

Christine Delory-Momberger
Faculté de Philosophie et de Lettres
Université de Buenos Aires
Jeudi 26 avril 2012

Biographie et éducation

L'objet de mon intervention est de préciser ou de repréciser les relations qu'entretiennent les espaces du biographique et de l'éducatif et de fixer ainsi le cadre dans lequel pourront venir s'inscrire des exposés plus spécifiques consacrés à des dispositifs particuliers qui investissent cette relation du biographique et de l'éducatif. A l'évidence, je ne pourrai pas reprendre l'ensemble des aspects développés dans le livre *Biographie et éducation*, dont la traduction espagnole est parue aux éditions éditions LPP-CLACSO. Je n'en retiendrai que quelques points.

Biographie et éducation : une relation constitutive

On peut légitimement s'étonner que ce rapport de la biographie et de l'éducation, qui semble relever de l'évidence, dont chacun a une expérience et une perception presque immédiates, n'ait suscité que relativement récemment des observations empiriques et des recherches théoriques et qu'il soit resté pour l'essentiel à un niveau de sens commun, sans qu'on en tire véritablement les conséquences au plan pédagogique et didactique. On peut s'étonner par exemple qu'on ne se soit pas plus tôt demandé comment les enfants et les adolescents vivent le « monde de l'école », comment ils intègrent ce qu'ils *sont* et ce qu'ils *font* à l'école dans les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres. Ou comment des adultes en formation inscrivent dans le cours de leur existence et de leurs expériences les champs de compétences et de savoirs que leur apporte la formation, autrement dit comment chacun d'eux construit le sens que prend pour lui la formation et se l'approprie de façon singulière. Je ne veux pas m'étendre sur les raisons à la fois idéologiques et politiques de cette occultation, qui tiennent au moins en France à des conceptions uniformisantes et instrumentalisantes de l'école, de l'élève, du savoir, de l'apprentissage, etc. Je dirai simplement que si la recherche biographique en éducation ne devait avoir qu'un seul objet, ce serait de replacer la dimension

biographique dans l'horizon du champ éducatif, de montrer comment le biographique traverse, structure et investit les dynamiques de formation et d'apprentissage.

Ce cadre très large étant posé, on peut essayer d'examiner de façon plus précise en quoi consiste la relation étroite entre *biographie, parcours de vie, histoire de vie* d'une part et *éducation, formation, apprentissage* d'autre part. Les termes de chacune de ces deux séries ne sont évidemment pas équivalents mais je les retiens ensemble comme constitutifs du champ biographique d'un côté et du champ éducatif de l'autre. Je pourrais dire alors que tout parcours de vie est un parcours de formation, en ce sens qu'il organise temporellement et structurellement les acquisitions et les apprentissages dans le cadre d'une histoire individuelle ; et je pourrais dire symétriquement que tout apprentissage, tout épisode de formation s'inscrit dans une trajectoire individuelle où il trouve sa forme et son sens en relation avec un ensemble constitué d'expériences, de connaissances, de compétences, etc. Cela revient à dire plus synthétiquement que toute biographie est une biographie de formation et que tout procès d'apprentissage ou de formation est un « événement » ou une « expérience » biographique.

Ce rapport entre biographie et éducation, il faut très vite en repérer les dimensions sociales et collectives, parce qu'elles sont un élément essentiel du processus conjoint de socialisation et d'individuation biographique (de *biographisation*). Les injonctions ou propositions d'éducation et de formation s'originent et s'inscrivent en effet dans les projets collectifs véhiculés par les institutions socialisatrices (la famille, l'école, la profession, l'entreprise, les médias, etc.). Du point de vue de « l'éduqué » ou de « l'apprenant », l'éducation, quels que soient son objet ou les formes qu'elle peut prendre, est toujours la mise en oeuvre et le résultat du travail de réflexivité et de subjectivation qu'elle engage chez celui qui s'en approprie le projet extérieur en lui donnant une place dans son propre projet de soi. Ce processus d'appropriation individuelle est en même temps un processus de socialisation, puisqu'il consiste à partager en les faisant siens des conduites et des valeurs communes, des représentations et des conceptions communes, des langages et des discours communs, des savoirs et des savoir-faire communs, c'est-à-dire à trouver *sa* place dans le *lieu commun* du social. La *biographie* individuelle constitue ainsi l'horizon sur lequel viennent s'inscrire les projets éducatifs spécifiques dont sont porteurs les mondes sociaux. Qu'il soit enfant, adolescent ou adulte, l'acteur biographique intègre les épisodes particuliers d'apprentissage et de formation dans le mouvement général de sa propre biographisation, c'est-à-dire du développement de son expérience et de son projet au sein de l'espace social. Biographie et

éducation renvoient l'une à l'autre comme les deux faces d'une même entreprise : celle qui fait de l'acteur biographique un continuel apprenti et éducateur de soi-même.

Pour la suite de mon exposé, j'ai tenu compte du fait que vous êtes des enseignants, que vous avez donc affaire au monde de l'école et des élèves. Je vais donc illustrer le propos général que j'ai tenu jusqu'ici, en l'exemplifiant dans l'espace de l'école et en montrant comment les processus de formation et d'apprentissage à l'œuvre dans l'institution scolaire prennent effet dans les biographies individuelles et sont structurés par une logique biographique.

Monde de l'école et figures de soi

Pour les enfants et les adolescents, il y a un « monde de l'école » qui est assurément en relation avec les autres secteurs de la vie sociale, mais qui n'en constitue pas moins un espace de vie et d'expérience particulier. 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 représentations 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 ? En un mot, comment font-ils signifier ce « monde de l'école » dans leurs constructions biographiques individuelles, dans leurs relations aux autres et au monde social ? Voilà quelques-unes des questions auxquelles engage la prise en considération du rapport entre biographie et éducation et que l'on peut prolonger à travers la notion d'« expérience scolaire ».

L'expérience scolaire présente 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 Pierre Dominicé, 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.

La construction biographique des apprentissages

Précisons un peu cette question du rapport au savoir et à l'apprentissage. Tous les élèves n'ont évidemment pas la même attitude devant les apprentissages et les savoirs scolaires. Et on ne veut pas dire par là que certains sont « travailleurs » et d'autres moins, que certains sont « bons élèves » et d'autres moins. Les attitudes que ces catégories expéditives prétendent décrire relèvent bien souvent de la relation biographique que les élèves entretiennent avec le savoir, autrement dit de la manière dont ils investissent les apprentissages et les savoirs scolaires, des représentations qu'ils en ont, du sens qu'ils leur donnent. Sur cette problématique, des travaux très intéressants ont été conduits (François Dubet, *Les Lycéens*, Bernard Charlot, *Du rapport au savoir*, et l'équipe de recherche ESCOL, etc.) qui montrent que le sens donné à l'école est différent selon les élèves, et surtout qu'il peut être de nature à favoriser ou au contraire à gêner l'appropriation des savoirs.

Sans entrer dans les détails, trois formes différenciées de rapport au savoir peuvent être distinguées :

1 La première est celle des élèves qui se fixent sur les formes extérieures du métier d'élève et du travail scolaire : pour ces élèves, apprendre à l'école, c'est aller aux cours, écouter les professeurs, lever la main avant de parler, faire ses devoirs, apprendre ses leçons. Apprendre dans ce cas ne signifie pas s'approprier les savoirs, mais se conformer à un ordre et à un code scolaires. Les élèves ainsi étroitement centrés sur la tâche peuvent connaître des réussites ponctuelles dans l'effectuation des exercices : ils n'ont pas cependant la distance nécessaire pour entrer dans le processus d'apprentissage. Ils passent de tâche en tâche, sans établir de relation entre elles : en quelque sorte ils prennent la décomposition didactique de l'apprentissage pour le savoir lui-même.

2 Pour le deuxième type de rapport au savoir, l'école n'est pas non plus le lieu d'apprentissage de savoirs objectivés, mais elle représente cependant un espace où l'élève apprend à maîtriser les situations : pour ces élèves, apprendre à l'école, c'est apprendre à « s'exprimer », à « s'organiser », à « réfléchir » et se donner les moyens d'agir sur les situations. Chez certains élèves, en particulier chez les filles, le processus d'appropriation ainsi mis en oeuvre peut s'étendre bien au delà de la sphère scolaire et se présenter comme un projet de maîtrise sur « la vie », « le monde », « les gens ».

3 La troisième forme correspond aux élèves qui objectivent les savoirs et leur donnent du sens en eux-mêmes : apprendre dans ce cas, c'est apprendre des choses précises, énonçables, c'est s'approprier des contenus intellectuels spécifiques (le cosinus, la vie de nos ancêtres, les

composants de ce qui nous entoure, etc.). Cette forme répond au profil de l'élève qui ne réduit pas l'apprentissage à des gestes extérieurs ni à une maîtrise de la situation, mais qui considère les savoirs comme des constructions intellectuelles trouvant leur valeur en elles-mêmes.

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 de biographisation. Les élèves « en difficulté scolaire » mettent souvent en concurrence le monde de l'école et le monde de la vie: pour eux, « apprendre à l'école » et « apprendre la vie » entrent dans un système d'oppositions dans lequel la « vie » est reconnue comme seule capable de donner de l'expérience et un « savoir » véritable. Dans ce cas, ou bien ils ne considèrent l'école que comme un espace de la vie quotidienne parmi d'autres, ou bien ils développent un rejet de l'école et de ce qu'elle représente : des contraintes, des activités et des connaissances inutiles, des expériences d'humiliation et d'échec. A l'inverse un rapport valorisé à l'apprentissage et au savoir permet d'engager un processus de construction de soi qui intègre les savoirs et la pluralité d'univers et d'expériences auxquels donnent accès.

Si la dimension biographique est constitutive du 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 *biographicité* 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. 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, sa propre *biographie d'apprentissage*.

Il est certainement temps de conclure. 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.