Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 4 (1982)

Heft: 3

Artikel: La biographie éducative : instrument de recherche pour l'éducation des adultes

Autor: Dominicé, Pierre

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786506

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

La biographie éducative: instrument de recherche pour l'Education des Adultes

Pierre Dominicé

La biographie éducative est un instrument de recherche qui, tout en s'inspirant de l'approche biographique utilisée en sciences humaines, nécessite d'être construit en fonction du contexte spécifique de l'éducation des adultes. Le choix de cet instrument résulte de travaux portant sur la fonction formatrice de l'évaluation; l'instrument convient particulièrement bien à l'étude des processus au travers desquels les adultes se forment. La démarche présentée indique les modalités d'élaboration de la biographie éducative et fournit quelques illustration du matériel biographique récolté.

1. Introduction

Le développement rapide de l'Education des Adultes, au cours de ces vingt dernières années, a entraîné toute une réflexion stratégique portant notamment sur l'articulation entre ce nouveau champ d'activités éducatives et les systèmes scolaires d'enseignement, les qualifications nouvelles requises par le marché de l'emploi, l'augmentation du temps libre. Dans plusieurs pays européens, des mesures législatives ont été adoptées en vue de favoriser l'accès des adultes aux programmes de formation continue qui leur étaient destinés. La perspective plus globale d'Education Permanente a largement contribué à l'extension des premières initiatives de recyclage professionnel et d'animation socio-culturelle. Elle a inspiré de nombreuses innovations visant dans l'ensemble à décloisonner des secteurs d'action éducative organisés selon les modèles imposés par la société industrielle. Cet essor de l'Education des Adultes a également abouti à un renforcement de l'importance prise par la technologie éducative, qu'il s'agisse des supports audio-visuels, des méthodes d'animation de groupe ou des modalités pédagogiques d'évaluation. En revanche, les problèmes posés par l'hétérogénéité des groupes d'adultes, les caractéristiques de leur mode d'apprentissage ainsi que la diversité de leur rapport au savoir n'ont donné lieu qu'à de très rares études. Il existe, certes, dans le monde anglo-saxon – aux Etats-Unis en particulier – un effort de réflexion consistant à saisir la spécificité des publics adultes en vue de construire des pratiques éducatives qui leur soient appropriées. Cette orientation, dite andragogique, a cependant tendance à ne s'intéresser, comme la pédagogie scolaire, qu'aux situations d'enseignement en réduisant l'Education des Adultes aux programmes de formation continue officiellement reconnus.

Marqué par les principes de l'Education Permanente, confronté, dans notre enseignement universitaire, à la pluralité des modes de fonctionnement intellectuel des adultes et averti des limites des procédures d'évaluation à disposition, nous nous sommes lancé dans une recherche qui a pour objet les processus au travers desquels les adultes se forment. Frappé par la multiplicité des raisons qui poussent des adultes à s'accorder un temps universitaire de formation continue, conscient que leur attente à l'égard de ce temps de formation s'inscrit dans la dynamique de leur parcours de vie et va retentir sur la manière de l'organiser et d'en bénéficier, nous avons voulu situer leur demande dans son contexte biographique. Cette démarche allait, de plus, nous permettre de mieux comprendre comment les adultes ont appris ce qu'ils savent et, en fonction de ce qui a marqué leur cheminement intellectuel, comment ils reçoivent l'enseignement qui leur est dispensé, construisent des connaissances nouvelles ou modifient les références théoriques issues de leurs expériences antérieures, de leur pratique professionnelle ou de leur projet de vie.

Cette recherche biographique fait partie d'un projet de recherche plus vaste appartenant au programme national «Education et Vie Active» du Fonds National de la Recherche Scientifique. L'objet de ce projet de recherche est centré sur les processus de formation, de

connaissance et d'apprentissage. Il réunit une équipe pluridisciplinaire, formée de chercheurs et de praticiens, travaillant sur les répercussions de la demande de formation continue dans le fonctionnement de l'adulte en formation, ceci dans les domaines des soins infirmiers et de l'éducation spéciale. L'approche biographique conduite dans le contexte universitaire, telle qu'elle est présentée dans ce texte, s'appuie sur une première phase exploratoire (P. Dominicé, M. Fallet, avril 1981) et intervient parallèlement à la centaine d'entretiens biographiques menés actuellement par Marie-Thérèse Engelberts-Leone, Marcel Fallet et André Laubscher.
Après avoir présenté notre orientation méthodologique et précisé notre objet de recherche, nous décrirons la procédure d'élaboration biographique suivie en soulignant l'importance que prennent le lieu de cette élaboration et le rôle du chercheur. Puis, en évoquant certaines des données obtenues, nous essaierons de tirer un bilan prospectif de l'ensemble de cette recherche.

2. L'approche biographique en tant qu'option méthodologique

La plupart des auteurs qui utilisent aujourd'hui l'approche biographique éprouvent le besoin de se justifier par rapport aux modèles empirico-analytiques, dominant la recherche en sciences sociales. En majorité sociologues, ils manifestent fréquemment une volonté de rupture face aux méthodes qu'ils ont suivies précédemment et ont conscience d'ouvrir des voies méthodologiques nouvelles (D. Bertaux, 1980). Tournant le dos à des préoccupations quantitatives, ils s'efforcent de défendre l'apport qualitatif, certains reprenant à leur compte la position sartrienne de l'«universel singulier». «Si tout individu est la réappropriation singulière de l'universel social et historique qui l'entoure, nous pouvons connaître le social à partir de la spécificité irréductible d'une praxis individuelle» (F. Ferrarotti, 1979). Cette option méthodologique engage un débat épistémologique portant sur la place de la subjectivité dans l'élaboration de la connaissance. «L'enjeu de l'histoire de vie se fait au niveau d'une étude poussée de la réalité épistémologique du vécu» (L. Morin, 1973). L'approche biographique implique, par ailleurs, un rapport nouveau du chercheur avec son objet de recherche. Il ne peut, en effet, se satisfaire de la neutralité et de la distance s'il entend se donner les garanties d'un «échange profond et durable» (M. Catani, 1978).
Ces problèmes méthodologiques débordent largement le seul usage de l'approche biographique. Celle-ci constitue néanmoins un enjeu intéressant parce qu'elle dispose de toute une tradition liée aux travaux de l'Ecole de Chicago ainsi qu'à la sociologie militante qui a marqué la Pologne avant la seconde guerre mondiale (D. Bertaux, 1976). De plus, elle a connu des usages différents comme instrument de recherche. Qu'il s'agisse de l'anthropologie avec O. Lewis et l'étude de groupes primaires comme la famille, des travaux de la psycho-histoire ou encore de la psychobiographie débouchant, comme dans le cas d'E. Erikson, sur un examen des cycles de vie, l'intérêt de l'approche biographique réside dans le fait qu'au-delà de travaux sociologiques contemporains, elle relève de tout un héritage intellectuel pluridisciplinaire lui donnant à la fois une légitimité et une source multiforme d'inspiration. Contrairement aux apparences, la biographie n'appartient pas au seul domaine de la psychologie. Elle n'est pas enfermée dans la sphère privée de la vie individuelle. Bien que le courant psychoanalytique ait fourni une contribution décisive dans le champ biographique, il est juste de rappeler avec M. de Certeau (1981) que «la nouveauté du freudisme consiste en l'usage qu'il fait de la biographie pour détruire l'individualisme

postulé par la psychologie moderne et contemporaine».
Introduire l'approche biographique dans le domaine des sciences de l'éducation exigeait dans un premier temps, comme l'a fait notre collègue de l'Université de Montréal, G. Pineau (1980), une étude approfondie de son emploi dans les différentes sciences humaines. Il aurait été séduisant, après cet examen critique, de retenir la démarche biographique qui convenait le mieux au domaine de l'action éducative. Il ne l'a pas fait à cause de la spécificité de son objet de recherche, à savoir, dans la perspective de l'Education Permanente, l'autoformation «entendue comme procès d'appropriation de son pouvoir de formation». Reconnaissant avec G. Pineau qu'il importait de construire une approche biographique respectant le contexte propre de l'Education des Adultes, nous nous sommes aventuré, en collaborant étroitement avec lui, dans une orientation méthodologique à laquelle nous avons donné le nom de biographie éducative. Tout en ayant conscience de participer à un courant de pensée axé sur l'approche biographique, nous avons cherché à mettre sur pied une démarche originale que nous avons, avec M. Fallet (1981), distingué à la fois de l'autobiographie, de l'histoire de vie, de l'histoire de vie sociale (M. Catani, 1976) et du récit de pratique (D. Bertaux, 1976). Puis, en raison de l'analyse des processus constituant notre objet de recherche, nous avons été amené à privilégier deux voies de biographies éducatives complémentaires, l'élaboration biographique en groupe et l'entretien biographique. C'est à la première de ces deux voies qu'est consacré cet article.

3. La biographie éducative et la compréhension des processus de formation

En privilégiant la fonction de régulation de l'évaluation, nous avons montré, dans des travaux antérieurs (P. Dominicé, 1980), que l'évaluation pouvait devenir formatrice en prenant pour objet le processus de formation. Cette orientation de l'évaluation implique un déplacement de son objet traditionnel. Il ne s'agit plus de mesurer, à l'aide d'un arsenal technologique, la production d'un étudiant, la réalisation des objectifs d'un programme ou la qualité des effets d'une innovation. L'évaluation porte sur le sujet en formation. Elle se propose d'élucider les répercussions des différentes composantes d'une situation éducative sur le processus de formation de ceux qui y participent. L'action éducative intervient comme un support d'autoformation et les régulations qu'elle risque de provoquer, pour devenir réellement formatrices, doivent déboucher sur des autorégulations. L'expérimentation que nous avons conduite, ces dernières années, avec Jean-Paul Rutishauser, nous a permis de répéter quelques-uns des lieux où s'opèrent ces régulations et s'organisent ces autorégulations dans le cadre d'un enseignement universitaire: le rapport entre expérience vécue et connaissance théorique, l'écriture comme modalité d'expression intellectuelle, la confrontation entre adultes ayant une pratique professionnelle ou des références culturelles différentes.
Cette conception de l'évaluation dépassant les limites d'une situation éducative proprement dite nous a obligé à nous interroger à la fois sur le contexte de vie personnelle, professionnelle et sociale des participants ainsi que sur leur trajectoire intellectuelle. *Cette double dimension à la fois contextuelle et historique du sujet en formation dans notre problématique de l'évaluation est à l'origine de notre approche biographique.* Nous pourrions même considérer la biographie éducative comme un instrument d'évaluation formatrice dans la mesure où elle permet précisément à l'adulte de prendre conscience des apports fournis par un enseignement et, notamment, des régulations et des autorégulations qui en découlent pour son processus de formation.

D'inspiration génétique et systémique, notre usage du concept de régulation nous a également conduit à considérer le processus de formation comme l'une des modalités de fonctionnement d'une totalité plus vaste qui serait le système du sujet. Ces catégories abstraites ne sont jamais identifiables en tant que telles, mais elles fournissent un cadre de référence à l'intérieur duquel prennent sens les phénomènes repérés. A travers des données d'observation ou un matériel biographique, la compréhension du processus de formation ne peut rester que partielle. L'apport empirique se limite à suggérer des hypothèses ouvrant la voie à une meilleure intelligence des éléments qui interviennent dans la construction et le fonctionnement de ce processus de formation. Dans la mesure où nous le définissons comme un ensemble global d'interactions sociales et symboliques constitutives de la personnalité de l'adulte et de son identité, nous pouvons reconnaître qu'en tant que processus général, il est marqué par une série de processus plus spécifiques que les biographies éducatives nous permettront de nommer. Notre travail d'exploration et d'élaboration biographique en groupe, au cours de ces trois dernières années, nous a en effet conduit à identifier certains de ces mini-processus, comme celui du choix professionnel, ou à repérer des registres de fonctionnement révélateurs d'un processus spécifique appartenant au processus de formation. Le processus d'autonomisation à l'égard de la famille d'origine constitue un exemple particulièrement frappant de processus spécifique.
La biographie éducative, telle qu'elle est envisagée par G. Pineau, s'inscrit dans la visée d'autoformation prônée par le mouvement d'Education Permanente. Elle sert alors de révélateur au degré d'appropriation du processus de formation de même qu'elle contribue à renforcer les possibilités de prise en charge de ce processus. L'approche biographique relève donc d'un projet éducatif. Elle ne constitue pas uniquement une orientation méthodologique. Pour G. Pineau, comme pour nous, *la biographie est un instrument de recherche en même temps qu'un outil pédagogique. Cette double fonction de l'approche biographique caractérise son emploi en sciences de l'éducation.* La situation expérimentale nécessaire à la recherche coïncide avec l'action éducative et doit se plier à son cadre institutionnel. «Suprême vice d'une méthode qui selon les critères scientifiques normaux doit être indépendante de son objet ou nouvelle approche qui réarticule action et réflexion selon de nouveaux rapports entre chercheurs et acteurs?».
Cette question posée par G. Pineau (1980) retentit comme un défi. Elle souligne un des enjeux méthodologiques de l'emploi de la biographie dans le champ de l'éducation, singulièrement de l'éducation des adultes. Il importe toutefois de ne pas enfermer l'approche biographique dans un débat purement méthodologique. Contrairement à ce que d'aucuns attendent, la biographie éducative ne constitue pas un instrument de recherche généralisable à une pluralité de situations. Son usage dépend d'un objet de recherche aussi bien que d'un contexte éducatif favorable.

4. La démarche biographique s'inscrit dans un contexte de formation continue

Le cadre universitaire dans lequel nous travaillons nous a paru se prêter particulièrement bien à l'élaboration de biographies éducatives. Les étudiants qui suivent nos enseignements dans la subdivision «Education des Adultes» de la Section des Sciences de l'Education à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education sont pour la plupart des adultes se situant entre trente et quarante ans. Ils ont en général suivi une formation de base et agissent comme professionnels dans le champ de l'enseignement supérieur, de la santé, du travail social ou de la formation continue des adultes. Nombreux parmi eux sont

entrés à l'université au bénéfice du règlement d'admission concernant les non-porteurs de maturité. Ceci signifie que les lacunes de leur parcours scolaire ont été compensées par des temps de formation continue ou une large expérience de formateur. Ils ont, de plus, une expérience sociale riche de leurs divers engagements et abordent leurs études en fonction d'un projet de formation ou d'une orientation professionnelle à laquelle ils ont passablement réfléchi.
Le cours dans lequel nous employons la démarche biographique se situe par ailleurs au niveau du deuxième cycle. Il exige les prérequis d'un enseignement d'introduction à l'Education des Adultes au cours duquel la problématique de l'Education Permanente et la visée d'autoformation accompagnant la totalité du déroulement de l'existence sont largement abordées. La thématique des processus ne leur est donc pas étrangère. Ils connaissent, en outre, l'enseignant, ses préoccupations théoriques et sa façon de travailler.
Au cours des trois dernières années, le cours-séminaire consacré au travail biographique, intitulé: «De l'Adolescence à la Vie Adulte: Histoire de Vie et Formation», a réuni entre dix et vingt participants. Il s'agit donc d'un groupe dans lequel un climat de confiance peut s'établir et les conditions d'un dialogue sont rendues possibles. Le déroulement des séances sur l'ensemble de l'année académique assure une réflexion de longue durée, enrichie par des temps en groupes restreints qui débordent souvent les deux heures officielles. La certification de fin d'année, qui pourrait apparaître comme un biais dangereux, a surtout facilité la continuité de la participation.
Ce contexte de formation continue n'est, certes, pas le seul dans lequel peuvent se construire des biographies éducatives. Il nous semble, néanmoins, particulièrement adéquat pour les quelques raisons que nous venons d'évoquer. Nous nous proposons, dans les années à venir, de reprendre cette démarche dans d'autres contextes de formation continue en sachant que ces premières expériences universitaires nous faciliteront énormément la tâche. Ils nous faudra alors redéfinir un instrument qui tienne compte d'autres données de temps et respecte la spécificité de nouvelles populations.

5. L'élaboration de biographies éducatives en groupe

Le lieu de recherche que nous avons choisi imposait un travail de groupe. Il ne s'agissait pas d'un groupe primaire, mais d'un groupe construit selon l'organisation des études universitaires au sein de laquelle nous travaillons. La composition du groupe échappait à notre volonté. Autrement dit, il n'est pas question ici d'un groupe expérimental bâti selon des normes d'échantillonnage, mais d'un groupe réuni selon un choix de participation individuelle répondant aux directives d'un plan d'études. Au cours de nos trois années d'expérimentation, nous n'avons eu qu'une seule fois la possibilité de conserver la totalité du groupe dans une démarche commune tout au long de l'année académique. Par deux fois, nous avons été contraint de fractionner le groupe de départ en petits groupes de trois à cinq participants, la première année à la suite de difficultés de communication à l'intérieur du groupe et la dernière année en raison du nombre élevé de participants (vingt et un).
La méthode de travail suivie était la suivante. Après un premier temps de réflexion théorique sur l'objet de la recherche, définition de la notion d'adolescence et d'âge adulte, et présentation des hypothèses de travail concernant les processus, le groupe entrait dans une discussion méthodologique destinée à le sensibiliser aux questions posées par la transformation d'une situation d'enseignement en un contexte de recherche. Puis, après une information sur l'état actuel de l'exploitaiton de l'approche biographique en sciences hu-

maines et en sciences de l'éducation à l'aide de textes d'appui, le groupe ou les petits groupes de travail se lançaient dans un partage oral de leur récit de vie éducative. Celui-ci s'appuyait sur un canevas, préalablement discuté, ou des axes d'élaboration plus ou moins suivis selon la compréhension que les participants avaient de la démarche ou selon leur manière de procéder. Cette formule souple peut paraître étrange. Le canevas ou l'axe proposé fournissait en réalité une base de départ, mais elle ne devait en aucun cas contraindre la construction biographique voulue par les participants. Cette première phase d'élaboration orale était soumise à discussion, le groupe ou le groupe restreint étant chargé de réactiver la mémoire de celui qui s'exprimait, en l'amenant à s'interroger sur des secteurs de son existence ou des moments de son parcours éducatif qu'il n'avait pas mentionnées, qu'il n'avait pas suffisamment approfondis. L'ensemble de cette phase d'audition était enregistré pour permettre à celui qui s'était exprimé oralement de reprendre à la fois sa présentation et la discussion qu'elle avait entraînée dans un récit de vie éducative, considéré ultérieurement comme matériel biographique à analyser.
Une fois toutes les biographies rédigées selon le même déroulement, le groupe ou les petits groupes procédaient à leur analyse selon une grille proposée par l'enseignant et discutée par les participants en vue de sa mise en application. Enfin, une ou deux séances finales étaient consacrées au bilan formateur de la démarche suivie. Dans les faits, il est juste de dire que les phases d'élaboration ont réduit le temps disponible à l'analyse du matériel récolté. La première année, le groupe n'a guère pu qu'effleurer le matériel biographique, son analyse n'ayant été effectuée que partiellement par quelques participants ayant délibérément opté pour un prolongement du travail au cours d'une seconde année. La deuxième année, le groupe a procédé à une analyse plus sérieuse en suivant des pistes de recherche comme celles de la structuration par phases, du rapport à l'environnement et de l'évolution relationnelle ou du rapport entre éducation formelle et non formelle. La troisième année, les petits groupes ayant construit leur biographie éducative sur la base de certaines de ces pistes, le travail d'analyse a été facilité, mais n'a pas véritablement abouti à autre chose qu'à des hypothèses concernant le processus de formation.
Quant au bilan formateur, il est frappant de constater à quel point les participants ont été mobilisés par cette approche qui leur a permis de mener une réflexion critique sur leur parcours de vie et leur éducation, de mieux comprendre les raisons de leur choix d'une formation universitaire en tant qu'adulte ainsi que de prendre conscience de leur mode de fonctionnement et d'expression d'intellectuel indépendamment des normes de production requises par l'Université.

6. Deux exigences contradictoires: l'implication et la distance du chercheur

Les difficultés rencontrées dans l'analyse de contenu du matériel biographique nous ont conduit à reconnaître que le groupe, même s'il était engagé dans un cheminement de recherche, ne pouvait pas totalement prendre la place du chercheur. L'enseignant, dans une telle démarche, s'efforce de réduire la distance entre son statut de chercheur et celui de participant. Inspiré par certains des principes de la recherche-action, notamment celui de la participation des interlocuteurs au déroulement de la recherche, nous avons voulu que les membres de ces groupes deviennent des partenaires de recherche. Nous avons ainsi soumis à la discussion notre cadre de référence théorique, nos options méthodologiques, de telle manière que chacun puisse non seulement se les approprier, mais intervenir dans la formulation des hypothèses et la conception de l'approche biographique. En réalité, nous

avions chaque année plusieurs longueurs d'avance dans la compréhension de l'objet et de la méthode de recherche. Notre rapport à la recherche était différent et ceux des participants qui ont poussé le plus loin leur propre conception de la démarche biographique ont eu tendance à ouvrir des perspectives qui n'étaient plus celles que nous poursuivions. Il nous a donc fallu admettre le principe d'une certaine distance entre chercheur et participant, celle même que dans un premier temps nous espérions abolir. Chacun est certes resté auteur de son histoire de vie éducative et libre de la construire selon l'originalité qu'il entendait lui donner. Mais l'ensemble du matériel rapporté à l'objet réel de la recherche demeurait propriété de celui qui en était le garant, en l'occurrence l'enseignant.
Ces réserves quant au partage du statut de chercheur dans notre approche biographique n'enlèvent rien aux exigences d'implication que celle-ci requiert. Même s'il n'est pas tenu à l'affrontement que représente la dynamique d'une relation interpersonnelle, l'enseignant-chercheur est soumis, dans le groupe, ou lors de ses échanges avec les groupes restreints, à une profondeur d'interaction qui le rend responsable de ce qu'il entend ou de ce qu'il lit. Quel que soit son rapport avec celui qui lui livre le contenu de sa biographie éducative, il accepte d'entrer en relation, de se laisser interroger par ce qu'il entend, d'être interpellé dans son statut par le propos qui le prend à témoin. Confrontée à celle des autres, sa propre biographie est mise en question et sa fonction d'enseignant interpellée. Lors de la première année, nous avons nous-même présenté oralement et rédigé notre propre biographie. Puis, l'année suivante, nous nous sommes borné à la transmettre au groupe en la complétant oralement. Quant à cette dernière année, la distribution du groupe en cinq groupes de travail restreints nous a obligé à un appui plus extérieur destiné à faciliter la diversité des orientations suivies. Nous n'avons alors pas communiqué notre propre biographie éducative, mais nous avons tenté de réagir à celle des autres en évoquant certains aspects similaire ou différents tirés de notre propre biographie.
Il n'est donc pas abusif de souligner le caractère décisif de l'implication du chercheur dans cette approche. Le fait qu'une certaine distance demeure avec les participants ne signifie pas pour autant que l'enseignant se dispense d'investir personnellement dans l'objet de sa recherche. Mobilisé affectivement, interrogé dans son identité, il est lui aussi bénéficiaire, pour sa propre formation, des événements et des processus qu'il partage dans l'échange oral et auquel il va être confronté dans l'analyse plus systématique des textes écrits.

7. L'analyse du matériel biographique

Comme nous venons de le dire, l'analyse que nous avons pu effectuer avec les participants est plus de l'ordre de l'exercice pédagogique que d'une réelle analyse de contenu contribuant à un objet de recherche. Les aspects de l'analyse que nous allons présenter proviennent, en conséquence, de la reprise, en tant que chercheur, de l'ensemble du matériel obtenu. Nous avons tout d'abord tenté de repérer à l'aide de chaque biographie la nature des processus de formation et de connaissance en jeu dans le parcours éducatif. Puis, nous nous sommes rapidement rendu compte qu'un protocole intermédiaire était nécessaire pour rassembler l'information biographique selon les catégories marquantes qui s'en dégageaient. Cette formule nous a permis une lecture chronologique, d'une part, et événementielle, d'autre part. Leur mise en correspondance semblait éclairer deux modalités de compréhension du processus de formation auxquelles M. Fallet a attribué les termes complémentaires de «stratégie» et «tactique» propres à un acteur donné. Fort de cette perspective générale, nous avons opéré un premier traitement chronologique selon trois caté-

gories: la famille et la vie socio-affective, la scolarité et l'orientation professionnelle, l'univers symbolique et idéologique. Dans le cas de certaines biographies, nous avons ajouté d'autres catégories comme celle de l'environnement géographique, de la santé ou du parcours professionnel. Enfin, constatant que cette procédure entraînait une trop grande réduction des données à disposition, nous avons, après une nouvelle lecture de plusieurs des biographies éducatives avec nos collègues de recherche, reconstruit un protocole selon des catégories plus nombreuses et plus détaillées (cf. annexe). Les illustrations que nous allons présenter brièvement ne rendent compte évidemment que de données très partielles. Elles portent sur les biographies éducatives de huit professionnels des soins infirmiers que nous avons regroupées en raison de leur homogénéité.

Avant d'entrer dans le détail de quelques-unes de ces illustrations, il est nécessaire de rappeler que, dans les biographies, tous les faits mentionnés sont le produit d'interprétations qui ne prennent sens que dans la globalité du parcours de vie. Le mode de traitement que nous avons adopté refuse donc de transformer les données en faits isolés susceptibles de se prêter à une métrique permettant des comptages numériques ou des comparaisons hâtives. Les biographies se présentent comme des ensembles cohérents (A. Hankiss, 1980) fortement influencés par le lieu et le temps de leur élaboration. Il importe de ne pas l'oublier.

En nous référant à la première des catégories reproduites en annexe à ce texte (1.1 Famille d'origine, profession et personnalité des parents), nous allons maintenant citer quelques extraits de ces huits biographies éducatives en indiquant les hypothèses qu'elles nous suggèrent.

Père: «Douanier», «mécanicien», «instituteur»; «possédait le savoir»; «je discute avec toi dans la mesure où ton raisonnement se tient»; «je me demande si la recherche que j'ai menée à travers mes divers intérêts de formation n'étaient pas la quête d'une autorité à travers le savoir, les connaissances, la quête de Pygmalion». Les biographies éducatives dont sont tirées ces quelques citations montrent que la profession du père, la relation établie avec lui et l'image que le sujet s'en fait ne sont pas étrangères au parcours scolaire et à l'investissement intellectuel.

Le contraste avec la *mère* semble indiquer, notamment pour les femmes, que le processus de formation est marqué par la résolution d'un conflit entre deux modèles investis parallèlement ou vécus comme contradictoires. La mère est, en effet, présentée notamment comme «fragile et douce», incarnant «la terre, l'amour, le chant, la danse, la vie», «le personnage le plus important dans ma vie».

Cet affrontement avec la personnalité des parents se retrouve dans la relation avec les *frères et sœurs:* «Mes trois sœurs dont deux ont des doctorats»; «ma sœur aînée, bonne en français et premier prix de dissertation»; «deuxième fille d'une famille de six enfants, j'étais encombrante».

Ces extraits limités, évoqués en vrac, illustrent le genre de matériel biographique dont nous disposons. Ces citations ont également pour but de montrer que les catégories retenues sont pertinentes dans la mesure où elles réunissent des données qui exercent une influence sur le processus de formation.

Dans la même catégorie centrée sur l'origine familiale (1.2 Environnement géographie, contexte social et historique), nous retrouvons des éléments qui vont marquer le processus de formation: «Parents suisses allemands, appartenant à la secte mennonite: on nous combattait, nous étions les Boches»; «famille d'origine suisse allemande, vit longtemps en Italie, puis se déplace à Genève»; «famille ouvrière d'origine paysanne, le français était la langue de l'élite, je suis considérée par ma famille comme étrangère et regardée avec fier-

té». Comme le montrent les récits biographiques, les choix entrepris au cours de l'existence résultent souvent de négociations ou de régulations effectuées par rapport à cette famille d'origine.
Nous nous bornerons à compléter cet aperçu du matériel biographique en nous centrant sur la deuxième catégorie (Ecoles primaire et secondaire: 2. 2 Cursus scolaire): «Au moment du divorce de mes parents, je n'étais plus disponible (échec scolaire)»; «à la mort de mon père, j'ai dû travailler»; «à la suite des dettes familiales suite à une tuberculose bovine, j'ai été obligée d'arrêter l'école et de travailler»; «après avoir finalement réussi le bac, j'ai abandonné l'université, ce n'était pas mon monde». Ces différents virages opérés dans la scolarité confirment certains facteurs de sélection scolaire et expliquent le souci ultérieur, en tant qu'adulte, de reprise du parcours scolaire et notamment du retour ou de l'entrée à l'université.
Ces quelques exemples illustrent la façon dont nous avons procédé: repérer sur l'ensemble de la population des composantes du processus de formation générant des hypothèses pouvant être reprises au travers d'une lecture plus serrée des processus individuellement vécus.
Nous essaierons maintenant de rendre compte de certains de ces processus. Ceux que nous avons identifiés au travers de notre échantillon restreint d'infirmières sont au nombre de quatre:
- les voies de l'indépendance ou la prise d'autonomie à l'égard de la famille d'origine,
- le cursus scolaire ou les étapes de la formation officiellement reconnue,
- la construction du choix professionnel,
- l'évolution de l'identité professionnelle.

Il ne nous est pas possible d'entrer dans le détail de chacun de ces quatre processus. Afin de permettre au lecteur de suivre notre analyse, nous sélectionnerons quelques données significatives de deux processus issus de deux des huit biographies:
- *L'autonomie à l'égard de la famille:* «Je me sens étrangère dans ce village (lieu de résidence de la famille), je ne pense qu'à partir un jour»; (après un échec au bac) «je réalise pleinement que jusque là, j'ai été et je me suis maintenue dans un cocon protecteur, douillet, que j'étais peu prête à affronter l'extérieur. Ce qui m'amène à prendre la décision contre le désir de mes parents de travailler, de me confronter à ce monde-là, et de préparer le bac par correspondance»; (enceinte sans être prête à se marier) «malgré les pressions des deux familles, je décide d'avoir un enfant et de rester célibataire».
- *Le choix professionnel:* après avoir mentionné plusieurs activités ayant marqué son itinéraire, «métier de releveuse dès l'âge de dix ans», appui scolaire des frères et soeurs, «livre du pain dans le commerce de mon oncle», «ouvrière en usine, dans l'horlogerie», vendeuse et secrétaire dans un magasin, jeune fille au pair en Angleterre, formation de sage-femme dès l'âge de vingt ans, cette infirmière s'interroge: «Où débute l'itinéraire professionnel? Au moment de la formation ad hoc ou se prépare-t-il grâce à tout un contexte de vie, bien antérieur à la période du choix professionnel proprement dit? Aujourd'hui, après vingt-quatre ans et demi de pratique professionnelle, je me pose ces questions».

Comme nous l'avons dit, ces deux processus appartiennent à un processus plus général de formation et peuvent donc être considérés comme des processus partiels ou spécifiques, voire des mini-processus. En opérant une lecture transversale axée sur les constantes, les valeurs en jeu ou les modes de fonctionnement propres à chacun, le processus de formation peut également correspondre à ce que les processus spécifiques ont de commun.
Nous avons, enfin, essayé de relever les similarités entre biographies éducatives apparte-

nant à une même profession. Cette lecture du matériel biographique nous renseigne sur les motivations ou les besoins concernant la formation continue. Dans le cas des biographies éducatives récoltées parmi les infirmières, nous mentionnerons, à titre d'hypothèse, les constatations suivantes:

- L'entrée à l'école d'infirmières constitue le moment-charnière de la biographie, de telle manière qu'il est légitime de parler d'avant et d'après.
- La formation continue ne représente pas un complément ultérieur à la formation professionnelle de base, mais l'aboutissement d'un cursus scolaire bloqué à différents moments du parcours de vie. Le cas de l'université est à cet égard particulièrement frappant.
- L'orientation aboutissant au choix de la profession est à la croisée d'une série de facteurs: origine sociale, niveau scolaire atteint, influences liées à la socialisation, inspiration religieuse ou idéologique, archéologie des rôles féminins.
- Aucune infirmière ne fait état d'un doute quant au choix professionnel retenu. Quelle que soit la gamme d'activités professionnelles en soins infirmiers, leur identité professionnelle reste celle d'infirmière. Malgré les questions qu'elle provoque, la formation continue les confirme dans leur choix initial.
- La centration sur l'activité professionnelle réduit toute activité sociale ou temps de loisir à une place secondaire. Les personnes mariées ne mentionnent leur conjoint qu'en passant et celles qui ont des enfants n'en parlent qu'en raison du conflit d'occupation crée pour leur vie professionnelle.

8. Conclusion

Bien que nous ayons conscience d'avoir dépassé une première phase exploratoire, nous savons que notre emploi de la biographie éducative n'en est qu'à ses débuts. Nous avons chaque année amélioré l'approche que nous entendons suivre. Quant à l'analyse de contenu, après plusieurs essais plus ou moins balbutiants, elle commence à prendre forme. Il nous faudra, néanmoins, retourner le kaléidoscope des données récoltées dans une multiplicité de sens et élargir notre matériel de ces trois années de recherche avant d'être en mesure de reconnaître les processus constituant notre objet de recherche. La complémentarité des entretiens biographiques va sans nul doute se révéler fructueuse. De manière générale, nous sommes persuadé que l'équipe de recherche avec laquelle nous collaborons a mis au point un instrument de travail promis à un avenir certain pour la recherche dans le domaine de l'Education des Adultes.

Die Erziehungsbiographie:

Obwohl die Erziehungsbiographie von den biographischen Methoden, die in den Geisteswissenschaften angewendet werden, abgeleitet ist, muss sie im spezifischen Kontext der Erwachsenenbildung entworfen werden. Die Wahl dieses Mittels ist die Resultante von Arbeiten, welche die bildende Funktion der Bewertung betreffen. Dieses Instrument ist besonders wertvoll für die Analyse von Entwicklungsprozessen der Erwachsenenbildung. Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die Verarbeitungsbedingungen der Erziehungsbiographie und bietet einige Beispiele von biographischem Material.

The educational Biography: Instrument of Research for Adult Education

Even though related with the biographical approach used in social sciences, the educational biography is an instrument of research which requires being constructed in the specific context of adult education. The choice of educational biography results from previous work on the function of auto-regulation in the field of evaluation. As an instrument of research, the educational biography has to do with the process through which adults are educated. This text presents the way educational biography is constructed and gives some illustration of the material of research obtained.

ANNEXE

1. Famille d'origine

1.1 dans sa structure interne: profession et personnalité des parents, rang dans fratrie, ambiance et valeur familiales.
1.2 dans son environnement géographique, son contexte social et historique.

2. Ecole primaire et secondaire
2.1 à travers le vécu scolaire: intérêt et investissement, école et socialisation, expérience de l'évaluation.
2.2 en tant que cursus (niveau atteint): obstacles et rattrapages ultérieurs.

3. Expérience sociale
3.1. amitiés, groupes de jeunes, mouvements sociaux, vie amoureuse.
3.2 travail dans la famille et à l'extérieur (rémunéré).
3.3 voyages, déplacements par rapport au lieu familial d'origine.

4. Formation professionnelle
4.1 précédant la profession exercée ou formation professionnelle de base:
4.2 en vue du métier finalement choisi (soins infirmiers, éducation spécialisée): nature de la formation, choix professionnel, études.

5. Travail professionnel
5.1 dans des emplois précédents ou parallèles.
5.2 dans le champ professionnel (soins infirmiers/éducation spécialisée): institutions, enseignement, autres emplois.

6. Rôles familiaux
6.1 mariage ou vie commune.
6.2 couple.
6.3 parent.
7. Formation continue
7.1 interne au lieu professionnel.
7.2 sessions externes ou formation professionnelle continue (B.S./I.E.S.).
7.3 Université (FPSE).

REFERENCES

Bertaux, D.: Histoire de vie ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie, Paris, Rapport au Cordes, 1976.
Bertaux, D.: L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités, Revue Internationale de Sociologie, juillet-décembre 1980.
Catani, M.: Les histoires de vie sociale, instrument critique des pratiques et objets sociologiques, Compte rendu de recherche et bibliographie sur l'immigration, CES, Paris, 1976.
Catani, M.: Susciter une histoire de vie sociale est d'abord affaire de relation. Communication au 9e Congrès Mondial de Sociologie, Uppsala, 1978.
de Certeau, M.: Le roman psychoanalytique et son institution, in Confrontation, février 1981.
Dominicé, P., Fallet, M.: Exploration biographique des processus de formation, Série Recherche No 1, 1981.
Dominicé, P.: La Formation, enjeu de l'évaluation, Ed. Lang, coll. SSRE, Berne, 1980.
Ferrarotti, F.: Sur l'autonomie de l'approche biographique, in Duvignaud J. (éd.), Sociologie de la connaissance, Paris, 1979.
Hankiss, A.: Anthologies of the Self: On the mythological rearranging of one's life-history, in Bertaux, D. (ed.), Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences, Londres, Sage Publications, 1981.
Morin, L.: La méthodologie de l'histoire de vie, sa spécificité, son analyse, Institut Supérieur des Sciences Humaines, Laval, 1973.
Pineau, G.: Vie des histoires de vie, Faculté de l'Education Permanente, Université de Montréal, 1980.