être obtenu que parce que la séquence narrative que nous construisons, dans ses formes et ses contenus, implique une connaissance des contextes, des institutions, des pratiques, parce qu'elle *met en intrigue* une rationalité sociale à laquelle nous sommes mêlés. Dans les multiples occasions de récit que nous offre chaque jour, nous ne cessons de fait de participer à la construction, en nous et hors de nous, de la réalité sociale, en la déclinant selon les multiples motifs et intrigues qui nous

lient à elle (Alheit, 1990). En quelque sorte, nous ne pouvons pas faire que les histoires que nous racontons sur nous-mêmes et à nous-mêmes ne soient en même temps des *histoires de société*.

Le *biographique* pourrait ainsi être défini comme l'interface qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription socio-historique, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son vécu. L'activité de *biographisation* apparaît comme une *herméneutique pratique*, selon laquelle l'individu construit les formes et le sens de ses expériences au sein du monde historique et social. Dès 1983, dans son livre fondateur *Histoire et histoires de vie*, Marco Ferrarotti, empruntant à la théorie sartrienne de la praxis humaine comme *universel singulier*, avait proposé une théorisation de ce processus, en montrant que toute pratique individuelle humaine est une activité synthétique par laquelle l'homme singularise l'universalité d'une structure sociale, une totalisation active par laquelle il individualise l'histoire sociale collective. Et dès lors, la problématisation de la *question biographique* n'est plus de savoir comment démêler dans les récits personnels la subjectivité individuelle de ce qui serait l'objectivité sociale, elle ne consiste plus à interroger la validité du *matériau* biographique pour la mise à jour de constantes et de règles générales ; elle consiste prioritairement à prendre en compte le *fait biographique* lui-même, à en définir l'espace et la fonction dans le rapport de l'individu et du social, à en interroger les multiples dimensions – anthropologique, sémiotique, cognitive, psychique, sociale – aux fins d'aider à mieux comprendre les liens et les processus de production et de construction réciproque des individus et des sociétés.

2. La recherche biographique : cadre et questionnement méthodologique

Quoiqu'elle n'en soit pas l'unique modalité, la parole de soi, en particulier narrative, sous ses formes orales et écrites, joue un rôle particulier dans l'activité complexe de la biographisation : elle en est la forme la plus socialisée, puisqu'elle fait appel au système de signes le plus élaboré et le mieux partagé dans une communauté linguistique donnée. Elle représente d'autre part un moyen d'accès privilégié aux processus de biographisation, en donnant à explorer et à connaître, sous la forme d'un *texte*, les opérations de mise en intrigue, de configuration, de thématisation que met en œuvre toute entreprise d'*écriture de la vie*. A l'endroit des « documents personnels » (entretiens biographiques, récits autobiographiques, correspondances, journaux, etc.), la recherche biographique pratique une approche idiolectique et herméneutique qui la différencie du traitement sociologique orienté vers le « recueil de matériaux » et fondé sur des principes de tri, de recoupement et de saturation de *l'information* (Bertaux, 1976, 1997). Pour la recherche biographique, il ne s'agit pas de s'interroger sur la validité du matériau biographique, en cherchant à démêler dans les documents personnels la subjectivité individuelle de ce qui serait l'objectivité sociale : il s'agit, à un niveau empirique, de comprendre le travail de configuration et de métabolisation qu'un sujet singulier produit par le discours sur son propre parcours et sur son « histoire » ; à un niveau de plus grande généralité, d'explorer les formes et les opérations selon lesquelles les individus *biographient* leurs expériences et construisent « le monde intérieur du monde extérieur » (Alheit & Dausien, 2000, p. 276).

Les problèmes méthodologiques que pose une telle approche constituent une des questions vives de la recherche biographique : ces problèmes tiennent d'une part au traitement et à l'interprétation des documents recueillis, d'autre part à la généralisation et à la formalisation des résultats. La question méthodologique est inhérente à la recherche qualitative en général et aux études empiriques auxquelles elle donne lieu (Paillé & Mucchielli, 2008 ; Olivier de Sardan, 2008), mais elle est au cœur de la recherche biographique, dans la mesure où celle-ci se fixe pour objet la genèse individuelle du social dans les processus de biographisation. Prise entre la singularité en quelque sorte définitionnelle de son objet et la nécessité d'une formalisation scientifique, la recherche biographique doit élaborer des instruments et des méthodes qui lui permettent, non seulement de concilier ces deux exigences, mais de répondre méthodologiquement à la question qu'elle pose théoriquement, à savoir la médiation de l'individu et du social. Outre les outils que mettent à disposition la linguistique pragmatique, l'analyse du discours, la narratologie (cf. Dumazière & Dubar, 1997), des pistes intéressantes sont ouvertes dans ce sens par les procédures

de « *reconstruction de cas* » mises au point dans le cadre de l'*herméneutique objective* et dans les démarches de l'*analyse narrative*¹.

L'*herméneutique objective* (Oevermann, 1977) développe une méthode de recherche fondée sur l'analyse des *textes*, c'est-à-dire des objets symboliques que l'homme constitue dans ses interactions sociales. Appliquée aux entretiens biographiques, l'*herméneutique objective* se propose de « reconstruire les structures de signification objectives des textes » (Reichertz, 1997, p. 31). Ces structures de signification peuvent être appréhendées par le repérage et la description des modalités selon lesquelles les individus organisent et structurent les suites et ensembles d'*actions* (*Handlungen*) selon lesquelles ils se présentent eux-mêmes, qu'il s'agisse des macro-structures énonciatives (types de discours, courbe générale du discours) ou des structures locales qui relient et thématisent les événements et les expériences de la vie. Les formes que prend cette activité de structuration textuelle sont en relation d'homologie avec les structures selon lesquelles les hommes vivent les événements et les expériences. L'*herméneutique objective* développe ainsi une lecture interprétative des matériaux biographiques tendant à dépasser l'opposition du vécu et du langage, du sujet et de l'objet, de l'individuel et du social. Elle met en place une démarche qui tente de reconstituer à travers l'analyse des structures textuelles la façon dont les locuteurs construisent les constellations d'actions, d'événements, d'expériences de leur vie pour en faire des *figures* qui à leur tour vont permettre d'intégrer des éléments nouveaux, dans un processus jamais achevé de synthétisation de l'expérience.

L'*herméneutique objective* a donné naissance à un type d'analyse développée par Fritz Schütze (Schütze, 1977 ; Fischer-Rosenthal & Rosenthal, 1997) sous le nom d'*analyse narrative*. La démarche de l'analyse narrative consiste en un mouvement de constant va-et-vient, s'enrichissant à mesure, entre les structures de la narration et les structures de l'expérience, saisies à partir de trois ensembles de matériaux, de nature et de fonction différentes : le premier est constitué par l'*entretien narratif* dont le but est de recueillir la *présentation de soi* (*Selbstdarstellung*²) du sujet et qui permet d'accéder aux structures de signification mises en oeuvre dans le processus narratif ; le deuxième est le recensement, aussi factuel et exhaustif que possible, des *données biographiques* concernant le sujet interviewé ; le troisième est la constitution, en fonction du champ de l'étude, d'une information complète et précise sur le *contexte* dans lequel s'inscrivent les parcours biographiques des personnes interviewées. Le travail du chercheur consiste à articuler la lecture de ces matériaux, de telle façon que leurs lignes structurelles se correspondent. C'est à partir de cet empilement du narratif, du biographique et du contextuel que pourra être menée la *reconstruction de cas* (*Fallrekonstruktion*), c'est-à-dire la reconstitution structurelle de parcours de vie, et que pourront être dégagés, à l'ultime étape du processus, des *types réels* (*Realtypen*), qui, à la différence des idéaux-types de Weber, ne sont pas des figures projectives à valeur heuristique mais des constructions à fort degré de probabilité qui synthétisent des profils expérientiels.

Dans cette démarche de *reconstruction de cas*, il ne s'agit pas d'expliquer le vécu individuel par le jeu des déterminations sociales et historiques et de le réduire à n'être qu'une illustration de lois ou de régularités qui s'exercent sur lui de l'extérieur. Autrement dit, il ne s'agit pas de gommer le particulier sous le général, l'individu sous le social, le vécu pratique sous l'abstraction théorique. Il s'agit au contraire, par la superposition et la mise en contraste de la vie racontée, de la vie vécue et du contexte socio-historique, et par les *effets de figure* (*Gestalteffekte*) produits par cette mise en regard, de reconstituer les constellations de données factuelles et d'événements, de réseaux d'appartenances et de relations, de croyances et de représentations, qui font de l'expérience vécue un complexe individuel *et* social, subjectif *et* objectif, particulier *et* général, et qui composent les structures de signification selon lesquelles l'individu vit le moment présent. Appliquée à l'ensemble d'un parcours biographique, la reconstruction de cas consiste à reconstituer la figure d'ensemble (*Gesamtgestalt*) de la vie vécue, telle que le sujet serait tout à fait hors d'état de le

¹ Pour une présentation plus complète, cf. Delory-Momberger, 2004, pp. 224-240.

² Le terme de *Selbstdarstellung*, couramment utilisé en Allemagne dans la recherche biographique (mais aussi dans la langue courante), met l'accent sur la construction ici-et-maintenant du discours tenu sur soi-même et permet d'y inclure d'autres formes que celles qui relèvent de la seule narrativité.

faire. Le savoir-faire du chercheur consiste ici, en sollicitant et en multipliant le jeu des contrastes, des écarts, des recouvrements de plans, à faire venir les *figures*. Ce qui résulte de ce travail interprétatif est bien une « construction », c'est-à-dire un objet scientifiquement élaboré, qui ne prétend pas recouvrir la « réalité » de la vie du sujet, mais qui reconstitue les caractéristiques et le schéma structurels du texte vécu et en construit le modèle spécifique. Tel est le statut de cette construction : elle n'est pas une simple photographie de la « vie réelle », elle se présenterait plutôt comme une radiographie qui, tout en rendant lisibles les principes structurels d'une organisation générale, ne rendrait pas moins compte de la singularité d'un organisme individuel.

3. La recherche biographique en éducation : fondements et perspectives

Dans le champ des sciences de l'éducation, la recherche biographique est fondée sur la relation étroite entre processus de *biographisation* et processus de *formation*. Les opérations de *biographisation* constituent le creuset de *formativité* (Honoré, 1977) à partir duquel les individus font signifier ce qu'ils apprennent dans leur famille, à l'école, dans leur métier, et dans tous les espaces d'apprentissage et de formation de leur existence, y compris les plus quotidiens et informels (Brougère & Ulmann, 2009). Dans le travail largement implicite de la biographisation se joue ce qui est au centre du processus d'éducation/formation, à savoir la conjonction, la négociation, la perlaboration entre les constructions et projections biographiques individuelles et les projets collectifs véhiculés par les institutions socialisatrices (la famille, l'école, la profession, l'entreprise, les médias, etc.) (Delory-Momberger, 2003).

Cette approche invite à développer une conception globale et intégrative de la formation, recouvrant et articulant entre elles toutes les formes de l'expérience formative et éducative : de la dimension globale du développement individuel dans l'espace historique et social aux épisodes spécifiques vécus dans les institutions d'enseignement et de formation, des formes expérientielles de formation et d'apprentissage rencontrées dans l'activité professionnelle et dans la vie sociale en général au rôle des environnements et des médiations socioculturels, ce sont toutes les expériences, tous les espaces, tous les types de formation et d'apprentissage, formels, non-formels et informels, se déployant tout au long de la vie et dans tous les secteurs de la vie qui composent le champ d'un *apprentissage biographique* concernant la globalité de la personne.

Trois espaces de recherche pourront plus particulièrement être indiqués, qui engagent le rapport entre le *biographique* et l'*apprendre* : celui de la biographie comme processus de formation, celui de « monde de l'école », celui de la construction biographique des apprentissages.

3.1 La biographie comme processus de formation

Un des moments fondateurs de la recherche biographique a été la réflexion et la recherche menées en Allemagne 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 de formation » par l'individu qui fait le récit de sa vie (Pineau & Jobert, 1989 ; Pineau & Le Grand, 1993 ; Legrand, 1993 ; Lainé, 1998, Dominicé, 1990, 2001 ; Delory-Momberger, 2000/2004, 2003). C'est dans ce cadre d'*autoformation* que la démarche 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 contre une définition académique et instrumentale de l'intervention formative et développent une conception globale de la formation. Un aspect essentiel de la démarche réside dans la reconnaissance 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 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 (Dominicé, 2001).

3.2 Le « monde de l'école »

L'espace de l'école (au sens générique du terme) et des apprentissages semble devoir constituer un terrain privilégié de la recherche biographique en éducation. Dans les sciences sociales comme dans les sciences de l'éducation, l'attention portée à l'*expérience scolaire* et les recherches qui lui sont consacrées sont de date récente. Parmi les études les plus significatives, on retiendra en particulier celles de François Dubet sur l'expérience lycéenne (Dubet, 1991 ; Dubet & Martuccelli, 1996) ainsi que les travaux de Bernard Charlot et de l'équipe ESCOL de Paris 8 sur l'expérience scolaire et le rapport au savoir (Charlot, 1997, 1999 ; Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Rochex, 1995 ; Bautier, 1995).

Pour ceux qui le fréquentent, le « monde de l'école » constitue un espace de vie et d'expérience particulier, dans la mesure il engage des institutions et des environnements, des démarches et des dispositifs, des rôles et des rapports sociaux, des tâches et des objets spécifiques. Dans ce « monde de l'école », la recherche biographique vise à comprendre la manière dont les individus, jeunes ou adultes, rencontrent les institutions, les programmations, les objets de l'apprentissage, la manière dont ils font signifier leurs expériences de formation dans leurs constructions biographiques individuelles, dans leurs relations aux autres et au monde social. Elle ne vise pas tant à produire un savoir objectivé en termes de comportements collectifs qu'à étudier les modes de gestion biographique de l'expérience scolaire et formative. Comment les élèves rencontrent-ils le monde social et culturel de l'école ? Quel sens et quelle forme lui donnent-ils dans leur histoire individuelle et dans les figurations qu'ils ont d'eux-mêmes ? Comment investissent-ils biographiquement le domaine propre d'activité et de production de l'institution scolaire, la transmission-appropriation des savoirs ?

L'expérience scolaire présente en effet plusieurs aspects complémentaires : d'une part, l'école, en tant que milieu social organisé et spécifié dans ses tâches et ses fonctions, entre en relation avec une histoire individuelle qui a son origine avant elle et qui se poursuit après elle, histoire qui se décline en un faisceau de déterminations, de représentations, de projections collectives et individuelles ; d'autre part, l'école est elle-même *porteuse d'histoire* : composante de l'histoire présente des élèves, elle est aussi composante de leur histoire à venir et vient interférer, par la sélection qu'elle opère, les orientations qu'elle détermine, les modèles de parcours et de finalisation qu'elle propose, dans les attentes et les projets des élèves et de leurs familles ; enfin, dans son activité propre de transmission-acquisition de savoirs, l'école définit entre les individus qu'elle réunit, adultes et non-adultes, des positions et des rôles spécifiés par l'accomplissement de tâches d'enseignement-apprentissage faisant l'objet d'évaluation en termes de réussite ou d'échec. Sous ces différents aspects qui composent l'expérience subjective des élèves, l'école est au centre de multiples jeux de représentations dans la manière dont les élèves construisent pour eux-mêmes et pour les autres leur histoire et leur devenir.

Comme tous les milieux et environnements sociaux, l'école produit des figures et des parcours biographiques *typiques* qui ont une fonction de modèles pour ses usagers. La première de ces constructions est celle de l'*élève*, qui recouvre à la fois une *figure* (un type de *personnage*) et un *parcours* (une *histoire*) : en tant que *figure*, la construction *élève* désigne un ensemble d'attributions et d'assignations qui définissent ce qu'est l'élève, ce qu'il doit faire et les conditions dans lesquelles il doit le faire ; en tant que *parcours*, la construction *élève* dessine une histoire, une trajectoire, un *curriculum*. Le modèle de l'*élève* établit ainsi une injonction biographique particulière, qui entre en confrontation avec les figures de soi telles qu'elles s'essaient en particulier à l'âge de l'adolescence. Une grande partie de l'expérience scolaire consiste à négocier pour soi-même et pour les autres (groupes de pairs ou adultes) les étiquetages et les typisations de l'école au regard des constructions biographiques personnelles.

Il s'agit donc de reconnaître que la manière dont les enfants et les adolescents intègrent dans leurs constructions biographiques ce qu'ils *font* et ce qu'ils *sont* « à l'école » est partie prenante d'un processus de formation qui s'étend bien au-delà des seuls apprentissages scolaires et qui touche des dimensions beaucoup plus larges de la personne et de l'individu social. Pour reprendre un terme employé par Dominici, les acquis de l'école sont des *alliages de savoirs* qui comportent des savoirs disciplinaires et formalisés, mais 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. 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 retiennent de l'école, ce qu'ils désignent de leur temps scolaire comme étant significatif pour eux-mêmes et pour leur parcours, ce sont, beaucoup plus que des contenus de connaissance, les expériences relationnelles, affectives, sociales, dont l'école a été pour eux le lieu et dont la polarité émotionnelle a marqué leur rapport à l'apprentissage et au savoir. A ce titre la notion de *rapport au savoir* constitue une entrée très éclairante. Les observations empiriques montrent que le sens donné à l'école est différent chez les élèves selon la manière dont ils se représentent et dont ils investissent les apprentissages et les savoirs scolaires, et que cette relation biographique aux apprentissages est de nature à favoriser ou au contraire à gêner l'appropriation des savoirs. Les modes du rapport au savoir tels qu'ils sont vécus et interprétés par les élèves, les représentations de l'école et du cursus scolaire qui les accompagnent, engagent et distinguent de fait des modes différenciés de rapport à soi-même et au monde.

Ce cadre général du monde de l'école et de l'expérience scolaire recouvre un large éventail de directions de recherche : mondes-de-vie des élèves et « culture de l'école » (Bruner, 1996) ; représentations et projections familiales et personnelles de l'existence et programmations biographiques véhiculées par l'école ; interactions entre pairs, relations et constructions de *genre*, figures de soi mises à l'épreuve dans l'espace scolaire ; relations intergénérationnelles et rapport à

l'autorité ; processus de décrochage/raccrochage et construction identitaire, etc. Cette réévaluation de l'expérience scolaire invite également à poursuivre les travaux engagés dans le cadre de « la compétence d'apprendre de l'adulte » (Dominicé, 1999) sur les trajectoires de formation et d'apprentissage, sur des notions comme celles de « carrière d'apprenant » et d'« identité d'apprenant », aux fins de mieux comprendre les processus biographiques à l'œuvre chez les apprenants adultes en situation de reprise d'études et de formation, de mieux appréhender les interactions complexes entre expérience formative et construction de la personne, entre apprentissage et socialisation, et les reconfigurations biographiques qu'elles entraînent.

3.3 La construction biographique de l'apprentissage

Si la *biographie* constitue un cadre déterminant dans le rapport psycho-affectif 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. On peut parler à ce titre de *construction biographique des apprentissages*, dans la mesure où l'acquisition des savoirs et des compétences relève elle aussi d'une *logique biographique*.

C'est selon cette logique de construction biographique que l'objet nouveau de connaissance 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. Il y a donc, pour reprendre un terme de Peter Alheit, une *biograhicité* des apprentissages, une logique individuelle d'intégration des connaissances nouvelles aux connaissances acquises. Cette logique individuelle ne respecte pas les découpages que les différentes disciplines font du savoir et elle ne suit pas les programmes et les progressions que l'école définit de la même façon *rationnelle* pour tous. La notion d'«*apprentissage biographique* » rend compte de cette dimension qui fait de chaque épisode de formation et d'apprentissage une expérience biographique singulière (Alheit & Dausien, 2005).

Dans les procès d'apprentissage et de formation, les savoirs et les compétences se trouvent ainsi défaits et recomposés selon une logique d'appropriation biographique et intégrés dans une structure de connaissance qui a elle-même sa propre histoire. 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*. La notion d'*apprentissage biographique* met ainsi 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.

Si la relation biographique à l'école et aux savoirs incite à approfondir l'analyse des processus de formation et d'apprentissage, elle conduit également à s'interroger sur la capacité de l'école et, plus largement, des institutions d'enseignement et de formation, à tenir compte de la dimension biographique de l'éducation sous ses multiples formes. Ce qui constitue l'objet propre de l'école, l'acquisition des savoirs et les actes d'apprentissage qui y conduisent, ne peut être abstrait de la manière dont les élèves vivent et se représentent leur expérience de l'école et, plus généralement, de la manière dont ils font entrer cette expérience, avec les apprentissages et les savoirs qui l'accompagnent, dans leurs représentations d'eux-mêmes et dans leurs constructions biographiques. Pas plus que chez les adultes, le rapport au savoir des élèves n'est un rapport biographiquement désinvesti : il engage des figures de soi qui ont leur répondant dans différents lieux réels ou

symboliques, extérieurs ou intérieurs. Ces formes de biographisation de l'école en tant que lieu du rapport au savoir illustrent toutes un même propos : les savoirs prennent sens dans des espaces, des situations, des relations à soi-même, aux autres et au monde ; ils s'inscrivent dans des réseaux complexes de socialité qui embrassent l'ensemble des espaces sociaux auxquels participent les élèves, à commencer par celui de l'école et de la classe ; ils prennent effet dans des histoires individuelles et collectives dans laquelle la période de l'école apparaît comme un moment fondateur de l'expérience et de la construction de soi. L'apprentissage de l'école en tant que milieu social, l'apprentissage des savoirs de l'école se jouent sur une scène biographique où les enfants et les adolescents expérimentent des figures d'eux-mêmes au milieu des autres. Ce que tente de documenter et d'analyser la recherche biographique en éducation, c'est ce rapport d'inclusion entre apprentissages de l'école et apprentissages biographiques, c'est cette figure d'un acteur biographique qui, à travers ses expériences de formation et de connaissance, poursuit un continuuel apprentissage de lui-même et du monde autour de lui.

4. Références bibliographiques

- Alheit, P. (1990). *Alltag und Biographie. Studien zur gesellschaftlichen Konstitution biographischer Perspektiven*. Bremen : Universität Bremen.
- Alheit, P. & Hoerning, E. (Hrsg) (1989). *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt/New York : Campus.
- Alheit, P. & Dausien B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. Hoerning, *Biographische Sozialisation* (S. 257-284). Stuttgart : Lucius & Lucius.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, 57-83.
- Baacke, D. & Schulze, Th. (1979). *Aus Geschichten lernen*. München : Juventa Verlag.
- Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Berger, P. & Luckmann, Th. (1994). *La Construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Bertaux, D (1976), *Histoires de vie ou récits de pratiques ? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : CORDES.
- Bertaux, D. (1997). *Les Récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*. Paris : Nathan.
- Bruner, J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Brougère, G. & Ulmann, A.-L. (dir.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF.
- Charlot, B. (1997), *Du Rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1999). *Le Rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Delory-Momberger, Ch. (2000/2004). *Les Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris, Anthropos.
- Delory-Momberger, Ch. (2003). *Biographie et Education. Figures de l'individu-projet*. Paris, Anthropos.
- Delory-Momberger, Ch. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris, Anthropos.
- Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Dilthey, W. (1988), *L'Édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Traduction, présentation et notes par S. Mesure. Paris : Editions du Cerf.

- Dilthey, W. (1992), *Introduction aux sciences de l'esprit*. Traduction et présentation et notes par S. Mesure. Paris : Editions du Cerf.
- 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, 1-23.
- Dominicé, P. (2001). Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 95, 51-72.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris : Librairie des Méridiens.
- Fischer-Rosenthal, W. & Rosenthal, G. (1997). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 133-164). Opladen : Leske + Budrich.
- Gadamer, H.-G (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
- Henningsen, J. (1981). *Autobiographie und Erziehungswissenschaft, 5 Studien*. Essen.
- Hoerning, E. (Hrsg) (2000). *Biographische Sozialisation*. Stuttgart : Lucius & Lucius.
- Honoré, B. (1977). *Pour une théorie de la formation. Dynamique de la formativité*. Paris : Payot.
- 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.
- Oevermann, U. et alii (1979). Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In H.-G Soeffner (Hrsg.), *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften* (S. 352-434). Stuttgart : Metzler.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2008). *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pineau, G. & Jobert, G. (1989). *Histoires de vie*, 2 tomes. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (1993/2002). *Les Histoires de vie*. Paris : PUF.
- Pineau, G. & Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Montréal : Editions coopératives Albert Saint-Martin.
- Pineau, G, Lietard, B. & Chaput, M. (1997). *Reconnaître les acquis. Démarches d'exploration personnalisée*. Paris : L'Harmattan.
- Reichertz, J. (1997). Objektive Hermeneutik. In R Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 31-56). Opladen : Leske + Budrich.
- Ricoeur, P. (1983-1985). *Temps et récit*. 3 tomes. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Schapp, W. (1992). *Empêtrés dans des histoires. L'être de l'homme et de la chose*. Traduction de J. Greisch. Paris : Editions du Cerf.
- Schulze, Th. (1985), *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Wienheim/Basel.

- Schulze, Th. (1999). Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge - Fortschritte – Ausblicke. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen : Leske+ Budrich.
- Schütz, A. & Luckmann, Th. (1975, 1984), *Strukturen der Lebenswelt.*, 2 vol. Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- Schütz, A. (1981), *Der Sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt/Main : Suhrkamp.
- Schütz, A. (1987). *Le Chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien, dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielefeld.