



---

## L'autobiographie raisonnée, outil des analyses de pratiques en formation

*Reasoned autobiography: A tool for investigation into educational practice*

**Christine Mias**

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/osp/538>

DOI : 10.4000/osp.538

ISSN : 2104-3795

**Éditeur**

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

**Édition imprimée**

Date de publication : 15 mars 2005

Pagination : 29-45

ISSN : 0249-6739

**Référence électronique**

Christine Mias, « L'autobiographie raisonnée, outil des analyses de pratiques en formation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 34/1 | 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/538> ; DOI : 10.4000/osp.538

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# L'autobiographie raisonnée, outil des analyses de pratiques en formation

*Reasoned autobiography: A tool for investigation into educational practice*

**Christine Mias**

---

- 1 Ainsi, conforter sa place dans un métier exige que les individus soient en mesure de se former pour consolider leurs compétences ou en acquérir de nouvelles en revendiquant une qualification toujours actualisée et contextualisée. Ceci passe par exemple, par la connaissance de l'histoire des professions se rencontrant au sein du champ professionnel investi<sup>1</sup> et par une réappropriation collective explicite des fondements de ces professions, mais également par des échanges sur les représentations professionnelles<sup>2</sup> (Bataille, Blin, Mias & Piasser, 1997 ; Piasser, 1999 ; Bataille, 2000) et par l'examen de l'implication professionnelle qui dynamise l'action en la re-questionnant. En effet, élaborer et partager des représentations communes des tâches à effectuer, des comportements cohérents, adaptés et maîtrisés contribue à construire un champ de significations, de références et de normes dans lequel l'ensemble d'une profession peut se reconnaître et se faire reconnaître. C'est pendant les temps de formation initiale, mais également de formation continuée que de tels débats peuvent avoir lieu permettant ainsi aux professionnels de sortir de leur isolement et de contribuer à la construction collective de référentiels communs d'action. La construction de ces grilles de lecture commune permet en outre de prendre en compte la pluralité des points de vue et leur hétérogénéité dans la conception et l'élaboration des contenus formatifs. Il n'est pas vain de souligner (parce que si souvent formulé mais non exploité) que des « conflits » intraprofessionnels sont issus du « faux » partage de valeurs pourtant déclarées communes par confusion des objectifs, chacun croyant détenir la bonne traduction opératoire de l'action à mener.
- 2 Le travail présenté dans ce texte vise, au travers de l'exemple de la formation D.U.E.P.S.<sup>3</sup>, à montrer de quelle manière (et à partir de quels soubassements théoriques et méthodologiques) est abordée l'analyse des pratiques sociales et professionnelles de personnes ayant choisi une formation universitaire pour valider leur parcours

socioprofessionnel et ceci à partir d'un travail réflexif, réfléchissant leur place dans un parcours singulier et socioprofessionnel.

## L'exemple d'une formation : le D.U.E.P.S.

Le D.U.E.P.S. est préparé par des praticiens qui ont souhaité réfléchir sur leurs pratiques quotidiennes en prenant de la distance pour gagner en perspicacité et acuité et ce dans le cadre d'une méthodologie de recherche-action. Trois ans de formation sont sanctionnés par un diplôme universitaire pour lequel le mémoire de recherche tient une place particulière. Les critères de recevabilité du mémoire sont identiques à ceux de travaux de recherche plus « classiques ». Par exemple, sur des critères formels, nous évaluons la qualité de présentation du document, la précision du vocabulaire employé et la maîtrise de l'orthographe, le style et lisibilité du texte ; en ce qui concerne des critères scientifiques et méthodologiques : la pertinence de la construction de l'objet de recherche, la qualité d'une problématique doublement référée à une expérience personnelle et à des champs théoriques, la présence d'hypothèses et d'une méthodologie adéquate, la maîtrise de l'opérationnalisation et une analyse critique des résultats. Enfin, il va de soi (mais encore est-il utile de le rappeler) que les apprentis-chercheurs s'engagent à communiquer les résultats de leurs travaux à la communauté scientifique et professionnelle : outre une soutenance publique devant un jury universitaire, des publications sont possibles dans diverses collections<sup>4</sup> et les résultats obtenus sont souvent communiqués aux terrains dont ils sont issus.

- 3 Cette visibilité des résultats contribue à lutter contre la perception d'enfermement dans un entre-soi réticulaire qui peut parfois être reproché à certaines formations parce qu'il fait obstacle à la compréhension de leur fondement et de leur déroulement.
- 4 Alors qu'est-ce que le D.U.E.P.S. ?
- 5 Cette présentation suit le déroulement de la formation et a pour objectif la visibilité évoquée plus haut en délivrant le « mode d'emploi » afférent. Le Diplôme Universitaire d'Études des Pratiques Sociales est un diplôme universitaire permettant à des personnes, à partir d'expériences professionnelles, militantes, associatives, etc., de se former à l'analyse des pratiques par la recherche, et plus particulièrement par la méthodologie de la recherche-action. Il n'est pas inutile de noter, même brièvement, que la pédagogie développée dans la formation D.U.E.P.S. est largement référencée à Henri Desroche (dont nous pouvons toutefois nous démarquer sur certains points), lequel proposait dans la relation établie aux stagiaires de prendre en compte une triple maïeutique pendant le déroulement de la recherche-action :
  - Une maïeutique d'accouchement : aller de l'action à la recherche.
  - Une maïeutique d'accompagnement : transformer l'expérience en contenu à validité scientifique.
  - Une maïeutique d'accomplissement : réinvestir les résultats de la recherche dans l'action.
- 6 Ces différentes étapes, très imbriquées au moins pour les deux premières, font appel au développement d'un esprit critique, à un travail de distanciation par rapport aux données « impliquées » de l'expérience et doivent s'accompagner inévitablement de l'acquisition de méthodologies, de la maîtrise de différentes techniques, de l'appropriation d'outils de réflexion et d'action. Elles montrent nettement les exigences universitaires en inscrivant explicitement les candidats dans des objectifs communs de légitimation et de

reconnaissance d'un parcours enrichi tant du point de vue personnel, que social et heuristique.

7 Les objectifs de la formation visent ainsi à :

- Comblent le décalage souvent constaté entre un niveau de compétences ou de responsabilités et des titres ou diplômes inadaptés.
- Traiter de manière plus satisfaisante les problèmes complexes rencontrés dans une pratique professionnelle et/ou sociale, passée ou présente.
- Répondre avec plus d'efficacité et de pertinence aux mutations permanentes des champs professionnels qui impliquent des approches transversales.
- Faire reconnaître ses compétences dans une recherche-action permettant une actualisation des savoirs, leur contextualisation voire leur transférabilité (Mias, 2002a)<sup>5</sup>.

8 Il est donc proposé :

- D'analyser avec recul et rigueur ses pratiques sociales et/ou professionnelles en vue de les restituer dans un contexte plus global et mieux circonscrit (démarche de formation à l'analyse des pratiques).
- Traiter son expérience dans une perspective scientifique en vue de produire des résultats innovants et transférables (démarche d'application de la recherche-action dans la tension entre implication et distanciation).
- Utiliser les savoirs de l'expérience et ceux acquis en formation pour mieux s'adapter et réagir à un environnement en constante évolution (démarche de socialisation par l'exploitation de la Validation des acquis de l'expérience - V.A.E.)<sup>6</sup>.

9 La formation articule un projet d'intervention sociale à un projet de recherche scientifique. Les fondements théoriques sont multiréférentiels : sociologie, psychologie, psychologie sociale, économie, histoire, géographie, épistémologie... ; les méthodologies et techniques sont variables : approche qualitative, approche quantitative, outils statistiques, analyse de discours... ; les terrains d'investigation sont quasi illimités. La formation s'adresse à toute personne sans exigence de diplôme initial, en cours d'emploi ou non, pouvant justifier d'une pratique professionnelle, associative, militante... d'au moins trois ans et projetant de mener une recherche sur cette pratique. Elle se déroule selon le principe d'une « autoformation assistée », c'est-à-dire qu'elle met en évidence la nécessité de la construction d'un itinéraire personnalisé de formation, mais elle prévoit également des temps de rencontres individualisés et collectifs (la recherche dans ce cadre est considérée comme travail de création solitaire et solidaire).

10 L'origine professionnelle, le secteur associatif ou militant dans lequel s'expriment ces pratiques peuvent être très divers et contribuent d'ailleurs à une hétérogénéité constructive pendant la formation. Pour exemple, les promotions sont composées de personnes issues de la fonction publique (hôpital, conseil général...), salariés du secteur associatif (animateurs, éducateurs, assistants de service social, conseillères en économie sociale et familiale...), responsables de formation, délégués syndicaux, développeurs locaux, etc. Ce qui les rassemble majoritairement, dans leurs diverses expériences d'acteurs impliqués, est un objet commun qui vise au fond à protester contre l'importance perçue des enjeux socio-économiques et politiques contemporains négligeant selon eux des attentes individuelles plus humanistes. En recherche, pour ainsi dire, d'un idéal social et professionnel non satisfait et d'une manière différente de considérer les faits.

- 11 Dans le cadre de cette formation qui a pour objectif à la fois formation à la recherche et formation *par* la recherche, trois ruptures<sup>7</sup> au moins sont repérables à différents niveaux :
- une rupture d'avec les normes socioculturelles et politiques précédant et provoquant l'entrée en recherche, provenant d'un désenchantement idéologique, d'un désaveu de l'environnement socioéconomique et qui porte le désir du changement social par la réalisation d'une *utopie pratiquée*<sup>8</sup> ;
  - une rupture épistémologique, qui est inévitable dans le cadre d'une formation à la recherche, mais qui, cette fois, pour le public accueilli est plus un apprentissage qu'une décision : cette rupture-là ne se décrète pas, elle s'apprend. Il s'agit de tourner le dos à sa pratique pour mieux y revenir. C'est une *recherche d'explication* (sur l'action mais sans l'action) selon Desroche ;
  - une rupture avec le sens « ordinaire » qui relève alors de la formation *par* la recherche et *pour* la recherche et qui permet la réalisation de soi et la réalisation du projet. C'est une *recherche d'implication* (recherche par l'action) et une *recherche d'application* (recherche pour l'action).
- 12 La rupture ou plus exactement les ruptures ici évoquées sont porteuses de savoirs aux finalités différentes et peuvent être considérées, dans les expériences de désocialisation qu'elles font vivre, comme des instruments de connaissance à part entière : reconnaissance du monde, connaissance scientifique, reconnaissance de soi. L'entrée dans une nouvelle forme par une socialisation « revisitée » (Mias, 2002b).
- 13 Ce que retenons, au fond, c'est la nécessaire prise de distance du sujet par rapport à ses pratiques habituelles et par rapport à son parcours de vie : nous leur faisons donc une proposition de travail dès l'entrée en formation, celle d'une réflexion basée sur leur *autobiographie raisonnée* en lien avec leur implication dans les différentes sphères qu'ils ont investies ou qu'ils investissent encore.

## L'autobiographie raisonnée

Le concept d'autobiographie raisonnée a été proposé et opérationnalisé par Desroche, fondateur de la formation menant au D.U.E.P.S. En petit groupe<sup>9</sup>, chaque individu explique quelle question de départ motive son désir de reprendre des études et de mener une recherche. Cette autobiographie consiste à essayer de repérer des liens entre parcours personnel, professionnel, associatif, militant... et futur objet de recherche. C'est un outil qui permet un premier travail sur l'implication du chercheur dans sa recherche puisque, on peut s'en douter, le projet à l'entrée en formation étant pour ces praticiens-chercheurs d'éclairer leurs pratiques, voire d'en proposer des transformations, les problématiques retenues sont dans une très grande proximité avec ces dernières. Cette étape est un préalable essentiel à l'élaboration du futur mémoire de recherche. Elle va permettre, en prenant appui sur l'expérience passée, à la fois de s'attarder sur des préoccupations du présent mais aussi d'inscrire le déroulement des trois années dans une perspective de construction réfléchi et réflexive du projet global afin d'éliminer les risques d'errance. Dans cette première séparation du régime de recherche du régime de l'action, les stagiaires découvrent la nécessité d'un travail de distanciation : « *une distanciation telle qu'elle permette de surplomber l'action par la réflexion et même parfois de désembrayer d'une action désormais révolue pour se ressaisir dans une action à découvrir* » (Desroche, 1990). En effet, l'autobiographie inscrite dans une visée de production de recherche est l'étape incontournable pour que les individus puissent « saisir » ce qui est

de leur croyance de ce qui est un objet à construire dans une distance scientifiquement établie.

- 14 Desroche a ainsi proposé de considérer la construction d'un travail de recherche duepsienne comme une « maïeutique d'entraînement mental » dont la première étape est qualifiée de « maïeutique d'accouchement mental » : de l'action à la recherche, de l'expérience à l'expression. Il s'agit de transformer cette expérience vécue en projet à validité scientifique, l'objectif final étant de transformer un acteur en auteur. C'est à cette étape que se prépare l'autobiographie raisonnée dont nous observons, pour notre part qu'elle se poursuit et se reprend chaque fois que nécessaire pendant le parcours de formation.
- 15 Le choix d'un travail en petit groupe est nettement inscrit dans une approche lewinienne de la dynamique des groupes. Nous pensons que le groupe est un élément très important dans le cursus de formation et le fait de faire une autobiographie publique, en quelque sorte, pose les fondations du travail collectif qui suivra<sup>10</sup>. Le groupe est considéré comme une instance de médiation, comme un tiers, dans lequel chaque individu peut revendiquer sa place mais également coopérer à l'élaboration d'une dynamique collective<sup>11</sup>. Au fond, compte tenu des propos tenus précédemment sur les types de ruptures vécues par les individus (idéologiques, sociopolitiques, professionnelles...), l'objectif est de les amener à se « dégager » de positions établies mais jugées par eux inconfortables, voire insoutenables, pour accéder à un autre niveau : « un changement à partir du niveau présent vers le niveau désiré » (Lewin, 1959). Le changement attendu ici est celui d'un changement de regard porté sur les données de l'évidence, sur cette connaissance de l'intérieur : « *Tout changement de point de vue suppose un changement par rapport aux habitudes perceptives antérieures : changement dans la relation de l'observateur avec son environnement, changement dans la relation de l'observateur avec lui-même. L'observateur ne peut pas ne pas "prendre position" et position nouvelle.* » (Kohn & Nègre, 1991). Comme les travaux de Lewin ont pu le montrer, il s'agit pour atteindre l'objectif d'un changement stable, permanent et réussi de prendre en compte trois aspects : *la décrystallisation, le déplacement vers un nouveau niveau et la cristallisation de la vie de groupe à ce niveau* (Lewin, 1959). Si les travaux de Lewin concernaient essentiellement le changement des habitudes sociales (comme les habitudes alimentaires), on peut toutefois faire remarquer que les coutumes et usages professionnels inscrivent les individus dans des habitudes qui ne sont pas jugées toujours bien séduisantes. Leur attente est celle d'un changement par une remise en question agie pendant la formation qui sera d'autant plus réussie que la confiance se sera établie grâce aux premiers instants de formation dans la confrontation à l'autre, dans son adhésion au groupe et dans la participation active des différents partenaires : comme le remarquait Desroches, « *on échange, on adopte, on conteste, on se stimule, on met en commun* » (1990).
- 16 Cette recherche d'établissement de liens, dit autrement de renégociation du sens (sens attribué jusqu'alors à ses actions, sens attribué au déroulement de sa carrière professionnelle, sens accordé au cheminement personnel...) par une autobiographie raisonnée « ouverte » (*i.e.* collective) est une des conditions de la mise à plat de l'implication que nous allons rapidement définir. Mais il n'est pas inutile de noter que ce choix pédagogique entraîne parfois beaucoup d'émotion chez les étudiants. Bourdieu, même s'il ne fait pas de l'autobiographie sa tasse de thé (genre qu'il considère comme *convenu et illusoire*, et auquel il préfère le concept d'*auto-socioanalyse*), note dans son ouvrage posthume en se remémorant des bribes choisies de son passé : « *Il n'est pas facile de dire simplement, comme je les ai vécus, des situations et des événements - peut-être des*

*aventures – qui m'ont profondément bouleversé, au point de revenir parfois dans mes rêves... »* (2004). C'est une dimension non négligeable sur laquelle il convient d'être parfaitement vigilant.

## Autobiographie raisonnée et implication

Nous avons conceptualisé l'implication dans le champ professionnel (Mias, 1999) comme une manière d'être et d'agir dans la sphère professionnelle perceptible dans l'analyse et la mise à plat de trois dimensions :

1. Le sens et la signification que l'individu donne à son cheminement professionnel.
  2. Les repères (autobiographiques, historiques, expérientiels, formatifs, représentationnels...) sur lesquels il s'appuie pour anticiper les risques de l'errance dans ce champ.
  3. Le sentiment qu'il a de contrôler ou non ses actions. Plusieurs études ont ainsi pu montrer qu'un individu a un meilleur contrôle émotionnel, une plus grande tolérance à la frustration, une augmentation de son taux de réussite, une certitude plus forte en ses possibilités, dès lors qu'il peut établir un lien entre ses actes et leurs résultats. Je n'approfondirai pas plus avant ce concept psychosocial qui a été remarquablement informé par Dubois et Beauvois<sup>12</sup> et qui nécessiterait un trop grand développement. Mais on peut traduire de manière triviale le questionnement sous-jacent : est-ce que ce qui m'arrive est de mon propre fait ou est-ce que je le dois à d'autres, à l'environnement, au hasard, etc. ? Quelle est ma perception de mes possibilités ou capacités d'action ?
- 17 Les différentes façons dont peuvent s'entrecroiser et se décliner ces trois dimensions colorent pour chacun des individus concernés la forme d'implication qu'il exprime et qu'il agit dans un contexte donné. C'est ce modèle, ici brièvement décrit, que nous utilisons pour décrystalliser les positions tenues par les étudiants et les amener par une attitude réflexive sur leurs parcours à accéder à un nouveau niveau de compréhension. L'autobiographie telle que nous la concevons va consister à expliciter cette implication en opérationnalisant ses trois dimensions (et au-delà du champ professionnel puisqu'il va s'agir, rappelons-le, de tisser des liens entre les différentes sphères investies par l'individu : familiales, militantes, associatives, syndicales, etc., et l'objet de recherche). Plus exactement, pour reprendre les propos de Saint-Jean (développés dans le cadre du bilan de compétences), notre démarche consistera à provoquer « l'activation volontaire des composantes de l'implication Sens/Repères/Contrôle par un accompagnement spécifique de la personne porteuse d'un projet », avec le souci « non pas de mettre le sujet au centre d'un dispositif d'accompagnement car cela signifierait que le dispositif est créé a priori et que le sujet devient ainsi objet. Alors qu'être centré sur le sujet implique une pratique toujours en reconstruction car la seule personne qui peut imaginer un projet et apprendre à un bénéficiaire à être acteur de ce projet c'est lui-même. L'accompagnateur observe la relation du bénéficiaire au projet, et de sa place extérieure à cette relation, peut l'aider à mettre en mots ce projet et l'amener à prendre conscience des éléments de faisabilité à explorer » (Saint-Jean, Mias & Bataille, 2003, p. 102 ; voir également Saint-Jean, 2003).
- En ce qui concerne la dimension du sens, elle paraît fondamentale et incontournable pour comprendre quelles sont les valeurs, finalités, sur lesquelles reposent les choix des individus dans l'espace des possibles qui s'offrent à eux pour gérer leurs parcours sociaux et professionnels (quelle est la direction qu'ils empruntent ?).
- 18 Ce qui fait sens pour le professionnel indique ce qui a un prix pour lui, non pas directement en valeur marchande, mais d'un point de vue affectif. C'est une manière

d'être qui exprime ce à quoi il tient, ce à quoi il adhère et qu'il va défendre contre des valeurs<sup>13</sup> qui, justement, seraient différentes des siennes. Bien entendu, ces valeurs prennent ancrage dans des histoires de vie singulières, et les apports de nombreux auteurs sont d'une grande ressource pour aider à leur compréhension : Pineau (Pineau & Le Grand, 1993) ; De Gaulejac (1999) ; Barus-Michel (Barus-Michel, Giust-Desprairies & Ridet, 1996). Toutefois, ce sont les propositions de Barbier sur lesquelles nous nous appuyerons plus particulièrement dans ce texte à partir d'une première définition qui caractérise le sens et la signification : « *établir un lien, une association explicite, et historiquement marquée, entre un sujet et un environnement par l'intermédiaire d'une activité* » (2000, p. 61). Plus résolument tourné vers l'activité cognitive du sujet, l'auteur propose une série de définitions qui peuvent être tout à fait transférables à l'analyse du sens dans la modélisation de l'implication et pour l'accompagnement de l'autobiographie raisonnée. En fait, quand un individu fait une démarche de formation qui le conduit à réaliser une recherche, pour mieux accéder au sens de cette recherche, il est nécessaire qu'il puisse rapprocher ce qu'il est en train de faire (le nouveau) de ce qu'il a connu antérieurement : un rapprochement d'expériences qui peut se traduire par la formule usuelle, « il faut que cela ait du sens ». Barbier liste ainsi les caractéristiques des opérations contribuant à cette construction de sens relative au rapport qu'entretient un individu avec son environnement (pp. 69-71) :

- Il s'agit d'un travail mental, c'est-à-dire d'opérations de transformations de représentations<sup>14</sup>, ... un travail en direction de soi-même ...
- Ce travail met en relation des représentations préalables de l'individu qui construit le sens et de nouvelles représentations ...
- Ce travail fonctionne comme une opération de qualification (a priori ou a posteriori) touchant cette expérience ... au regard des expériences antérieures ... – Ce travail de mise en relation entre des représentations liées à des expériences différentes s'accompagne d'un travail de mises en relation entre les images identitaires associées ...
- Ce travail mental peut être inducteur d'affects ou d'émotions, qui eux-mêmes peuvent avoir des effets sur le déclenchement d'activités.

19 Distinguant très justement le sens de la signification (le sens étant une construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience), l'auteur considère que la signification est plutôt de l'ordre d'une adresse à autrui. Précisons que cette distinction a toute son importance dans le processus de formation et rejoint la question méthodologique déjà proposée au sujet de l'importance du travail en groupe. En effet, nous ne baignons pas dans un vide social mais au contraire dans un tissu social construit par la communication et les multiples interactions qu'elle engendre. Les significations que nous attribuons in fine à notre propre compréhension de l'environnement (y compris notre environnement le plus intime, c'est-à-dire nous-mêmes) ne nous deviennent explicites que dès lors que l'Autre y répond explicitement. Sans que Barbier le convoque dans sa liste de références, nous pouvons nous appuyer sur la théorie des rôles sociaux, l'interactionnisme symbolique, développée par Mead (1963) : ainsi, « lorsque le geste comporte à sa base une idée, et qu'il la fait naître en même temps chez autrui, il devient symbole significatif » et « le geste vocal devient un symbole significatif, quand il produit le même résultat sur celui qui l'accomplit et sur celui à qui il est adressé, ou qui y réagit explicitement ; il implique ainsi une référence au soi de celui qui fait » (p. 40), ou encore « si un geste provoque chez l'interlocuteur un geste ou une idée analogues, alors il devient symbole significatif. Il représente des idées dans l'esprit



des deux interlocuteurs » (p. 42). Autrement dit, la qualité même du contenu que nous pouvons envoyer à autrui ne prend sens pour soi-même que si l'autre a pu donner une signification à ce contenu : ce qui est la base, au fond, de la communication établie entre individus et qui paraît primordial dans une dynamique de formation basée sur la distanciation et l'altération telle que la définit Ardoïno (2000) : ce passage par l'autre comme accroissement de la valeur donnée à ses propres intentions.

- En ce qui concerne les repères comme autre dimension de l'implication, nous avons déjà souligné qu'ils pouvaient avoir plusieurs configurations : autobiographiques, historiques, expérientielles, formatives, représentationnelles. Ce sont surtout les aspects autobiographiques que nous retenons ici, sans pour autant faire l'impasse sur leur évidente inscription dans des contextes historiques datés et dans des cadres sociaux spécifiques parce qu'évolutifs (peut-être est-ce bien le terme d'auto-socioanalyse qui serait alors le plus approprié). Dans le cadre formatif de l'autobiographie, ce que nous recherchons est plutôt de l'ordre d'un travail sur la mémoire et plus exactement encore sur les fonctions de la mémoire prenant en compte les conditions historiques d'apparition de faits saillants pour l'individu et la contribution de ceux-ci à la construction de visions du monde singulières. Comme il a été dit précédemment dans ce texte, les individus préparant le D.U.E.P.S. viennent en formation pour prendre la mesure, l'écart entre des visions très impliquées et des visions en construction dans un processus de ré-interrogation distanciée de leur place dans l'espace sociopolitique, socioprofessionnel compte tenu de leur parcours précédent... Pourquoi ne pas suivre le récit de Bourdieu quand il reconnaît que les conditions de recherche très canonique qu'il mène lui font rencontrer sa propre histoire : « *Mais, preuve que le trajet heuristique a aussi quelque chose d'un parcours initiatique, à travers l'immersion totale et le bonheur des retrouvailles qui l'accompagne, s'accomplit une réconciliation avec des choses et des gens dont l'entrée dans une autre vie m'avait insensiblement éloigné et que la posture ethnographique impose tout naturellement de respecter, les amis d'enfance, les parents, leurs manières, leurs routines, leur accent. C'est toute une partie de moi-même qui m'est rendue, celle-là même par laquelle je tenais à eux et qui m'éloignait d'eux, parce que je ne pouvais la nier en moi qu'en les reniant, dans la honte d'eux et de moi-même. Le retour aux origines s'accompagne d'un retour, mais contrôlé, du refoulé.* » (2004, p. 82).

- 20 Des repères, nous dirons qu'ils sont nécessaires au balisage du chemin parcouru et à parcourir dans l'orientation cohérente qu'il vise à suggérer mais, toutefois, leur abondance non raisonnée peut conduire à l'éparpillement, l'égaré plus que le jalonnement constructif. Ainsi, un autre auteur sur lequel nous nous appuyons est Muxel (1996) dont les travaux sur la mémoire peuvent particulièrement intéresser les responsables de formation qui prennent en compte le travail biographique pour comprendre « *la manière dont les individus deviennent des individus en socialisant leurs expériences propres et en singularisant leurs inscriptions et appartenances collectives* » (Delory-Momberger, 2004)<sup>15</sup>.
- 21 Dans le choix de cette approche sur la mémoire, nous faisons volontairement l'impasse sur cet aspect de la mémoire traitée par les biologistes (atteintes liées par exemple à des dégénérescences cérébrales), ou encore aux aspects cognitifs et leurs distinctions du court et long terme et leurs conséquences sur le traitement des informations. Il s'agit ici bien davantage d'« utiliser » le patrimoine mémoriel comme outil permettant à l'individu de revenir sur son passé en considérant qu'il peut lui être utile à la compréhension de son ancrage singulier actuel dans le collectif. Ainsi au-delà de ce qui arrive individuellement, des indices peuvent expliquer l'évolution sociale : ce qui se transmet, se raconte,

s'exprime est aussi un accès à l'élucidation des déterminismes sociaux inscrits dans cet « *appris par corps* » dont parle Bourdieu. La valorisation de l'individu accordée à la démarche de recueil de mémoire va de pair avec, au fond, la recherche de lien et d'affiliation sociale<sup>16</sup>. Toutefois, il est sans doute pertinent de noter que les récits d'histoires de vie et les liens qu'établissent les sujets entre leur passage et/ou leur ancrage dans les différentes sphères qu'ils sont amenés à investir, ne sont pas exclusivement synonymes de douleur, de tragique, comme on peut l'entendre encore souvent<sup>17</sup>. On peut trouver du plaisir dans la réminiscence et avoir des objectifs de transmission de faits heureux. Pour autant, le « travail de mémoire » n'est pas si aisé (la mémoire c'est « l'aptitude à se souvenir »). Ricoeur parle de « *petit miracle* » dans la reconnaissance et la recollection des faits, Muxel de « *négociation mystérieuse* » avec soi-même. Mais cette mémoire, c'est aussi l'« ensemble des souvenirs » dont on sait bien qu'ils sont nécessaires à la construction identitaire, à la revendication d'une appartenance pour mieux se différencier.

- 22 Mais quelles sont ces fonctions de la mémoire, leviers méthodologiques possibles dans le processus de formation ?
- 23 Muxel repère trois fonctions principales, imbriquées, articulées, qui contribuent à préciser le mode d'affiliation d'un individu. À chacune d'entre elles correspond une forme d'oubli, dont le est rôle décisif. Nous en faisons ici un rapide descriptif.

## Une fonction de transmission

C'est la marque du désir d'affiliation, l'inscription générationnelle, et en cela elle va au-delà de l'existence singulière mais elle montre la double négociation identitaire que sont l'appartenance à... et la différenciation d'avec autrui : on n'est soi que par rapport à d'autres, on ne peut se reconnaître singulier que dans la comparaison. En marquant notre appartenance groupale, cette fonction mémorielle nous inscrit dans un registre de valeurs connues, partagées : en relation avec l'habitus sans doute, mais aussi concernant les professionnels, l'inscription dans une histoire et des lieux collectifs, l'appartenance revendiquée à un esprit corporatif qui permet de se distinguer d'autres corps professionnels, l'utilisation d'un langage vernaculaire, partage d'une représentation professionnelle propre au corps considéré<sup>18</sup>.

- 24 Le rôle corollaire de l'oubli contribue ici à donner du sens à la transmission : on ne peut heureusement se souvenir de tout car l'impossible oubli annule le temps et cela reviendrait à penser dans la simultanéité des temps et leur confusion. Si on veut être acteur de son histoire, il faut être capable d'oublier, oublier pour agir et s'adapter, voire pour changer et durer (Mias, 1998).
- 25 Un des objectifs de la formation peut être alors de remettre en question ces certitudes catégorielles ancrées parfois dans un roman des origines où « tout était mieux avant du temps de... », où la nostalgie handicape plus qu'elle ne permet de créer. Dans un ouvrage ancien, Halbwichs soulignait que « *Ainsi, en un sens, le tableau que nous reconstruisons du passé nous donne une image de la société plus conforme à la réalité. Mais, en un autre sens, et en tant que cette image devrait reproduire la perception ancienne, elle est inexacte : elle est à la fois incomplète, puisque les traits déplaisants en sont effacés ou atténués, et surchargée, puisque des traits nouveaux que nous ne remarquons pas y sont ajoutés* » (1925/1994).

## Une fonction de reviviscence

Cette fonction s'origine dans le désir de revivifier sa propre existence passée ; l'affiliation s'établit ici non par les autres mais par sa propre histoire. C'est une mémoire plus affective qui permet de ressentir à nouveau par l'arrivée souvent involontaire d'images-souvenirs. Elle nourrit le présent dans la régression qu'elle fait vivre. L'oubli ici joue au fond un rôle de sauvegarde car il protège de ce qui fait souffrir et donc permet d'exister. Mais en même temps, comme l'affirme De Gaulejac, un événement ancien, vécu comme honteux, indicible, n'aura peut-être plus l'importance qu'on lui conférerait si on le remet à sa place. En le traitant dans le présent, ce n'est pas le passé que l'on change mais le rapport entretenu à ce passé. Ainsi, pour reprendre Halbwachs, à un niveau sociologique : « La société ancienne ne peut être distraite de la contemplation de son image, que lui renvoie le miroir du passé, que si, dans ce miroir même, d'autres images peu à peu apparaissent, d'un contour moins net, peut-être, et moins familières, mais qui lui découvrent de plus vastes perspectives. »

- 26 La formation peut être le moyen d'une renégociation avec soi-même, ses échecs, y compris scolaires, dans la confrontation des repères mémoriels partagés avec les autres.

## Une fonction de réflexivité

Cette fonction est plus intellectualisée. Il ne s'agit plus de s'inscrire dans la transmission, ni dans le revivre, mais davantage de se retourner pour signifier le sens de son existence, d'une négociation avec le passé dans une conduite de « réfléchissement ». Un travail de reconstruction qui permet de donner du sens à une continuité, de projeter, de tendre vers... avec l'appui paradoxal de l'oubli pour mieux se souvenir. Je ferai, en ce qui me concerne, un lien avec ce que nous dit Lewin de l'effet Zeigarnik (p. 69) : on retient mieux ce qui a été interrompu que ce qui a été finalisé. L'hypothèse qui sous-tend cette affirmation, « *l'effet d'une intention est équivalent à la création d'une tension personnelle interne* », peut venir expliquer (en partie) ce retour sur soi. En effet, les individus qui commencent une nouvelle formation, souvent une reprise d'études, sont nombreux à dire qu'ils ont le sentiment de ne pas avoir finalisé leur projet, de garder en eux une telle tension qu'il leur devient impératif de prendre à bras le corps (si je puis me permettre...) cette aspiration non réalisée. La tension émotionnelle est telle qu'elle peut obscurcir toutes les réalisations sans doute positives mais considérées sans valeur. C'est le passage par une formation visant à rassembler des bouts considérés comme épars qui peut permettre de faire baisser cette tension et... oublier le sentiment d'incomplétude. Pour le dire autrement, on fera référence au dernier ouvrage de Malrieu quand il affirme (au sujet de la personnalisation) que « *le sujet, au travers d'une crise, se met à distance de ses conduites, et cherche à formuler les problèmes qui se posent à lui, à les objectiver au-delà du sentiment d'inaccomplissement qu'il ressent* » (2003, p. 10). Nous soulignons volontairement cette expression qui valide au fond nos propos concernant cette insatisfaction à tel point ressentie que le sujet en formation éprouve le besoin de réinterroger sa pratique aux fins d'invention, de création, de nouvelles conduites répondant davantage à sa nouvelle place projetée.

## Conclusion

*Travail biographique, construction de soi et formation* : le thème du présent numéro thématique de l'O.S.P. est mobilisateur si l'on en croit l'arsenal lexical qui inonde aujourd'hui le champ socioprofessionnel – formation professionnelle continue, formation continuée, formation tout au long de la vie, éducation permanente, *long life education* ou *long life learning* (chez les anglo-saxons) – et les demandes multiples d'analyse des processus de personnalisation et de socialisation, via les dispositifs de formation. Une des liaisons entre ces deux formes d'attentes – plus institutionnelle ou plus identitaire – se réalise pendant les temps de formation au sein de « groupes d'analyses des pratiques » qui visent (entre autres objectifs pédagogiques) à la prise de conscience chez l'individu des ressorts de son action ancrés pour partie dans l'économie de sa vie affective et alimentant sa vie professionnelle. L'autobiographie raisonnée est une de ces méthodes qui permet à l'individu de comprendre ses motivations, ses insatisfactions, ses freins, mais aussi ses ressources, ses compétences... et d'interroger sa place dans l'espace professionnel par l'explicitation des dimensions qui composent son implication socioprofessionnelle et psychosociale. Insistons encore une fois sur la nécessité de dépasser un « bricolage » empirique et de fonder cette composante pédagogique sur des référentiels théoriques éprouvés et, par ailleurs, de voir dans cette mise en œuvre une des composantes de la mission pédagogique non exclusive d'autres apports et approches également indispensables. Ainsi, Ardoino rappelle-t-il qu'« une pédagogie est une voie rationnellement pensée, c'est-à-dire un ensemble de moyens et de dispositifs humains, psychologiques, sociologiques, économiques, organisationnels, institutionnels, matériels et techniques, méthodologiques, stratégiques, que l'on se donne pour poursuivre et atteindre certaines fins éducatives (acculturation, autorisation de chacun, entrée dans la vie et dans la société, développement économique, social et humain du plus grand nombre, apprentissages en vue d'une adaptation à l'environnement et à l'ordre établi, formation professionnelle et initiation à la citoyenneté, développement personnel, transmission des connaissances, savoir, savoir-faire, savoir-être, etc. ») (2000). C'est pourquoi j'ai souhaité insister sur la validité d'un tel dispositif dès lors qu'il est étayé théoriquement. Utiliser l'autobiographie comme méthode engage certes l'individu qui réalise cette démarche, mais engage tout autant le groupe qui l'écoute (et dont chacun des membres peut être porteur à son tour) et le formateur qui est garant de son bon déroulement loin d'une finalité démiurgique utopique. Je continue de penser qu'elle offre à la personne qui se forme des possibilités précieuses d'invention :

- D'un sens nouveau donné à l'appréhension singulière de son parcours dans la confrontation à autrui.
- De repères reconstruits, judicieusement et profitablement activés qui permettent de négocier utilement le passé sans rejeter, mais en les réexaminant, les valeurs dont la personne est porteur afin de créer non seulement un tissu relationnel, d'échanges et de socialité mais également de subjectiver sa place dans l'espace socioprofessionnel.
- De la « réhabilitation » d'un sentiment de contrôle retrouvé aussi grâce à la réalisation d'un mémoire de recherche qui la situera dans son histoire et dans ses origines, certes, mais également dans une plus large communauté référentielle et culturelle tout en exigeant d'elle à la fois de surmonter les blocages et les contradictions qui l'affectent et de développer une maîtrise de soi et une volonté de dépassement<sup>19</sup>.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Éds.), *Signification, sens, formation*. Paris : P.U.F.
- Barus-Michel, J., Giust-Desprairies, F., & Ridel, L. (1996). *Crises, Approche psychosociale clinique*. Paris : Éd. Desclée de Brouwer.
- Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication ; des représentations sociales aux représentations professionnelles. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Éds.), *Les Représentations en éducation et formation*. Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.
- Bataille, M., Blin, J.-F., Mias, C., & Piasser, A. (1997). *Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles*. In L'année de la recherche en sciences de l'éducation. Paris : P.U.F.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d'agir.
- De Gaulejac, V. (1999). *L'histoire en héritage*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Delory-Momberger, Ch. (2004). Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent des individus ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 4 (Travail biographique, construction de soi et formation), Delory-Momberger, Ch. (coord.).
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Éditions ouvrières.
- Halbwachs, M. (1925/1994). *Les cadres sociaux de la mémoire* (1<sup>re</sup> éd., Paris : Alcan). Paris : Albin Michel.
- Kohn, R., & Nègre, P. (1991). *Les voies de l'observation, Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Nathan.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique, Les relations humaines*. Paris : P.U.F.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Mead, G. H. (éd.1963). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : P.U.F.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Mias, C. (1999). *Le rôle des repères dans l'implication socio-professionnelle : incidences sur la formation des acteurs*. Actes du 3<sup>e</sup> Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (A.E.C.S.E.). Bordeaux.
- Mias, C. (2002a). Les emplois-jeunes : la stabilité dans le mouvement, une circulation entre transférabilité, actualisation et contextualisation des compétences. In *Les emplois-jeunes, leurs pratiques et leur professionnalisation*. Revue Recherche et Formation. Paris : I.N.R.P.
- Mias, C. (2002b). *Formation et ruptures*, Communication au Congrès international de l'A.F.I.R.S.E. : Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation. Pau. Le présent texte reprend quelques éléments de cette communication.

Muxel, A. (1996). *Individu et mémoire familiale*. Paris : Nathan.

Piasser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*. Thèse de Doctorat NR, Toulouse II – Le Mirail, Toulouse.

Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (1993). *Histoires de vie*. Paris : P.U.F.

Saint-Jean, M. (2003). *Le bilan de compétences des salariés en activité : des caractéristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication*. Paris : L'Harmattan.

Saint-Jean, M., Mias, C., & Bataille, M. (2003). L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activités. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, 1, 97-122.

Six, J.-F. (2002). *Les médiateurs*. Paris : Le Cavalier Bleu.

## NOTES

1. Voir à ce sujet, Mias, C., (1998) où l'on remarquera que la confrontation et l'incompréhension des acteurs inscrits dans le même territoire professionnel s'enracine souvent dans une origine des métiers inégalement comprise voire inconnue. On pourra également se reporter à l'ouvrage de J.-P. Obin, *La face cachée de la formation professionnelle*, Paris : Hachette, 1995, dans lequel l'auteur souligne (p. 146) en prenant l'exemple des infirmières : « *Même si ... nous estimons que les choses d'aujourd'hui sont si différentes d'autrefois ..., on peut se demander quel avenir se prépare pour un ordre qui dénie collectivement son passé. Une profession peut-elle sans dommage pour son avenir vouloir être ainsi frappée d'amnésie ?* ». Ceci est peut-être moins vrai pour des métiers plus récents mais pose alors la question d'un ancrage historique qui pourrait faire défaut.
2. « Ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ » (Bataille et al. (1997)). Par exemple, un boucher aura une représentation professionnelle de son métier, mais aura une représentation sociale du métier de boulanger.
3. Diplôme Universitaire d'Études des Pratiques Sociales – Université de Toulouse II – Le Mirail, département des sciences de l'éducation. Il est équivalent au D.H.E.P.S. (Diplôme des Hautes Études des Pratiques Sociales) préparé dans d'autres universités françaises ou dans des collèges coopératifs, l'intitulé différant pour des raisons historiques suivant l'ancrage administratif local.
4. Pour exemple : Mesnier, P.-M., Missotte, P. (Dir.) (2003). *La recherche-action. Une autre manière de chercher, se former, transformer*. Paris : L'Harmattan ; ou encore Penven, A., Bonny, Y., Roncin, C. (2002). *Au cœur de la cité. Vivre ensemble, travailler, s'engager*. Rennes : Presses Universitaires.
5. Ces derniers termes renvoient à une proposition de lecture des compétences développées par les emplois-jeunes rencontrés dans le cadre d'une enquête (Mias, 2002a).
6. Sur cette question de la validation des acquis, j'ajouterai rapidement que Desroche fut en quelque sorte un précurseur dans ce domaine. En effet, la formation est ouverte depuis son origine à des personnes ne possédant pas forcément les titres ou diplômes requis pour suivre une formation universitaire. À Toulouse, l'équipe pédagogique a toujours procédé selon ce principe et considère par ailleurs que le processus d'accompagnement à un travail réflexif dès le début de la formation, et qui est pris en compte durant la totalité du déroulement de la formation, doit être validé comme un acte de formation à part entière. Nous y voyons là un moyen pertinent pour les stagiaires de revendiquer l'acquisition de compétences et l'augmentation de capacités en vue

d'une orientation professionnelle, d'une reconversion professionnelle ou d'une poursuite d'études dans l'enseignement supérieur après l'obtention du diplôme.

7. Rupture, du latin *ruptura* (fracture), a donné naissance à un autre terme par évolution phonétique en latin populaire, la roture, qui désignait « une terre rompue, *i.e.* défrichée » (cf. *Le dictionnaire historique de la langue française*, dirigé par A. Rey, Paris : 1998. Tome 3). Ce qu'il me semble important de retenir ici, en prenant une valeur plus figurée, c'est que la rupture (la roture) permet ce passage d'un état à un autre en développant et en acquérant une autre forme de culture. L'entrée en formation pourrait donc être décrite comme le besoin de défricher pour produire une autre forme de savoir que celui dans lequel on est habituellement immergé. Une sorte de mesure, de prise d'écart par rapport à un état jugé insatisfaisant : une ré-interrogation de son implication sociale et professionnelle (Mias, 2002b).

8. Au fond, dis plus clairement, ces personnes ne se reconnaissent plus dans les valeurs environnantes. Elles pensent porter des valeurs autres (plus humanistes) et pouvoir les acter dans des projets à construire via la formation : d'où la terminologie desrochienne d'« utopie pratiquée ».

9. Desroche pratiquait l'autobiographie dans un face à face avec l'étudiant, ce que nous avons transformé à Toulouse (dans le département des sciences de l'éducation) en travail collectif.

10. Comme le souligne Bourdieu dans son dernier ouvrage posthume à propos de l'équipe de recherche dont il était le responsable, il s'agit d'introduire « ... la logique rigoureuse et modeste du travail collectif, et la morale qui va de pair... » et plus loin, un peu férocement : « *Ce qui n'est ni perçu, ni compris, sinon pour s'en effrayer et s'en indigner, c'est l'intense fusion intellectuelle et affective qui, à des degrés et selon des modes différents selon les époques, unit les membres du groupe dans une participation à un mode d'organisation du travail de la pensée qui est parfaitement antinomique à la vision littéraire (et très parisienne) de la "création" comme acte singulier du chercheur isolé (vision qui incline tant de chercheurs mal formés et mal équipés intellectuellement à préférer les souffrances, les doutes et, bien souvent, les échecs et la stérilité du travail solitaire à ce qu'il perçoivent comme l'aliénation dépersonnalisante d'une entreprise collective* » (Bourdieu, 2004).

11. Ce qui va dans le même sens que les propos de J.-F. Six ramenés au rôle du médiateur : « *Le tiers est symbole ... Le tiers de la médiation, ce n'est pas une personne en chair et en os, c'est un référent symbolique et, par là, extrêmement efficace* » (Six, 2002).

12. Dubois, N. (1990). *La psychologie du contrôle, les croyances internes et externes*. Grenoble : Presses Universitaires. Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale, Analyse de la soumission*. Paris : Dunod.

13. On peut retenir comme définition de la valeur celle que Mead en donnait : « *caractère futur d'un objet en tant qu'il détermine votre action vers lui* ». La valeur d'un objet naît de ce fait de sa relation intrinsèque à l'individu et explique alors les attitudes qu'il a à son égard (Mead, 1963).

14. Je me réfère pour ma part à la définition psychosociale de la représentation, quelque peu différente de celle qu'emploie Barbier.

15. Cf. également l'argumentaire de ce numéro.

16. Il suffit de voir le nombre impressionnant de récits de vie littéraires, de colloques, de reportages télévisuels, et du florilège d'expressions contemporaines telles que « le devoir de mémoire » pour se rendre compte de son importance dans le quotidien sociétal.

17. Un exemple parmi d'autres, pour nous, sont les publications d'une ancienne duepsienne qui a réalisé plusieurs « carnets de notes » visant à recueillir les témoignages du passé par d'anciens habitants de plusieurs petits villages lotois.

18. Les psychologues sociaux parleraient d'in-group et d'out-group.

19. Voir ce que dit Malrieu, (2003) sur les fonctions de l'« œuvre ».

---

## RÉSUMÉS

Pour (ré)interroger les analyses de pratiques professionnelles, nous évoquerons celle menée dans le cadre d'une formation universitaire s'inscrivant dans une méthodologie de recherche-action : le D.U.E.P.S. (Diplôme Universitaire d'Études des Pratiques Sociales), et plus particulièrement les prémices de cette formation. Le choix de cet exemple provient d'une de ses originalités : les interrogations initiales portant sur les liens existant entre un questionnement de recherche scientifique et le cheminement personnel et socioprofessionnel des stagiaires. La particularité réside dans le fait que les stagiaires, à l'entrée en formation, « soutiennent » une autobiographie raisonnée et doivent ainsi faire un effort de distanciation pour trouver sens et signification à leur parcours de recherche. L'expérience de cette « mise à plat » leur permet de regarder autrement leurs pratiques anciennes ou plus actuelles pour mieux appréhender la construction de leur objet de recherche.

This article re-investigates the issue of professional practices' analyses by referring to those carried out during the initial stages of a university course (the University Diploma of social practices). An action research methodology was used. One of the particularities of this course was that it involved initial investigations into the links between a research question and the personal and socio-professional developments of the students. During course enrolment, students must present their personal biography in a clear thought-out way and must therefore make an effort to distance themselves from this autobiography in order to make sense of their research option. The act of "laying bare" their project allowed them to consider their previous or current practices differently in order to better comprehend the elaboration of their research project.

## INDEX

**Mots-clés** : Autobiographie raisonnée, Implication, Mémoire, Repères, Sens, Signification

**Keywords** : Implication, Meaning, Memory, Points of reference, Reasoned autobiography, Signification

## AUTEUR

### CHRISTINE MIAS

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse II-Le Mirail (équipe REPERE-CREFI) et responsable pédagogique du DUEPS – Toulouse. Courriel : [chmias@univ-tlse2.fr](mailto:chmias@univ-tlse2.fr)