



L'orientation scolaire et professionnelle

34/1 | 2005

Travail biographique, construction de soi et formation
- 2

Autobiographie, réflexivité et professionnalisation

Autobiography, reflexivity and life-long training

Michel Bataille



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/528>

DOI : 10.4000/osp.528

ISSN : 2104-3795

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2005

Pagination : 19-28

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Michel Bataille, « Autobiographie, réflexivité et professionnalisation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 34/1 | 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 03 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/osp/528> ; DOI : 10.4000/osp.528

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

© Tous droits réservés

Autobiographie, réflexivité et professionnalisation

Autobiography, reflexivity and life-long training

Michel Bataille

« Ceci n'est pas une autobiographie »
(P. Bourdieu)

Introduction

- 1 Au soir de sa vie, Pierre Bourdieu a tenu à nous donner une admirable leçon (sur la leçon) de rigueur scientifique. Son *Esquisse pour une auto-analyse* (2004) devrait être exigée comme lecture préalable à tout projet de parcours en S.H.S. (en sciences humaines et sociales, comme on le dit maintenant), et même de parcours en sciences « dures » (les S.H.S. n'étant pas molles mais souples, je ne sais plus qui les qualifiait ainsi). Il faudrait y adjoindre G. Devereux mais sûrement aussi G. H. Mead parmi tant d'autres.
- 2 C'est un enseignant-chercheur en sciences de l'éducation qui s'exprime ici, depuis une relativement vieille « niche » disciplinaire, la psychologie sociale, et à l'intérieur de cette niche, la théorie des représentations sociales initiée par S. Moscovici et largement développée ensuite. La niche est en elle-même déjà une interdiscipline. Les sciences de l'éducation en sont une autre, plus récente mais plus « inter », parfois stigmatisée et même stigmatisante pour quelques-uns de ses membres éminents qui préfèrent se présenter comme historiens, ou sociologues, tout en étant professeurs de sciences de l'éducation.
- 3 La théorie des représentations sociales, au moins dans l'extension qui lui a été donnée, en particulier par l'école suisse de Genève et Lausanne (W. Doise, bien sûr, A. Clémence, F. Lorenzi-Cioldi, etc.) rejoint la théorie de l'habitus de P. Bourdieu. Je me permets de dire qu'elle est en fait une mise en perspective fructueuse et *objective*, au sens de Bourdieu, justement, quand il écrit « *en adoptant le point de vue de l'analyste, je m'oblige (et m'autorise) à retenir tous les traits qui sont pertinents du point de vue de la sociologie, c'est-à-dire nécessaires à*

l'explication et à la compréhension sociologiques, et ceux-là seulement » (2004 : 4^e de couverture).

- 4 « *Ceci n'est pas une autobiographie* » prévient-il en exergue¹. Certes non (et oui), mais un exercice de réflexivité sur la réflexivité, sûrement. La dernière leçon au Collège de France, reprise dans *Science de la science et réflexivité* et prolongée dans cette *Esquisse*, est l'élégant (infiniment) aboutissement, par interruption de vie, d'une pensée critique (autocritique) qui, elle, ne mourra pas. La livraison « *aussi honnêtement que possible* » d'une histoire de vie sociologique par l'un des théoriciens de la confrontation scientifique – d'autres diraient la controverse – érigée comme méthodologie (la réflexivité²), comme discours sur la méthode donc, constitue une mise en abîme à la fois brillante et solide du regard rétrospectif sur soi, de l'intelligence collective des faits sociaux qui ont tissé ce « soi », et de l'épaisseur difficilement partageable de leur expérience singulière.
- 5 La lecture de cette *Esquisse pour une auto-analyse* (auto-socioanalyse) a été pour moi, outre l'occasion de me retrouver en partie dans l'habitus clivé décrit, la démonstration qu'un exercice autobiographique maîtrisé est indispensable au processus de professionnalisation tout au long de la vie. Bourdieu nous a rendu compte (nous a rendu raison³) de son métier de sociologue en nous invitant à participer à sa réflexivité. Tâchons de ne pas trahir son intention interactive.

L'autobiographie en formation

Les références ne manquent pas sur ce thème. Il suffira de consulter les bibliographies des articles du présent numéro de la revue pour en être convaincu et pour constituer une base précieuse. Je citerai quand même l'incontournable et récent ouvrage de Delory-Momberger, *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet* (2003) auquel ce texte renvoie souvent.

- 6 Les ingrédients d'une autobiographie efficace dans le processus formatif sont organisés *selon moi* par quelques lignes de forces simples. La première est la nécessité d'un contrat préalable aussi clair que possible entre le sujet formateur, individuel ou collectif, et le sujet « *se formant* »⁴ lui aussi individuel ou collectif, je vais revenir sur ce point du sujet collectif. Il convient que le dispositif de formation soit présenté au futur formé avec la mention réitérée du caractère indispensable du support autobiographique dans le processus formatif et des principaux éléments théoriques sous-tendant le recours à l'autobiographie en formation, y compris le concept de *biographie éducative* tel que défini par Dominicé⁵ (1990) et son équipe à Genève, en précisant bien que l'histoire des apprentissages expérientiels déborde largement du cadre du rapport singulier du sujet à l'école. Un tel contrat explicite est accompagné de l'attente par le sujet se formant d'un contrat implicite, du fait même de son énonciation.
- 7 Ainsi, la seconde ligne de force est alors la garantie donnée par le sujet formateur de la poursuite de l'objectif de l'exercice autobiographique, *et de celui-là seulement* : il s'agit, pour le sujet en formation, d'opérer un retour réflexif sur son parcours de vie en ce que ce parcours présente des liens identifiables par lui et signifiants pour lui *ici et maintenant* avec le projet qui le conduit en formation. Le sujet formateur garantit qu'il respectera ce projet et les limites à l'explicitation autobiographique du formé lui-même, qu'il ne « *poussera* » pas l'analyse sous prétexte d'aider à l'élucidation (cela se voit malheureusement trop souvent). Il respectera aussi l'évolution de la (re)construction

autobiographique au fil de la formation. L'expérience montre que l'explicitation du contrat, première ligne de force, rappelée au bon moment quand elle semble nécessaire (et elle l'est souvent) installe progressivement le contrat implicite évoqué ci-dessus.

- 8 La troisième ligne de force, découlant de la précédente, est la reconnaissance et l'affirmation publique par le sujet formateur qu'il existe des « *savoirs* » inexprimables ou très difficilement explicitables, pas seulement parce que certains sont inavouables (psycho-socialement) (dire cela est signifier que l'on écarte la recherche de l'aveu, dans le contrat implicite), mais aussi parce que, pour certains d'entre eux, ces savoirs ne sont pas mentalisés (Vermersch, 1994). Ces « *savoirs par corps* » peuvent échapper à l'explicitation, surtout si c'est celle-ci qui est visée : des pratiques directes « *d'analyse des pratiques* » (nous reviendrons sur les pratiques d'analyse des pratiques) produisent le plus souvent des effets inverses de ceux attendus, les savoirs à « *débusquer* » s'enfouissant alors sous un nombre d'édifications cognitives plus ou moins hasardeuses, et finalement in-signifiantes. J'ajoute que j'apporte un soin particulier à essayer de faire passer le message suivant : en substance, « *nous ne sommes pas des forcenés de l'explicitation, nous attachons autant d'importance au processus complémentaire d'implication* » (les fondements théoriques de cette pratique sont développés dans Bataille, 2000, pp.165-189) ; cette prise d'écart – relatif – avec la survalorisation d'une culture de l'explicite me paraît de nature à renforcer les garanties du *contrat autobiographique* ; de plus elle est méthodologiquement, voire techniquement, utile.
- 9 Une quatrième ligne de force semble évidente, compte tenu des considérations précédentes : l'autobiographie ne peut formellement commencer qu'après un travail de réflexion théorique (qui passe par un apport de connaissances minimal) sur ce que l'on entend par autobiographie en formation, en quoi elle est partie intégrante du processus de formation, pourquoi et comment on entend la pratiquer. Ces réflexions plutôt abstraites trouveront ensuite dans la démarche autobiographique proprement dite à la fois matière à concrétisation et pertinence structurante de ladite démarche.
- 10 Cinquièmement enfin, je crois que l'autobiographie pratiquée en petit groupe (si possible avec un couple, voire un trio, de formateurs) est la plus adaptée à « *l'esprit* » de l'ensemble du dispositif de formation qui l'inclut. J'avais proposé il y a plus de vingt ans (Bataille, 1981, pp. 25-38) le concept de « *chercheur collectif* » à propos de la recherche-action. Je suis plus que tenté de récidiver à propos de la formation, et spécialement à propos de l'autobiographie en formation : c'est un *sujet formateur collectif* incluant les sujets formateurs institutionnels et les sujets « *se formant* » qui réalise l'autobiographie. Je conçois qu'une telle formulation puisse paraître peu appropriée à une démarche singulière d'une personne unique, par définition, essayant de donner sens *pour elle* à ce qu'il y a de plus incommunicable : l'épaisseur de l'expérience intime d'une vie, certes tissée des autres mais si profondément *distincte*. Et pourtant, ma référence à l'interactionnisme symbolique et mon expérience personnelle d'accompagnateur de formations par l'autobiographie (Bataille, 1984)⁶ me convainquent du caractère irremplaçable de la dimension de l'alter (et de l'*altération*, dirait J. Ardoino) du petit groupe dans la construction d'une autobiographie singulière. D'où mon insistance à parler de *sujet* (collectif). Le sujet qui livre à d'autres, qui raconte par exemple, parfois douloureusement, toujours difficilement, son effort pour « *entrer dans sa vie* » (Lapassade, 1963/1997) produit en lui-même et en chacun des membres du groupe une multitude d'effets de résonance et d'écho, tels que chacun s'écoute (s'entend) en écoutant les autres. Parfois le « *bruit* » interne est tellement fort qu'il parasite la communication, mais ce n'est

pas grave, une communication a eu lieu et elle sera « rétablie » avec une qualité supérieure quand l'écho reviendra.

La réflexivité

« *La réflexivité comprise comme objectivation scientifique du sujet de l'objectivation* » (Bourdieu, 2004, p. 84), quelle meilleure définition en donner, aussi pleinement, aussi puissamment, aussi brillamment ? En quelques mots tout est dit.

- 11 L'auto-socioanalyse de Bourdieu, qui n'est donc pas une autobiographie, est une tentative, nous dit-il en conclusion, « peut-être pour décourager les biographies et les biographes, tout en livrant par une sorte de point d'honneur professionnel, les informations que j'aurais aimé trouver lorsque j'essayais de comprendre les écrivains ou les artistes du passé, et en essayant de prolonger l'analyse réflexive au-delà des découvertes génériques procurées par l'analyse scientifique elle-même ». Il poursuit : « ce qui est sûr, en tout cas, c'est que si je ne suis pas insituable en tant qu'agent empirique, je n'ai pas cessé de m'efforcer de l'être autant que possible en tant que chercheur, notamment en prenant acte de ma position et de son évolution dans le temps, comme je l'ai fait ici, pour tenter de maîtriser les effets qu'elles pourraient avoir sur mes prises de position scientifiques. Cela non pas pour échapper à la réduction de mes travaux à leurs conditions sociales, selon l'aspiration au savoir absolu d'un chercheur quasi divin ("bourdivin", comme disent certains), mais pour faire du mieux que je peux, un métier suprêmement difficile, celui qui consiste à organiser le retour du refoulé, et à dire à la face de tous ce que personne ne veut savoir » (Bourdieu, 2004, pp. 140-141).
- 12 J'ai repensé, en lisant ce passage, au choc que j'ai éprouvé en lisant un livre de Raven (1980). L'auteur y proposait une première partie intitulée « *The assumptions and theoretical perspectives of the author* »⁷ où il présentait ainsi son travail dès le premier paragraphe : « *in order to help the reader to "objectivise" the necessarily selective account of the project which will be presented, and in order to help him to understand why the author has collected and focused on certain sub-sets of data, an attempt must now be made to share with the reader some of the author's assumptions, his theoretical stance and his reasons for adopting particular viewpoints. The remainder of this chapter therefor tells the reader about the author and not about the project. It is hoped, however, that it will give the reader some insight into why the author is telling him certain things about the project and omitting others* ». ⁸Abrité sous un parapluie aussi prestigieux, j'écrivais alors dans ma thèse d'État : « *Je regretterais que les lecteurs intéressés seulement par mes travaux "désimpliqués" ne lisent pas l'essai d'analyse de l'implication qui peut en éclairer la compréhension. L'objectivité suppose probablement qu'on s'intéresse aussi aux conditions de production du discours objectif* » (1984, p. 59). Je parlais d'objectivité, pas d'objectivation, mais c'était ce que je voulais dire ! L'état d'objectivité (si tant est que l'objectivité puisse être un état) n'a pas de sens en dehors du processus d'objectivation des conditions de production du discours objectif.
- 13 Dès l'introduction de cette thèse, je donnais, « adossé à mes textes », l'exemple (et la photocopie) d'un brouillon lourdement raturé de ma thèse de troisième cycle. Je le commentais ainsi : « *Ratures, surcharges, énoncé alambiqué... Les dix pages précédentes du brouillon et les dix pages suivantes ne comportent pas de ratures ni de surcharges, seulement des corrections de fautes de frappe. Sur vingt pages, le passage raturé et surchargé est précisément celui-là. Il atteste la dureté du combat pour parvenir à un énoncé acceptable. Un élément, déterminant, me manquait à l'époque (1972) : je ne me percevais pas dans mon texte, mieux, je*

faisais mon possible pour en être absent. Je pensais qu'un discours scientifique passait par cette prise de distance. Je me trompais sans doute de façon de prendre distance. Pris dans mon texte, je n'avais pas d'autre issue que de m'y envelopper davantage, au lieu de faire l'effort de m'en extraire pour mieux m'y percevoir. J'y étais structurellement présent. C'est la méthode de développement qui me manquait » (1984, p. 10).

- 14 Cette relecture vingt ans après, à l'occasion de la rédaction du présent article, m'est à la fois agréable et pénible (pas seulement à cause du constat des « progrès de l'âge »...), parce qu'elle me renvoie quasi physiquement à une exaltante mais douloureuse quête d'une réflexivité, au sens de Bourdieu, dans le double étayage d'un travail autobiographique et de la théorisation épistémologique de l'analyse de l'implication⁹. « *L'objectivation scientifique du sujet de l'objectivation* » est une passionnante et ô combien difficile (re)construction.
- 15 Je ne résiste pas à l'envie de citer encore (longuement, qu'on me le pardonne) mon texte de 1984. Il me semble bien illustrer cette passionnante difficulté.
- 16 « *Je ne suis pas fils d'ouvrier et pourtant je me suis reconnu dans ces deux livres*¹⁰. Dans les deux. Pas seulement parce qu'ils se recourent, et ils se recourent souvent. Quand Frémontier parle d'une culture qui est un grand système de refoulement et de détournement de la parole (le qu'en-dira-t'on !), j'ai l'impression de lire Verret qui exprime si bien le caractère intransmissible, par manque de formalisation, du génie créatif bricoleur, par exemple, ou encore de l'indicible du bonheur familial, "cet îlot non marchand dans l'univers dominant du calcul". Et cette idée que les ouvriers savent qu'ils sont exploités mais ils ne savent pas qu'ils savent (Verret, 1979).
- 17 Je me suis reconnu aussi dans leurs contradictions, dans leur contradiction fondamentale : culture à part entière ou "culture" de compensation ? Le goût du travail bien fait, "léché", fini, propre, "la belle ouvrage" ? Fierté de l'œuvre, satisfaction de la maîtrise technique de la matière ? Assurément. Légitimation de la contrainte, masquage du temps volé, finir, finir, "fermer les issues" ? Oh, oui ! Mais pourquoi vouloir à toute force démontrer que la belle ouvrage, c'est la fierté de l'œuvre, OU que la belle ouvrage, c'est la hantise du temps vide ? Et si c'étaient les deux choses à la fois ? Et si ma culture d'origine était une culture de compensation, sans que je le sache, mais que ce soit ma culture, celle qui me signifie ? Et si je ne savais pas que j'avais une culture ? J'ai le goût du travail fini, même quand je ne sais pas très bien le faire. On me l'a inculqué. J'ai appris à résister à la hantise du temps vide et j'ai moins peur du qu'en-dira-t'on. Mais j'ai toujours honte d'une tâche inachevée ou pas "propre". J'ai honte de me lever tard, même le dimanche. Je me lève tard quand même, et j'en ai honte. Je finis au mieux certains travaux, j'en laisse d'autres en chantier, et parfois, je ne sais pourquoi, je suis pris d'une frénésie de "belle ouvrage" (passer une partie de la nuit à rechercher un numéro sur un interminable listing d'ordinateur par exemple, le dernier numéro justement, celui qui manquait pour achever un travail "propre") » (1984, p. 55).

L'analyse des pratiques et la professionnalisation permanente

À mon sens, ce que l'on appelle maintenant *l'analyse des pratiques* passe nécessairement par la *réflexivité* que peut permettre le travail autobiographique tel que j'ai essayé de le cerner *supra*. On voit de tout, dans les pratiques d'analyse des pratiques, sans parler de ses « théorisations » (quand elles existent). J'ai même vu fonctionner une sorte de tribunal où

« l'analysé » passait à la moulinette destructrice d'une machinerie sadique de « refoulement et de détournement de la parole » là où il convenait de la laisser se prendre, la parole, et se prendre pour objet de réflexion, avec l'appui actif des autres.

- 18 Dans notre équipe R.E.P.E.R.E.-C.R.E.F.I., nous développons une modélisation de la construction et de la dynamique des *représentations* et de l'*implication professionnelles*¹¹ dans les interactions sociales, qui marche à la réflexivité. L'idée principale est la construction et la reconstruction collectives, dans les échanges sur les lieux professionnels notamment (mais aussi en formation, initiale et continuée), d'une représentation professionnelle spécifique au groupe professionnel considéré, composante d'une implication professionnelle propre à ce groupe ; ce processus passe par l'implication des *repères* (représentations, savoirs théoriques et savoirs d'action, identité professionnelle, etc.), du sentiment de *contrôle* (de maîtrise, de capacité perçue d'action), et la renégociation du *sens* (en termes de signification, de direction et de liens - d'intersignifications)¹² au fil des explicitations de pratiques au sein du groupe professionnel.
- 19 Fondée sur une théorisation psychosociale notamment formalisée par Moscovici et Doise (1992), elle s'inspire de la co-détermination, en hélice, de l'implication (au sens de ces auteurs) et du niveau de confrontation des divergences au sein du groupe : pour un niveau optimal de dissensions (Bataille & Mias, 2003)¹³, le niveau d'implication dans les échanges augmente au fil de la discussion, dont l'intensité augmente avec le niveau d'implication. La co-construction d'une représentation commune propre au groupe, dans le respect des différences individuelles (je peux soutenir la représentation de mon groupe d'appartenance, même si je ne la partage pas personnellement en totalité, parce que j'ai participé à sa construction), est implicite par chacun des membres du groupe dans l'explicitation de leurs accords et de leurs divergences avec les autres. Or, et c'est l'une des spécificités des représentations professionnelles, la *distance* aux objets professionnels (aux objets de la représentation professionnelle) est bien moindre que dans une représentation sociale non professionnelle, à la fois en termes de *connaissances* (niveau de connaissances élevé) et en termes de *pratiques* (niveau de pratique élevé) ; en outre la nature de l'implication change quand il s'agit d'implication professionnelle (à distance égale, le cancer personnel du cancérologue l'implique autrement que le cancer de son patient) (Bataille & Mias, 2003).
- 20 Les échanges sur les pratiques, surtout s'ils sont organisés et conduits à cette fin, aboutissent à l'examen des faux consensus lexicaux masquant les dissensus sémantiques, et à leur renégociation. Des « *mots-matrices* » (S. Moscovici) ou ce que j'ai improprement appelé des « *mots-valises* » (valises, parce qu'ils sont tellement polysémiques qu'ils peuvent prendre plusieurs sens, n'en ayant finalement qu'un vague et abstrait), « *autonomie* », par exemple, ou encore « *prise en charge* » dans le champ médico-socio-éducatif, sont de tels mots-clés générateurs de véritables malentendus, par l'illusion d'un consensus sémantique. Le noyau central d'une représentation sociale, largement consensuel dans la théorisation de Abric *et al.* (Bataille, 2002) est probablement nourri de tels éléments de type « *auberge espagnole* », c'est pourquoi il est réputé (et expérimenté) comme particulièrement stable et résistant (2002). Mais ce qui est en jeu dans une représentation professionnelle, c'est un guidage précis de pratiques qui ne tolèrent pas les approximations. L'explicitation des pratiques professionnelles en groupes de professionnels (« quand tu fais de la "prise en charge", tu fais quoi et comment, concrètement ? ») met à jour des contenus représentationnels sous-jacents souvent non

conscients pour les individus concernés, et dont la valeur d'enjeu (et la teneur en potentialité de conflit) est elle-même non ou peu mentalisée.

- 21 L'exercice de la réflexivité professionnelle dans le processus de professionnalisation permanente (on dit maintenant « formation tout au long de la vie »¹⁴), exercice « d'objectivation du sujet (collectif) de l'objectivation », consiste donc effectivement à construire l'objectivité du praticien collectif réflexif, ou plus exactement à rendre opérante la tension vers une plus grande objectivité, jamais atteinte, même dans une « professionnalité experte »¹⁵. L'expérience montre que des sujets volontaires ou convaincus, pour une raison ou pour une autre, de la pertinence d'une telle démarche, s'engagent volontiers dans un processus collectif de réflexivité, où les experts (et les « retraités ») ont toute leur place mais pas plus que leur place, avec les novices et les moins novices, notamment en « prenant acte de (leur) position et de son évolution dans le temps ». L'autobiographie professionnelle est l'un des moyens de cette réflexivité.

Conclusion

Comme on l'aura compris, cet ensemble de remarques ne visait nullement l'exhaustivité. Nombre de points n'ont pas été abordés, qui auraient mérité de l'être, d'autres n'ont été qu'effleurés, je pense par exemple au processus de passage d'une représentation sociale d'un métier à une représentation préprofessionnelle (« socio-professionnelle ») puis à une représentation professionnelle, pendant la formation dite initiale. De même, j'aurais souhaité pouvoir inclure dans ce texte des résultats empiriques, ou au moins des références à de tels travaux, réalisés dans notre équipe ou ailleurs. Ni le format de cet article, ni son « esprit » ne s'y prêtant vraiment, j'ai dû remettre à plus tard ce souhait. J'espère avoir réussi à faire comprendre mon approche de l'autobiographie et de la réflexivité, et de l'importance que je leur accorde dans le processus de professionnalisation. Et pour conclure en référence, de nouveau, à Bourdieu, je rappellerai seulement trois de ses livres qui jalonnent pour moi l'élaboration de la réflexivité comme composante de la scientificité chez cet auteur (mais il n'a pas cessé d'en traiter dans son œuvre) : *Le métier de sociologue*, écrit avec Chamboredon et Passeron (1968), la *Leçon sur la leçon* (1982), et *Science de la science et réflexivité* (2001).

BIBLIOGRAPHIE

- Bataille, M. (1981), Le concept de « chercheur collectif » dans la recherche-action. Communication à la table ronde du XXV^e Colloque de l'A.I.P.E.L.F. Toulouse, mai 1980. *Les Sciences de l'Éducation*, 2-3, 27-38.
- Bataille, M. (1984), *Une Recherche-action coéducative*. Mémoire de thèse de doctorat d'état sur travaux. Université de Toulouse II – Le Mirail, 212 p.
- Bataille, M. (1996), Modalités d'implication des acteurs dans les processus innovateurs. In F. Cros & G. Adamczewski (Éds.), *L'innovation en éducation et formation* (pp. 119-127). Paris Bruxelles : De Boeck Université et I.N.R.P.

- 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* (pp. 165-189). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bataille, M. (2002), Un noyau peut-il ne pas être central ? In C. Garnier & W. Doise (Éds.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'études* (pp. 25-34). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bataille, M., & Mias, C. (2003). Représentation du groupe idéal : un « nouveau » noyau central ? *Journal international sur les représentations sociales, J.I.R.S.O.* (revue en ligne <http://www.unites.uqam.ca/geirso/frameset/publications.html>), U.Q.A.M., Montréal, vol. 1, n° 1.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir Éditions.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d'agir Éditions.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1968). *Le Métier de sociologue*. Paris : Mouton-Bordas.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et Éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.
- Dominicé, P. (1990). *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Frémontier, J. (1980). *La vie en bleu. Voyage en culture ouvrière*. Paris : Fayard.
- Lapassade, G. (1963/1997). *L'Entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris : Éditions de Minuit/Anthropos.
- Moscovici, S., & Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus*. Paris : P.U.F.
- Piaser, A. (2000). La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 4, P.U.M., 57-70.
- Raven, J. (1980). *Parents, teachers and children : a study of an educational visiting scheme*. Sevenoaks : Hodder and Stoughton.
- Vermeesch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux : E.S.F.
- Verret, M. (1979). *L'espace ouvrier*. Paris : Armand Colin.

NOTES

1. On pense bien sûr à « *ceci n'est pas une pipe* », selon Magritte, autre sorte de « faux miroir », où un commentaire apparemment saugrenu vient perturber la représentation picturale « évidente ».
2. Je ne tenterai pas ici l'exercice (qui serait sans doute passionnant, mais qui dépasse mes compétences) consistant à comparer les usages du mot en S.H.S., en informatique, en linguistique, en économie, etc.
3. Comme le dirait peut-être M.-L. Rouquette.
4. Selon l'expression de H. Desroche, fondateur des D.H.E.P.S.-D.U.E.P.S. et initiateur de ce qu'il appelait – improprement à mon sens, je préfère parler d'autobiographie « résonante » – « l'autobiographie raisonnée ». Voir l'article de C. Mias dans ce numéro.
5. Voir aussi l'ouvrage déjà cité de Delory-Momberger (2003), chapitre IV.

6. J'ai aussi tenté dans le mémoire de soutenance de ma thèse d'état sur travaux, une autobiographie scientifique écrite, donc « visible » et donnée à voir, et je ne le regrette pas. J'en reparlerai plus loin.
 7. « *Les hypothèses et les perspectives théoriques de l'auteur* ».
 8. Traduction de ce passage par nos soins : « *Afin d'aider le lecteur à "objectiver" l'exposé nécessairement sélectif du projet qui sera présenté, et afin de l'aider à comprendre pourquoi l'auteur a recueilli et s'est focalisé sur certains sous-ensembles de données, une tentative doit être faite pour partager avec le lecteur quelques-unes de ses hypothèses, sa posture théorique et ses raisons d'adopter des points de vue particuliers. Le reste du chapitre renseigne donc le lecteur sur l'auteur et non sur le projet. Il est souhaité, cependant, qu'il puisse donner au lecteur un aperçu des raisons pour lesquelles l'auteur raconte certaines choses sur le projet et en omet d'autres.* »
 9. Qui sera poursuivie plus tard. Voir par exemple Bataille (1996). L'analyse de l'implication professionnelle est actuellement développée dans l'équipe que j'anime (R.E.P.E.R.E.-C.R.E.F.I.), sur la base du modèle proposé par Mias (1998).
 10. Frémontier (1980) et Verret (1979).
 11. Cf. note 7. Par représentation professionnelle nous entendons la représentation sociale, spécifique à un groupe professionnel, que celui-ci a de sa propre profession. Cf. aussi Piaser (2000).
 12. Modèle S.R.C. de Mias.
 13. Ni trop (il y a absence de discussion parce que c'est le conflit qui domine) ni trop peu (pas de discussion puisque tout le monde est à peu près d'accord). Notons que le noyau central de la représentation du « groupe idéal » récemment étudiée par notre équipe combine trois éléments : ses membres communiquent beaucoup entre eux ; ils sont solidaires ; ils discutent de leurs divergences.
 14. Et les retraités alors ? Nous pensons développer maintenant, en pendant des concepts de représentation pré-professionnelle et de représentation socio-professionnelle, celui de représentation *postprofessionnelle*. Non, ce n'est pas un gag...
 15. S'il ne fait pas de doute que la distinction entre « expert » et « novice » est pertinente et utile, il ne fait pas de doute non plus que « la professionnalité » ne saurait être conçue comme fixée, une fois la certification du diplôme obtenue, par exemple.
-

RÉSUMÉS

À partir de l'*Esquisse pour une auto-analyse* de Pierre Bourdieu, l'auteur interroge les concepts et les pratiques d'autobiographie et de réflexivité en formation, ainsi que leur place dans le processus de professionnalisation. Il présente brièvement l'approche théorique de l'équipe de recherche qu'il anime, sur la construction et les transformations des représentations et de l'implication professionnelles.

This paper, based on Pierre Bourdieu's last book: *Outline for a sociological self-seeking*, questions the concepts and practices of autobiography and reflexivity during education and their part in the training process. The author provides a short presentation of the theoretical approach of a research team, of which he is facilitator, during a study of the construction and transformation of occupational representations and consequent professional involvement.

INDEX

Mots-clés : Autobiographie, Implication professionnelle, Professionnalisation, Réflexivité, Représentation professionnelle

Keywords : Autobiography, Life-long training, Occupational representation, Professional involvement, Reflexivity

AUTEUR

MICHEL BATAILLE

Professeur des Universités en sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse II-Le Mirail (5, allées Antonio-Machado, 31058 Toulouse cedex). Il anime la composante « Représentations et Engagements Professionnels : Recherches, Expertises » (REPERE) du Centre de Recherches en Éducation, Formation et Insertion (CREFI, directeur : Marc Bru). Il dirige la formation doctorale « Éducation, Formation, Insertion ». Il est également directeur scientifique du Diplôme Universitaire d'Études des Pratiques Sociales (DUEPS). Courriel : michel.bataille@univ-tlse2.fr