

Écriture professionnelle et explicitation¹
Autobiographie professionnelle en formation²
Mireille Snoeckx
Membre GREX, Présidente d'Antenne Suisse Explicitation

Autobiographie professionnelle et histoire de vie

L'autobiographie professionnelle s'inscrit dans un cadre plus large des écritures de soi en formation, notamment le récit de vie, avec, en horizon, le postulat que l'injonction à se dire s'organise autour de visées éthiques et pédagogiques. « Dans cette dimension, le soi ne se borne plus à décliner son identité mais dévoile quelque chose de son historicité, quelquefois même jusqu'en formulant un « me voici » qui exprime le don, l'aide, la promesse ou la responsabilité, actes qui engagent cette fois son « *ipséité* », c'est-à-dire un certain rapport du sujet à lui-même dans le temps. Enfin, le souci de l'intérêt émancipatoire se fait jour dans les récits de soi où le sujet cherche à comprendre son histoire, le sens de ce qu'il a fait ou de ce qui lui arrive, pour faire le bilan ou s'ouvrir à d'autres possibilités de vie. Cette dimension sera pleinement assumée quand le sujet prendra en charge le « *deviens ce que tu es* » du *Bildungsroman* en se distanciant des illusions ou des aliénations qui peuvent jalonner son histoire. » (M. Favre, 2004, X, XI).

Qu'est-ce que chercher à comprendre son histoire ?

« Que font les hommes quand ils racontent leur vie ? Ils oeuvrent à eux-mêmes sous la tension d'une double visée : celle de la pose et celle de la quête, de l'arrêt et du mouvement, de la halte et du voyage. L'acte inaugural de l'histoire de vie répond au besoin de se donner une image construite et arrêtée de soi-même à un instant de la vie : tel est le sens de l'*ensemble structuré de la vie* (*Lebenszusammenhang*) chez W. Dilthey ou de l'*unité narrative de la vie* chez P. Ricoeur. Dans cette *pose* de moi-même, où je suis à la fois le photographe et son modèle, je *me* saisis, je *me* comprends, au sens français de je *me prends-ensemble* ou au sens allemand de je *me tiens-debout-ensemble* (*sich verstehen*). Cette *com-préhension*, nous l'avons dit est herméneutique, parce qu'elle me fait considérer et interpréter chacune des composantes de la vie racontée dans la perspective d'une totalité projetée, celle de mon histoire et de la figure du *Je* qu'elle construit.

Mais cette saisie de soi-même n'est jamais définitive, cette compréhension jamais close. L'histoire de vie est toujours *à faire*, elle est toujours devant soi. La forme qu'elle produit est toujours guettée sans cesse par l'éphémère et le transitoire. Dans l'impossibilité qu'il éprouve de coïncider avec son histoire *faite*, le sujet fait l'expérience d'une séparation constitutive, celle de la relation que le *Je* entretient avec lui-même au regard de sa temporalité. L'histoire de vie est marquée par un perpétuel inachèvement, au double sens où elle ne peut avoir de terme que dans la mort et où elle échappe sans cesse à la forme provisoire en laquelle le langage d'un instant tente de l'assigner. Dans l'histoire de vie, le sujet poursuit l'accomplissement jamais atteint d'un désir de soi-même, une quête de soi qu'aucune *identité narrative* ne peut satisfaire. » (C. Delory-Momberger, 2004, pp. 273-274).

Si chercher à comprendre son histoire, c'est entrer dans un dévoilement, c'est tenter l'articulation entre l'arrêt sur image et le mouvement du projet dans un perpétuel inachèvement, en formation, notamment certifiante, cette visée entraîne des questions fondamentalement éthiques³ que je poserai en ces termes : Quelle légitimité à demander un tel récit ? Quel cadre contractuel définir et comment le définir ? Quels dispositifs mettre en place pour garantir un espace de sécurité pour le Je ? Quels enjeux pour la formation ?

¹ L'explicitation comme posture de vie me sert d'horizon (la visée émancipatrice), de cadre théorique (la psychophénoménologie), de méthode d'investigation (le questionnement pour l'autre), d'éthique de la relation (cadre contractuel, accompagnement).

² Ce texte s'inscrit dans une démarche de formation de formateurs d'enseignants, engagés dans un projet de mise en place, dans leurs institutions respectives, de portfolios visant une pratique réflexive. Au cours de ce module de deux jours, j'ai orienté le travail sur les caractéristiques et les dispositifs d'accompagnement d'une écriture réflexive.

³ Un questionnement éthique s'impose en ce qui concerne les histoires de vie et ses déclinaisons (autobiographies professionnelles, autobiographies scolaires, entre autres), mais aussi dans toutes les formes de l'écriture réflexive (récit de pratique, incident critique, protocole d'entretien, enregistrement de pratiques), étant entendu, qu'il s'agit d'écritures de soi, sur soi, sur ce que le soi a dit ou fait.

Autobiographie professionnelle et éthique de la relation

S'il y a une légitimité à l'injonction à se dire dans un cadre institutionnel, elle ne peut être qu'orientée vers l'autre, le sujet en formation. Elle définit les enjeux de l'écriture en tant que processus permettant à la personne **elle-même** de comprendre sa formation, comprendre sa place, se comprendre dans le monde et avec les autres. L'autobiographie professionnelle ne peut être qu'*une appropriation de soi par soi*. Pour autant, elle n'est pas nécessairement une posture solitaire. Bien au contraire. La lecture questionnante du récit, *s'exposer au texte*, est une lecture par le sujet/auteur mais dans un contexte social et socialisé, dans le cadre de règles qui favorisent, provoquent la distanciation. En cela, l'autobiographie professionnelle est toujours un texte adressé à un autre, à d'autres, à un collectif.

Ce constat de l'**adressage** conduit à définir un cadre contractuel dans lequel les concepts de *partage* et de *réciprocité* éclairent la démarche de travail et dessinent ainsi la place du formateur. Il est celui qui autorise, qui structure, qui garantit l'écoute, le fonctionnement, le déroulement, les possibles potentiels, les synthèses. Ainsi, vont alterner les moments individuels (écriture du récit) et les moments collectifs (partage des récits dans le groupe) ; mais il est possible aussi d'envisager un travail à deux d'abord, récit oral à un pair qui va l'enregistrer, le transcrire et réciproquement, puis un travail en groupe.

Pour garantir l'espace de sécurité du Je, il est indispensable que **le contrat** posé soit clair, que les différentes phases soient délimitées et que la personne sache qui va lire, qui va être concerné par le récit, comment le récit va être présenté au groupe. Il me semble important que les interlocuteurs soient clairement identifiable et identifiés nommément : *Je* sait avec qui il va travailler, échanger, réfléchir ; des échanges en groupe (séminaires) me paraissent indispensables dans la perspective d'une interaction qui ne s'effectue pas seulement sur et avec les mots, mais qui ouvre sur la dimension globale de la personne. Bien entendu, dans l'écriture du parcours professionnel, *Je* sélectionne ce qui lui paraît judicieux pour comprendre le cheminement qui est le sien. Il est cependant important de se rappeler que nos actes nous sont plus ou moins opaques à nous-mêmes et que la nécessité du questionnement par autrui va contribuer aux différentes prises de conscience que le récit va susciter.

Autobiographie professionnelle en formation

C'est principalement dans le champ du bilan de compétences et de la formation des adultes que l'autobiographie professionnelle est la plupart du temps proposée. J'en profite pour donner une définition qui me convient : *cette autobiographie est dite professionnelle parce qu'elle est orientée vers le champ de la formation ou de la profession*. Je la différencie des biographies thérapeutiques ou de développement personnel. Le partage entre ces deux aspects n'est pas étanche, bien entendu, mais le cadre de travail est clairement orienté pour moi vers des perspectives de compréhension de soi dans la dimension sociale et singulière de la personne au travail, notamment lorsqu'elle entre en formation pour un changement de métier ou un approfondissement en formation continue. Les jeunes adultes sortant de leurs études de base et commençant une formation professionnelle font partie de la catégorie de personnes susceptibles d'être concernées par ce que j'appelle autobiographie professionnelle. L'expérience du *métier d'élève* influence l'entrée en formation, configure des caractéristiques de socialisation qui peuvent se rejouer dans l'exercice d'une profession, participer aux composantes des mondes professionnels, et en cela, les expériences scolaires et familiales, considérées par les sociologues comme structurant la socialisation première (Dubar (1991), Montandon (1997)) sont à prendre en compte sous le vocable autobiographie professionnelle.

Ainsi, les perspectives d'écriture, de réécriture, de retour sur ses expériences, sont à envisager en lien avec le projet professionnel, à la fois dans *une recherche du semblable et du permanent* et dans *une mise en évidence des changements et des transformations*, dans les rapports de la personne à la formation, notamment dans une mise en question de ses modes d'apprentissage, de ses manières de faire et dans une prise de conscience des stratégies identitaires qu'elle privilégie (Camilleri, 1999, Snoeckx, 2000 b, 2006).

Modes d'emploi ou itinéraires d'approvisionnement de soi

Il y a mille et une façons d'écrire une autobiographie professionnelle, mille et une façons d'en jouer, mille et une façon d'en approviser les composantes, mille et une façons d'en faire un savoir de soi, un

savoir pour soi. Les pistes proposées sont donc à prendre pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire des potentialités, des possibles, seules les étapes⁴ constituent un cadre qui facilite le cheminement.

Je vous propose un découpage en trois temps en indiquant les variations possibles à l'intérieur de ces temps : *Présentation et négociation du cadre* ; *Elaboration du récit* ; *Synthèses*.

Présentation et négociation du cadre

Le contexte va être déterminant au cours de ce premier temps ainsi que les intentions du formateur : s'agit-il de permettre à la personne de faire le point sur sa vie afin d'élaborer un projet de formation ? de se positionner au début d'une formation ? de comprendre ses forces et ses fragilités ? de participer à une recherche sur les processus d'apprentissage ? de comprendre ses choix professionnels et de repérer ses compétences ?

Qui va lire l'autobiographie ? le formateur ? le groupe ? Tout ou des parties de celle-ci ?

Comment sera élaboré le récit ? Quelles seront les échéances ? les étapes ? le fonctionnement ? la place du formateur ? l'évaluation ?

La première séance va permettre de poser ce cadre de travail, de répondre aux interrogations des participants, de modifier le contrat préalable si besoin est ; un document écrit me paraît indispensable pour s'y référer lors du processus de formation. Même si tout semble précis et clair au départ, il y aura peut-être des réajustements à effectuer au cours du temps, des points à reprendre ...

Elaboration du récit

1. Entrée directe dans l'écriture

À partir de consignes, écriture de son autobiographie professionnelle, soit dans sa globalité, soit dans des « moments »⁵ considérés comme significatifs pour la personne. Pour rappel, la proposition « *Autobiographie professionnelle* » dans le cadre de la formation des référent-e-s : *Choisissez trois moments de votre vie professionnelle qui sont, pour vous, des expériences significatives de votre métier de formateur, de formatrice ; Racontez ce qui s'est passé pour vous dans votre vie professionnelle et qui vous a conduit à être formateur, formatrice aujourd'hui ; Votre autoportrait actuel comme formateur, formatrice.* »

Que vous pouvez transformer pour le portfolio des étudiants futurs enseignants : *Choisissez trois moments de votre vie scolaire et/ou professionnelle qui sont, pour vous, des expériences significatives de votre futur métier d'enseignant-e ; Racontez ce qui s'est passé pour vous dans votre vie scolaire et /ou professionnelle et qui vous a conduit à vouloir devenir enseignant-e aujourd'hui. ; Votre autoportrait actuel comme étudiant-e.*

Ou encore,

Trois moments de votre vie scolaire et/ou professionnelle et sociale qui vous paraissent significatifs de votre souhait d'être enseignant-e ; Votre autoportrait en tant qu'élève (choisissez l'ordre d'enseignement auquel vous vous destinez) ; Un moment de votre scolarité que vous considérez comme significatif de votre manière d'apprendre ; Un ou deux moments de votre scolarité que vous considérez comme important pour comprendre un ou plusieurs rôles de l'enseignant-e ; Trois moments pendant le stage au cours desquels vous avez eu le sentiment d'être dans votre identité d'enseignant-e...

Il est à souligner que les moments biographiques peuvent s'effectuer tout au long de la formation dans le cadre d'un portfolio. Les consignes sur le versant biographique sont possibles, compte tenu de

⁴ En ce qui concerne les étapes, différents modèles sont possibles, qu'elles soient de cinq étapes (G. De Villers), de trois phases (G. Pineau), de neuf chez Courtois Bonvalot ou de quatre chez P. Dominicé, pour ne citer que les « fondateurs du mouvement Histoire de vie » (C.Josso. 1991), ce qui souligne la diversité des manières de faire et de découper le processus en cours ; à souligner cependant un mouvement commun qui va de la présentation et la constitution du cadre (contrat, dispositifs, contextes, temporalité et rythmes des séances) au travail de synthèse interprétative (modalités différentes de retours, de partage, de re-élaboration) en passant par la réalisation du récit. Autre constante, l'accent sur l'auteur/interprétant à partir d'une multiréférentialité et l'interactivité avec un groupe.

⁵ En histoire de vie, et « selon Rémi Hess, le *moment* se définit comme un espace-temps intérieur que le sujet construit sur la base de son expérience et qui, identifiant et singularisant tel ou tel domaine de son existence, lui permet de reconnaître, d'investir et de s'appropriier chaque situation nouvelle dans une configuration d'habitus, d'affects, de relations qui lui est propre. » (Delory-Momberger, opus cité, p.262, 263). J'emploie le terme *moment* dans l'acceptation de la démarche d'explicitation, comme un épisode singulier, défini dans le temps, qui fait partie d'un domaine de l'existence du sujet. (Faingold N., 2001)

l'inachèvement et des changements (ou non) qui s'effectuent pour la personne. L'intérêt, c'est de régulièrement faire le point, soit en groupe, soit individuellement, soit avec le formateur, et de pouvoir se situer en cours et en fin de formation.

2. Passage par l'oralité, avant l'entrée en écriture individuelle

Deux options, entre autres possibles :

En trios, les personnes sont invitées à renouer avec leurs souvenirs scolaires et à partager ce qui s'est passé pour eux dans leur vie scolaire et/ou professionnelle en regard de leur projet professionnel d'enseignant-e. Cela leur permet de tester la compréhension de leur récit et la dimension de l'adressage⁶. À la fin de la séance, chaque participant est invité à écrire et développer cette consigne *des souvenirs scolaires en regard de leur projet professionnel d'enseignant-e*.

En duo et avec la même consigne, chaque personne raconte à l'autre qui enregistre ce qui se dit (le récit, les échanges). À partir des enregistrements, écriture du récit, soit par la personne qui a raconté, soit par celle qui a écouté.

Il est possible aussi de proposer des alternatives dans le style d'écriture : lettre qui s'adresse à une personne connue de l'écrivain ou à un autre étudiant, bilan adressé à elle-même ; même dans le second cas, il est possible de s'adresser à soi-même en tu ou en il si cela facilite le passage à l'écrit. (Snoeckx, 2001 b.)

Synthèses

L'étape est indiquée au pluriel, d'abord parce qu'il n'est pas question de synthèse totalisante qui dirait tout sur *Je* et aussi parce que, ce qui est formateur, ce sont les retours successifs, les différents regards portés sur cet écrit, ces écrits à propos de soi. Dans cette optique, je propose des tentatives de synthèses avec l'écriture qui peuvent être, soit des *réécritures* de morceaux de la biographie (plutôt avec les consignes moments, mais possible aussi sur l'ensemble de celle-ci), soit des *écrits complémentaires*, prolongements de la réflexion provoquée par les relectures et le questionnement (ces compléments sont datés pour l'historicité et le mouvement de la pensée sur soi et constituent la trace du cheminement) ou prolongements sur des thématiques ciblées, à choix pour la personne.

Je préfère privilégier la piste *écrits complémentaires* en ce qui concerne les autobiographies, parce que le questionnement, selon moi, provoque, plus facilement, une mobilisation potentielle, une mise en disponibilité de l'acte de relecture, acte souvent perçu négativement.

Ces *synthèses* s'effectuent alternativement en groupe et en individuel. Le travail en trios expérimenté entre nous⁷ est une illustration d'un dispositif de retour qui convient aux consignes qui se fondent sur des moments. Que ce soit en groupe ou individuellement, des consignes sont indispensables pour mettre en mouvement la pensée en orientant l'attention du lecteur sur certains aspects de son autobiographie professionnelle et/ou de formation. Il n'y a aucune hiérarchisation dans les consignes que je vais formuler, il s'agit plutôt de prendre les propositions comme des pistes de réflexion et de travail, de les confronter aux objectifs poursuivis en tant que formateur, de ne pas vouloir à tout prix rechercher l'exhaustivité, de penser en termes de *différenciation* des approches pour les étudiants, les professionnels.

⁶ Lorsque le sujet est invité à produire un récit, il s'agit pour lui de choisir, dans un répertoire potentiel de vécus, un certain nombre de paramètres pour communiquer quelque chose à quelqu'un. Selon Fayol (1985), au moins trois paramètres sont nécessaires : un événement-référent objet de la narration, **une audience réelle ou virtuelle**, une situation d'énonciation définie par les lieu, moment et interlocuteur. La notion d'événement requiert attention. Elle configure la possibilité même de *faire-récit*. En effet, les études linguistiques relèvent que si les sujets reconnaissent comme événements ce qui se révèle suffisamment informatif ou inattendu (donc différenciés de déroulements banals), c'est le *destinataire*, du moins la représentation que s'en fait l'auteur qui donne à tel ou tel fait la qualification ou non d'événement. Cette sélection ne dépend donc pas seulement d'un fait, « *ni de l'individu isolé mais de la situation de communication telle qu'il se la représente (et non nécessairement telle qu'elle est) à un certain moment, en un certain lieu, face à un certain interlocuteur, c'est-à-dire dans une situation d'énonciation définie.* » (opus cité, p.131). À l'oral, c'est l'intérêt de l'auditeur, voire du public, qui va soutenir le récit et produire la mise en scène de l'événement par des moyens spécifiques ; le *rapport à l'autre* est déterminant dans le choix du récit, son ordonnancement, le script ; le *rapport à soi* se situe plus dans l'ordre de la régulation et de la maîtrise entre les effets produits sur l'autre et les résonances de présentation de soi (Snoeckx, 2001a.).

⁷ Dispositif expérimenté : « Travail autour de nos récits de pratique ».

1. Une piste inventaire

Relever ce qui est présent du passé dans l'inventaire considéré comme marquant et questionner leurs répercussions, les échos sur aujourd'hui en termes de compétences, obstacles et idéal ;

Interroger les continuités/discontinuités, les passages ;

Repérer les dynamiques (rapports entre individuel et collectif, rapports du sujet à ses cultures d'appartenances, milieu familial, socio-culturel, mais aussi rapport entre soi et soi) ;

Identifier les apprentissages et les compétences .

En ce qui concerne les *dynamiques*, C. Josso (1991, p. 214 et suivantes) en relève trois qui se trouvent présentes avec des intensités différentes dans les biographies : *Autonomisation/conformisation ; Responsabilisation/dépendance ; Intériorité/extériorité.*

Elle indique aussi différents aspects à questionner dans le cadre de ces trois dynamiques, par exemple, à l'égard de sa famille d'origine, à l'égard des contraintes sociales, à l'égard des modes de styles de vie, à l'égard de systèmes de pensée, à l'égard de représentations de soi-même et d'autrui, à l'égard d'engagements sociaux-politiques éventuels⁸.

Quant aux *domaines d'apprentissage*, l'auteure insiste pour en montrer la diversité, la complexité, l'inachèvement et la mise en jeu perpétuelle : « Ainsi, tout ce que nous faisons avec nous-même, avec autrui, avec des objets, avec l'environnement naturel, a exigé de nous un processus d'apprentissage, autrement dit a exigé que nous sachions mobiliser des attributs physiques et psychiques, découvrir des propriétés aux objets et l'environnement, nous rendre sensibles aux qualités d'autrui, afin que l'articulation entre le sujet et la médiation qu'il utilise permette la réussite de l'activité. » (opus cité, p. 209).

Là aussi, il sera possible de lister des champs d'apprentissages, apprentissages *instrumentaux* aussi bien l'usage des objets que l'apprentissage des procédures et des procédés ; apprentissages *relationnels* ; apprentissages psycho-somatiques (relatifs au corps) ; apprentissages *réflexifs* qu'il soient pragmatiques ou critiques (Comment est-ce que je sais que...) qui permettent de repérer les **acquis** déjà présents dans certains contextes et de les mettre en regard avec le référentiel de la formation et/ou de la profession. Il est important de distinguer les acquis que la personne peut utiliser comme ressources, des acquis qui peuvent freiner ou bloquer.

Les acquis sont repérables sous quatre formes (Josso, Muller, Pfister, 1999) : « En terme *d'idées ou de représentations* que nous avons sur nous-mêmes, sur les autres, sur les groupes, les organisations, la société et sur la vie ; En terme *de sentiments ou d'émotions* en lien avec certains genres de personnes ou certains genres de situations ; En terme *de comportements* en certaines circonstances, avec certains genres de personnes ou de situations ; En terme *de savoir-faire avec soi-même*, avec les autres, avec les objets (instruments, machines) et les procédures ou procédés, avec les situations. » (article cité, p. 86)

Les consignes de relectures peuvent être formulées à partir de ces quatre formes pour provoquer des écrits complémentaires qui vont favoriser un déploiement de la connaissance de soi et des compétences de la personne. Par exemple, proposer de revisiter un acquis qui se présente surtout en termes d'idées en développant les comportements afférents, les sentiments et en dégageant les savoirs-faire.

Les *passages* ou *transitions* (Cartier J-P, 2004) sont à investiguer tout particulièrement. « Le mot « transition » permet donc de désigner à la fois, un processus et un état : Un processus de changement, de passage entre deux périodes distinctes ; Un état intermédiaire entre deux états, une situation provisoire. » (p.1)

L'hypothèse est de considérer les transitions comme des périodes privilégiées au cours de laquelle la personne est confrontée « au problème de son intégration dans un nouvel environnement avec ses valeurs, ses normes, ses rôles, ses statuts spécifiques. Le sujet est donc amené à opérer des transformations des représentations qu'il a de lui-même et de ses rapports avec son milieu, en particulier social. Le processus de transition n'est donc pas un processus d'adaptation passif, comme une régulation dans le but de rétablir un équilibre perdu et antérieur. Il peut aussi être appréhendé comme un processus actif, une « rééquilibration majorante », permettant au sujet de définir de nouveaux rapports entre lui et son milieu. Parmi les représentations, la perception de soi, l'estime soi, le sentiment de compétence, l'identité personnelle peuvent, tout particulièrement évoluer pendant les

⁸ J'ai choisi de moduler certaines des formulations de l'auteure. J'en assume la responsabilité.

périodes de transition. » (article cité, p.2) Il y a donc tout intérêt à explorer ces passages, ces « entre-deux, autorisant l'individu, provoqué dans son interaction avec le monde, à se libérer par le repérage, la rencontre d'occasions et la saisie d'opportunités » (p.2), d'autant plus que les personnes s'attardent peu sur ces *passages* et qu'il y a lieu, là, d'effectuer une mise à jour de processus et de capacités de transformations. Ce sont des périodes propices pour questionner les processus identitaires comme dynamiques de la perception de soi, stratégies, multidimensionnalité, entre autres. (Snoeckx, 2006).

Là aussi, le questionnement vise une description de ce qui se passe pour la personne, par exemple entre le moment où celle-ci passe d'enseignante à formatrice, d'étudiante à stagiaire dans la classe. La durée de l'entre-deux ne correspond pas nécessairement aux dates entre la fin d'une activité ou d'un statut et la nouvelle fonction. C'est très intéressant de repérer ce qui perdure encore de l'autre partie de soi dans les nouvelles tâches, de prendre conscience de comment le *Je* vit la nouvelle situation et des effets sur son engagement, ses réussites, ses étonnements, de mettre à jour les compétences mobilisées qui peuvent très bien être inhibées ou réinvesties ou encore mises entre parenthèses à d'autres moments de son histoire.

2. Une piste thématique

Selon les intentions de la formation et des options du formateur, il peut s'avérer pertinent et judicieux de proposer des relectures et des prolongements orientés vers des *thématiques*. Celles-ci peuvent être tout à fait singulières et contextualisées par rapport à chacune des personnes en formation ou plus collectives, à choix ou non.

La relecture est souvent un acte délicat, voire difficile pour les écrivains. C'est se trouver face à son écrit, et plus encore ici, face à ce que *Je* dit de soi, avec un surgissement potentiel des comportements d'évaluation façonnés par l'ordre scolaire, la peur de se découvrir autre que ce que *J'* imagine, notamment, avec, en arrière-fond, une norme puissante de l'écriture « idéale ». Relire avec une orientation thématique peut s'avérer propice à défaire des blocages éventuels, peut-être parce que cette orientation correspond plus à des habitus de travail sur les textes. Il y aurait comme un effet de distanciation à rechercher des traces de thèmes dans son autobiographie professionnelle et/ou de formation. Bien entendu, le repérage des *passages* ou des *connaissances* peut être envisagé comme une forme de travail sur des thématiques, la frontière est floue, mais il m'apparaît que ces dimensions, plus liées au cheminement, entretiennent une forme de plus grande proximité avec *Je* et que le travail sur des thématiques ciblées peut offrir des alternatives aux personnes. Tout dépend du contexte, du temps à disposition, des intentions et des individus. Je considère essentiel de proposer des pistes qui relèvent de l'une et l'autre des catégories, sans nécessairement y mettre une progression quelconque, sans être non plus dans l'exhaustivité. Dans ces approches, le contrat est toujours ouvert, plusieurs propositions avec, parmi celles-ci, un nombre de pistes minimum à approfondir. Ce qui me fait différencier ce que j'ai nommé piste inventaire et piste thématique, c'est essentiellement le travail à effectuer qui, dans les thématiques, selon moi, est plus orienté vers l'avenir. Il prend appui sur l'itinéraire et s'engage plus directement vers le présent et l'avenir, avec quelquefois le risque de ne pas avoir suffisamment travaillé **avec** son histoire et d'entrer dans les options proposées par le formateur en extériorité.

Dans l'une et l'autre piste, effectuer une périodisation de son parcours professionnel, c'est-à-dire découper des empires temporels dans son itinéraire et les nommer, permet de distinguer plus facilement les passages, mais aussi d'obtenir des morceaux ciblés pour approfondir certains aspects ou certains thèmes et mettre à jour les continuités ou les discontinuités entre les périodes.

Quelques thématiques possibles : le rapport au savoir, le rapport au pouvoir, le rapport au langage, le rapport à l'autre, le genre, être femme ou être homme, chacun de ces thèmes pouvant se décliner en différentes strates.

Par exemple, pour *le rapport au savoir*, relever les traces de rapport à des disciplines spécifiques, celles dont la personne parle, mais aussi celles dont elle n'a pas parlé. A partir de ces premiers repérages, toujours en restant sur le rapport au savoir, pour inciter la responsabilité de l'étudiant dans son devenir, c'est intéressant de mettre en lien passé et avenir. Par exemple, proposer de choisir un savoir, présent ou non dans l'autobiographie, *dont la personne explore ensuite le mouvement dans sa vie* (comment je l'exerce aujourd'hui, comment il a commencé, avec qui, dans quelles conditions, avec quelles ressources, quelles stratégies, quels sentiments, le degré de « maîtrise ») *pour ensuite questionner l'avenir* (un savoir dans lequel je débute, avec qui, dans quelles conditions, quels sentiments, quelles ressources j'utilise, quelles questions, comment j'envisage cet apprentissage,

qu'est-ce que je souhaiterais pour avancer, etc). Pour de futurs enseignants, ce questionnement sur le rapport au savoir me paraît essentiel pour se situer dans sa profession : s'interroger sur sa vision de ce savoir, explorer son attitude face à celui-ci et à son apprentissage, repérer une disposition intérieure, ses ressources et ses stratégies dans ce domaine. Il est possible d'inviter l'étudiant, dans la perspective de définir les enjeux du présent, *de solliciter un moment de stage au cours duquel un savoir spécifique est en jeu avec les élèves ou un élève, de décrire ce moment et de le questionner à partir de ce que l'étudiant a mis en lumière à propos de son rapport au savoir.*

Pour le rapport au pouvoir, il s'agit d'en pister les traces car il ne se présente pas toujours sous une facette explicite : *relever les moments, les expressions qui font référence aux institutions, aux hiérarchies, aux normes, aux valeurs, aux décisions et questionner si et comment le pouvoir s'exerce ou non, sous quelle formes avec quelle argumentation, qu'est-ce que ça provoque comme effets ... Comme solliciter des moments où le pouvoir apparaît comme une dimension négative, positive. Ou encore proposer d'approfondir l'idée d'ordre dans la classe, telle qu'elle est dans le stage, telle que l'étudiant l'a connu en tant qu'élève, telle qu'il l'imagine pour lui dans sa propre classe et la place que cette dimension occupe dans l'organisation et l'enseignement...*

Le rapport au langage : il s'agit d'inviter à le repérer aussi bien dans la manière d'écrire ou de dire, mais aussi dans ses racines avec la lecture et l'écriture au cours de la scolarité, comme de susciter une exploration de la langue première, du bi voire du trilinguisme, d'inviter à écrire des morceaux dans l'une ou l'autre langue, d'analyser leurs caractéristiques singulières, peut-être ou peut-être pas, l'une pouvant exprimer plus les idées que les sentiments ou vice versa ...

Ce qui me paraît essentiel, c'est de proposer **des** pistes à partir de ce qui est écrit dans une perspective d'ouverture à des possibles potentiels.

D'autres entrées sont encore envisageables et offrent des possibilités pertinentes à la compréhension de soi, entre autres, une exploration des *figures* qui apparaissent dans l'écrit, des personnages qui peuvent jouer un rôle sur l'itinéraire de la personne en formation : figures *emblématiques*, *tutélaires* ou *figures d'ombres*. Il est intéressant de voir en quoi elles ont participé à certaines caractéristiques de la manière d'apprendre, d'appréhender le monde, d'entrer en contact avec les autres, comme de repérer et nommer les connaissances qu'elles ont permis ou non d'acquérir.

Relire aussi son autobiographie en repérant *les silences*, les thèmes qui n'apparaissent pas, groupes, systèmes, idées : famille, appartenances, croyances, valeurs, etc. ou des aspects du vécu qui apparaissent peu, sentiments, émotions, convictions, valeurs, descriptions, etc., soit pour les déployer et en comprendre les dimensions, soit pour les confronter au projet professionnel.

.... Autres...

Savoir quoi faire du biographique, savoir quoi faire de soi

« L'histoire de vie, parce qu'elle met en évidence les faces cachées de la formation, c'est-à-dire le soubassement sur lequel se construit le rapport au savoir, donne accès à la complexité des dynamiques d'apprentissage. Que le biographique soit occulté ne signifie pas qu'il n'ait pas d'impact. L'attention biographique ne représente pas un luxe de formateur en mal de référence théorique. Le détour de l'histoire de vie nous permet de mieux comprendre les remaniements dont sont l'objet des savoirs de l'adulte. L'éclairage biographique offre une clef d'interprétation à des difficultés d'apprentissage que masque la seule référence aux principes de l'ingénierie pédagogique. Les impératifs du marché éducatif nous font croire aux bienfaits d'une efficacité rapide. Or la vie adulte ne trouve pas sa forme dans la soumission à des exigences externes. L'intérêt et le plaisir de suivre un programme de formation ne sont pas suffisants. Sans travail de l'apprenant sur ses apprentissages, il n'y a pas vraiment de formation. L'adulte se forme parce que l'occasion lui est donnée, d'une manière ou d'une autre, de prendre la responsabilité de sa formation. Dans cette optique, la pratique biographique peut être considérée comme une manière d'aider l'adulte à prendre conscience des raisons implicites à ses choix d'apprenant » (Dominicé, 2001, pp.60-61).

C'est dire si les propositions, les consignes, sont à formuler dans cet horizon de la responsabilité de l'autre, de sorte que le récit d'autobiographie professionnelle donne du sens à cette phase de la formation, à ce moment de la vie, « c'est-à-dire qu'il précise son apport formateur dans le mouvement qui consiste à 'cheminer vers soi'. » (Dominicé, opus cité, p.62)

Bibliographie

Belkaïd M., (1999), Formation des enseignants et (auto)biographie éducative. L'école de la vie et les écoles dans nos vies. *Spirale-revue de recherche en éducation*, 24, 15-29,

Camilleri C., Kasterstein J., Lipiansky E., Malewska-Peyre H., Taboada-Leonetti I., Vasquez A., (1999), *Stratégies identitaires*, PUF : Paris, 3^{ème} édition

Cartier J-P., (2004), *Un dispositif d'entretiens de recherche pour appréhender les transitions*, *Expliciter* n° 55, mai 2004, 1-17

Delory-Momberger C., (2004), *Les histoires de vie*, Paris, Ed Anthropos 2^{ème} édition

Dominicé P. (2001), Défendre l'indiscipline théorique pour penser la formation in *Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline* , FPSE Genève, Les Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, n° 95, 51-71

Dubar, C. (1991), *La socialisation Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin

Faingold N., (2001), *De moment en moment, le décryptage du sens*, *Expliciter* n° 42, décembre 2001, 40-47

Favre M., (2004), Penser « le sot projet de se peindre » : de l'herméneutique à l'éthique, Préface, in Delory-Momberger C., *Les histoires de vie*, Paris, Ed Anthropos, 2^{ème} édition

Fayol (M.), (1985), *Le récit et sa construction*, Neuchâtel Paris, Delachaux et Niestlé

Josso C., Müller R., Pfister M., (1999), Les acquis expérimentiels : souvenirs scolaires et reprises des études. Présentation du contexte de recherche-formation et synthèses générales, in *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*, FPSE Genève, Les Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, n° 87, 1^{ère} édition 1998

Josso C., (1991), *Cheminer vers soi*, Lausanne, L'Age d'homme

Montandon C., (2004), *L'éducation du point de vue des enfants*, Paris, L'Harmattan

Regards pluriels sur l'approche biographique : entre discipline et indiscipline , FPSE Genève, Les Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation, n° 95, 2001

Snoeckx M., (2000), Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérimentielle et direction de mémoire In Gohier C. et Alin C., *Enseignant-Formateur, la construction de l'Identité professionnelle*, (pp 213-237), L'Harmattan : Paris.

Snoeckx M., (2001 a.), *Des récits et des hommes : expérimentiel de St Eble août 2000*, *Expliciter* n° 38, janvier 2001, 16-22

Snoeckx M., (2001 b.), *Tu est Je ou comment un procédé d'écriture autorise...*, *Expliciter* n° 42, décembre 2001, 34-39

Snoeckx M., (2006), *Identité professionnelle et identité personnelle en formation initiale d'enseignants : ruptures, complémentarité, continuité*, Conférence à Montpellier le 8 décembre 2005, Rencontres du Pôle sud-est des IUFM sur les questions identitaires.