

## PROCESSUS DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE ET THEORIE BIOGRAPHIQUE DE L'APPRENTISSAGE

Peter Alheit

Georg-August-Universität Göttingen  
Pädagogisches Seminar  
Baurat-Gerber-Str. 4-6  
D - 37073 Göttingen  
palheit@uni-goettingen.de

---

**Mots-clés :** formation tout au long de la vie, théorie biographique de l'apprentissage, nouvel ordre éducatif

**Résumé.** L'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) est appelé à jouer un rôle central dans les nouvelles politiques de formation : il participe au « nouvel ordre éducatif » que connaissent les sociétés de l'information et de la connaissance, dans lesquelles il est de plus en plus essentiel d'« apprendre à apprendre ». L'approche théorique de la notion d'apprentissage tout au long de la vie conduit à remettre en cause les conceptions institutionnelles de l'apprentissage, en réintégrant celui-ci dans le cadre du « parcours de vie » et des contextes socio-économiques et en prenant en compte la variété des types (formels, informels, non-formels) et des environnements d'apprentissage, la contextualité et la réflexivité des apprenants. L'apprentissage tout au long de la vie introduit un véritable changement de paradigme : sur un plan analytique, il requiert des sciences de l'éducation qu'elles développent une théorie biographique de l'apprentissage et de la formation ; sur un plan institutionnel et pratique, il met au défi les institutions de formation de répondre à un nouvel ordre du savoir et de l'apprendre, dans lequel elles auraient à développer leurs propres capacités de réflexivité et d'apprentissage.

---

### 1. Cadre de problématisation

Dans les débats des trente dernières années concernant la politique de la formation, 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).

L'intérêt de cette nouvelle compréhension de l'éducation réside dans la prise en compte et dans la mise en synergie de toutes les formes et de tous les modes d'apprentissage. L'apprentissage n'est pas seulement élargi à toute la durée de la vie (*lifelong learning*), il est généralisé à tous les domaines et activités de la vie (*lifewide learning*). Ainsi 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. Apprendre prend une signification nouvelle : pour la société toute entière, pour les institutions éducatives et pour les individus. A ce « nouvel ordre éducatif » (Field, 2000) correspond un nouveau paradigme de l'apprentissage que l'on doit tenter de préciser.

Globalement, on peut différencier le concept plus « restreint » d'*apprentissage* 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 sera 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.

La plupart des théories (psychologiques) de l'apprentissage thématiquent l'apprentissage en termes de changements comportementaux – plus ou moins complexes – sur l'horizon temporel de la *situation* d'apprentissage ou de l'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 », 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* (Alheit & Dausien, 2000a ; Dausien, 2001).

## 2. Aspects d'une phénoménologie de l'apprentissage tout au long de la vie

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 développerons-nous, 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).

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 *biographicit * (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.

---

<sup>1</sup> Le « cours de la vie » (*Lebenslauf*) a dans le contexte des sciences sociales en Allemagne une dimension notionnelle qu'il n'a pas en français : il désigne le déroulement dans le temps historique et social de la vie individuelle et sous-entend des phases fortement conditionnées par les cadres socio-structurels de l'expérience. La notion de *Lebenslauf* entre en relation d'une part avec celle de *curriculum*, qui désigne les modèles de parcours typiques dont sont porteuses les institutions et les organisations collectives, d'autre part avec celle de *biographie* qui renvoie aux constructions selon lesquelles les individus *se représentent* leur existence.

Cependant la distinction entre apprentissage formel, non-formel et informel fait sens également dans la perspective biographique, si on la rapporte aux structures et aux cadres des *contextes d'apprentissage* qui leur correspondent. Les institutions de formation constituent 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 d'une tentative de conceptualisation que l'on pourra développer en décrivant de manière phénoménologique quelques-uns des aspects de l'apprentissage au long de la vie.

### **2.1. Structuration sociale des trajectoires de vie à travers les histoires de formation**

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.

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 avec le « programme curriculaire » des institutions 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).

Aussi, pour comprendre les processus biographiques d'apprentissage, est-il nécessaire de considérer les modèles de trajectoires de vie en vigueur dans chaque société. Ceux-ci sont modélisés 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 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. Les niveaux de scolarité suivis et les expériences scolaires conditionnent 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).

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).

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 ».

## ***2.2. Ordre temporel de la formation et de l'apprentissage dans les parcours de vie***

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 et, d'autre part, les nouveaux modèles marqués par la flexibilité de l'apprentissage tout au long de la vie. En particulier de nouvelles voies de qualification ont été ouvertes par les politiques de formation mises en place depuis les années 1970, qui ont permis que les processus de formation soient étendus à l'âge adulte et qui ont 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. 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.

### *2.2.1. 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). 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).

### *2.2.2. 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, 1994b ; 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 continue prolongent 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.

### 2.2.3. *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.

### 2.3. *La formation comme processus biographique*

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.

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. À travers les processus d'apprentissage implicite, 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. 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. 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).

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* (Dohmen, 1998 ; Straka, 1997) doivent ici faire l'objet d'un examen critique (Hoffmann & von Rein, 1998). 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 ».

#### **2.4. La formation comme apprentissage des rapports sociaux**

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), de constitution d'un « capital social » ou d'élaboration de pratiques culturelles (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 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.

Pour rendre compte d'un point de vue théorique de cette articulation de l'individuel et du social, on recourra à la notion de *biographicité des expériences sociales*. Si l'on considère 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.

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

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. L'analyse du phénomène complexe que constitue « l'apprentissage tout au long de la vie » devrait conduire 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).

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.

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, 2000). 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). C'est à ce questionnement ouvert qu'invite le « nouveau » concept du *Lifelong Learning*.

#### 4. Références bibliographiques

- Alheit, P. (1993). Transitorische Bildungsprozesse : Das « biographische Paradigm » in der Weiterbildung. In W. Mader, (dir.) (1993), *Weiterbildung und Gesellschaft. Grundlagen wissenschaftlicher und beruflicher Praxis in der Bundesrepublik Deutschland* (pp. 343-418) (2<sup>e</sup> éd.). Bremen.
- Alheit, P. (1994). *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne*. Frankfurt a.M., New York.
- Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the « Learning Society ». A critical approach. *Studies in the Education of Adults* 31, 1, 66-82.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2000a). « Biographicity » as a basic resource of lifelong learning. In P., Alheit, J. Beck, E. Kammler, H. Salling Olesen, & R. Taylor, (dir.). *Lifelong Learning Inside and Outside Schools*, Vol. 2. (pp. 400-422). Roskilde.
- Alheit, P., & Dausien, B. (2000b). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In E. M. Hoerning (dir.) (2000). *Biographische Sozialisation* (pp. 257-283). Stuttgart.
- Alheit, P., & Hoerning, E. M. (dir.) (1989). *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt a.M.
- Alheit, P., & Kritz, R. (2000). « Social Capital », « Education » and the « Wider Benefits of Learning ». Review of « models » and qualitative research outcomes. Expertise pour le Centre of Education de l'University of London et le Department for Education and Employment du gouvernement anglais. Göttingen / London (manuscrit non publié).
- Berger, P., & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Lissabon.
- Dausien, B. (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen.
- Dausien, B. (2001). Lebensbegleitendes Lernen in den Biographien von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In W. Gieseke, (Hrsg.) (2001), *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen.
- Dohmen, G. (1998). *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa : Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten*. Bonn.
- Faulstich-Wieland, H. (1997). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. In *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 39, 59-68.

- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent, UK.
- Heinz, W. (dir.) (2000). Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebenslaufs. 3. Beiheft 2000 der ZSE. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. Weinheim.
- Hoffmann, N., & von Rein, A. (Hrsg.) (1998). *Selbstorganisiertes Lernen in berufs-biographischer Reflexion*. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (1994a). *Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf, Ziele und Konzepte*, 2 vol. Frankfurt a.M.
- Kade, S. (dir.) (1994b). *Individualisierung und Älterwerden*. Bad Heilbrunn.
- Kade, J. (1997). Riskante Biographien und die Risiken lebenslangen Lernens. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 39, 112-124.
- Kade, J., & Seitter, W. (1996). *Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag*. Opladen.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, 1-29.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (dir.) (1995). *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (dir.) (1999). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen.
- Mader, W. (dir.) (1995). *Altwerden in einer alternden Gesellschaft: Kontinuität und Krisen in biographischen Verläufen*. Opladen.
- Nuissl, E. (1997). Institutionen im lebenslangen Lernen. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 39, 41-49.
- Rabe-Kleberg, U. (1993a). Bildungsbiographien – oder : Kann Hans noch lernen, was Hänschen versäumt hat ? In A. Meier & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.) (1993), *Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel* (pp. 167-182). Neuwied.
- Rabe-Kleberg, U. (1993b). *Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe*. Bielefeld.
- Schiersmann, C. (1987). *Berufsbezogene Weiterbildung und weiblicher Lebenszusammenhang. Zur Theorie eines integrierten Bildungskonzepts*. Bielefeld.
- Schiersmann, C. (1993). *Frauenbildung Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven*. Weinheim, München, Juventa.
- Schuller, T. (1997). *Modelling the Lifecourse : Age, Time and Education*. Bremen.
- Schulze, T. (1993a). Lebenslauf und Lebensgeschichte. In D. Baacke & T. Schulze (dir.) (1993), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (pp. 174-226). Weinheim.
- Schulze, T. (1993b). Zum ersten Mal und immer wieder neu. Skizzen zu einem phänomenologischen Lernbegriff. In H. Bauersfeld & R. Bromme (dir.) (1993), *Bildung und Aufklärung* (pp. 241-269). Münster.
- Straka, G. A. (1997). Selbstgesteuertes lernen in der Arbeitswelt. *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 39, 146-154.