

Autobiografia ragionata e valorizzazione delle competenze in ambito professionale

di Alessio Surian, Daniela Frison, Davide Lago

Fonte: <http://www.metis.progedit.com/anno-vi-numero-1-062016-biografie-dellesistenza/168-buone-prassi/853-autobiografia-ragionata-e-valorizzazione-delle-competenze-in-ambito-professionale.html>

METIS: [Anno VI - Numero 1 - 06/2016 Biografie dell'esistenza](#) ► [Buone prassi - Good practices](#)

Abstract

Descrizione del contesto: l'articolo presenta la pratica dell'Autobiografia ragionata di Henri Desroche (1914-1994) all'interno di un più complesso percorso formativo.

Utilizzata secondo la rielaborazione proposta da Jean-François Draperi al *Conservatoire national des arts et métiers* di Parigi, il testo rende anche conto delle ulteriori variazioni messe in atto per adattare tale pratica al caso in oggetto, nel tentativo di aggiornarla senza alterarne natura e scopi.

Nel 2014, un'organizzazione professionale di artigiani della provincia di Padova ha finanziato un percorso formativo teso a valorizzare le competenze di alcuni suoi attori-chiave. In una fase di cambiamento organizzativo, si voleva offrire ai partecipanti la possibilità di "fare il punto" sia a livello personale che professionale. I diciotto partecipanti coinvolti si occupavano per lo più di attività di animazione e sostegno agli artigiani del territorio.

Metodologie utilizzate: la progettazione e la conduzione di tale percorso è stata affidata a chi scrive, in collaborazione con l'ufficio formazione interno. Concretamente, la formazione è stata strutturata in tre fasi. La prima è stata dedicata all'autobiografia ragionata, praticata come un'attività a sé stante e al tempo stesso come propedeutica alle fasi successive. Nel corso di questa fase, i tre conduttori hanno assunto il ruolo espressamente previsto di "persone-risorsa", mentre i partecipanti hanno agito in quanto "persone-progetto". La seconda fase è stata dedicata alla redazione di un portfolio di competenze, con l'ausilio degli strumenti tipici del bilancio di competenze. Infine, la terza fase ha puntato sull'elaborazione collettiva di un referenziale di competenze appropriato all'organismo proponente.

Risultati: il testo che segue analizza la prima di queste tre fasi, durante la quale la pratica dell'autobiografia ragionata ha dato un forte impulso all'emersione dei ricchi percorsi di vita e alla progressiva individuazione delle competenze maturate dai soggetti. In particolare, essa ha permesso ai destinatari del percorso di formazione di assumere in pieno il ruolo di attori del processo, riducendo in tal modo le inevitabili asimmetrie in rapporto ai formatori.

The paper presents the use of the Reasoned Autobiography as defined by Henri Desroche (1914-1994) within a more comprehensive training course. The Reasoned Autobiography was used on the basis of the revised version that has been conceived by Jean-François Draperi at the *Conservatoire national des arts et métiers* in Paris. The paper reports further variations that were implemented in order to adapt the Reasoned Autobiography to one specific training course. In implementing changes the authors have been careful not to alter the nature and objectives of the Reasoned Autobiography.

In 2014, in the Padova Province, a craftsmen professional body organised a training course aiming at acknowledging the competences of part of its staff. The course intended to support the transition towards organisational change by offering participants an opportunity to identify key personal as well as professional issues. The course involved eighteen participants. They were responsible for the implementation of activities supporting local craftsmen.

The course was planned and run by the authors of this paper in collaboration with the training department of the craftsmen professional body. The course was structured in three phases. The first phase was centred on the use of the Reasoned Autobiography. This phase was considered as essential preparatory work for the two following phases. During the first phase the three trainers worked as "resource-persons" while participants acted as "project-persons". The second phase of the training was dedicated to the production of individual competence portfolios. The third phase involved participants in the collective drafting of a competence framework that suits the needs of the craftsmen professional body. This paper analyses the first of the three training course phases.

During this phase the Reasoned Autobiography triggered a dense drafting of life stories as well as an ability to identify participants' key competences. Specifically it enabled participants to become actors within the training process and to reduce the usual and structural asymmetries in their relation with trainers.

1. Introduzione

Nel testo *Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée* (1984), il sociologo francese Henri Desroche presenta l'Autobiografia Ragionata da lui concepita fin dagli anni Settanta. Progressivamente messa a punto nel corso di innumerevoli incontri maieutici con "attori" che si apprestavano a diventare "autori" in percorsi di ricerca-azione, questa pratica ha permesso di ancorare tali progetti di ricerca a un terreno ben conosciuto e a motivazioni in grado di reggere alla prova del tempo. In due altri articoli pubblicati su questa stessa rivista (Lago, 2012; Surian, 2012) tale pratica autobiografica è stata presentata nel dettaglio. Centrata sul colloquio tra l'attore coinvolto, chiamato "persona-progetto", e il facilitatore, chiamato "persona-risorsa", essa ha lo scopo di rimembrare cronologicamente i fatti biografici afferenti a quattro aree: formazione formale, formazione non formale, attività sociali e attività professionali.

Concretamente, la persona-progetto ricorda a voce alta mentre la persona-risorsa annota, dando vita a un testo scritto su più colonne chiamato da Desroche "bioscopia". Alla fine del colloquio, che dura in media dalle due alle tre ore, la bioscopia viene restituita alla persona-progetto, che la utilizzerà liberamente per redigere una "nota di percorso" biografica di poche pagine, che potrà essere in seguito condivisa in gruppo. Desroche non utilizzava sempre quest'ultima variante, perché realizzava il colloquio in chiave maieutica per lo più individuale. Jean-François Draperi (2012), allievo diretto di Desroche, valorizza invece questa componente che, oltre alla conoscenza di sé e all'affiorare di idee progettuali, favorisce anche un momento di riconoscimento sociale.

In tale processo, il racconto gioca un ruolo fondamentale, perché getta un ponte verso la scrittura. Come afferma Pontecorvo (1999), il racconto può essere immaginato come un'azione biface: da un lato si ha la forma tipicamente orale del discorso, dall'altra la sua forma orale "congelata", cioè un discorso parlato che assomiglia allo scritto.

Nel suo testo *Percorrere la propria vita. Formazione all'autobiografia ragionata*, Draperi (2012) valorizza e attualizza tale pratica autobiografica a partire dalla lunga esperienza maturata in seno al CESTES, il centro sull'economia sociale da lui diretto al *Conservatoire national des arts et métiers* di Parigi (CNAM/Paris). Egli ci ricorda che l'Autobiografia Ragionata (d'ora in poi, AR) si rivolge fundamentalmente a persone che, potendo contare su un'esperienza di vita sociale sufficientemente lunga al di fuori della famiglia, desiderano "fare il punto" per meglio conoscersi e per fronteggiare in modo più cosciente i cambiamenti, siano essi su un piano professionale, formativo o di altro tipo. La pratica del colloquio autobiografico può suscitare una rinnovata fiducia in se stessi, e questo grazie all'ascolto offerto dalla persona-risorsa, alla rimembranza di fatti dimenticati o poco valorizzati e al riconoscimento che ne consegue (Draperi, 2012). L'AR permette spesso una sorta di riconciliazione con le diverse esperienze vissute dalla persona-progetto, perché esse vengono sovente valorizzate dall'emergere di una prospettiva biografica più armoniosa e inclusiva. Si è qui in presenza di un elemento caratterizzante questa pratica, dato che, se è vero che ogni storia di vita è caratterizzata da un ampio ventaglio di "blasoni" (Galvani, 2014), diventa utile individuare uno strumento di discernimento in termini di traiettoria (o di vocazione) personale. È per questo motivo che Desroche (1993) sottolinea come ogni progetto (di ricerca, di formazione, di cambiamento) può ancorarsi davvero a una traiettoria personale se prima si lasciano affiorare le "persone nella persona".

2. Diffusione della pratica e fedeltà alle origini

La pratica dell'AR è più diffusa di quanto si potrebbe immaginare. Diffondendosi, essa si è inevitabilmente diversificata – in certi casi anche un po' snaturata – e la paternità di Henri Desroche appare a volte misconosciuta, quando non volutamente omessa. Un tale rischio era ben chiaro a Desroche all'atto di produrre il testo del 1984 su esplicita sollecitazione della comunità scientifica canadese. Lo stesso valga per il suo altro testo *Entreprendre d'apprendre*, conosciuto tra gli addetti ai lavori con il nome di *Apprentissage 3* (1990). Del resto, grazie alle sue proprie ricerche, egli conosceva molto bene i mutamenti che intervengono di necessità quando dall'"istituente" si passa all'"istituito". Per questo motivo aveva ipotizzato di tutelare i diritti d'autore di tale strumento. E tuttavia, ciò deve essergli parso in contrasto con il suo percorso biografico, costellato di pratiche formative condivise, liberate e liberatrici, in linea con l'afflato di quegli anni (si pensi, giusto a titolo di esempio, a quanto compiuto da due suoi contemporanei: Paulo Freire e Danilo Dolci). In seguito, molte persone che avevano sperimentato il colloquio autobiografico in quanto persone-progetto nelle realtà formative create da Desroche, come ad esempio il *Collège coopératif* di Parigi o l'Università cooperativa internazionale (Draperi, 2014), hanno poi iniziato a offrire quasi spontaneamente il loro ascolto in quanto persone-risorsa.

Per quanto riguarda l'Italia, benché conosciuta in precedenza, la diffusione sistematica dell'autobiografia ragionata risale al 2010 e deve molto all'approccio di Draperi e alla progressiva riscoperta del pensiero di Desroche (Lago, 2012; 2014a; 2014b; Surian, 2012). Al tempo stesso, pratiche di questo tipo si impongono talvolta anche in reazione a certi approcci formativi che non riescono a rivolgersi davvero agli adulti in situazione.

Chiunque abbia operato nella formazione degli adulti è stato testimone di percorsi talvolta roboanti che all'atto pratico si sono rivelati delle occasioni sprecate in termini di educazione permanente, cioè in termini di emancipazione.

Indipendentemente dagli adattamenti intervenuti, quel che rimane attuale dell'autobiografia ragionata è lo spirito che la anima e ne favorisce lo sviluppo. Innanzitutto, essa favorisce la presa di parola dell'adulto. In secondo luogo, permette alla persona-progetto di scoprire la coerenza, non sempre evidente, della propria storia di vita. Essa offre inoltre all'adulto che si impegna in una formazione (e nelle trasformazioni che possono conseguire) l'occasione di sbrogliare la matassa dei fili conduttori del proprio percorso biografico, per meglio ancorarvi un progetto di cambiamento. La pratica dell'AR è infine uno strumento che può contribuire a creare sapere. Secondo Armezzani (2004), che fa riferimento a Varela, affinché la prospettiva del soggetto possa diventare una vera e propria conoscenza, si impone la mediazione di altre prospettive. Questo si traduce spesso nelle sollecitazioni implicite che la persona-risorsa rivolge alla persona-progetto durante il colloquio autobiografico. Per rispettare il potenziale di questo scambio narrativo e la sua dimensione sociale, Draperi rimanda a Marcel Henaff che invita a proteggere questa "relazione di scambio" da ogni tentazione commerciale (Henaff, 2002) e a Paul Ricœur (2004) che raccomanda di non perdere mai di vista il rinvio fondamentale all'azione nelle multiple interazioni tra il dire, l'agire e il raccontare.

3. Contesto organizzativo e strutturazione complessiva del percorso formativo

Nel corso del 2014, dunque, l'AR è stata proposta nell'ambito di un percorso di formazione in seno a un organismo professionale. Attraversando una fase di cambiamento organizzativo, tale organismo intendeva valorizzare l'esperienza e le competenze acquisite da alcuni suoi attori-chiave. All'interno di questo quadro istituzionale, la formazione ha quindi coinvolto 18 operatori implicati per la maggior parte in attività di sostegno diretto agli artigiani della provincia di Padova.

Prima di concentrarsi sulla pratica dell'AR per com'è stata proposta nel corso, occorre però presentare la formazione nella sua strutturazione globale. Lo scopo era quello di offrire ai partecipanti l'occasione per "fare il punto" sia a livello personale (come "funziono" e come apprendo, quali sono i fili conduttori del mio percorso biografico...) che professionale (come lavoro nell'organizzazione, come utilizzo le mie competenze, come ne acquisisco di nuove, qual è il mio contributo allo sviluppo dell'organizzazione, ecc.).

Il quadro teorico e metodologico che ha guidato la concezione generale della formazione è quello del bilancio di competenze. Più nello specifico, è stato utilizzato il modello elaborato per il contesto italiano in seno al progetto MOIRC, Modello operativo integrato per il riconoscimento e la certificazione delle competenze (Galliani, Zaggia & Serbati, 2011). Questo modello prevede l'adozione di un portfolio di competenze di ispirazione francofona (Aubret, 2001; Aubret & Blanchard, 2005; Frison, Maniero, Serbati & Zaggia, 2011), che mira ad analizzare e a mettere in valore diversi percorsi: formativo, professionale, extra-professionale, dei saperi e delle competenze.

La formazione si è svolta su un arco temporale di tre mesi, per un totale di 33 ore di lavoro, di cui 27 in gruppo e sei di lavoro individuale. Il percorso è stato articolato in tre fasi. La prima fase è stata consacrata a una rilettura approfondita del percorso biografico di ognuno e, grazie appunto all'AR di Desroche riformulata da Draperi (2012), tale fase si è rivelata propedeutica a quelle successive. La seconda fase ha previsto l'utilizzo di strumenti propri al bilancio delle competenze e alla redazione di un portfolio di competenze. In questa fase è stata utilizzata l'intervista di esplicitazione di Pierre Vermersch (Vermersch, 1994). Infine, la terza fase è stata dedicata all'elaborazione collettiva di un referenziale di competenze che rispondesse nel dettaglio al sistema organizzativo implicato nella formazione. Se per far questo si è tratto profitto dai referenziali di competenze di alcune regioni italiane (Emilia-Romagna e Toscana in particolare), il lavoro principale è stato comunque fatto direttamente con le persone implicate nella formazione, grazie a sessioni di lavoro ispirate all'apprendimento esperienziale.

Solo la prima fase di tale percorso formativo è oggetto del presente testo.

4. La pratica dell'Autobiografia Ragionata: svolgimento e peculiarità

L'AR ha dunque dato il via alla formazione, con lo scopo di aiutare ciascun partecipante a rimembrare e recuperare le proprie esperienze. Questa pratica ha preliminarmente favorito sia la conoscenza e il riconoscimento di ciascun operatore in seno al gruppo di lavoro, sia la conoscenza del gruppo da parte dei conduttori.

Dal punto di vista organizzativo, la fase dedicata all'AR si è articolata in tre distinte sessioni.

La prima, della durata di quattro ore, si è svolta in gruppo ed è stata dedicata alla presentazione generale dei conduttori e della formazione nel suo complesso, come pure alla presentazione dell'AR e della sua evoluzione.

Con una durata media di due ore e mezza, la seconda sessione di lavoro è stata dedicata allo svolgimento dei

colloqui autobiografici. In quanto persona-progetto, ciascuno dei 18 partecipanti è stato assegnato a uno dei tre conduttori, che hanno assunto il ruolo di persona-risorsa. Due conduttori hanno realizzato sette colloqui ciascuno, mentre un terzo ne ha realizzati quattro. A questa seconda sessione è seguita poi la redazione individuale della "nota di percorso". Infine, una terza sessione è stata dedicata alla condivisione in gruppo di tutte le note di percorso. Questa articolazione è il risultato di un processo di negoziazione con il settore formazione dell'organismo proponente, per contemperare le diverse esigenze relative ai tempi, ai costi e al funzionale utilizzo degli spazi. Per quanto riguarda i tempi, ci si riferisce evidentemente al tempo che ciascun partecipante ha potuto dedicare alla formazione all'interno dell'orario di lavoro. A livello di costi, si è dovuto far fronte alla difficoltà di quantificare l'impegno dei conduttori (far collimare ad esempio gli strumenti di gestione aziendale, che necessitano di un *budget* definito, con i tempi dei colloqui autobiografici, dalla durata non prevedibile in anticipo). Per consentire infine l'espressione più libera possibile durante i colloqui, è stato importante disporre di un luogo calmo e sufficientemente lontano dagli uffici dei partecipanti. Nessuna vera negoziazione ha invece avuto luogo con i partecipanti impegnati nella fase dell'AR. La sua pratica è stata dunque caratterizzata dal fatto che la partecipazione non era realmente volontaria, ma piuttosto inquadrata all'interno del percorso di formazione. Per ovviare in parte a questo, il primo incontro è stato consacrato alla presentazione minuziosa dell'AR, dei suoi obiettivi, della sua genesi e del suo inventore. Di fatto, questo ha stimolato l'attenzione in molti partecipanti che hanno manifestato aperto interesse verso il colloquio. I conduttori hanno poi insistito molto sugli aspetti di riservatezza tra persona-progetto e persona-risorsa, mettendo in evidenza come la bioscopia avrebbe rappresentato la materia prima sulla quale lavorare e che la persona-risorsa non ne avrebbe fatto nessun uso. Non si può negare però che la partecipazione quasi obbligatoria abbia potuto attivare in qualcuno degli elementi di resistenza durante il colloquio. Questo ha imposto un *surplus* di attenzione nella dialettica tra persona-progetto e persona-risorsa, che si è sostanziato per esempio nell'uso meticoloso di tale terminologia, voluta da Desroche per ridurre una certa inevitabile asimmetria e ogni equiparazione con consultazioni di tipo psicologico o clinico.

5. I colloqui autobiografici e la redazione delle bioscopie

Durante lo svolgimento dei colloqui, le tre persone-risorsa hanno utilizzato la griglia a quattro colonne (più una quinta, riservata alla datazione) concepita da Desroche (1984; 1990) e rilanciata da Draperi (2012). Tutti i fatti rimembrati sono stati quindi scritti all'interno delle colonne secondo la quadripartizione già accennata: formazione formale, formazione non formale, attività sociali, attività professionali. Quando la persona-progetto faceva riferimento a fatti storici o personali per lei significativi ma non classificabili facilmente in una delle colonne né a cavallo tra due, li si è trascritti nella colonna della datazione. Facendo così, si è deciso di non aggiungere un'ulteriore colonna "storico-cronachistica", come invece Draperi (2012) talvolta propone.

Differenziandosi consapevolmente dalla pratica tradizionale, durante il colloquio le persone-risorsa hanno utilizzato il computer per redigere la bioscopia. La scelta di non utilizzare la scrittura a mano e i fogli di carta è stata fatta per favorire la persona-progetto soprattutto a livello di tempi di lavoro. La lettura delle bioscopie si è rivelata infatti più agevole, così come l'integrazione eventuale delle note o l'aggiunta di fatti in un primo momento non ricordati. L'uso del computer ha facilitato anche il compito delle persone-risorsa. In effetti, il rimaneggiamento continuo della bioscopia che avviene durante il colloquio, a causa dell'affiorare continuo alla memoria di fatti in un primo tempo tralasciati, si è rivelato più facile. Questo ha permesso di rendere alla persona-progetto un documento curato e più chiaramente strutturato. Di contro, per salvaguardare la necessità di restituire tutto il materiale scritto durante il colloquio, il file contenente la bioscopia è stato copiato in una chiave Usb della persona-progetto e cancellato in sua presenza dal computer della persona-risorsa (svuotando anche il cestino). Questo ha introdotto delle preoccupazioni nuove, come il rischio di perdere i dati così digitalizzati, ma si è considerato il fatto che, in fin dei conti, nemmeno la bioscopia cartacea è esente dal rischio di venire perduta o di subire danneggiamenti.

Alcune persone hanno manifestato un'iniziale perplessità a impegnarsi in un percorso di riflessione così personale. Temendo di non riuscire a riportare alla memoria molti fatti, certuni si sono serviti del *curriculum vitae* in avvio di colloquio, sfruttando il fatto che la prima e la quarta colonna corrispondono proprio ai dati normalmente contenuti in un *cv*. In tutti i casi, però, la rimemorazione libera e progressivamente più precisa ha preso ben presto il sopravvento, collocando il *cv* in secondo piano, come uno strumento parziale e limitante. La partecipazione attiva e l'implicazione delle persone-progetto ne è risultata così incoraggiata, il che ha rappresentato per molti la sorprendente occasione per riappropriarsi di parti biografiche completamente dimenticate.

6. La redazione delle note di percorso

Un secondo elemento ha contraddistinto la pratica dell'AR appena descritta. In effetti, benché inseriti in un

quadro istituzionale, ogni partecipante è stato invitato a redigere e condividere in gruppo la sua nota di percorso. Da qualcuno, la redazione di questo secondo testo è stata vissuta soprattutto come compito da svolgere. Queste persone hanno, in seguito, riportato che il processo di redazione della nota di percorso ha rappresentato un momento di riflessione privilegiata sulla propria biografia e sul senso cui darle complessivamente. Altri hanno approfittato della scrittura per raccontare ciò che avevano deciso di omettere durante il colloquio o che non avevano ricordato. Altri ancora, che avevano incontrato difficoltà nella datazione dei fatti hanno, in seguito, ingaggiato in questa rimemorazione familiari ed amici. In generale, questo momento è stato vissuto come un'opportunità per conoscersi e riconoscersi reciprocamente.

Nella redazione delle note di percorso, anche gli stili letterari utilizzati sono stati vari. Se la maggioranza ha scelto uno stile descrittivo di carattere cronologico, altri hanno optato per una presentazione dei fatti più libera dai vincoli di datazione. Qualcuno ha associato le esperienze vissute a delle tappe significative di tipo artistico (per lo più musicali) o sportivo, mentre una persona-progetto ha scelto di esprimersi in rima.

Nella volontà progettuale dei formatori, il processo di riflessione e di memoria attivato dalla redazione delle bioscopie e delle note di percorso ha inteso costituire per tutti i partecipanti una tappa propedeutica direttamente correlata alla successiva fase di valorizzazione delle loro competenze e mirata ad un'enfatizzazione del loro valore aggiunto in seno all'organizzazione. L'AR e le sue ricadute sono state spesso richiamate nelle fasi successive di formazione per favorire nei partecipanti una presentazione di sé e delle proprie competenze completa e "ampliata". Completa, da un punto di vista di riflessione cronologica volta a connettere il percorso precedente all'appartenenza all'organizzazione con il proprio "presente" professionale, "ampliata", da un punto di vista di riflessione sistemica, volta a mettere in relazione le proprie competenze con ed entro il sistema organizzativo (clienti interni, clienti esterni, *stakeholder*).

Per meglio descrivere il ruolo rivestito dall'AR nel quadro del percorso formativo, vale la pena evidenziare le sue connessioni con le fasi successive di intervento, seppur non oggetto del presente contributo. Le bioscopie hanno, infatti, costituito il punto di partenza per un percorso di riconoscimento delle competenze e la redazione di un portfolio finalizzato ad enfatizzare qualità personali, valori professionali, percorso formativo, professionale ed extra-professionale dei partecipanti. Successivamente, saperi e competenze formalizzati a partire dalla concreta esperienza agita dai partecipanti in seno all'organizzazione sono stati dagli stessi messi in relazione con i profili professionali di riferimento, mediante un'esplorazione autonoma dei repertori delle professioni. Il lavoro di formalizzazione ha rimandato maggiormente ad alcuni profili quali, ad esempio, quello dell'addetto alla comunicazione, alla promozione di servizi/prodotti di una struttura pubblica o privata e alla facilitazione di servizi telematici, del tecnico della valorizzazione di risorse locali e delle attività di vendita (mappati dal repertorio della Regione Toscana) o, ancora, del tecnico commerciale-*marketing* o dei servizi/prodotti finanziari, creditizi, assicurativi (mappati dal sistema regionale delle qualifiche dell'Emilia-Romagna). L'attività di connessione tra saperi e competenze agite con quelle formalizzate nei repertori ha condotto all'elaborazione collettiva di un referenziale di competenze che risponde in modo mirato al sistema organizzativo di riferimento.

7. Per un bilancio a partire dai principi deontologici di realizzazione del colloquio

L'attività svolta ha messo in evidenza l'importanza del prestare attenzione alla dimensione dell'ascolto attivo nel favorire la rimemorazione biografica. A questo proposito Draperi (2012) indica dieci principi deontologici utili all'impostazione del colloquio all'interno della pratica dell'autobiografia ragionata. In particolare, l'esperienza realizzata suggerisce alcune considerazioni in merito alla dimensione di gratuità di tale pratica, e questo secondo due accezioni: la gratuità dell'ascolto (nel momento del colloquio e in quello della condivisione delle note di percorso), ma anche la gratuità del colloquio in sé (per fronteggiare un'inevitabile e irriducibile logica di "prestazione").

Draperi (2012) sottolinea innanzitutto l'importanza dell'ascolto attivo, da parte della persona-risorsa, per favorire una dinamica di emancipazione personale e collettiva. La pratica da lui proposta prevede soprattutto un ascolto attivo tra due persone e successivamente a livello di gruppo. Si tratta, con tutta evidenza, di due diverse modalità di ascolto. Nel primo caso la centralità è assegnata alla memoria e al suo esercizio mentre, nel secondo, ciò che è centrale è l'opportunità di condivisione, riconoscimento e apprezzamento reciproco dei diversi registri che danno forma alle note di percorso. Si tratta, dunque, di una forma di ascolto che impone rigore e senso del limite, in particolare nella fase della condivisione in gruppo. In altri termini, è osservabile che il momento del racconto aiuta le persone a dare senso ad azioni e avvenimenti, anche in relazione al necessario e continuo riposizionamento che tale attività richiede (Jedlowski, 2000). Draperi (2012) è consapevole del fatto che la persona in ascolto rischia di essere considerata "l'esperto" o "il consulente". È proprio per questo che caldeggia l'utilizzo costante dei termini "persona-progetto" e "persona-risorsa" proposti da Desroche, che importa dal Canada questa seconda terminologia, riferita a chi ascolta. La persona che ascolta è, quindi, definita "risorsa" (in alternativa ad "esperto") proprio per ridurre le potenziali asimmetrie fra chi si narra e chi ascolta.

Per il medesimo motivo, Draperi (2012) raccomanda la gratuità del colloquio, pur non escludendo la presa in carico dei costi da parte di un ente terzo, così com'è avvenuto nel caso qui descritto. Questi aspetti non riguardano solo uno sforzo di fedeltà all'AR così come l'ha concepita il suo inventore. Essi convalidano il postulato fondamentale di tale pratica: la persona che si racconta "sa", e cerca al di là delle parole. Il ruolo della persona che ascolta si concretizza soprattutto nel sostegno a questo processo di auto-narrazione e di auto-scoperta. Nella formazione qui descritta, questa dimensione di gratuità si è dovuta confrontare con ostacoli che potrebbero essere definiti strutturali. Si tratta del ruolo di esperto difficilmente dissociabile dalle tre persone-ricorsa, vista la loro responsabilità globale all'interno del percorso formativo. Se ne ricava l'impressione che questo stia alla base dei differenti atteggiamenti mostrati dai partecipanti e che possa anche essere stato la causa di talune reticenze. Ciò nonostante, tutte le persone-progetto hanno redatto delle accurate note di percorso e hanno desiderato condividerle in gruppo, il che ha generato un livello di ascolto e di interesse decisamente elevato da parte dei colleghi. Questo ha permesso alla sessione di condivisione in gruppo di evolvere in un momento generativo e trasformativo collettivo, favorendo una maggiore consapevolezza in merito al ruolo di ciascuno nell'organizzazione.

Per quanto riguarda i costi, visto che l'AR era la prima fase di un percorso formativo più ampio, essi sono stati presi in carico dall'organismo proponente. Pur non trattandosi di una forma di gratuità *tout court*, tale scelta ha permesso relativa libertà di azione nello svolgersi di questa prima tappa del percorso formativo. In questo modo, la fase autobiografica si è ben integrata nella globalità del percorso, pur restando, al contempo – e volutamente –, un momento preliminare e relativamente autonomo. In effetti, se questa fase si è rivelata feconda in rapporto alle successive, nondimeno essa ha conservato uno *status* a parte, in grado di generare ricadute rilevanti soprattutto per le persone-progetto.

Note

[1] Daniela Frison è assegnista di ricerca all'Università di Padova (Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata), Davide Lago è formatore e ha da poco terminato un postdoc all'Università del Québec a Montréal, Alessio Surian è professore associato all'Università di Padova (Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata). Il presente testo è la rielaborazione di un contributo ad un'opera collettiva in lingua francese (di prossima pubblicazione) dedicata alla sperimentazione dell'autobiografia ragionata in Europa.

Bibliografia

- Armezzani, M. (A cura di). (2004). *In prima persona. La prospettiva costruttivista nella ricerca psicologica*. Milano: Il Saggiatore.
- Aubret, J., & Fédération des CIBC. (2001). *Le portefeuille des acquis de formation et d'expérience*. Paris: Établissements d'applications psychotechniques.
- Aubret, J., & Blanchard, S. (2005). *Pratique du bilan personnalisé*. Paris: Dunod.
- Desroche, H. (1984). Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée. *Documenta UCIn*, 1, Ottawa: Urefco/Cortu.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (Apprentissage 3)*. Paris: Éditions Ouvrières.
- Desroche, H. (1993). Les personnes dans la personne. *Anamnèses*, 15, 55-66.
- Draperi, J.-F. (2012). *Percorrere la propria vita. Formazione all'autobiografia ragionata*. Genova: Erga.
- Draperi, J.-F. (2014). Henri Desroche. *Espérer, coopérer, (s')éduquer*. Montreuil: Presses de l'économie sociale.
- Frison, D., Maniero, S., Serbati, A., & Zaggia, C. (2011). Progettazione e sperimentazione di un modello di bilancio e portfolio di competenze. In L. Galliani, C. Zaggia & A. Serbati (A cura di), *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze* (pp. 59-134). Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L., Zaggia, C., & Serbati, A. (A cura di). (2011) *Adulti all'università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa multimedia.
- Galvani, P. (2014). L'accompagnement maïeutique de la recherche-formation en première personne. *Éducation permanente*, 201, 98-112.
- Henaff, M. (2002). *Le prix de la vérité. Le don, l'argent, la philosophie*. Paris: Le Seuil.
- Jedlowsky, P. (2000). *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Kraus, W. (2006). The narrative negotiation of identity and belonging. *Narrative Inquiry*, 16, 103-111.
- Lago, D. (2012). L'autobiografia ragionata: strumento di orientamento e facilitazione nell'apprendimento permanente degli adulti. *Metis*, 1. Disponibile in: <http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/75-ex-ordium/225-lautobiografia-ragionata-strumento-di-orientamento-e-facilitazione-nellapprendimento-permanente-degli-adulti.html> [29 febbraio

2016].

Lago, D. (2014a). Ricercatori o consumatori di corsi? Gli adulti nel modello di apprendimento permanente di Desroche. *LLL/Focus on Lifelong Lifewide Learning*, 23. Disponibile in:
http://rivista.edaforum.it/numero23/monografico_Lago.html [29 febbraio 2016].

Lago, D. (2014b). L'expérimentation de l'autobiographie raisonnée en Italie. *Éducation permanente*, 201, 172-173.

Pontecorvo, C. (A cura di). (1999). *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.

Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Gallimard.

Surian, A. (2012). Autobiografia ragionata, riconoscimenti, orientamento. *Metis*, 1. Disponibile in:

<http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/37-saggi/229-autobiografia-ragionata-riconoscimenti-orientamento.html> [29 febbraio 2016].

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: Esf.