

Construire son avenir professionnel et personnel à partir d'un dispositif de formation biographique dans une université française

Building professional personal future through a biographical training program at a french university

Construir tu futuro profesional y personal a partir de un programa de formación biográfica en una universidad francesa

Construir o seu futuro profissional e pessoal a partir de um programa de formação biográfica numa universidade francesa

Valérie Mélin 
Universidade de Lille, Lille, França.
valerie.melin@univ-lille.fr

*Recebido em 13 de março de 2024
Aprovado em 16 de março de 2026
Publicado em 14 de agosto de 2026*

RESUME

En France les étudiants arrivent à l'université sans être sûrs de la pertinence de leur orientation dans l'enseignement supérieur. Durant les trois premières années que représente le parcours de licence, les étudiants doivent non seulement s'acculturer à la formation universitaire mais aussi affirmer leur choix en le consolidant ou en le reconfigurant. Le dispositif pédagogique fondé sur la mise en narration de l'expérience et proposé en licence, donne aux étudiants l'opportunité d'un retour réflexif sur leur parcours à l'université et sur leurs projets d'avenir personnel et professionnel. L'article rend compte de l'enquête exploratoire menée, à partir du cadre théorique de la recherche biographique en éducation, sur ce dispositif. Il s'agit d'en évaluer les effets et d'analyser les incidences de la mise en narration de soi et de son expérience sur la construction d'une délibération intérieure qui permet de revisiter ses représentations, d'une part, et sur le sentiment d'autodétermination et d'efficacité personnelle, qui participe à la reconfiguration du projet personnel et professionnel, d'autre part.

Mots-clé: Recherche biographique; Expérience des étudiants; Biographisation

ABSTRACT

In France, students arrive at university without being sure of the relevance of their

choice of higher education. During the first three years of their bachelor's degree, students must not only acculturate themselves to university education but also affirm their choice by consolidating or reconfiguring it. The teaching method based on narrating experiences, which is offered in bachelor's degree programmes, gives students the opportunity to reflect on their university experience and their personal and professional plans for the future. This article reports on an exploratory study conducted on this method, based on the theoretical framework of biographical research in education. The aim is to evaluate its effects and analyse the impact of narrating oneself and one's experience on the construction of an inner deliberation that allows one to revisit one's representations, on the one hand, and on the feeling of self-determination and personal efficacy, which contributes to the reconfiguration of personal and professional plans, on the other.

Keywords: Biographical Research, Student Experience, Biographisation.

RESUMEN

En Francia, los estudiantes llegan a la universidad sin estar seguros de la pertinencia de su orientación en la enseñanza superior. Durante los tres primeros años que dura la licenciatura, los estudiantes no solo deben aculturarse a la formación universitaria, sino también afirmar su elección consolidándola o reconfigurándola. El dispositivo pedagógico basado en la narración de la experiencia y propuesto en la licenciatura ofrece a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre su trayectoria universitaria y sus proyectos personales y profesionales para el futuro. El artículo da cuenta de la investigación exploratoria realizada sobre este dispositivo, a partir del marco teórico de la investigación biográfica en educación. Se trata de evaluar sus efectos y analizar las repercusiones de la narración de uno mismo y de su experiencia en la construcción de una deliberación interior que permite revisar sus representaciones, por un lado, y en el sentimiento de autodeterminación y eficacia personal, que contribuye a la reconfiguración del proyecto personal y profesional, por otro.

Palavras chave: Investigación Biográfica, Experiencia de los Estudiantes, Biografización.

RESUMO

Na França, os estudantes chegam à universidade sem terem a certeza da pertinência da sua orientação no ensino superior. Durante os três primeiros anos do curso de licenciatura, os estudantes devem não só se adaptar à formação universitária, mas também afirmar a sua escolha, consolidando-a ou reconfigurando-a. O dispositivo pedagógico baseado na narração da experiência e proposto no bacharelato dá aos estudantes a oportunidade de refletir sobre o seu percurso na universidade e sobre os seus projetos pessoais e profissionais para o futuro. O artigo relata a investigação

exploratória realizada sobre este dispositivo, a partir do quadro teórico da investigação biográfica em educação. Trata-se de avaliar os seus efeitos e analisar as incidências da narração de si mesmo e da sua experiência na construção de uma deliberação interior que permite revisitar as suas representações, por um lado, e no sentimento de autodeterminação e eficácia pessoal, que participa na reconfiguração do projeto pessoal e profissional, por outro.

Palabras-chave: Pesquisa biográfica; Experiência dos estudantes; Biografização.

Introduction

Le nombre d'étudiants a considérablement augmenté depuis les années soixante, entraînant une évolution profonde de l'université française. En effet cette expansion s'accompagne d'une transformation qualitative touchant les modes de recrutement, l'offre de formation, les profils des étudiants et leurs parcours, ainsi que les missions de l'université. La forte pression à l'entrée dans l'enseignement supérieur, accentuée par le taux élevé de réussite au baccalauréat a entraîné une sélection de fait (Hugrée et Poullaouec, 2022). Ainsi, les étudiants n'accèdent pas toujours à la filière souhaitée, même non sélective, lorsque celle-ci est en tension. Pour répondre à un public élargi, de nouvelles filières ont émergé (Vasconcellos, 2006) et la professionnalisation occupe désormais une place centrale dans les formations (Aguilhon et al., 2012). Les parcours et profils étudiants se diversifient, remettant ainsi en cause la conception traditionnelle d'une université centrée sur la transmission des savoirs savants, au profit de l'acquisition de compétences directement mobilisables sur le marché du travail. Parmi les trois fonctions historiquement attribuées à l'université – socialisation, création intellectuelle critique et adaptation aux qualifications –, la dernière tend à dominer. L'insertion professionnelle est devenue le principe structurant de l'enseignement supérieur (Laval, 2009). Les étudiants qui accèdent aujourd'hui à l'université présentent des profils bien éloignés de la figure de l'héritier décrite par Bourdieu. Ce sont des jeunes majoritairement issus des classes moyennes ou populaires, souvent contraints de travailler pour pallier une précarité croissante et ne disposant pas toujours des prérequis méthodologiques, épistémiques et d'autonomie nécessaires à la réussite (Paivandi, 2015). Les parcours sont fréquemment marqués par des ruptures et des modifications de trajectoire. La recherche d'employabilité oriente les choix vers des filières perçues comme professionnalisantes, dans un contexte où le diplôme reste fortement valorisé (Van de Velde, 2008). Cependant, ces choix s'avèrent parfois inadéquats, entraînant des projets de réorientation. L'éclatement des étapes de l'accès à l'âge adulte – décohabitation, autonomie financière – accentue la discontinuité des parcours, souvent interrompus pour des raisons personnelles ou familiales. Ces allers-retours entre études et emploi fragilisent la construction et l'aboutissement du projet de formation. En toile de fond, l'évolution des missions de l'université répond à la volonté d'améliorer la compétitivité des universités françaises conformément aux orientations européennes, inscrites dans le processus de Bologne et la Stratégie Europe 2020¹. L'Europe vise en effet une société de la connaissance, impliquant un relèvement du

seuil de diplomation au niveau licence (bac+3). Pour atteindre cet objectif, la France a instauré le *continuum bac-3/bac+3* qui structure et accompagne la transition entre lycée et enseignement supérieur afin de soutenir la réussite des entrants à l'université. Ce dispositif illustre une politique éducative qui promeut les études longues et fait de la licence le diplôme de référence, conformément aux prescriptions européennes. La question de la continuité dans l'enseignement supérieur et de la construction de l'avenir personnel et professionnel des étudiants s'inscrit ainsi dans un cadre très normé et dont la complexité suscite de nombreuses tensions à l'échelle des parcours individuels. C'est à la lumière du cadre théorique, méthodologique et pratique de la recherche biographique (Delory-Momberger, 2014), mobilisé pour mettre en œuvre et étudier une expérimentation pédagogique en licence de sciences de l'éducation et de la formation, que nous abordons, dans cet article, les enjeux institutionnels et sociaux qui pèsent sur la formation des étudiants.

Devenir étudiant dans la société biographique contemporaine

Prendre la parole sur soi dans les institutions éducatives

L'évolution de la société, liée à l'effacement des rôles et au recul des grandes institutions régulatrices, impose aux individus de donner sens à leur parcours (Astier & Duvoux, 2006). L'individualisme réflexif se traduit par une aspiration à la réalisation personnelle qui constitue tout à la fois un impératif social et institutionnel, aussi contraignant que les anciennes normes. Les individus doivent prouver leur capacité à se projeter et à s'adapter, en particulier à travers la mise en récit de leur existence. La société biographique repose en effet sur l'idée que l'autonomie ne s'acquiert qu'en se racontant. Le discours sur soi est l'instance par laquelle l'individu légitime ses choix et rend compte de sa capacité à accomplir un projet reconnu. Les apprenants, du lycée à l'université, y sont particulièrement confrontés non seulement dans le cadre du processus d'orientation structuré par Parcoursupⁱⁱ mais aussi lorsqu'il s'agit de franchir les différentes étapes de la formation académique. Mais cette compétence à se raconter et à prendre la parole sur soi n'est pas évidente à conquérir. Car la position de l'étudiant issu de la massification, en particulier dans le premier cycle de l'enseignement supérieur, est celle d'un subalterne (Melin, 2023). La subalternité désigne la situation d'une personne dont la voix et les actions sont ignorées ou rendues inopérantes. Elle implique une privation du droit à la parole pourtant indissociable d'un espace public où l'on a à être entendu. La visibilité sociale dépend du crédit accordé à cette parole (Le Blanc, 2017) : être écouté légitime l'existence, tandis que l'exclusion des voix autorisées fragilise et dévalorise. Sortir de la subalternité suppose donc la démocratisation du discours et la reconnaissance du subalterne comme sujet parlant. Cela requiert non seulement un espace d'expression, mais aussi la capacité individuelle à prendre conscience de sa position et à l'analyser, ce qui reste difficile en raison des mécanismes de domination symbolique qui caractérisent bien souvent une institution comme l'université. L'expérience de la subalternité, souvent vécue comme malaise ou souffrance, peut néanmoins nourrir une dynamique de conscientisation (Freire, 1974), inséparable d'un processus de subjectivation (Foucault, 1997) qui

répond par l'affirmation de soi à l'assujettissement par des discours normatifs, et qui explore une réflexivité soucieuse d'une vérité faisant événement. Accompagner les étudiant afin qu'ils s'autorisent à se manifester comme sujets parlants devient ainsi une préoccupation pédagogique majeure au sein de l'université massifiée.

Le projet de formation : répondre aux normes complexes de l'orientation et du cursus universitaires

Les procédures d'orientation, fortement contraignantes et déterminantes pour l'insertion sociale, tendent à réduire le projet de formation à une planification rigide, au détriment de l'ouverture aux possibles, et se heurtent à la temporalité requise pour une réflexion approfondie, d'autant que les régulations temporelles contemporaines renforcent l'urgence de choisir. Les impératifs systémiques des sociétés capitalistes, inscrits dans la logique d'accélération sociale (Rosa, 2015), imposent en effet des normes qui alimentent la pression temporelle et l'exigence de performance individuelle. Cette pression complique le travail biographique nécessaire à la construction d'un projet intégrant les différentes dimensions identitaires et permettant des choix éclairés. Ces contraintes favorisent une figure de soi issue d'un calcul rationnel, au détriment d'aspirations personnelles plus profondes que l'étudiant privé des moyens d'en délibérer n'ose considérer.

Par ailleurs, les étudiants savent que l'université attend d'eux un projet singulier, capable de les distinguer dans un contexte de massification et de sélection. Parallèlement, ils cherchent à se conformer à un modèle d'étudiant dont le parcours continu et standardisé est perçu comme gage de réussite. Cette double exigence crée une injonction contradictoire : être à la fois unique et conforme. La jeunesse, bien qu'elle poursuive ses études par souci de conformité, exprime des formes de résistance à l'ordre scolaire et universitaire ainsi qu'aux injonctions socio-économiques qui l'accompagnent (Van de Velde, 2016). Être étudiant suppose ainsi de trouver un équilibre entre un parcours social imposé et une trajectoire biographique personnelle, afin de répondre aux normes complexes de l'orientation universitaire. Contribuer en tant qu'enseignant à l'université à l'élaboration du parcours de formation de l'étudiant ne repose donc pas seulement sur une maîtrise technique fondée sur la connaissance des filières et des débouchés professionnels mais aussi sur une attention aux enjeux identitaires, aux dimensions politiques et institutionnelles qui traversent la construction du projet de formation.

L'attitude conformiste et la valorisation de la restitution des connaissances qui cantonnent l'étudiant au rôle d'imitateur, favorisent un désengagement permettant d'obtenir le diplôme tout en préservant le soi. Cette normalisation excessive des conduites et de la pensée répond à la commande institutionnelle, mais peut aussi traduire une dissociation entre l'identité personnelle et l'identité culturelle assignée par l'université et que l'étudiant refuse d'endosser. Ce retrait identitaire ne relève pas nécessairement d'une inauthenticité ou d'une incapacité à se dire, mais d'une stratégie de protection face à une société normative qui menace la singularité créatrice (Devereux, 2009). Cette résistance, bien qu'elle ouvre une échappatoire à la domination, reste limitée : elle témoigne davantage d'une posture défensive que d'un véritable processus de subjectivation au sens foucauldien, fondé sur le souci de soi et

la production autonome de son existence. Chercher à vaincre ces résistances est illusoire et revient à nier leur légitimité. L'enjeu éducatif consiste plutôt à offrir un espace d'expression exempt de toute intrusion explicative ou normalisatrice, et qui permette de donner sens à ces conduites. Ces analyses ouvrent des perspectives pédagogiques que la mise en œuvre de dispositifs biographiques permet d'explorer.

L'expérimentation d'un dispositif pédagogique biographique à l'université entre recherche et formation

Cadre théorique, méthodologique et pratique de l'expérimentation

La recherche biographique en éducation (Momberger, 2014) relève du modèle épistémologique constructiviste dans la mesure où elle se fonde sur le primat du sujet connaissant, construisant son rapport au réel à travers l'expérience qu'il en fait, et lui-même garant de la valeur de vérité du savoir ainsi construit. Ce courant théorique considère que la connaissance n'a ni contenu, ni sens, ni valeur en dehors d'un sujet expérimentant un monde dont la réalité se constitue à mesure des expériences engagées et réfléchies. D'un point de vue méthodologique, c'est à partir de la mise en récit de l'expérience qui permet de la réfléchir et de la configurer que la connaissance est engendrée. La recherche biographique en éducation s'appuie sur l'étude des démarches de « biographisation » (Delory-Momberger, 2019) entendue comme une activité réflexive qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription sociale, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son existence afin d'en construire autant que faire se peut, la cohérence, et de s'y reconnaître comme projet identitaire singulier. Les individus, grâce au travail de biographisation configurent la trame des événements vécus en interaction avec le contexte social où leur expérience se situe, tout en se configurant eux-mêmes et en donnant sens à leur existence. Peuvent être ainsi interrogés le parcours social et l'histoire individuelle du sujet à travers son récit comme témoignage des modalités de réponse aux différentes épreuves auxquelles la société et son organisation les confrontent.

L'expérimentation de dispositifs biographiques poursuit une double finalité. Sur le plan de la recherche, elle vise à expliciter les démarches de biographisation propres aux apprentissages expérientiels, en mettant en lumière la structure singulière des connaissances par laquelle l'individu construit son rapport à l'existence et se configure comme sujet social, dans sa dimension identitaire et son processus de subjectivation. Cette approche implique la participation active de l'acteur concerné. Elle a également une visée formative : développer la réflexivité de l'apprenant à partir de la mise en récit de son expérience. Ces dispositifs fournissent des données précieuses pour la recherche sur l'apprentissage expérientiel. Les démarches de biographisation, notamment par le récit, offrent ainsi un accès privilégié aux processus par lesquels les individus prennent conscience de leur expérience et l'élaborent dans une distanciation critique et libératrice. Mis en œuvre dans l'enseignement secondaire et dans le supérieur (Melin, 2023), ces dispositifs permettent aux apprenants de rompre avec la « culture du silence », de valoriser leur vécu et de développer une conscientisation individuelle qui, via des débriefings collectifs, s'ouvre à une pensée partagée et à l'objectivation des épreuves sociales. La conception et l'animation de ces dispositifs,

encore rares dans le supérieur repose sur la formation d'enseignants capables de créer et de recréer leur pratique dans un processus réflexif continu, attentifs à la nature des connaissances produites, à la méthode et au processus, afin de susciter la réflexivité de l'apprenant.

Présentation et objectifs de l'expérimentation pédagogique menée dans le cadre d'un cours de licence intitulé « expérience en éducation : narration et formation »

Le dispositif pédagogique sur lequel porte l'analyse met en valeur la narration de l'expérience de l'étudiant dans un double objectif : d'une part, se configurer comme sujet singulier dans son projet personnel et professionnel et, d'autre part, construire des connaissances pratiques fondées sur la mise en réflexivité du vécu avec l'appui des dimensions théoriques abordées dans le cadre de la formation académique. Ce dispositif a pour origine un questionnement de longue date sur l'appropriation des connaissances dans le cadre de la formation universitaire bien souvent gangrenée par l'obsession de valider des unités d'enseignement pour réussir le diplôme. La réponse que ce dispositif constitue prend appui sur les analyses de De Certeau (1974) qui évoque la nécessité d'inventer à l'université une culture de masse adaptée à des publics éloignés de la culture d'élite, historiquement homogène et reproductrice des hiérarchies sociales (Passeron & Bourdieu, 1970). De Certeau (1974) montre que la massification universitaire a rendu obsolète la culture d'élite, désormais prioritairement utilisée comme outil de sélection, et appelle à évaluer les savoirs selon leur pertinence (Reis & Melin, 2025), relative aux enjeux intellectuels, existentiels et professionnels de la formation que les étudiants reçoivent. La théorie de la pertinence, développée par Sperber et Wilson (1995), explique comment l'humain interprète le langage en traitant l'information de façon efficace grâce à des mécanismes d'inférence rendus nécessaires par la dimension toujours lacunaire du discours. Dans la communication, on attribue au discours une pertinence présumée, ce qui oriente l'interprétation du message. Néanmoins la pertinence effective du discours dépend de l'information qui saura attirer l'attention du destinataire. Ainsi la réussite de la communication dépend de sa capacité à tirer des conclusions implicites, certaines étant guidées par l'émetteur et d'autres par lui-même. Tout énoncé est donc interprété dans un contexte construit par le récepteur destinataire pour en compléter le sens linguistique. L'appropriation des contenus de cours dépend ainsi de la capacité de l'étudiant destinataire à en dégager la pertinence, ce qui suppose une conscience de ses intérêts de connaissance sur le plan intellectuel, existentiel et professionnel. L'appropriation des contenus de cours ne peut faire l'économie d'une clarification des différents projets de l'étudiant en tant que sujet de savoir, sujet biographique et futur professionnel engagé dans la société : l'effort de connaissance porte par conséquent non seulement sur les contenus théoriques et pratiques dispensés à l'université et dans d'autres contextes mais aussi sur soi-même, sa biographie individuelle, ses aspirations à la fois personnelles et sociales. Ce dispositif pédagogique s'efforce donc d'articuler, dans les modalités qu'il propose, formation, orientation et connaissance de soi.

Les préoccupations pédagogiques favorables à la mise en place de la recherche

Le dispositif de groupe comme modalité pédagogique facilitante

Afin de favoriser la prise de parole par les étudiants qui doivent parvenir autant que faire se peut, à *s'autoriser* et à *s'auteuriser* (Ardoino, 2000), des temps collectifs ont été mis en place pour rendre possible le partage des vécus. Il permet en effet une expérience d'interconnaissance qui rapproche et fait prendre conscience d'une condition humaine commune malgré la diversité des situations de l'existence. L'objectif est de favoriser une dynamique de reconnaissance mutuelle (Honneth, 2008) qui est attentive à la fois à la vulnérabilité intrinsèque de l'humain en tant qu'être sensible, aux droits fondamentaux du sujet, auteur de sa parole et digne d'une écoute inconditionnelle, et enfin à la valeur singulière de la personne.

Le dispositif de groupe a une vocation contenant. Il permet la prise en charge collective des peurs multiples qui accompagnent la prise de parole sur soi. Par exemple, le désir de performance dans la production du récit peut susciter une forme d'angoisse et paralyser le locuteur qui risque de s'enfermer dans une forme de mutisme. S'exposer aux autres peut aussi mettre mal à l'aise. Le sentiment de livrer son intimité contre son gré demande à être analysé en mettant à l'épreuve, dans le cadre de l'expérience de groupe, sa capacité à produire une parole socialisée sur soi qui prenne en compte son adressage et définisse les modalités sociales et les limites de l'exposition de soi. Le vécu de réciprocité tend à niveler la difficulté de la mise en expression : chacun offre à l'autre son expérience et son discours suivant ainsi la logique de l'échange social défini par Mauss (2012) à partir des trois activités que sont donner, recevoir et rendre. Ce dispositif collectif contribue grandement à la déconstruction du préjugé, très souvent présent chez l'étudiant, d'une incompétence à raconter, grâce au soutien des questions et à l'étayage que constitue le groupe. Ces préoccupations pédagogiques accompagnent ainsi le processus de construction de la méthodologie de terrain et du recueil de données qui prend principalement en compte les carnets de bord des étudiants qui constituent l'outil d'évaluation du cours.

La structuration de l'évaluation par un carnet de bord

Ce dispositif pédagogique repose sur la production, par l'étudiant, d'un carnet de bord. Il se compose d'une enquête ethnographique portant sur le vécu du cours par l'étudiants et de deux mises en récit qui l'encadrent. La première est une présentation de soi et la seconde qui en constitue la clôture, la mise en récit d'une expérience formatrice. L'étudiant, après avoir exposé comment il a compris la démarche singulière que propose le cours, inaugure son carnet de bord par la présentation de soi qui a été rédigée lors de la première séance à la suite de la mienne. Cette présentation de soi restitue la façon dont l'étudiant se situe dans une histoire familiale, se définit en tant qu'individu, rend compte de sa trajectoire scolaire et universitaire ainsi que de son projet personnel et professionnel. Cette présentation de soi réalisée par chaque étudiant vise à dégager des fils directeurs qui contribuent à faire émerger une expérience vécue, suffisamment significative pour questionner les orientations existentielles et le projet professionnel. Dans un second temps, il s'agit pour l'étudiant d'exposer l'enquête ethnographique qu'il a construite au fur et à mesure des séances de cours et qui repose sur un travail de prise de notes constituant autant de traces à exploiter pour réfléchir à ce qui s'est passé et à ce qui a été vécu. Cette enquête

ethnographique est censée accompagner le processus d'appropriation du cours. L'étudiant doit y faire figurer séance par séance le déroulement, le contenu théorique et les propositions pratiques ainsi que toutes les réactions et les réflexions personnelles que chacune a pu susciter. Dans la présentation de chaque séance l'étudiant doit ainsi exposer à la fois des aspects objectifs (déroulement et contenus) et des aspects subjectifs (ressentis, réactions et réflexions) afin de rendre compte de la pertinence que représentent pour lui les enseignements communiqués et d'en tirer des conséquences par rapport aux différentes dimensions de son projet. La mise en récit d'une expérience formatrice s'opère à partir d'une prise de parole dans un dispositif de groupe censé en faciliter l'émergence, et se construit de façon définitive dans un travail de reprise écrite à partir de l'enregistrement réalisé lors du dispositif groupal. Il s'agit d'une expérience qui a du sens d'un point de vue éducatif que ce soit dans des institutions comme l'école ou l'université ou à l'extérieur, dans des cadres formels ou informels. La conclusion du carnet de bord porte sur le retour réflexif général que fait l'étudiant sur le cours dont la forme est singulière puisqu'il s'est déployé sous la forme d'un atelier. Ce retour réflexif s'intéresse à la fois à ce qui s'est passé dans les différentes séances et au processus de construction de ce récit (expérience vécue durant le dispositif groupal, présentation orale de cette expérience et travail de reprise individuelle, de la mise en récit elle-même pour en faire une version aboutie). L'objectif de cette partie conclusive est de montrer comment l'étudiant parvient à exploiter toutes les traces qu'il a produites dans le cadre de son enquête ethnographique pour étudier l'incidence de la mise en récit d'une expérience formatrice sur sa construction identitaire d'apprenant et sur ses projets. Dans ce retour réflexif l'étudiant peut, par exemple, chercher à répondre aux questions suivantes : Comment cette expérience de mise en récit d'une expérience formatrice questionnent-elle la représentation de l'apprentissage et de l'appropriation de connaissances académiques ? Qu'est-ce qu'elle apprend sur ce sujet ? Quels critiques peut-on éventuellement faire en ce qui concerne la démarche proposée ? Quel intérêt y trouve-t-on ? Comment permet-elle d'argumenter sur l'incidence de l'expérience dans le domaine de la formation et de sa formation ? Quelle place accorder à la mise en récit singulière de l'expérience dans le champ de la formation et de sa formation ? L'étudiant peut étendre le questionnement qu'il élabore à partir des traces exploitées dans des directions différentes. Ce cadrage a une valeur organisationnelle mais il n'impose pas un contenu prédéfini.

Production présentation des résultats

Modalités de recueil et d'analyse des données

Le recueil de données se concentre sur le carnet de bord remis les étudiants sur trois années universitaires. Cela représente une cinquantaine de carnets de bord constitués respectivement d'une vingtaine de pages. Pour construire les résultats de la recherche dans sa phase exploratoire, nous avons mis en œuvre une double approche, synchronique et diachronique. Nous avons mis l'accent sur plusieurs dimensions thématiques présentes dans les carnets de bord et que nous avons traitées en nous appuyant sur la démarche d'analyse de contenu (Bardin, 2013) : le rapport de l'étudiant au cours-atelier et le déplacement qu'il opère par rapport à la forme universitaire de transmission de connaissances, l'appropriation des

connaissances et enfin le processus de reconfiguration de soi et de son projet opéré à travers la narration de l'expérience formatrice. Nous avons sélectionné les verbatims qui nous semblaient le mieux illustrer les effets à la fois épistémiques et existentiels de la démarche entreprise dans le cours-atelier. Concernant l'analyse diachronique, nous nous sommes appuyés sur la méthode de Dubar et Demazière (2004) pour mettre en évidence la logique argumentative présente dans les récits de l'expérience formatrice d'une cohorte particulière d'étudiants de licence 3, qui nous sont apparus particulièrement riches d'enseignements concernant l'intérêt de ce dispositif pédagogique. L'objectif de la phase exploratoire de la recherche ne vise pas, en effet, à mesurer l'impact de ce dispositif pédagogique sur toutes les cohortes d'étudiants mais à mettre en évidence ses incidences possibles sur des parcours singuliers afin de contribuer à la réflexion sur l'évolution de la forme académique et sur la construction du parcours de formation universitaire.

Le rapport de l'étudiant au cours-atelier

Les étudiants mettent souvent l'accent sur la surprise qu'ils éprouvent lors de la première séance. Cette thématique apparaît d'abord dans l'évocation de la relation de l'enseignant aux étudiants et de son incidence sur l'engagement dans l'apprentissage à travers une présence et une vigilance renforcées:

J'ai d'abord été surprise de l'attention qui était portée sur la classe et un peu intimidée. J'ai ensuite, au fur et à mesure de ce premier cours, pris conscience que l'attention qui était portée sur la classe m'avait permis de mieux écouter et de mieux comprendre le cours (du moins, je le pense). Cela m'a permis de me sentir beaucoup plus actrice du cours, je ne pouvais pas attendre que le temps passe car je me sentais véritablement présente dans le cours. Cela m'a d'abord déconcertée et intimidée mais ce sentiment s'est quelque peu estompé. J'ai essayé de participer car je me sentais véritablement dans le cours, et non pas à attendre que le cours se termine.

Une autre étudiante évoque la surprise éprouvée en constatant que la construction d'une parole socialisée sur soi et sur ses expériences peut engendrer des apprentissages intéressants dans le cadre de la formation académiques :

Je ne pensais pas aborder d'expériences personnelles, parler de ma vie privée... Le fait de devoir m'exprimer et développer sur des choses qui me sont arrivées est quelque chose avec lequel j'ai assez de mal. Finalement, ce cours a été une belle surprise. Il m'a aidé que ce soit au niveau scolaire ou personnel. Grâce à ce cours, j'ai appris à mieux m'exprimer à l'écrit, développer mes idées (qui est une chose avec laquelle j'ai normalement du mal).

Une autre thématique apparaît de façon récurrente dans les carnets de bord. Il s'agit de l'autorisation qui est donnée aux étudiants de réfléchir sur leur expérience et leur parcours. Elle est vécue comme l'occasion de gagner en maturité et d'avancer dans la connaissance d'eux-mêmes. L'évaluation n'est plus considérée comme un outil de validation d'unités d'enseignement mais comme une opportunité de formation et de rencontre avec soi :

Ce cours m'a donné un espace pour parler librement de mon parcours, de ce qui m'a touchée, blessée ou motivée. J'ai compris que même les moments difficiles peuvent être utiles, car ils nous font réfléchir et avancer. Ce carnet

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495737>

m'a aidée à mettre des mots sur ce que j'ai vécu, à m'affirmer, et à mieux comprendre la personne que je suis en train de devenir. Pour moi, ce travail n'est pas juste un devoir à rendre : c'est un vrai moment pour faire le point, pour grandir, et pour mieux me préparer au métier que je veux faire plus tard.

Enfin, un certain nombre d'étudiants ont mis en avant la façon dont le cours atelier leur permettait de mettre en lien théorisation et expérience et de construire une pensée articulant davantage savoirs académiques et savoirs expérientiels :

J'ai apprécié ce cours, en grande partie parce qu'il aborde une dimension de la formation et de l'apprentissage que je n'avais encore jamais abordé dans le cursus des sciences de l'éducation : celui de l'expérience singulière de l'individu. J'ai aimé le fait d'aborder des notions théoriques larges autour de la notion d'expérience. De plus, cela faisait écho à des réflexions personnelles sur le sujet : j'ai toujours considéré que nous sommes le produit de notre vécu, de nos rencontres et de nos expériences.

La question de l'appropriation des connaissances :

Il est intéressant de noter que dans le carnet de bord apparaît à de nombreuses reprises la difficulté de l'appropriation des connaissances. Il n'est pas simple pour les étudiants de valoriser les connaissances acquises à l'université en dehors des situations d'évaluation académique. Ce constat est énoncé avec beaucoup d'authenticité par une étudiante :

J'espère pouvoir mieux m'approprier mes savoirs et être pleinement consciente lors de ces apprentissages. En effet, j'ai beaucoup de mal à mettre de l'ordre dans mes divers savoirs. Si l'université me permet d'apprendre diverses choses, j'éprouve beaucoup de difficulté à savoir les restituer lorsque je sors du contexte de la faculté.

D'autres étudiants mettent en valeur la relation entre l'appropriation des connaissances et le travail de configuration de soi, témoignant ainsi de la compréhension de l'objectif du cours atelier :

le carnet de bord constitue un bon exercice pour mettre en pratique ce processus de biographisation, qu'il s'agisse de ma présentation, de mon approche ethnographique du cours, ou encore de devoir mobiliser une expérience en particulier en tant qu'expérience formatrice. Cela constitue pour moi trois façons différentes de me configurer. En tant que sujet tout d'abord, à travers ma présentation, puis en tant qu'étudiante par le biais de l'enquête ethnographique sur le cours, et enfin, en tant que sujet d'apprentissage à travers le récit d'une expérience formatrice.

Enfin il est intéressant de noter que des étudiants ont été capables d'analyser le travail de construction de la narration de l'expérience formatrice à partir d'autres cadres théoriques, produisant ainsi de nouveaux effets de connaissance :

L'exercice de mise en récit par le biais du processus groupal me permet de me rendre compte que, pour chacune d'entre nous, l'expérience formatrice est synonyme de difficultés à surmonter, voire de souffrances. Cela reprend l'idée du processus d'enquête évoqué dans un article d'Etienne Bourgeois sur les apports de John Dewey : on est confronté à une situation instable, on cherche des solutions, et ces solutions existent à partir du moment où on les confronte à la réalité. Enfin, l'enquête est résolue quand ces solutions fonctionnent.

Certains étudiants ont construit d'autres parallèles théoriques. Ont été, par exemple, évoqués les liens et les correspondances entre le cadre théorique de la recherche biographique en éducation et le modèle de l'apprentissage transformateur développé par Mezirow (2001).

Processus de reconfiguration de soi et de son projet :

Nous mettrons en avant deux mises en narration de l'expérience formatrice pour rendre compte de deux types de logique argumentative qui nous semblent assez significatifs du processus de reconfiguration de soi et de son projet des étudiants de ces cohortes. Nous évoquerons d'abord le cas d'une étudiante arrivée en sciences de l'éducation et de la formation par hasard, afin de mettre de la distance avec la musique, activité dans laquelle elle était engagée depuis ses six ans sous l'impulsion de sa famille qui la poussait à y faire carrière. Dans la narration de l'expérience formatrice, elle met en avant son activité d'enseignement du piano et de formation musicale qui a débuté lors de sa première année de licence. La narration de cette expérience élabore de manière réflexive un processus de construction du projet de formation et du projet professionnel. S'y joue une forme d'enquête délibérative qui scrute le degré d'engagement dans l'activité, inséparable d'un vécu d'efficacité, et de satisfaction et qui se manifeste à travers la mobilisation de champs sémantiques spécifiques. Le premier convoque tout un ensemble de termes relevant du registre de l'enquête et concerne son orientation (« se poser des questions », « se rendre compte », « se révéler », « comprendre »). Le second renvoie au champ de l'engagement et de la réalisation de l'activité (« devoir travailler ma posture », « devoir mieux communiquer », « devoir comprendre et gérer la frustration des élèves et des parents »). Le terme « devoir » ne renvoie pas ici à une injonction extérieure qui pèserait sur elle mais témoigne de son souci et de sa volonté d'accomplir sa tâche au mieux. Le troisième champ sémantique manifeste la satisfaction et le plaisir qu'elle éprouve dans son activité d'enseignement. La répétition du terme « attrait » qui l'évoque est très révélatrice. Elle conclut sa narration en mettant en avant ce qu'elle qualifie d'« attrait véritable » et dont elle a pris conscience par ce retour réflexif sur son expérience d'enseignement, à savoir « venir en aide aux individus ». Elle envisage par conséquent, pour la suite de son cursus, de se spécialiser dans le domaine de la santé et du social. L'expression « mon choix se porte sur » contraste avec l'aveu de son engagement par hasard et témoigne d'un processus d'autodétermination (Ryan et Deci, 2017) qui lui permet de construire un projet dont elle est l'auteur et qui lui correspond. Cette logique argumentative se présente souvent dans les récits des étudiants : elle témoigne d'une transformation du projet de formation qui cesse d'être la manifestation d'injonctions diverses (faire des études supérieures, entrer dans une filière socialement valorisée, etc.) pour devenir l'expression de l'autodétermination de l'étudiant quitte à rompre avec des attentes comme celles de la famille par exemple.

Le second cas dont nous voulons nous faire l'écho ici concerne une étudiante qui a fait l'expérience d'une délocalisation d'abord douloureuse puis source d'engagement dans un projet qui témoigne d'une émancipation à l'égard de la famille et d'un milieu renvoyant symboliquement à une régression psychologique. Les études supérieures y sont indissociables d'un processus de séparation qui a été formateur, à l'égard d'un espace de relations et d'une certaine identité personnelle ancrés dans un lieu

géographique situé dans l'est de la France, les Ardennes et plus précisément la ville de Charleville-Mézières. Le travail de délibération de l'étudiante dans sa narration porte moins sur le rapport à une activité que sur une dynamique introspective qui poursuit l'investigation de ses mobiles et de ses motifs psychologiques durant cette phase de son existence. Les champs sémantiques mobilisés pour décrire la situation initiale connotent la confusion et l'indécision que vient renforcer et comme illustrer la période de l'épidémie de COVID 21, temps suspendu et mise à l'arrêt des activités ainsi que des projets. Y fait écho un autre registre de vocabulaire celui de l'enfermement. Ce sentiment est éprouvé non seulement dans l'exercice d'un métier insatisfaisant mais aussi dans une relation amoureuse privée de sens et enfin dans un espace de vie qui n'autorise aucune échappée créative. Le mot « enfermement » est ainsi repris à de multiples reprises dans la narration qui le relie, dans un processus de crescendo du malaise psychologique, d'abord, à l'ennui, puis à la dépression. L'aboutissement de cette forme de déliquescence intérieure est qualifié de dérive et se traduit par des conduites addictives qui ont accompagné la rupture de sa relation amoureuse. Après deux ans de vie chaotique, cette étudiante aspirant à donner une nouvelle impulsion à sa vie personnelle et professionnelle, a pris la décision de reprendre ses études non pas dans sa région mais en s'en éloignant et en s'implantant dans le nord de la France, à Lille. Cette délocalisation est associée à une reconstruction identitaire et à une forme d'émancipation à l'égard d'un mode de vie fondé sur le désœuvrement et une forme d'impuissance. Le champ sémantique de la réussite est très présent dans cette partie de la narration qui évoque sa reprise d'études. Son expérience d'assistante d'éducation lui avait fait entrevoir le projet de devenir conseillère principale d'éducation, maintenant son ancrage professionnel au sein de l'éducation nationale mais les cours qu'elle suit à Lille l'ont conduite à reconsidérer son avenir professionnel. Elle formule ainsi le désir de faire carrière dans le champ du social dans lequel elle se reconnaît enfin. Nous nous permettons de citer la conclusion de la phase délibérative de sa narration qui statue sur le bien-fondé de ses choix :

Cela fait bientôt deux ans que je suis revenue sur la métropole lilloise, et c'est la meilleure décision que j'ai prise de toute ma vie. Je réussis plutôt bien mon cursus, j'aime ce que j'apprends, et certains cours me passionnent. Féminisme, pauvreté, laïcité... Les cours me donnent matière à réfléchir sur tous ces sujets qui me tiennent à cœur. Je sais qui je veux être et ce que je veux faire de ma vie. Je me projette sur du long terme pour la première fois. J'envisage même de déménager à Paris pour ma formation d'éducatrice spécialisée. Je sais que, grâce à une carrière dans le social, je vais pouvoir exprimer mon engagement féministe, et que mon métier, voire ma vie, auront du sens.

La logique argumentative de sa narration témoigne d'un parcours marqué par une discontinuité manifestant tout un ensemble d'épreuves personnelles qu'il s'agit d'élaborer pour construire les conditions de leur dépassement à travers un projet marqué par une reconfiguration identitaire radicale et la réactivation d'un sentiment d'efficacité personnelle. Cette logique argumentative est très présente dans les narrations qui évoquent bien souvent des épreuves diverses (harcèlement scolaire, maladies, deuils, divorce des parents, problématiques d'apprentissage, etc.) mais dont le point commun est d'avoir constitué un choc biographique qui une fois surmonté,

constitue la clé de voûte du projet personnel et professionnel.

Conclusion

Les résultats de l'enquête exploratoire que nous avons conduite concernant l'expérimentation d'un dispositif biographique en licence, montrent l'intérêt pédagogique de proposer une modalité de formation qui ne dissocie pas l'apprentissage de contenus académiques d'une dynamique d'appropriation reposant sur un travail de connaissance de soi et de mise en réflexivité de ses expériences. Les analyses conduites sur la narration d'une expérience formatrice par les étudiants montrent en particulier comment le travail biographique engage un questionnement sur leur projet professionnel et leur choix d'orientation. La mise en récit de ses expériences par l'étudiant constitue l'espace d'une délibération que les modalités de construction de l'orientation et les injonctions l'accompagnant n'encouragent pas. La narration de soi rend en effet possible un choix reposant sur la délibération entendue comme une phase d'enquête qui élabore la situation, bien souvent situation-problème, et fournit au jugement les éléments du discernement sans lesquels la décision n'est pas véritablement éclairée ni assumée. Ce temps de délibération permet l'émergence d'un sentiment d'autodétermination dont on connaît le rôle crucial dans l'engagement dans l'activité, et réactive le sentiment d'efficacité personnelle bien souvent malmené par des cursus non désirés et des attentes de performance qui peuvent déboucher sur un vécu d'échec. Ces effets formateurs ont sans doute été facilités par les éléments théoriques relatifs à l'expérience qui ont été présentés dans le cours. Il s'agit de poursuivre l'expérimentation en construisant un dispositif analogue dans le cadre d'enseignements portant sur d'autres thématiques, peut-être moins porteuses, c'est-à-dire moins facilement appropriables, afin de permettre aux étudiants d'associer formation académique, formation de soi et construction de leur projet personnel et professionnel dans une dynamique de remaniement continu, conformément à l'essence même du travail biographique qui ne cesse d'intégrer de nouvelles expériences en se reconfigurant.

Références

- AGULHON, Catherine et al. La professionnalisation. Pour une université « utile »? 1^{ère} édition. Paris: L'harmattan, 2012.
- ARDOINO, Jacques. Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir. 1^{ère} éd. Paris: PUF, 2000.
- ASTIER, Isabelle; DUVOUX, Nicolas. La société biographique-une injonction à vivre dignement. 1^{ère} éd. Paris: L'Harmattan, 2006.
- BARDIN, Laurence. L'analyse de contenu. 1^{ère} éd. Paris: PUF, 2013.
- CANGUILHEM, George. Le Normal et le Pathologique. 12^{ème} éd. Paris: PUF, 2013.
- DE CERTEAU, Michel. La Culture au pluriel. 1^{ère} éd. Paris: Seuil, 1974.

RYAN, Richard; DECI, Edward. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. 1^{ère} éd. New York, NY: Guilford Press, 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biographie / biographique / biographisation. Dans DELORY-MOMBERGER (Org.). Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique. Toulouse: Erès, 2019, p. 47-50.

DELORY-MOMBERGER, Christine. De la recherche biographique. Fondements, méthodes, pratiques. 1^{ère} éd. Paris: Téraèdre, 2014.

DEVEREUX George. La renonciation à l'identité. Défense contre l'anéantissement. 1^{ère} éd. Paris: Petite Bibliothèque Payot, 2009.

DUBAR, Claude; DEMAZIERE, Didier. Analyser les entretiens biographiques. 1^{ère} éd. Laval (Canada): Presses de l'Université de Laval, 2004.

FOUCAULT, Michel. Histoire de la sexualité, tome III: Le souci de soi. 1^{ère} éd. Paris: Gallimard, 1997.

FREIRE, Paulo. Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution. 1^{ère} éd. Paris: Maspero, 1974.

HONNETH, Axel. La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique. 1^{ère} éd. Paris: La Découverte, 2008.

HUGREE, Cédric; POULLAOUEC, Tristan. L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire. Paris: Raisons d'agir, 2022.

LE BLANC, Guillaume. Une manifestation sans manifeste? La voix précaire de Bartleby. Raisons politiques, n° 68, Paris, Presses de Sciences Po, p.23-32, 2017.

MAUSS, Marcel. Essai sur le don. 3^{ème} éd. Paris: PUF, 2012.

MELIN, Valérie. Les épreuves de la massification scolaire et universitaire: Se construire comme sujet singulier dans les institutions éducatives. Note de synthèse pour l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, École doctorale SHS Université de Lille, 2023.

MEZIROW, Jack. Penser son expérience - une voie vers l'autoformation. 1^{ère} éd. Lyon: Edition Chronique Sociale, 2001.

PAIVANDI, Saeed. Apprendre à l'université. 1^{ère} éd. Louvain-La Neuve: De Boeck, 2015.

PASSERON, Jean-Claude; BOURDIEU, Pierre. La reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement. 1^{ère} éd. Paris: Éditions de Minuit, 1970.

REIS, Rosemere; MELIN, Valérie. La "relación con el saber" de los estudiantes: dinámicas de apropiación y relevancia de los contenidos académicos. Periódico

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644495737>

Trayectorias Universitarias, Vol. 11 n° 21, Universidad Nacional De La Plata, Argentine.

DOI: <https://doi.org/10.24215/24690090e199>.

ROSA, Hartmut. Accélération et aliénation. 1^{ère} éd. Paris: La Découverte, 2015.

SPERBER, Don; WILSON, Deirdre. *Relevance: Communication and cognition* (Vol. 142). 1^{ère} éd. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

VAN DE VELDE, Cécile, & LONCLE, Patricia. Sous la colère, les épreuves du devenir adulte en monde néolibéral. Informations sociales, n°4, Caisse Nationale des Affaires Familiales, p.48-53, 2016.

VAN DE VELDE, Cécile. Devenir adulte: sociologie comparée de la jeunesse en Europe. 1^{ère} éd. Paris: PUF, 2008.

VASCONSELLOS, Maria. L'enseignement supérieur en France. 1^{ère} éd. Paris: La Découverte, 2006.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notes

ⁱ La stratégie de Bologne consacre à la fin des années 1990 l'émergence d'une politique européenne commune de l'enseignement supérieur qui vise le développement d'une économie de la connaissance compétitive à l'échelle mondiale. Le processus de Bologne met en place et organise l'espace européen de l'enseignement supérieur dans l'objectif d'atteindre « au moins 40 % des personnes âgées de 30 à 34 ans » diplômées du supérieur.

ⁱⁱ Parcoursup est la plateforme nationale de Préinscription en première année de l'enseignement supérieur en France.