

## Artigo

### **Les incidences d'un atelier biographique de projet sur les épreuves du sujet apprenant à l'Université : contribution de la recherche biographique en éducation et de la théorie du rapport au savoir**

#### **The implications of a project biographical workshop on the learning process at the university: contributions from educational biographical research and knowledge theory**

#### **Impacto de um ateliê biográfico do projeto sobre as provas do sujeito que aprende na universidade: contribuição da pesquisa biográfica em educação e teoria da relação com o conhecimento**

#### **Las repercusiones de un taller biográfico del proyecto sobre las pruebas del sujeto que aprende en la universidad: contribución de la investigación biográfica en educación y de la teoría de la relación con el conocimiento**

**Valérie Melin<sup>1</sup>**

Universidade de Lille, Lille, França

#### **Résumé**

Cet article se propose d'examiner, à partir d'une recherche de terrain menée auprès d'étudiants de L3 engagés dans un atelier biographique de projet, comment cette expérience se configure dans un auto-récit qui est l'objet d'un accompagnement formatif. L'analyse des récits met en évidence comment les mandats qui accompagnent la massification universitaire, définissant de nouvelles normes, pèsent sur l'expérience des étudiants, affectent leur construction identitaire et agissent dans la construction de leurs trajectoires. L'atelier biographique de projet, qui s'appuie sur les cadres théoriques de la recherche biographique en éducation (Delory-Momberger, 2014) et du rapport au savoir (Charlot, 1997), permet d'étudier comment l'expérience vécue, inséparable de la confrontation aux tests (Martuccelli, 2010), devient un savoir à construire par l'apprenti (Melin, 2017). Le dispositif de l'atelier biographique de projet permet de penser et de construire un accompagnement dont la contribution au parcours de formation universitaire est indéniable. L'autoportrait dans le travail biographique constitue non seulement un analyseur des tensions identitaires que vivent les étudiants, mais aussi un lieu d'expérimentation de la reconfiguration identitaire qui permet des transactions relationnelles et biographiques. A partir de l'atelier biographique de projet nous avons pu mieux comprendre les parcours des étudiants de premier cycle qui se trouvaient en situation d'abandon ou en voie d'abandon de leur formation universitaire.

#### **Resumo**

Este artigo propõe-se a examinar, a partir de uma pesquisa de campo realizada com estudantes de L3 envolvidos em um ateliê biográfico de projeto, como esta experiência se configura em uma auto narrativa que é objeto de acompanhamento formativo. A

---

<sup>1</sup>Possui doutorado em Sciences de l'Éducation - Université Paris 13 (Paris-Nord) - Campus de Villetaneuse. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2462-4470>. E-mail: [valerie.melin@univ-lille.fr](mailto:valerie.melin@univ-lille.fr)



análise das narrativas evidencia como os mandatos que acompanham a massificação universitária, definindo novas normas, pesam sobre a experiência dos estudantes, afetam sua construção identitária e atuam na construção de suas trajetórias. O ateliê biográfico de projeto, que se baseia nos marcos teóricos da pesquisa biográfica em educação (Delory-Momberger, 2014) e da relação com o saber (Charlot, 1997), permite estudar como a experiência vivida, inseparável do confronto com testes (Martuccelli, 2010), torna-se um saber a ser construído pelo aprendiz (Melin, 2017). O dispositivo do ateliê biográfico de projeto permite pensar e construir um acompanhamento cuja contribuição para o percurso de formação universitária é inegável. A autorrelato no trabalho biográfico constitui não apenas um analisador das tensões identitárias que os estudantes vivem, mas também um lugar de experimentação da reconfiguração identitária que possibilita transações relacionais e biográficas. A partir do ateliê biográfico de projeto pudemos compreender melhor os percursos de estudantes de graduação que se encontravam em situação de desistência ou em vias de abandono de sua formação universitária.

### **Abstract**

This article aims to examine, from a field research carried out with L3 students involved in a project biographical studio, how this experience is configured in an auto narrative that is the object of formative accompaniment. The analysis of the narratives shows how the mandates that accompany the university massification, defining new norms, weigh on the experience of students, affect their identity construction and act in the construction of their trajectories. The project biographical workshop, which is based on the theoretical frameworks of biographical research in education (Delory-Momberger, 2014) and the relationship with knowledge (Charlot, 1997), allows to study how the lived experience, inseparable from the confrontation with tests (Martuccelli, 2010), becomes a knowledge to be built by the apprentice (Melin, 2017). The device of the biographical project studio allows to think and build a follow-up whose contribution to the university training course is undeniable. The self-report in biographical work is not only an analyzer of the identity tensions that students live, but also a place of experimentation of the identity reconfiguration that enables relational and biographic transactions. From the project biographical studio we could better understand the paths of undergraduate students who were in a situation of withdrawal or on the way to abandon their university training.

### **Resumen**

Este artículo se propone examinar, a partir de una investigación de campo realizada con estudiantes de L3 involucrados en un taller biográfico de proyecto, cómo esta experiencia se configura en una autonarrativa que es objeto de seguimiento formativo. El análisis de las narrativas evidencia cómo los mandatos que acompañan la masificación universitaria, definiendo nuevas normas, pesan sobre la experiencia de los estudiantes, afectan su construcción identitaria y actúan en la construcción de sus trayectorias. El taller biográfico de proyecto, que se basa en los marcos teóricos de la investigación biográfica en educación (Delory-Momberger, 2014) y de la relación con el saber (Charlot, 1997), permite estudiar cómo la experiencia vivida, inseparable de la confrontación con pruebas (Martuccelli, 2010), se convierte en un saber que debe ser construido por el aprendiz (Melin, 2017). El dispositivo del taller biográfico de proyecto permite pensar y construir un acompañamiento cuya contribución al camino de formación universitaria es innegable. El autorrelato en el trabajo biográfico constituye no solo un analizador de las tensiones identitarias que viven los estudiantes, sino también un lugar de experimentación de la reconfiguración identitaria que posibilita transacciones relacionales y biográficas. Desde el taller biográfico de proyecto pudimos comprender mejor los recorridos de estudiantes de grado que se encontraban en situación de abandono o en vías de abandono de su formación universitaria.

**Mots-clés :** Atelier biographique de projet, biographie, relation avec le savoir.

**Palavras-chave:** Ateliê biográfico de projeto, biografização, relação com o saber.

**Keywords:** Biographical design studio, biography, relationship with knowledge.

**Palabras-clave:** Taller biográfico de diseño, biografía, relación con el saber.

## Introduction

Le processus de massification de l'enseignement secondaire à l'œuvre durant la seconde partie du 20<sup>ème</sup> siècle s'est prolongé dans l'enseignement supérieur en suscitant son lot de difficultés spécifiques pour les jeunes accédant aux études universitaires et en particulier des formes de décrochages caractérisés, par exemple, par l'arrêt de la formation avant l'obtention du diplôme de licence, de façon tout à fait sensible en cours de première année, ou encore par des ruptures, des temps d'arrêt et des réorientation en cours de cycle. Une revue de littérature récente sur ces questions a mis en évidence que ces problématiques de l'enseignement supérieur (Giret & al., 2019 ; Charles, 2015 ; Paivandi, 2015 et 2018), déjà bien identifiées et documentées, n'avaient pas encore vraiment donné lieu à une investigation spécifique de l'expérience de l'étudiant qui serait propre à offrir un éclairage nouveau sur les enjeux de la massification universitaire. Cet article se propose d'examiner à partir d'une enquête de terrain menée auprès d'étudiants de L3 engagés dans un atelier biographique de projet, comment se configure cette expérience dans une mise en narration de soi qui fait l'objet d'un accompagnement formatif. L'analyse des récits met en évidence comment les injonctions qui accompagnent la massification universitaire, définissant des normes nouvelles, pèsent sur l'expérience des étudiants, ont une incidence sur leur construction identitaire et agissent sur la construction de leurs parcours. L'atelier biographique de projet qui s'appuie sur les cadres théoriques de la recherche biographique en éducation (Delory-Momberger, 2014) et du rapport au savoir (Charlot, 1997) permet d'étudier comment l'expérience vécue, inséparable de la confrontation à ces épreuves (Martuccelli, 2010), devient un savoir à construire par l'apprenant (Melin, 2017) au moyen d'un travail réflexif dont il est responsable et qui peut engager une transformation de ses représentations ainsi qu'un renforcement de son pouvoir d'agir.

## 1. Le contexte français : l'université face à la massification

L'université française a beaucoup changé en une soixantaine d'années. On est passé de 310 000 étudiants en 1960 à 2,73 millions en 2019 et les chiffres sont en constante progression (1,3% par an sur les 5 dernières années selon le Ministère de l'enseignement supérieur). Ce changement quantitatif qui ne fait que poursuivre le mouvement engagé dans l'enseignement secondaire s'accompagne aussi d'un

changement qualitatif qui concerne à la fois les formations proposées, les étudiants et leurs parcours ainsi que les missions générales de l'université. C'est dans ce contexte de transformation que se pose la question devenue cruciale de l'accompagnement des étudiants dans la mise en oeuvre de leur parcours de formation.

## **2. De nouvelles formations pour un nouveau public**

Pour s'adapter à un nouveau public, de nouvelles filières (Vasconcellos, 2006) sont apparues et la professionnalisation (Aguilhon C., Convert B., Gugenheim F. & Jakubowski S., 2012) prend une place importante dans les formations. Ainsi les parcours d'études et les publics étudiants se diversifient. Parmi les étudiants entrant à l'université, on constate de nouveaux profils qui s'éloignent de la figure de l'héritier dont Bourdieu a fait l'étude et que Felouzis (2001) a évoqué sous l'expression d'étudiant « sans qualités ». Sans évoquer un profil type d'étudiant, récusé d'un point de vue scientifique, on peut avancer certaines caractéristiques récurrentes qui renvoient à celles que Dubet (1991) a mis en évidence à travers le portrait qu'il a fait du « nouveau lycéen », produit de la massification de l'enseignement secondaire. Ce nouveau public est constitué pour une grande part de jeunes issus des classes moyennes ou populaires qui ont un emploi à côté des études pour faire face à une précarité grandissante et qui ne bénéficient pas de tous les prérequis pour réussir leur formation sur le plan épistémique, sur le plan des méthodes de travail et en termes d'autonomie (Paivandi, 2015). Les parcours sont de plus en plus souvent jalonnés de ruptures et de réorientations. La préoccupation de l'emploi tend à favoriser le choix de filières qui semblent clairement associées à une voie professionnelle identifiable et valorisante. Se placer est un objectif majeur à un âge où la vocation professionnelle ne s'est pas encore affirmée et dans un contexte de forte valorisation du diplôme (Van de Velde, 2008). Une fois engagés dans ces filières, les étudiants découvrent souvent qu'elles ne leur conviennent pas et construisent un projet de réorientation. En outre, l'éclatement des étapes de l'accès à l'âge adulte dont les marqueurs traditionnels sont la décohabitation et l'autonomie financière par l'accès à une profession tend à renforcer le caractère chaotique du parcours universitaire qui parfois doit s'interrompre du fait de nécessités personnelles et familiales. Le projet de formation peine à se construire et à aboutir ; il s'accompagne bien souvent d'aller-retours entre les études et l'emploi, installant une forme de discontinuité peu propice à leur achèvement, du fait de problématiques familiales, personnelles et sociales.

## **3. L'université : des missions repensées**

Les missions de l'université française ont aussi changé. L'impératif de la diplomation et son articulation avec l'employabilité des étudiants sont au cœur des préoccupations de l'Institution. Il s'agit de former à des compétences valorisables dans le monde du travail plus que d'accompagner une quête de connaissances qui serait à elle-même sa propre fin. Les curricula de l'enseignement supérieur se transforment aussi puisque l'accent est mis sur le développement de la professionnalisation, en particulier à travers des stages. En arrière-plan, il s'agit aussi d'améliorer la compétitivité de l'université française conformément aux prescriptions européennes, telles qu'elles ont pu être formulées dans le processus de Bologne. L'Europe a l'ambition de construire une société de la connaissance qui suppose le rehaussement du seuil de diplomation

au niveau de la 3<sup>ème</sup> année d'enseignement supérieur (licence 3). Pour atteindre cet objectif, la France a mis en place une politique éducative sous l'appellation « continuum bac-3/bac+3 », dont le cadrage réglementaire est présenté dans la circulaire du Ministère de l'Éducation Nationale en date du 18 juin 2013. Il s'agit de promouvoir une continuité du cursus de formation du lycée jusqu'au diplôme de licence 3 dans le souci d'articuler plus étroitement l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur pour favoriser la réussite des nouveaux entrants à l'université.

#### **4. Les problématiques d'échec et d'abandon : la question de l'individualisation et de l'accompagnement**

Depuis un certain nombre d'années, on constate un fort taux d'abandon et d'échec en licence et particulièrement en Licence 1. Selon la note ministérielle « parcours et réussite en licence et en Paces » publiée le 21 novembre 2017, 31% des étudiants inscrits quittent l'université avant la fin de la première année. Les données de la DEPP de 2020 confirment ce constat. Elles montrent que 40 % seulement des étudiants de licence générale et professionnelle obtiennent leur diplôme en trois ou quatre ans. Les taux de réussite n'ont que très légèrement augmenté depuis le milieu des années 2000, et leur faiblesse va de pair avec un abandon important au bout d'une ou deux années d'étude. Les politiques publiques cherchent des moyens d'y faire face en s'inscrivant dans une logique d'individualisation. La loi ORE (Orientation et Réussite des Étudiants), votée en 2018, a mis en place une stratégie de régulation institutionnelle. Cette loi représente la forme législative la plus récente de cette logique d'individualisation des parcours ; elle poursuit le travail institutionnel mis en place à travers la procédure de pré-inscription « Parcoursup » qui a pour but de vérifier l'adéquation entre le profil du jeune, son projet, ses compétences et les caractéristiques de la formation universitaire qu'il envisage. La loi ORE vise à donner une plus grande cohérence à l'offre de formation en développant une nouvelle conception de l'architecture des filières à travers un enseignement modulaire avec capitalisation de compétences. L'objectif est de mettre en place les conditions d'une insertion de l'étudiant dans le monde professionnel en promouvant une information claire et précise concernant les débouchés professionnels des formations, en accompagnant les étudiants dans la construction de leur projet professionnel.

L'accent est mis aussi sur un accompagnement d'ordre pédagogique à travers le contrat de réussite pédagogique qui est censé pouvoir octroyer à l'étudiant un temps pour qu'il puisse penser à son orientation avec l'éclairage des enseignants qui sont aussi censés organiser des espaces de remédiation à partir d'un suivi individualisé en cas de nécessité. Un tutorat entre pairs, des dispositifs de repérage des étudiants les plus fragiles pour leur proposer de l'aide viennent renforcer l'arsenal pédagogique qui vise à élargir les acquis recherchés vers des capacités méthodologiques et des compétences plus transversales. L'innovation pédagogique est valorisée afin de renforcer l'implication des étudiants dans les apprentissages.

Les recherches conduites sur les dispositifs institutionnels et pédagogiques d'accompagnement à la réussite, peu nombreuses concernant les effets de la loi ORE dont la mise en oeuvre est récente, ont néanmoins mis en évidence leur difficulté d'implantation. Le rapport du Cnesco de juillet 2019, intitulé « Politiques, Pratiques et Dispositifs d'Aide à la Réussite pour les Étudiants des Premiers Cycles à l'Université :

Bilan et Perspectives », sous la direction scientifique d'Emmanuelle Annot, en rend compte. Du point de vue institutionnel, le système français n'encourage pas trop les trajectoires d'études atypiques qui pourtant caractérisent pour une grande part les parcours de licence. La forte injonction à la continuité formative incite à porter un regard dépréciatif sur les étudiants qui abandonnent une filière pour en rejoindre une autre ou le monde professionnel. Le projet de réorientation n'est pas forcément très bien accueilli et le parcours antérieur fait l'objet d'une relative disqualification aux yeux d'une institution qui a du mal à reconnaître, à évaluer et à mobiliser en formation les acquis de l'expérience qu'ils soient personnels, académiques ou professionnels. D'un point de vue pédagogique, Les enseignants du fait d'une culture professionnelle inadaptée sont en difficulté pour assurer un accompagnement efficace et un suivi individualisé qui mette à disposition les ressources nécessaires à l'apprentissage de l'étudiant et à sa socialisation académique (Paivandi, 2016). Cette situation concerne en particulier les étudiants les plus fragiles qui bien que repérés comme étant en difficulté ne bénéficient pas d'un réel suivi très limité.

## **5. Une proposition d'accompagnement pédagogique en L3 sciences de l'éducation : l'atelier biographique de projet**

Pour contribuer à répondre à ces difficultés, nous avons mis en oeuvre et animé, depuis 2014, un atelier biographique de projet fondé sur la valorisation de l'expérience de l'étudiant et qui se préoccupe d'accompagner son parcours de formation et la construction de son projet professionnel. Cet atelier est organisé dans le cadre d'une UE transversale, ouverte aux étudiants de tous les départements de l'Université de Lille SHS et visant à promouvoir une approche innovante des études et de la socialisation universitaires. Il s'agit de favoriser la construction et/ou l'enrichissement du projet de formation universitaire à partir d'enseignements non disciplinaires permettant le développement de capacités méthodologiques et de compétences plus transversales.

## **6. Ses objectifs**

L'atelier biographique de projet ( Delory-Momberger, 2019) promeut l'expérience de l'étudiant dans un cadre collectif de prise de conscience et de partage et en mobilise les dimensions biographiques, constitutives à la fois du rapport à soi, du rapport au savoir et du rapport au monde. Le biographique renvoie, du fait de sa double acception, à la fois au cours des événements de l'existence individuelle et la mise en récit de ce flux temporel pour lui donner sens et cohérence. Le biographique vise à rendre compte du « champ de représentations et de constructions selon lesquelles les êtres humains perçoivent leur existence » (Delory-Momberger 2009, p. 76) et concerne la « compréhension narrative de l'expérience [renvoie] à une écriture, c'est-à-dire à un mode d'appréhension et d'interprétation du vécu ayant sa dynamique et sa syntaxe, ses motifs et ses figures » (*Ibid.*, p. 76). L'atelier, en tant que dispositif pédagogique se propose la réalisation de plusieurs objectifs. Il cherche d'abord à développer chez l'étudiant, de façon individuelle et en groupe, la narration de soi. Cette capacité à se mettre en récit n'est pas traditionnellement promue par le système éducatif français qui se préoccupe moins des apprentissages expérientiels, nécessairement singuliers, que de l'appropriation d'un savoir général et abstrait. Les étudiants de licence doivent

surmonter ce déficit culturel car plus on avance dans le parcours de formation universitaire, davantage est sollicitée la mise en mots de son expérience. Il leur faut aussi questionner le préjugé selon lequel la parole sur soi est réservée à des espaces privés. L'atelier biographique de projet vise ainsi à mettre en place les conditions d'une parole sur soi socialisée, c'est-à-dire qui s'inscrit dans les espaces sociaux qui peuvent la requérir (formation académique et professionnelle, groupe d'analyse d'activités, situation de recrutement, lettre de motivation etc.). Distincte de la confession, s'éloignant de la confidence intime, la parole sur soi socialisée engage une compétence réflexive mettant au jour un ensemble de représentations et d'attitudes qui confèrent à l'individu une place dans la société en lui permettant de prendre position. L'atelier biographique de projet vise donc aussi le développement de cette compétence réflexive au travers de la narration de soi. Cette mise en réflexivité concerne particulièrement le projet de l'étudiant dans ses multiples figures (projet de vie, projet d'orientation, projet professionnel). En outre, l'atelier veut contribuer au renforcement du pouvoir d'agir de l'étudiant, c'est-à-dire de sa capacité à s'affirmer comme un sujet social aux ressources créatives et émancipatrices, en rendant possible un questionnement sur le projet, la mise à distance de sa planification et de l'impératif de placement qui pèsent sur la poursuite des études.

## 7. Description du dispositif

L'atelier se déroule sur le premier semestre de l'année universitaire à raison d'une séance de deux heures par semaine. Le groupe est constitué d'une quinzaine d'étudiants volontaires, provenant de départements différents mais en grande majorité issus de celui des sciences de l'éducation et de la formation. Les activités s'organisent autour de quatre phases. Une phase préparatoire, basée sur un travail psycho-corporel, permet la mise à distance des préoccupations quotidiennes et le retour à une présence à soi dans l'ici et le maintenant. Le travail psycho-corporel vise à renouer avec une respiration consciente et une détente posturale au moyen de techniques issues du yoga ou du Qi Gong. Pour sortir d'une attention focalisée au monde, source de stress, sont mis en oeuvre des exercices qui favorisent l'attention périphérique, relaxante, et une vigilance renouvelée de la conscience à ses états intérieurs. Cette préparation rend disponible au travail d'évocation des souvenirs qui est au cœur de la démarche de l'atelier biographique de projet. Le travail d'évocation consiste à laisser venir à la conscience le(s) souvenir(s) qui permet(tent) d'organiser le rapport présent à son

existence dans un processus de configuration de soi. Il ne s'agit pas d'une reconstruction raisonnée du passé qui s'appuierait nécessairement sur l'ordre successif des événements mais bien d'une attention vigilante de la conscience à ce qui fait sens ici et maintenant relativement à une thématique donnée.

Dans un second temps, en groupe entier, l'animateur présente le thème de réflexion retenu pour la séance. Il rappelle les consignes de travail et les règles éthiques des échanges qui reposent sur un contrat de communication entre pairs marqué par l'obligation de confidentialité, l'absence de jugement, l'écoute bienveillante et le respect de la parole du locuteur, seul responsable de son énonciation et de son interprétation. La phase suivante s'opère en petit groupe hors de la présence de l'enseignant-animateur. Chacun des membres commence par explorer de façon individuelle le thème en laissant libre cours à l'évocation de souvenirs pour en faire ensuite une restitution

orale aux autres. Cette restitution s'opère dans le cadre d'un dispositif spécifique constitué par une triade qui correspond à une distribution de rôles que chaque membre endosse en fonction de la rotation de la prise de parole. Le locuteur est dans une interaction privilégiée avec celui qui est en position d'écouter. Son rôle se limite à questionner, si besoin, le locuteur pour lui demander de préciser telle ou telle information qui semble manquante pour comprendre le fil de la narration. Le troisième membre est dans la situation de l'observateur, responsable de la constitution des traces de la prise de parole et des échanges qui peuvent s'opérer. Une fois la circulation de la parole achevée, les membres du groupe peuvent rentrer dans un échange informel laissant libre cours à une discussion sur les contenus et leur interprétation. Lors du regroupement final, un temps collectif de retour sur expérience donne lieu à des échanges avec l'enseignant-animateur et favorise une montée en généralité des analyses et des remarques sur le contenu des échanges en groupe restreint.

Les thématiques abordées ont comme caractéristique commune de convoquer le passé et sa remémoration autour des différents axes de l'existence de l'étudiant. L'atelier est construit autour d'une progression thématique qui s'intéresse d'abord à l'axe familial et au rapport à ses origines, ensuite à l'expérience de l'école et des espaces de formation en général, puis aux expériences de travail et de socialisation adulte. Les thématiques ont pour fonction de susciter la mise au jour de représentations ou de ressentis qui, de près ou de loin, concernent le rapport de l'étudiant à l'université et à son parcours de formation. Un écrit réflexif portant sur l'expérience globale du dispositif, adossé à un récit de formation réalisé à partir du travail biographique portant sur les différents axes est proposé comme conclusion du processus de l'atelier : il se construit à partir des notes associées à la prise de parole individuelle et des remarques consignées lors du débriefing collectif conservées dans un journal de bord qu'il a été demandé à chaque étudiant de tenir sur son vécu des différentes séances de l'atelier.

## **8. Construction d'un projet de recherche : cadre théorique et méthodologique**

Il m'a semblé nécessaire après un certain nombre d'années de mise en oeuvre de l'atelier biographique de projet d'en faire l'analyse par la recherche. M'appuyant sur les écrits réflexifs rédigés en fin d'atelier et sur l'observation participante des séances dont j'ai conservé les traces dans mon propre journal de bord, je me suis donné plusieurs objectifs. J'ai cherché à mettre en lumière le rapport des étudiants à l'université (socialisation, formation et rapport au savoir, projet) en faisant apparaître, à partir d'une démarche mobilisant les dimensions biographiques de l'expérience, les épreuves vécues. Je me suis aussi intéressée aux effets de l'atelier sur les étudiants et en particulier aux incidences formatives de la mise en narration de soi dans un contexte collectif en me demandant dans quelle mesure ce travail biographique pouvait concourir au dépassement de ces difficultés.

## **9. Cadrage théorique de la recherche**

Je me suis appuyée sur trois approches théoriques que j'ai cherché à articuler : la recherche biographique en éducation (Delory-Momberger, 2014), le rapport au savoir (Charlot, 1997 ; Laterrasse et Broussais, 2014) et la sociologie des épreuves (Martuccelli, 2010).



La recherche biographique en éducation se fonde sur le primat du sujet, 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 à partir d'un processus dit de « biographisation ». On peut définir les processus de biographisation auxquels les individus, consciemment et inconsciemment, dans leurs comportements et dans leurs discours, se livrent tout au long de leur existence, comme l'activité constitutive de leur être social par l'appropriation singulière des caractéristiques des mondes sociaux auxquels ils participent. La « biographisation » relève d'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 possible, dans le moment présent, la cohérence, le sens et la continuité. Cette activité réflexive s'opère tout particulièrement par la narration par le sujet de son existence. La narration constitue à la fois une prise de conscience de soi et une formation de soi qui configure l'individu d'un point de vue identitaire et interroge son rapport au social. Le rapport à l'institution universitaire présuppose la prise en compte des modalités et des processus par lesquels le jeune « biographise » son expérience d'étudiant dans ses différents aspects et l'inscrit dans son histoire singulière.

Charlot (1997), promoteur de la théorie du rapport au(x) savoir(s) le définit comme « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un "contenu de pensée", une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (p. 94). Le rapport au savoir comprend plusieurs dimensions : épistémique, identitaire et sociale qui sont d'un certain point de vue, indissociables. Ces dimensions accèdent à la conscience, prennent place et sens dans le travail de configuration de soi qui caractérise le processus de biographisation (Delory-Momberger, 2015).

La sociologie des épreuves-défis permet d'éclairer le processus d'individuation-subjectivation de l'acteur social. Elle a pour objectif central de décrire et d'analyser, sous la forme de défis sociaux et historiques spécifiques, l'expérience que les individus font d'un état de société. Afin d'éviter que la notion d'épreuve se réduise à désigner, dans ses liens avec le sens commun, toute expérience vécue difficile, la notion est mobilisée en sociologie pour faire référence à quelques grands défis structurels particulièrement significatifs dans une période historique ou dans une trajectoire de vie. L'épreuve défi en tant qu'opérateur d'analyse vise non seulement à décrire et à comprendre comment les individus font face à des changements, mais aussi à parvenir à une intelligence spécifique des structures et des phénomènes de société. Le souci est bel et bien de décrire à la fois la nature structurelle des épreuves et les manières dont les individus y font face. La question des épreuves qui représentent la façon dont les individus prennent en charge de façon singulière les défis sociaux permet d'étudier les modalités de construction des individus en tant que sujets. Ces processus d'individuation/subjectivation s'opèrent dans le processus de biographisation qui permet donc de les mettre en lumière et de les analyser. Ces trois approches théoriques sont donc en convergence : la recherche biographique propose une démarche formative et une méthode de recherche pour éclairer le rapport au savoir et les processus d'individuation/subjectivation des sujet sociaux confrontés aux épreuves sociales.

## 10. Metodologie de recherche : une attention à la structuration du récit comme co-production de l'expérience de l'individu et de la réalité sociale

J'ai constitué le recueil de données à partir des récits réflexifs de fin d'atelier collectés depuis six ans et complétés, pour certains, par un entretien de recherche biographique dont l'objectif est de mettre au clair et de comprendre la configuration singulière de faits, de situations, de mises en relation et de significations que chacun donne à sa propre existence et fondant le sentiment qu'il a de lui-même comme être singulier (Delory-Momberger, 2014).

La méthode d'analyse des récits et entretiens biographiques mobilisée s'appuie sur l'approche de Paul Ricoeur (1983) concernant la structure du récit qui considère la narration comme porteuse d'une logique argumentative. Elle témoigne d'une organisation du cours des événements vécus, c'est-à-dire d'une mise en intrigue leur conférant une cohérence et un sens qui contribue à configurer l'individu et sa représentation de la réalité. Cette logique argumentative qui est inhérente à la narration doit être mise au jour par un travail interprétatif. Les récits donnent à connaître non pas des faits mais des mots qui témoignent de « ce que le sujet vit ou a vécu, de son point de vue sur le monde qui est « son monde » et qu'il définit à sa manière, en même temps qu'il l'apprécie et qu'il tente de convaincre son interlocuteur de sa validité » (Dubar & Demazière, 2004, p.7). C'est la mise à jour de « ce monde » relevant de l'enquêté qui intéresse le chercheur. Dans la recherche biographique en éducation, l'entretien est conçu pour favoriser la mise en recherche de l'enquêté et pour produire des effets formatifs. L'enquêté y est considéré comme se livrant à sa propre enquête sur lui-même puisqu'il opère, au travers les échanges et par le récit, ce travail de mise en forme de soi, de mise à jour de son « monde » que le chercheur accompagne et cherche à saisir. Ainsi « l'entretien de recherche biographique met en place (...) un double espace heuristique agissant l'un sur l'autre, celui de l'enquêté en position d'enquêteur de lui-même, celui du chercheur dont l'objet propre est de créer les conditions et de comprendre le travail de l'enquêté sur lui-même » (Delory-Momberger, 2014, p.79). La méthodologie de l'entretien de recherche biographique et de son analyse offre les conditions d'une recherche qui considère les acteurs sociaux comme des sujets porteurs d'un savoir que le chercheur apprend à co-construire avec eux.

Ces mondes ne se dévoilent pas d'eux-mêmes dans la simplicité de la lecture. « La parole n'est pas transparente, mais constitue une construction dialogique complexe » (Dubar & Demazière, 2004, p.7). On ne peut se suffire de la seule retranscription des échanges entre le chercheur et le sujet observé pour rendre compte des « univers de croyances » qui s'expriment dans les entretiens et/ou les récits en même temps qu'ils s'élaborent dans l'interaction avec le chercheur ou dans l'adressage à un autre. L'analyse des structures de signification du discours qui se construit dans le cadre de la narration est nécessaire. Un « détour sémantique » est nécessaire. Prendre en compte « la parole des gens », ce n'est, en effet, ni se contenter d'une démarche restitutive insuffisamment attentive à l'ordre du discours, ni s'appuyer sur une démarche illustrative dont l'objectif serait de valider une interprétation préalable, méprisant ainsi l'univers propre des sujets, substituant la parole du chercheur à celle du sujet observé/écouté.

Cette position singulière ni restitutive, ni illustrative, est inséparable d'une théorie du langage qui ne le réduit pas à une fonction de description des phénomènes mais qui

lui donne un pouvoir constituant et une dimension performative. Le langage est considéré ici non pas comme un véhicule de représentations ou un simple support de l'action mais selon la définition de Cassirer (1972), comme un processus par lequel le réel se constitue pour nous comme milieu, cadre de référence et espace de déploiement objectif et subjectif, dans l'unité et la pluralité de l'activité signifiante. C'est la matrice qui engendre les formes différentes de conceptions du Moi et du Monde. C'est dans et par le langage que le social « prend forme » et c'est par la parole que les sujets humains se socialisent en s'appropriant et en questionnant ces formes.

La catégorisation sociologique repose sur « un jeu à trois » entre les « catégories naturelles » que véhiculent les sujets observés/écoutés, les « catégories savantes » que produisent les chercheurs et les « catégories officielles » qui « servent à légitimer et à administrer l'ordre social » (Dubar & Demazière, 2004, p.9). L'analyse des récits prend en compte, dans ses modalités de traitement, les caractéristiques de ce jeu à trois. L'objectif du travail méthodologique préconisé consiste à faire en sorte que les catégories naturelles révélées par l'analyse interne deviennent, par le travail interprétatif du chercheur, des catégories théoriques. Le chercheur peut ainsi opérer la reconstitution des logiques pratiques des acteurs sociaux, à condition de s'être libéré des catégories officielles qui tendent à pré-déterminer certaines au moins des catégories naturelles et à influencer la construction inductive des catégories théoriques.

## 11. Les résultats : Topoi de l'apprendre et épreuves étudiantes

J'ai construit les cadres de l'interprétation en cherchant à repérer les Topoï ou motifs récurrents (Delory-Momberger, 2009) pour dégager la valeur sémantique des récits et faire apparaître des logiques argumentatives qui rendent compte des logiques pratiques des acteurs sociaux. Le terme « Topos » dont « topoï » est le pluriel, signifie en grec ancien le lieu. Aristote, au quatrième livre de sa Physique, le définit comme « la limite immédiate de l'enveloppe » (212 a 20) et comme l'enveloppe fixe qui contient ce qui se meut et donc se transforme. D'un point de vue herméneutique le topos a donc comme vertu de délimiter et de contenir un processus de constitution et de transformation de sens. Les topoï se manifestent dans le cours de chaque récit sous la forme de thèmes qui viennent marquer singulièrement, par leur récurrence, leur contenu respectif. La conception herméneutique fait du topos une forme singulière qui concrétise les permanences et les ruptures dans la construction dynamique du sens. Les topoï sont relatifs aux préoccupations du narrateur. Ils permettent de préciser les cadres d'orientation de l'interprétation et d'apprécier comme ils évoluent et s'articulent dans la logique argumentative propre au récit. L'analyse biographique renvoie au travail de réflexion sur l'imbrication et les relations qu'entretiennent les différents Topoï entre eux. Il s'agit de produire une compréhension de la dynamique intégrative de l'expérience dans le récit qui mette en évidence les liens entre le rapport au savoir et les épreuves-défis que les étudiants ont à relever dans leur existence sociale.

## 12. L'accès à la parole sur soi comme topos de l'apprendre

Le premier topos de l'Apprendre concerne la parole sur soi et les épreuves défis auxquelles elle est confrontée et qui la configurent dans les récits de façon multiple. Dans la société biographique contemporaine, les acteurs sont confrontés à l'impératif

social de narration de soi. Dans les entretiens/récits des étudiants apparaît la nécessité et la difficulté d'apprendre à parler de soi pour faire face à cette exigence.

Les étudiants ont identifié l'importance d'être capable de construire ce discours sur soi de plus en requis dans la société biographique qui caractérise la période contemporaine (Astier & Duvoux, 2006). Les étudiants s'y sont particulièrement affrontés dans la cadre du processus d'orientation et d'accès à l'enseignement supérieur que la plateforme ParcoursSup structure et encadre. L'avènement de la société biographique est inséparable de l'effacement de la notion de rôle et l'affaiblissement des grandes institutions régulatrices. Cette évolution contraint les individus à construire par eux-mêmes le sens de leur activité sociale. Cet individualisme réflexif propre à notre époque se traduit par une aspiration à la réalisation personnelle et par un parcours qui s'expérimente et se construit à partir des multiples possibles identitaires offerts par les appartenances sociales plurielles et diverses des individus. Cependant cette autoréalisation individuelle, au lieu d'être seulement l'exercice d'une liberté et l'affirmation d'un droit, tend à devenir un impératif social et institutionnel tout aussi puissant que l'étaient les prescriptions sociales traditionnelles. Les individus doivent témoigner de leur capacité à s'adapter et à peser sur le cours de leur vie en se proposant des projets à accomplir et sont contraints à s'imputer, en particulier, les obstacles et les échecs qu'ils rencontrent dans leur vie socio-professionnelle et qui contrecarrent ce processus de réalisation. L'aspiration à l'autoréalisation et à la responsabilisation s'est renversée en une exigence instrumentalisée et institutionnalisée visant à augmenter l'efficacité des acteurs sociaux et à assurer leur adaptation socio-économique. Dès lors chacun est renvoyé à la construction de sa propre existence et à sa mise en réflexivité. La biographie ne se réduit plus au cours effectif de la vie. Elle est entendue à la fois comme une production de l'individu et comme la représentation qu'il en élabore à travers le discours sur soi. Chacun est sommé de témoigner d'une autonomie qui se manifeste à travers la mise en forme de sa propre biographie, en tant que construction et narration. La société biographique se fonde ainsi sur l'idée d'une autonomie que les acteurs ne peuvent conquérir qu'à la condition de se raconter pour se transformer en accomplissant un projet reconnu comme légitime.

Cet apprentissage de la capacité à parler sur soi, requise par la société biographique et que font les étudiants est associé à des épreuves secondaires. Il s'accompagne, d'une part, de l'épreuve de légitimité qui apparaît bien souvent dans les récits. Elle renvoie à une certaine honte de ses origines populaires ou encore de ses origines étrangères qui se mue en honte de soi et laisse entendre qu'on n'a pas sa place à l'université du fait de spécificités culturelles qui marginalisent à cause de leur inadéquation avec la représentation qu'on se fait des attentes universitaires. Parler de soi, c'est courir le risque d'un dévoilement de cette inadéquation et d'une mise à l'écart qu'il faut apprendre à assumer. La logique argumentative mise en évidence dans l'analyse des récits témoigne, dans le cadre de l'atelier biographique de projet, d'une évolution du rapport à la parole qui, construite sur le modèle de la confession et du secret, devient un espace d'autorisation (Ardoino, 1990 ; Marpeau, 2018) permettant de s'interroger sur l'acculturation et la socialisation universitaires pour en faire un objet commun de réflexion.

La médiation incontournable que constituent le langage et sa maîtrise pour construire une connaissance de soi, pour rendre ses pensées intelligibles, est une autre modalité d'épreuve secondaire. Les mots semblent parfois manquer et un travail inédit

d'appropriation du langage tend à s'opérer, en particulier, concernant le domaine des émotions qu'il faut apprendre à reconnaître, à nommer et à définir sous une forme singulière qui témoigne de soi. La logique argumentative du récit évoque la transformation du rapport au langage qui, d'abord envisagé comme un obstacle, se révèle un outil d'élaboration dont on découvre la valeur performative. En particulier, se révèle sa contribution dans le travail de maîtrise des émotions qui peuvent être pensées mais aussi pansées lorsqu'elles renvoient à une forme de souffrance.

Il est très difficile pour les étudiants de laisser parler leur sensibilité et d'en parler. Ils considèrent qu'elle relève d'un espace privé qui n'a pas sa place à l'université pour laquelle le savoir à construire est d'ordre rationnel et théorique. Dans le cadre de l'atelier biographique de projet, il leur faut apprendre à socialiser ces dimensions affectives qui sont au cœur du processus d'élaboration de l'expérience. L'émotion, en effet, témoigne du rapport singulier que l'individu entretient avec les situations : elle renseigne sur ses valeurs, sur son pouvoir d'agir, sur le type d'interactions avec les autres et sur le degré d'achèvement de ses projets. La sensibilité devient dans ce contexte une épreuve en soi se caractérisant par la peur et/ou le déni des émotions dont les échanges durant les temps de regroupement en sont la manifestation. La reconnaissance et l'acceptation de la souffrance qui accompagne le processus de mise en narration, de séance en séance, constitue une voie de passage vers la réflexivité. La logique argumentative rend compte d'une transformation du rapport aux émotions qui permet de sortir de la passivité du subir à la conscience des enjeux individuels et sociaux associés. S'accomplit alors un processus de libération à l'égard d'affects envahissants qui est inséparable d'un retour critique sur l'expérience de formation dont les émotions témoignent de la difficulté.

### **13. Faire face à la complexité identitaire comme topos de l'apprendre**

Le second topos de l'apprendre concerne la capacité à reconnaître et prendre en charge sa complexité identitaire dans l'espace-temps de son parcours de formation. Les récits témoignent de tensions qui concernent la construction identitaire des étudiants. Elles suscitent une nouvelle forme d'épreuve centrée sur leur prise de conscience et les modalités de leur dépassement. Cette épreuve se cristallise prioritairement autour du projet de formation.

Le parcours de formation déterminé par des procédures d'orientation contraignantes et aux forts enjeux en termes d'insertion sociale, tend à réduire le projet à une planification qui gomme à la fois la dimension d'imprévisibilité permettant d'être ouvert aux possibles et le temps de réflexion sur ses aspirations pour les mettre au jour et les soumettre à l'aune de la réalisation. Le projet programmatique (Ardoino, 1984) défini par sa cohérence, sa planification et son articulation avec une mise en œuvre effective, préoccupation majeure du parcours d'orientation universitaire, peut induire une forme de contrôle sur le sujet, sommé de devenir un acteur rationnel et efficace au mépris d'une réflexion sur les finalités de son action et sur ses orientations de sens. Bien souvent la temporalité nécessaire à l'émergence et à l'élaboration d'une réflexion murie sur l'orientation vient en contradiction avec l'urgence du projet programmatique que renforcent encore les régulations temporelles de la société contemporaine. Les impératifs systémiques des sociétés capitalistes modernes pèsent sur les individus à travers des normes, des contraintes et des régulations temporelles qui relèvent de la logique de l'accélération sociale (Rosa, 2015). Elle soumet les sujets à une pression

temporelle inséparable de l'impératif social de performance individuelle que l'université, dans son organisation et ses prescriptions, reprend à son propre compte. Cette pression temporelle rend difficile le travail biographique visant à configurer un projet de soi qui puisse prendre en compte les différentes dimensions identitaires de l'individu, réfléchir à leur articulation éventuelle et opérer des choix en toute connaissance de cause.

Les contraintes auxquelles sont confrontés les étudiants dans la construction de leur projet de formation tendent à faire prévaloir une figure de soi issue d'une décision rationnelle, dans le déni d'aspirations personnelles plus profondes auxquelles l'étudiant ne s'autorise pas à donner place. Les problématiques identitaires peuvent ainsi se manifester, de façon secondaire, sous la forme de dissociations. Les modalités marquantes de cette épreuve de la dissociation identifiées dans les récits consistent, d'une part, en l'expérience d'un fossé non surmonté entre la culture rurale marquée par l'affectivité et la solidarité dans laquelle les étudiants se reconnaissent, et la culture urbaine intellectuelle et individualiste qui, dans leurs représentations, caractérise l'université. Apparaît, d'autre part, dans les récits, la grande difficulté d'articuler le vécu des stages et la formation théorique disciplinaire pour construire une formation cohérente. Enfin, certains, et en particulier des femmes, font l'expérience d'un écartèlement entre leur investissement en tant qu'étudiant dans les études et d'autres dimensions d'eux-mêmes qui concernent leur espace privé (parentalité, soutien de parents vieillissants, activité professionnelle parallèle). Le travail biographique qui s'opère dans les récits et la logique argumentative qui en émerge visent soit à construire une configuration identitaire qui permette de relier ces différentes figures de soi, soit à trouver une synthèse de compromis qui rende ces tensions, enfin identifiées, psychologiquement supportables et compatibles avec la continuation des études universitaires.

Cette épreuve de la dissociation se relie à une autre qui concerne le problème de la distinction. Les étudiants sont conscients du fait que l'institution universitaire attend qu'ils se démarquent en prônant un projet singulier qui les distingue des autres et leur permette d'être choisis et recrutés dans un contexte de massification inséparable d'un processus de sélection. Parallèlement, ils sont très soucieux de rentrer en conformité avec un certain modèle d'étudiant qui semble emporter les suffrages et dont le parcours standardisé montre une continuité, facteur de réussite et source d'appréciation. L'institution les confronte ainsi à une forme d'injonction contradictoire qui leur commande d'être à la fois dans une singularité qui les distingue et dans un standard de conformité qui les légitime. Être étudiant suppose de trouver une modalité d'articulation entre un parcours social imposé et une trajectoire biographique singulière afin de s'emparer des enjeux normatifs complexes de l'orientation à l'université.

La mise en récit au sein de l'atelier biographique permet d'affronter tous ces enjeux identitaires en rendant possibles des transactions identitaires relationnelles et biographiques (Dubar, 2015). Les participants à l'atelier opèrent grâce à la narration de soi des transactions biographiques singulières qui permettent de trouver une modalité d'articulation entre son passé personnel et sa réalité actuelle d'étudiant qui s'inscrit dans un certain projet avec ses exigences et ses valeurs spécifiques auxquelles il est nécessaire de s'identifier au moins partiellement. Ils y opèrent aussi des transactions relationnelles qui leur permettent de transiger entre le soi actuel avec ses caractéristiques et les attentes de l'institution universitaire qui constituent autant de contraintes. D'autres encore prennent conscience de la nécessité d'abandonner les

études dont le coût identitaire ne peut être assumé par eux du fait de la difficulté, voire de l'impossibilité d'opérer ces transactions. La problématique identitaire rencontrée dans l'espace de formation se résout en affrontant un nouveau type d'épreuve : celle de la rupture du parcours de formation, encore trop dévalorisée par l'institution universitaire, et qui se manifeste sous la forme d'abandons et de reconversions auxquels la mise en narration de soi contribue à donner un sens à la fois individuel et social afin que la discontinuité cesse d'être un handicap pour devenir une ressource. Le travail de mise en narration de soi dans l'atelier peut favoriser la reconstruction d'une trajectoire biographique qui se dégage du parcours social imposé pour se proposer de nouvelles possibilités d'interprétation de son rapport à l'université et de nouvelles possibilités d'action.

## Conclusion

Le dispositif de l'atelier biographique de projet permet de penser et de construire un accompagnement dont la contribution au parcours de formation universitaire est indéniable. La mise en récit de soi dans le travail biographique constitue non seulement un analyseur des tensions identitaires que vivent les étudiants mais aussi un lieu d'expérimentation de reconfiguration identitaires qui rend possibles des transactions relationnelles et biographiques.

Le dispositif favorise l'engagement dans l'apprentissage universitaire des étudiants dans la mesure où ils développent une réflexivité favorable à la mise en liens entre les dimensions épistémique et identitaire du rapport au savoir pour surmonter les éventuels conflits entre forme académique et éducation informelle (monde des stages et formation théorique, apprentissages expérientiels et contenus académique par exemple). Le dispositif de biographisation mis en oeuvre dans l'atelier permet aux étudiants de se dégager de la pression de la norme de placement qui organise le rapport à la formation dans l'enseignement supérieur en France. Il contribue à former au projet en permettant aux étudiants de réfléchir sur les liens entre les dimensions identitaire et sociale de leur rapport au savoir en analysant leurs aspirations dans une logique d'émancipation à l'égard de représentations qui conditionnent leurs choix et de la remise en question de certains standards de réussite.

Les cadres de la recherche biographique en éducation articulée à la théorie du rapport au savoir et à la sociologie des épreuves permettent de mettre en perspective l'expérience étudiante d'une manière féconde, en faisant un pas de côté. Ils nous ont permis de montrer le rôle majeur des injonctions relatives à l'orientation dans la structuration sociale des épreuves qui affectent les étudiants. Ce qui est en jeu par-delà les questions de réussite d'un parcours universitaire évalué exclusivement à l'aune de l'obtention du diplôme, c'est le processus d'individuation-subjectivation de jeunes, adultes émergents, qui sont engagés dans un travail biographique pour mettre en forme un projet professionnel qui doit pouvoir constituer leur contribution singulière à la société à laquelle ils participent. Ce travail biographique n'est pas encore reconnu par l'Institution universitaire qui ne sait pas l'accompagner. Il s'opère parfois contre le parcours obligé à l'université à travers le décrochage et les abandons qu'il faut cesser d'aborder négativement. L'université constitue alors un espace de transition qui donne, à son corps défendant, aux étudiants l'opportunité de construire un projet d'orientation à la fois plus réfléchi et plus singulier que l'enseignement secondaire prépare peu ou mal.

## Referências



Agulhon C., Convert B., Gugenheim F. & Jakubowski S. **La professionnalisation. Pour une université « utile » ?** Paris : L'harmattan, 2012.

Annot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T. & Vari, J. **Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives.** Paris : Cnesco, 2019.

Ardoino, J. Autorité In Barus-Michel, J., Enriquez, E., & Lévy, A. **Vocabulaire de psychosociologie.** Ramonville : Erès, 2002. (pp. 61-64).

Ardoino, J. Projet éducatif, projet de société. **Pour**, n°94, p. 5-13, 1984

Aristote. **Physique.** Paris : Les Belles Lettres, 1966.

Astier I. & Duvoux N. **La société biographique : une injonction à vivre dignement.** Paris : L'harmattan, 2006.

Cassirer, E. **Les formes symboliques.** Paris : Les Éditions de Minuit, 1972.

Charles, N. **Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes.** Paris : Observatoire de la vie étudiante-La documentation française, 2015.

Charlot, B. **Du rapport au savoir-éléments pour une théorie.** Paris: Economica, 1997.

Delory-Momberger. C. **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique.** Paris : Erès, 2019.

Delory-Momberger, C. Vivre l'école, vivre à l'école. *Le Sujet dans la Cité, Être à l'école aujourd'hui*, **Revue Internationale de Recherche Biographique en Éducation**, N°6, p.48-58, 2015.

Delory-Momberger, C. **De la recherche biographique. Fondements, méthodes, pratiques.** Paris : Téraèdre, 2014.

Delory-Momberger, C. **La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée.** Paris : Téraèdre, 2009.

Delory-Momberger, C. **Biographie et éducation-figure de l'individu-projet.** Paris: Anthropos, 2003.

Dubar C. **La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.** Paris : Armand Colin, 2015.

Dubar, C., & Demazière, D. **Analyser les entretiens biographiques.** Laval, Canada: Presses de l'université de Laval, 2004.

Dubet F. **Les Lycéens.** Paris : Seuil, 1991.

Felouzis, G. **La condition étudiante-sociologie des étudiants et de l'université.** Paris : PUF, 2001.



MELIN, V. *Impacto de um ateliê biográfico do projeto sobre as provas do sujeito que aprende na universidade: contribuição da pesquisa biográfica em educação e teoria da relação com o conhecimento.*

Giret, J.-F., Belghith, F. & Tenret, E. **Regards croisés sur les expériences étudiantes-L'enquête conditions de vie 2016.** Paris : La documentation française, 2019.

Lapassade, G. **L'entrée dans la vie. Précis d'inachèvement de l'homme.** Paris: Editions de Minuit, 1963.

Laterrasse, C. & Broussais, E. Le rapport au savoir in J. Beillerot & al. (dir.), **Traité des sciences et des pratiques de l'éducation**, Paris : Dunod, 2014. (p.381-393).

Marpeau, J. **Le processus éducatif-la construction de la personne comme sujet responsable de ses actes.** Paris : Erès, 2018.

Martuccelli, D. **La Société singulariste.** Paris : Armand Colin, 2010.

Paivandi, S. Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. **Revue Française de Pédagogie**, 202-2018, p.99-116, 2018.

Paivandi, S. Autour de la posture d'accompagnement à l'université. **Recherche et formation** 81-2016, p.95-115, 2016.

Paivandi, S. **Apprendre à l'université.** Louvain-La-Neuve : De Boeck, 2015.

Ricoeur P. **Temps et Récit 1, Intrigue et récit historique.** Paris : Éditions du Seuil, 1983.

Rosa, H. **Accélération et aliénation.** Paris : La Découverte, 2015.

Van de Velde, C. **Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe.** Paris : PUF, 2008.

Vasconcellos, M. **L'enseignement supérieure en France.** Paris : Éditions La Découverte, 2006.