

Valérie Melin



Université Lille 3 - France  
[valerie.melin@univ-lille.fr](mailto:valerie.melin@univ-lille.fr)

Submetido em: 23/06/2022

Aceito em: 10/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p58-75](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p58-75)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

## LE RAPPORT AU SAVOIR DES ETUDIANTS SOUS LE PRISME DE LA RECHERCHE BIOGRAPHIQUE ET L'ANALYSE EXISTENTIELLE

### RESUMÉ

L'article présente une recherche basée sur plusieurs cadres théoriques, la recherche biographique et l'analyse existentielle pour éclairer la construction du rapport au savoir d'étudiants. La recherche s'appuie sur un dispositif de mise en récit de soi, l'autobiographie dirigée, qui permet de réfléchir sur les valeurs qui président à sa construction identitaire d'apprenant. La recherche analyse comment s'opère le processus de subjectivation des étudiants à partir du registre des valeurs. Les premiers résultats mettent en évidence plusieurs épreuves concernant le rapport aux savoirs scolaires et sa valorisation à partir desquelles ce processus se développe.

**Mots-clé :** Autobiographie. Analyse existentielle. Rapport au savoir.

## RELAÇÃO COM O SABER DOS ESTUDANTES ATRAVÉS DO PRISMA DA PESQUISA BIOGRÁFICA E DA ANÁLISE EXISTENCIAL

### RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa baseada em vários marcos teóricos, pesquisa biográfica e análise existencial, para esclarecer a construção da relação com o saber dos estudantes. A pesquisa é baseada em um dispositivo com narrativas de si, a autobiografia dirigida, que permite aos estudantes refletir sobre os valores que presidem a construção de sua identidade como aprendentes. A pesquisa analisa como o processo de subjetivação dos estudantes se dá a partir do registro de valores. Os primeiros resultados destacam vários desafios relativos à relação com os saberes escolares e sua valorização, a partir dos quais este processo se desenvolve.

**Palavras-chave:** (Auto)biografia. Análise existencial. Relação com o saber.

## STUDENTS' RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE THROUGH THE LENS OF BIOGRAPHICAL RESEARCH AND EXISTENTIAL ANALYSIS

### ABSTRACT

The article presents a research based on several theoretical frameworks, biographical research and existential analysis, to shed light on the construction of students' relationship to knowledge. The research is based on a self-narrative device, the directed autobiography, which allows students to reflect on the values that preside over their identity construction as learners. The research analyses how the process of subjectivation of students takes place from the register of values. The first results highlight several tests concerning the relationship to school knowledge and its valuation, from which this process develops.

**Keywords:** Autobiography. Existential analysis. Relationship to knowledge.

## LA RELACIÓN CON EL SABER E LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LA LENTE DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICA Y EL ANÁLISIS EXISTENCIAL

### ABSTRACTO

El artículo presenta un proyecto de investigación basado en varios marcos teóricos, la investigación biográfica y el análisis existencial, para arrojar luz sobre la construcción de la relación de los estudiantes con el saber. La investigación se basa en un dispositivo de autonarrativa, la autobiografía dirigida, que permite a los alumnos reflexionar sobre los valores que rigen su construcción identitaria como alumnos. La investigación analiza cómo se lleva a cabo el proceso de subjetivación de los alumnos a partir del registro de valores. Los primeros resultados ponen de manifiesto varias pruebas relativas a la relación con el saber escolar y su valoración a partir de la cual se desarrolla este proceso.

**Palabras clave:** Autobiografía. Análisis existencial. Relación con el saber.

## Introduction

Nous avons mis en place un dispositif de formation aux approches narratives dans le cadre d'un cours intitulé « Outils d'analyse des pratiques de Recherche » en Master 2 au sein du département des sciences de l'éducation de l'Université de Lille. L'objectif proposé aux étudiants était de réfléchir sur la construction de leur identité d'apprenant à partir du récit de soi. En prenant appui sur les approches théorique, épistémologique et méthodologique développées par la recherche biographique en éducation (DELORY-MOMBERGER, 2014) qui permet d'interroger le parcours social et l'histoire individuelle du sujet à travers son récit, les étudiants engagés dans une démarche réflexive travaillent à accéder à la compréhension de leur trajectoire biographique d'apprenant. Ce processus réflexif leur permet de configurer la trame des événements vécus en interaction avec le contexte social où leur expérience se situe tout en se configurant eux-mêmes en tant qu'apprenant et en donnant sens à leur rencontre de la connaissance et de l'apprentissage dans différentes institutions. A partir de la production des étudiants qui a consisté en une autobiographie dirigée, nous avons cherché à analyser comment ce dispositif pédagogique éclaire le rapport au savoir des étudiants. Ce travail de recherche mobilise une approche anthropologique spécifique, celle de l'analyse existentielle (FRANKL, 2017) caractérisée, d'une part, par l'affirmation d'une transcendance signifiée par la liberté de la volonté se manifestant avant tout comme une aspiration au sens et, d'autre part, par la conception de l'existence comme un désir de sens informant constamment les situations qui la constituent. Cette anthropologie rentre en résonance avec la définition du rapport au savoir désignant « un ensemble de relations de sens, et donc de valeur, entre un individu et les processus ou produits du savoir » (CHARLOT, 1997, p. 93). Dans cet article nous allons nous efforcer de montrer comment la narration de soi dans l'autobiographie dirigée, constitue un parcours de sens qui permet de soutenir l'élucidation par chacun de ses actions, de ses responsabilités, de ses pensées en construisant une dynamique de subjectivation singulière, source de dépassement d'un certain nombre de déterminations psychologiques et sociales agissant sur le rapport que chacun entretient avec le savoir pour expliciter la manière dont il aborde la formation de Master 2. Dans un premier temps, nous rendrons compte de la construction du cadre théorique qui associe plusieurs approches convergentes et complémentaires. Nous montrerons ensuite comment ces ressources théoriques et méthodologiques ont été mobilisées pour accompagner les étudiants. Enfin nous présenterons le dispositif de recherche adossé à l'enseignement et les premiers résultats de recherche.

## **1) Construction du cadre théorique : faire dialoguer plusieurs paradigmes pour saisir l'expérience des étudiants**

### 1.1 Des approches herméneutiques aux conceptions épistémologiques convergentes

#### *1.1.1 Le point de vue gnoséologique*

La recherche biographique en éducation (DELORY-MOMBERGER, 2014) et l'analyse existentielle (FRANKL, 2017) relèvent toutes deux du modèle épistémologique constructiviste (LE MOIGNE, 2012) dans la mesure où l'une et l'autre se fondent 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. Ces deux courants théoriques considèrent 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. La recherche biographique en éducation et l'analyse existentielle se situent, selon la distinction opérée par Dilthey, du côté des sciences de l'esprit dont les objets de connaissance obéissent à des conditions d'apparition et de manifestation et non pas à des relations de causalité. Les sciences de l'esprit font ainsi prévaloir la description des phénomènes en accordant la priorité à l'expérience vécue des sujets. Considérés comme bénéficiant d'une part d'indétermination qui fonde leur liberté individuelle les sujets sont abordés par ces deux théories d'un point de vue herméneutique, c'est-à-dire en se préoccupant d'accompagner leur dynamique de compréhension et d'interprétation des situations de leur existence.

#### *1.1.2 Le 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. Ces deux approches herméneutiques mettent l'accent sur le travail biographique des sujets. La recherche biographique en éducation s'appuie sur l'étude des démarches de « biographisation » (Delory-Momberger, 2014) 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'analyse existentielle, de son côté, met plutôt en avant une structure dialogique en s'appuyant aussi sur un matériau biographique afin de promouvoir et de redéployer si nécessaire le projet existentiel qui repose sur la quête de sens mise en forme à travers des valeurs. Cette aspiration au sens convoque la dimension « noétique » de l'homme, caractérisée comme une forme de transcendance signifiée par la liberté de la volonté qui se dégage ainsi du complexe psychosomatique. Cette dimension dite spirituelle, la « noésis », non seulement libère l'homme du joug des pulsions et des intérêts égotiques pour l'ouvrir sur le monde, mais aussi lui offre la possibilité d'une latitude d'action par rapport aux contraintes qui définissent sa situation dans le monde. L'existence est ainsi conçue comme un désir de sens informant constamment les situations qui la constituent. Le travail biographique vise à construire les conditions pour que la dimension noétique s'exprime pleinement à travers des projets sensés en mettant à distance et en surmontant les déterminismes à la fois internes et externes qui affectent sa dynamique désignée sous le terme de « noodynamique ».

### *1.1.3 La finalité des démarches de recherche promues par ces deux cadres théoriques*

Cette finalité permettant de préciser en quoi consiste la valeur des connaissances produites, concerne le processus de subjectivation des acteurs sociaux. Il faut entendre ici la notion de subjectivation comme l'effort réflexif de l'individu pour se reconquérir comme sujet en prenant conscience des processus d'assujettissement (FOUCAULT, 2001) qui le structurent et s'en libérer en se donnant une forme autonome. Ces deux approches théoriques visent donc des objectifs très semblables en termes d'émancipation tout en accentuant certains aspects bien spécifiques. Il s'agit pour la recherche biographique en éducation de favoriser l'affirmation des individus en tant qu'être singuliers et le renforcement de leur pouvoir d'agir au sein de la société à travers un processus de mise en forme de soi et de formation de soi par la réflexivité. En revanche du côté de l'analyse existentielle, la volonté de sens et la recherche de sens se traduisent par des raisons de vivre qui entraînent et engagent l'individu vis-à-vis de lui-même, d'autrui et du monde à travers des valeurs.

## 1.2 Une articulation avec la théorie du rapport au savoir

La généalogie de l'expression rapport au savoir la renvoie à la fois au champ de la psychanalyse et de la sociologie. Dans le champ de la psychanalyse à partir des travaux de Lacan, la notion de rapport au savoir est associée au registre de la conscientisation

. L'analyse existentielle, une des branches de la psychanalyse viennoise, intègre les apports de Freud tout en proposant, comme nous l'avons montré précédemment, une anthropologie qui ne réduit pas le psychisme aux pulsions. Elle met l'accent sur l'effort de conscientisation de ce qui constitue le désir de sens dont les racines inconscientes puisent dans l'histoire familiale et individuelle du sujet pour en faire des projets sensés. L'approche sociologique met en avant le fait que le rapport au savoir se structurant au travers du rapport à la langue, à la culture et aux institutions nécessairement déterminés par des enjeux de classe, doit aussi s'analyser du point de vue de la situation sociale de l'individu, des rapports de domination dans laquelle son activité s'inscrit et des tensions qu'ils suscitent dans la construction de son identité singulière d'apprenant. L'approche théorique de la recherche biographique en éducation, analysant les processus de genèse et de devenir des individus dans la société pour comprendre leurs modes de constitution en tant qu'être sociaux singuliers, trouve un écho dans une réflexion sur le rapport au savoir comme rapport social. Enfin depuis les années 2000, Bernard Charlot a mis en valeur une conceptualisation plus nettement anthropologique et plus globale du rapport au savoir qui prend particulièrement forme dans son ouvrage « éducation ou barbarie » : « l'homme est une espèce biologique qui vit et pense une forme spécifique de rapport au monde, aux autres et, par voie de conséquence, à soi-même » (2020, p. 193). Charlot considère qu'il existe un lien consubstantiel entre l'apprentissage et l'homme qui pour advenir à lui-même doit se développer dans sa spécificité humaine (humanisation), construire une identité individuelle qui le fonde dans son unicité (singularisation) et enfin interagir dans le cadre d'une communauté où il prend place parmi ses semblables (socialisation). Le rapport au savoir est donc inséparable d'un rapport à soi, en tant que membre de l'espèce humaine et individu singulier, et rapport au monde qui entendu comme rencontre de l'altérité et de l'extériorité, articule monde social et monde naturel pour constituer un monde humain. Il va sans dire que rapport à soi et rapport au monde sont eux-mêmes indissociables puisque les processus d'humanisation et de singularisation s'opèrent dans le cadre de la socialisation. Ainsi sous la notion de rapport au savoir, se déploie le processus développemental global de l'être humain qui relève d'un inachèvement laissant toute sa place à la temporalité biographique et que mobilisent l'analyse existentielle et la recherche biographique en éducation. Ces trois approches théoriques se rejoignent dans leur effort de saisir le sujet contemporain et son devenir du point de vue d'une anthropologie qui s'ouvre sur d'autres champs disciplinaires, la psychologie et la psychanalyse d'une part, et la sociologie d'autre part.

### 1.3 Éclairer sous un jour nouveau certaines problématiques éducatives et formatives contemporaines grâce à l'analyse existentielle.

Ce paradigme théorique et pratique ne se cantonne pas à aborder l'individu du point de vue de sa structure psychique. Il manifeste aussi des préoccupations sociales et politiques qui contribuent à éclairer sous un jour nouveau les problématiques éducatives contemporaines, parmi lesquelles les inégalités sociales scolaires, la culture de la performance et la compétition, l'obsession évaluative, le parcours institutionnel de l'orientation, en établissant le lien conceptuel et existentiel entre les malaises vécus par les acteurs et, au premier chef, les apprenants, et la carence de sens de la proposition éducative que la société leur enjoint d'assumer et dont l'école et l'université sont bien souvent les relais. Ce vide de sens caractérise dans une large part les missions d'enseignement dans le secondaire et le supérieur, profondément revisités du fait des enjeux de la massification. Des questions existentielles multiples et systématiquement passées sous silence à moins d'en faire un objet pathologique nécessitant l'intervention d'experts du médical, traversent le monde éducatif, dans toutes ses dimensions institutionnelles, et agitent les acteurs, usagers et professionnels, qui répondent aux défis qu'elles constituent trop souvent par le déni, l'acceptation résignée ou encore par des conduites de résistance, autant d'attitudes souffrant d'une absence d'identification des enjeux réels et de pertinence interprétative.

Malheureusement, l'enseignement secondaire et supérieur, focalisé sur le développement de compétences instrumentales dédiées à la performance socio-professionnelle, a bien peu le souci de l'âme qui suppose une prise en compte des enjeux de sens et chez l'enseignant une aptitude clinique qui le mette à l'écoute des difficultés existentielles des apprenants. Les cadres de l'analyse existentielle ouvrent une perspective intéressante sur l'expérience vécue par les étudiants confrontés tout au long de leur histoire aux enjeux d'apprentissage, de socialisation et d'orientation dont les malaises divers pourraient relever de névroses spécifiques irréductibles à une psychologisation du vécu individuel qui tend à exonérer la société de toute responsabilité : les névroses noogènes. Selon la terminologie de l'analyse existentielle les névroses noogènes, dont la caractérisation s'éloigne des

conceptions freudiennes, se définissent « comme des effets pathologiques sur le psychisme de frustrations spirituelles. Dans la mesure où elles procèdent du vide existentiel, de la crise de sens dans toute une société, elles sont aussi sociogènes » (LUKAS, 2014, p.117).

On peut ainsi faire l'hypothèse qu'un certain nombre de malaises vécus par les étudiants, anciens élèves, procèdent d'une névrose noogène, directement issue des carences de sens d'une société dominée par la raison instrumentale et visant à produire des acteurs efficaces, capables de s'intégrer dans la logique de concurrence qu'elle promeut. Ces malaises posent en effet la question du processus d'individualisation, coupé, la plupart du temps, dans le contexte de la société contemporaine, des dimensions de sens qui convoquent la liberté du sujet, cœur de l'anthropologie de Frankl. Les étudiants ne peuvent obtenir la reconnaissance sociale qu'en adhérant au moins dans leur projet de formation aux contre-valeurs de la société contemporaine. S'opère manifestement une disjonction/dissociation entre leur aspiration à donner sens à leur existence en se construisant comme sujet unique et leur désir de reconnaissance sociale, inséparable d'une aliénation qui les chosifie et qui génère du malaise, voire de la souffrance.

Si cette hypothèse se confirme au moins dans les autobiographies dirigées que nous allons analyser, il conviendrait que les enseignants deviennent sensibles à ce type de malaise qui exprime un vide existentiel dont la symptomatologie est la névrose noogène. Cela suppose, d'une part, de réfléchir de façon critique sur le type d'humanisation et de professionnalisation promu par les institutions éducatives et formatives. Cela impose, d'autre part, de construire un accompagnement à la formation qui puisse répondre à ce malaise en autorisant et en suscitant distanciation et dépassement chez les apprenants-étudiants.

## **2) La mobilisation des cadre théoriques de l'analyse existentielle et l'approche maïeutique de l'autobiographie dirigée pour accompagner les étudiants**

### 2.1 La question de la frustration de sens

La volonté humaine de sens peut être frustrée et donner lieu à une souffrance spécifique qui procède de son refoulement ou de sa répression. En elle-même la frustration de sens n'est ni pathologique, ni pathogène. Elle s'accompagne de la névrose noogène qui relève d'un état de détresse spirituelle. Elle se distingue des autres types de névroses parce que sa prise en charge thérapeutique consiste à prendre soin de l'âme et non pas à traiter un état maladif engageant le complexe psychosomatique. La névrose noogène a « ses racines non dans des complexes psychologiques et des traumatismes mais dans des conflits spirituels et des problèmes éthiques » (FRANKL, 2017, p. 237). Alors que rien à l'extérieur ne semble empêcher l'accomplissement de soi dans des projets sensés, l'individu atteint de névrose noogène est dans l'incapacité de s'emparer des possibilités qui lui sont offertes. Ces difficultés existentielles qui relèvent d'une crise de sens sont inséparables de facteurs socio-historiques. L'organisation de la société post-moderne et son idéologie entraînant l'inversion des valeurs fondamentales qui deviennent ainsi des contre-valeurs suscitent l'apparition de la névrose noogène. La contre-valeur d'Éros se situe du côté du mépris et de la haine qui nie la relation et la reconnaissance du sujet, celle de Pathos du côté de l'irresponsabilité individuelle qui refuse toute forme d'implication, celle d'Éthos du côté de l'indifférence passive à l'égard de ce qu'on subit. Bon nombre d'étudiants ont été ou sont confrontés à la névrose noogène : l'existence fait problème et les valeurs à suivre et à incarner ont posé ou posent question. Leur noodynamique est contrecarrée par des freins qu'il convient de mettre à distance et de dépasser par une démarche adaptée. « Quand la crise existentielle ne s'accompagne d'aucune pathologie spécifique, ce remède consiste dans l'écoute, l'attention maïeutique et le rétablissement de ce qui fait sens » (FRANKL, 2017, avant-propos de George-Elia Sarfati, p.7). Il s'agit ici d'un être en souffrance, non pas un malade qui aurait besoin d'une compétence médicale. Le travail réflexif de la mise en récit de soi porte alors prioritairement sur les valeurs, leur conscientisation et leur questionnement. Le travail émancipateur poursuivi dans l'analyse existentielle consiste alors à questionner les contre-valeurs qui peuvent agiter l'individu ou qu'il peut subir afin qu'il les transforme en valeurs qui seules peuvent contribuer au projet sensé. Dans le cadre du travail maïeutique, c'est-à-dire d'accouchement de soi, qui s'opère à partir du dispositif de mise en narration de soi, l'étudiant accompagne par lui-même le processus par lequel il s'élève au rang de sujet, libre et autonome, capable de donner un sens unique et singulier à ses situations d'existence et en particulier aux situations d'apprentissage. L'objectif de ce dispositif de mise en narration de soi, entendu comme une approche maïeutique de traitement de la frustration existentielle, est de favoriser chez les étudiants un processus d'auto-distanciation et d'autodépassement à l'égard des situations qui faisaient blocage

pour qu'ils puissent prendre conscience de ce en quoi consiste leur engagement dans la formation de M2.

## 2.2 La méthodologie mise en œuvre dans le cadre du dispositif

Le cours dispensé à une vingtaine d'étudiants de Master 2 dans le contexte duquel a été mis en œuvre ce dispositif, vise à donner une connaissance des fondements et des démarches méthodologiques sur lesquels reposent les recherches s'appuyant sur la mise en récit des interviewés. Il a consisté en huit séances centrées d'abord sur la présentation théorique des différents courants de recherche qui mobilisent l'approche narrative et sur l'étude des différentes modalités d'entrées méthodologiques dans les entretiens et le travail de narration. Dans un second temps, ont été proposés aux étudiants des exemples de mise en récit issus de recherches pour qu'ils puissent comprendre comment se construit et s'analyse la narration. Ils ont pu, en particulier, après avoir été initiés à la théorie de l'analyse existentielle, se familiariser avec la démarche de l'autobiographie dirigée envisagée comme outil de recueil de données dans le cadre d'une démarche de recherche à orientation clinique. Ont été proposées aux étudiants deux modalités d'évaluation du contenu de ce cours. La première modalité consistait à rédiger un texte analysant la façon dont ils envisageaient de mobiliser une approche narrative dans le cadre de leur mémoire de recherche de master 2. La seconde consistait à rédiger leur autobiographie dirigée d'apprenant en s'appuyant sur la compréhension de la démarche de mise en narration dans l'objectif d'éclairer leur rapport au savoir et leur engagement en formation et en l'accompagnant d'un commentaire sur le processus de rédaction et ses effets.

## 2.3 L'autobiographie dirigée

L'autobiographie dirigée constitue un des outils cliniques de l'analyse existentielle à laquelle j'ai été formée et dont la démarche thérapeutique associée est la logothérapie. Elle consiste en une thérapie narrative qui vise à une mise en ordre de soi de sorte que l'individu puisse faire la différence entre ce dont il a hérité (une mémoire, des valeurs et des contre-valeurs) et ce qui lui incombe de décider en connaissance de cause, en tant qu'acteur de sa propre existence. Du point de vue philosophique et éthique, l'autobiographie dirigée permet aussi de mesurer le chemin de singularisation qui a été accompli. La mise en lumière des axes de développements fait apparaître la part des déterminismes et celle des évolutions consécutives à des choix authentiques. L'individu est ainsi amené à se poser la question de savoir jusqu'à quel point il a été le jouet de déterminismes et à partir de quel

moment il s'est affirmé comme personne autonome, en rupture ou non avec son milieu d'origine. L'usage de cette méthode est particulièrement recommandé dans le traitement d'un traumatisme psychique dont la dénomination ne préfigure pas de l'intensité. Le traumatisme se caractérise par l'effet de rupture qu'il induit dans le cours de sa vie. L'autobiographie dirigée permet à l'individu de rétablir les continuités de l'existence et de renouer avec un sentiment de cohésion intérieure en inscrivant précisément l'événement qui fait rupture dans une histoire. Cette démarche a une double finalité. L'objet recherché consiste à faire apparaître les valeurs qui orientent l'existence. Dans son objectif, cette démarche vise à responsabiliser le sujet sur la suite à donner à son existence ou bien sur les conclusions et les enseignements qu'il peut raisonnablement tirer de ses échecs et de ses accomplissements. La procédure de l'autobiographie s'appuie sur de segments temporels reliés à des thématiques spécifiques, en l'occurrence dans le contexte qui intéresse le dispositif, à celui de l'apprentissage, entendu dans le cadre institutionnel, qui couvre donc une temporalité longue s'inaugurant avec l'entrée à la maternelle et se poursuivant jusqu'aux études supérieures et au M2. L'autobiographie dirigée repose sur différentes modalités. La dénomination « dirigée » stipule que l'exercice est davantage contraint que d'autres dispositifs biographiques comme l'atelier biographique de projet dont les modalités essentiellement d'ordre thématique permettent au narrateur de composer son récit de façon très libre, en s'appuyant sur un travail d'évocation du souvenir fondé sur sa fonction et sa valeur dans l'économie psychique présente du narrateur. La logique discursive de l'autobiographie dirigée suppose, en revanche, une construction graduelle du propos. La conduite de l'autobiographie dirigée consiste, en effet, à répondre à différentes questions en respectant un ordre. La première « quels sont les faits ? » porte sur la strate des événements objectifs. La seconde « quels sentiments m'inspirent ces faits ? » relève de la strate affective. La troisième « qu'est-ce que j'en pense ? » concerne la strate cognitive. La quatrième « comment ai-je réagi ? » nous relie à la dimension du comportement. La cinquième « est-ce que je l'accepte ? » concerne de façon spécifique la dimension noétique qui renvoie à la capacité à transcender les déterminismes en se situant de façon renouvelée à l'égard de ceux-ci. Malgré l'irréversibilité des faits, l'individu dispose toujours d'une latitude d'action et de jugement pour réévaluer ce qui est pourtant révolu, ce qui veut dire qu'il lui appartient toujours reconsidérer ce qui est déterminé en introduisant une ou des formes de changements. Toutefois rien n'empêche le narrateur de s'en remettre aussi à la règle psychanalytique de la liberté associative pour se relancer dans l'écriture. Si l'autobiographie dirigée repose sur la saisie immédiate des matériaux de l'histoire de l'individu, il est possible de revenir sur ce qui a été rédigé, de manière à l'étayer, le

développer et l'enrichir. La première base narrative peut être augmentée de morceaux narratifs supplémentaires. Pour valoriser la problématique du sens et des valeurs de sens, il convient de se servir de la typologie des valeurs (Éros, Pathos, Ethos). Dans le cadre d'une relecture, les étudiants devaient ouvrir des parenthèses dans la narration, en indiquant, à mesure qu'elle se développe, à quelle catégorie de valeurs se rapporte ce qui a été formulé.

### **3) La mise en œuvre de la recherche : analyse des matériaux biographiques**

#### **3.1 La contribution de dialogues maïeutiques en complément des autobiographies dirigées**

Non seulement nous avons recueilli un certain nombre d'autobiographies d'étudiants mais nous avons aussi effectué des entretiens complémentaires à la demande de certains qui voulaient approfondir au travers d'une interlocution ce qu'ils avaient dégagé de leur parcours d'apprenant dans le cadre de l'autobiographie dirigée et réfléchir sur les émotions qu'avait suscitées sa mise en récit. Il ne s'agit donc pas au premier chef d'entretiens de recherche mais plutôt de dialogues maïeutiques tels que les envisage la logothérapie. Le dialogue maïeutique repose sur la relation singulière de sujet existant à sujet existant, relation fondée sur la réciprocité de la reconnaissance et l'égalité de condition par-delà la différence de statut et de rôle. Cette relation, de l'ordre du dialogue, convoque et conforte la liberté de chacun des acteurs. L'étudiant est encouragé à s'affirmer dans ses choix de valeurs sur lesquels l'accompagnant n'exerce aucune contrainte. L'accompagnant, actif dans l'interlocution, n'est jamais dans la posture du sachant et de l'enseignant quand bien même il questionne et interpelle l'étudiant afin qu'il clarifie pour lui-même ses représentations et ses motivations. La relation dite thérapeutique interroge de façon dialogique le rapport au monde, la manière de lui donner sens en en faisant le lieu d'une expérience à recevoir, d'une mission à accomplir ou d'un défi à relever. La volonté de sens, la liberté, la dignité, et la responsabilité de l'être humain sont ainsi au centre du dispositif thérapeutique dont témoigne le dialogue maïeutique. Le rôle de l'accompagnant vise à rehausser la valeur de la personne. Il consiste à stimuler la noésis et à relancer la noodynamique en favorisant la prise de conscience de motifs de sens par l'accompagné et en vérifiant qu'ils puissent s'actualiser dans des projets sensés. L'accompagnant contribue à l'élargissement des perspectives de l'étudiant de telle sorte qu'il puisse s'autoriser à percevoir toutes les potentialités de sens que le monde recèle, qu'il en approfondisse la

compréhension et qu'il en maîtrise les enjeux. Ainsi le travail de recherche n'a pas seulement consisté à étudier douze productions écrites d'étudiants en situations de narrateurs de leur existence mais aussi à analyser quatre situations d'entretien que les dialogues maïeutiques ont rendu possibles.

### 3.2 Méthode d'analyse des matériaux biographiques : quelle approche du récit ?

La recherche biographique en éducation (DELORY-MOMBERGER, 2014) et l'analyse existentielle (FRANKL, 2017) accordent une place privilégiée au narrateur reconnu comme le sujet de son histoire au double sens de ce mot qui désigne non seulement la trame des événements qui constituent le flux d'une existence, mais aussi une reconstruction du passé par le récit, inséparable d'une interprétation. Le sujet narrateur est à la fois le protagoniste principal de ces événements et l'auteur de la reconstruction narrative qui leur donne sens. La mise en récit de l'existence vécue est inséparable d'un travail réflexif opéré par le narrateur qui structure sa narration en sélectionnant les événements significatifs à partir d'une logique interprétative sous-jacente que Ricoeur (1983) a dénommée mise en intrigue. La mise en intrigue articule le mouvement successif des événements et le mouvement réflexif de leur compréhension. Le sujet s'engage ainsi dans la mise en récit de sa vie. Il y témoigne de lui-même. Il s'y construit tout en reconstruisant son passé. L'analyse du récit repose sur la prise en compte de la parole d'un sujet se racontant lui-même à un moment précis de sa vie et de son expérience afin de comprendre la singularité d'une construction individuelle en interaction avec les autres et avec le monde. Dès lors, le récit n'intéresse pas tant le chercheur parce qu'il est source de données à recueillir sur ses comportements, ses pratiques ou ses représentations. Mais l'attention du chercheur se porte sur le récit lui-même, sur les effets qu'il produit sur l'enquêté et sur ce que l'enquêté accomplit par la médiation du récit. Dans la recherche biographique en éducation et l'analyse existentielle, le travail de mise en récit met en recherche le narrateur et produit des effets formatifs. Le narrateur y est considéré comme se livrant à sa propre enquête sur lui-même puisqu'il opère, par le récit et aussi par les échanges quand ils ont lieu, ce travail de mise en forme de soi que le chercheur accompagne et cherche à saisir. La recherche biographique et l'analyse existentielle considèrent les acteurs sociaux comme des sujets porteurs d'un savoir que le chercheur apprend à co-construire avec eux, directement dans l'entretien mais aussi dans l'espace du récit lui-même qui est adressé. La dynamique de mise en récit mais aussi le projet même d'opérer la mise en récit ne sont pas sans effets sur le narrateur et questionnent la construction de la posture du chercheur qui doit savoir

être à l'écoute du narrateur, de ses capacités et de ses limites. Le chercheur est mis au défi de rendre « possibles l'émergence et la saisie d'expressions, de registres d'action qui rendent raison aux capacités des acteurs de déplier ce qui a été plié et recouvert, y compris par les individus eux-mêmes » (PAYET, ROSTAING, GIULIANI, 2010, p. 10). Cette approche s'inscrit pleinement, comme nous l'avons vu, dans le cadre éthique de l'analyse existentielle et de la logothérapie.

### 3.3 Les résultats : construction de l'identité d'apprenant et rapport aux valeurs

#### 3.3.1 *Les enjeux de sens au cœur des épreuves scolaires*

L'analyse des matériaux est encore en cours. Sont présentés dans cet article trois grands types de construction de l'identité d'apprenant au regard des valeurs telles qu'elles sont structurées par l'analyse existentielle, que nous avons pu déjà identifier.

Il faut souligner qu'aucun récit n'est exempt de la narration d'épreuves et de souffrances qui à un moment où un autre du parcours scolaire et universitaire ont entraîné une rupture dans la continuité de l'existence et la nécessité de reconfigurer son rapport à l'apprentissage. Ce temps d'épreuve joue un rôle décisif dans le questionnement, le remaniement et la consolidation des valeurs et des sources de valeur qui déterminent l'identité d'apprenant et par voie de conséquence, pour certains d'entre eux, leur identité d'enseignant ou de formateur.

Les enjeux de sens et de valeur à partir desquels se comprennent et s'analysent les différents types d'épreuves qui questionnent la dynamique existentielle des sujets se configurent autour des différents axes selon l'analyse existentielle : l'expérience (Éros), la créativité (Pathos) et l'attitude (Ethos). La catégorie de l'Éros désigne les valeurs d'expérience et concerne la sphère du recevoir, incluant par exemple l'amour, la beauté et le rapport à la nature. Cette catégorie détermine les orientations de sens qui privilégient la relation. La catégorie du Pathos désigne les valeurs de créativité, concerne la sphère du donner et inclut l'engagement dans le travail, dans la production d'une œuvre ou dans la défense d'une cause. La catégorie de l'Éthos désigne les valeurs d'attitude qui se manifestent dans les différentes manières de faire face à la souffrance et à toute manifestation de la finitude humaine. La dimension noétique investit les sources de sens qui déterminent la forme de la noodynamique personnelle en s'incarnant dans des orientations de sens spécifiques. Si les sources de sens se trouvent dans l'organisation culturelle de la société qui détermine ainsi les possibilités axiologiques de l'action humaine, la noodynamique individuelle les investit créativement à travers son rapport unique et

singulier aux différentes catégories de valeur. C'est ce que nous allons observer dans la restitution des trois grands types d'épreuves que nous avons identifiées dans l'analyse des entretiens.

### 3.3.2 Reconnaître la valeur intrinsèque du savoir comme épreuve scolaire

Le premier type d'épreuve concerne la reconnaissance du savoir comme valeur en soi, propre à la culture scolaire, qui impose de le poursuivre pour lui-même dans un effort contemplatif qui met au sommet la théorie. Les autobiographies dirigées évoquent le difficile apprivoisement du savoir scolaire, coupé de l'affect et de l'expérience directe du monde et dont la dimension théorique rebute ou désintéresse dans un premier temps. Le rapport au savoir se construit et se développe grâce à la socialisation et aux relations avec autrui. Si l'apprentissage est source de motivation, c'est dans la mesure où il conforte un lien soit avec un enseignant apprécié dont on veut l'approbation, soit avec un membre de sa famille dont on veut bénéficier de la reconnaissance et dont on veut se rapprocher en partageant une passion commune ou en apprenant sa langue natale par exemple. Cette tendance à valoriser exclusivement la valeur d'Éros dans le contexte de l'apprentissage à l'école produit de la souffrance au fur et à mesure que les exigences scolaires augmentent et que la sélection s'opère. Le processus de l'orientation se révèle alors une source de frustration soit parce qu'on ignore le chemin que l'on veut prendre, soit parce que ce que les études que l'on veut faire s'avèrent inaccessibles du fait de résultats insuffisants. Un certain nombre d'étudiants de ce Master 2 confessent ne pas avoir eu dans la première phase de leur parcours scolaire et universitaire d'attrait pour le savoir. Il a fallu la médiation d'une expérience professionnelle centrée sur l'humain (éducatrice de jeunes enfants, assistante sociale, assistant d'éducation) dans laquelle ils se sont reconnus pour que le savoir dans sa dimension théorique deviennent un enjeu et une source de valeur. On note dans les récits combien l'engagement dans l'activité d'acquisition et de restitution de connaissances théoriques qui permet l'affirmation de la valeur « Pathos », reste sous-tendue par la valeur Éros, c'est-à-dire par le lien avec des publics reconnus comme vulnérables et requérant du soin et par l'aspiration à une contribution sociale marquant le sens de la solidarité à l'égard de son prochain. L'identité d'apprenant se construit solidairement avec une identité d'enseignant ou d'accompagnant. Le Master 2 n'est pas envisagé avec l'objectif d'une poursuite en doctorat qui témoignerait d'un intérêt particulier pour la science et la production de nouveaux savoirs théoriques. Le Master 2 symbolise avant tout le lien enfin établi avec le savoir théorique qui va permettre de consolider, d'une part, une image de soi fragilisée par l'absence de réussite académique antérieure et, d'autre part, le lien avec autrui dans une activité professionnelle, véritable source d'accomplissement personnel.

### 3.3.3 *Le manque de capital socio-culturel comme épreuve scolaire*

Le second type d'épreuves concerne le handicap socio-culturel qui fragilise l'accès au savoir scolaire du fait de la privation ou du manque de ressources données par la famille pour faire face aux attendus de l'école. Un certain nombre d'autobiographies dirigées témoignent à des degrés divers de l'expérience cuisante d'appartenir à une classe sociale défavorisée, au capital culturel en manque de conformité avec les attentes de l'école et le vécu d'injustice et de honte qui l'accompagne. Cette expérience convoque la valeur d'Ethos caractérisée par l'adoption d'une attitude de résistance face aux difficultés de la vie, d'endurance face à la souffrance qu'elles génèrent et par la capacité à dépasser les limitations rencontrées. Le vocabulaire de l'Ethos, dans ce contexte, se caractérise par l'usage d'expressions comme « dépasser ses limites », « rencontrer l'altérité », « se donner des challenges ». L'un des étudiants a même évoqué le terme de dépaysement. C'est autour de l'alliance entre la valeur d'Ethos et de Pathos à travers la mise en œuvre de projets créatifs pour sortir des impasses rencontrées que l'identité d'apprenant va se construire, non sans alea d'ailleurs. On peut citer par exemple la médiation de pédagogies différentes rencontrées dans les classes de découverte ou l'expérience de l'entraide entre pairs dans le cadre de groupes de travail sous le regard d'un enseignant bienveillant, l'une et autre constituant l'opportunité d'assouvir le désir d'apprendre. Cette expérience d'un dépassement personnel de ses difficultés par l'appropriation d'outils pédagogiques innovants va donner lieu à l'émergence de la valeur d'Éros à travers le développement de pratiques d'accompagnement destinées aux publics vulnérables. La formation en Master 2 s'inscrit donc dans la perspective d'une construction de l'identité d'apprenant qui débouche sur une identité affirmée d'enseignant et de formateur. Les modes d'apprentissage qui ont permis le dépassement d'insuffisances initiales par les étudiants donnent lieu à la production de modalités d'enseignement et de formation en direction d'un public auquel ils tendent à s'identifier et qu'ils veulent aider.

### 3.3.4 *La différence comme épreuve dans l'espace scolaire et le savoir comme valeur refuge face aux difficultés de la socialisation*

Une troisième modalité d'épreuve est marquée par des difficultés de socialisation qui peuvent avoir donné lieu à des formes de harcèlement plus ou moins graves dans l'espace scolaires et dont les conséquences sur le rapport au savoir et à l'apprentissage sont notables. Ces difficultés de socialisation prennent naissance dans l'expérience d'une différence, liée à des capacités d'apprentissage beaucoup plus élevées que la moyenne ou à une personnalité singulière par sa sensibilité ou sa fragilité psychique. Le savoir devient un havre qui permet d'exister et de se reconnaître dans le dialogue avec la pensée ou

l'imaginaire d'auteurs prenant la figure de l'ami ou du confident et de surmonter les circonstances pénibles de l'existence à partir de la valeur d'Ethos. L'apprentissage et le savoir, s'ils constituent le levier de développement d'un narcissisme positif permettant de lutter contre les atteintes de l'image de soi dans l'espace de socialisation scolaire, sont aussi parfois rejetés ou mis de côté du fait d'une fragilisation excessive de la psyché pouvant déboucher sur du burnout ou des dépressions nerveuses sévères. Néanmoins, c'est bien par l'apprentissage et le lien avec le savoir que ces étudiants, à un moment ou à un autre de leur existence, ont pu reprendre pied, retrouver le désir de vivre, de s'exprimer et de prendre place dans le monde à travers l'écriture et la formation mobilisant ainsi la valeur Pathos. C'est du fait de cette expérience fondatrice qu'ils se projettent dans la formation à la recherche, visant ainsi la consolidation de l'estime d'eux-mêmes et le renforcement de leur pouvoir d'agir. L'apprentissage et le savoir sont bien au fondement de leur pouvoir d'agir et on peut considérer que leur identité d'apprenant se construit tout particulièrement à partir de l'articulation entre la valeur d'Ethos et celle de Pathos. Ces étudiants souhaitent tous s'engager dans la formation doctorale pour assouvir ce désir de savoir qui constitue l'assise de leur personnalité.

### *3.3.5 Comprendre son parcours de formation à l'aide de l'autobiographie dirigée*

Les retours des étudiants sur l'expérience de l'autobiographie dirigée montrent que cette mise en récit de soi les a fortement mobilisés émotionnellement. Ils ont reconnu à cet exercice une valeur heuristique : il leur a permis de mieux comprendre leur parcours à la lumière de valeurs qu'ils ont pris soin de configurer de façon singulière à partir des trois grandes catégories proposées : Ethos, Éros, Pathos. Ils ont ainsi mieux compris le sens de leur engagement en Master 2 et ils ont pu ainsi préciser la façon dont ils voulaient valoriser cette formation dans leur vie personnelle et professionnelle. Les savoirs construits par les étudiants développent une capacité de rétrospection et d'anticipation, caractéristique du renforcement du pouvoir d'agir, favorisant à la fois le retour critique et distancié sur l'expérience et la projection créatrice vers de nouveaux possibles, dans un art du commencement, vécu comme une « initiative » (RICŒUR, 1986) au carrefour entre la potentialité individuelle, l'acte comme responsabilité du sujet, l'intervention sur le monde et la promesse qui engage dans la durée vis-à-vis de soi-même et des autres.

## **Conclusion : Le renouvellement de la dynamique noétique**

La mise en récit de soi des étudiants tend à confirmer, dans l'analyse de leurs trajectoires singulières, le rôle que joue la névrose noogène dans les difficultés rencontrées lors de leur parcours d'apprenant et qui marquent leur rapport au savoir. Cette mise en évidence est importante parce qu'elle permet de questionner les institutions éducatives et leurs missions. À une époque marquée par le vide existentiel, les institutions éducatives ne doivent pas se réduire à transmettre des contenus de connaissance et à développer des compétences en s'inféodant à l'ordre socio-économique, mais elles doivent se donner comme mission principale de contribuer au développement et à l'approfondissement de la conscience humaine en tant qu'elle est seule capable de trouver du sens. Les professionnels de la formation, du fait des caractéristiques de la société contemporaines sont de plus en plus confrontés à la nécessaire déconstruction critique de leur métier pour interroger les valeurs qui président à leur action.

Promouvoir de nouveaux modes de relation et de nouvelles pratiques formatives, inspirées de l'analyse existentielle et la recherche biographique en éducation, permet d'accompagner judicieusement les processus de distanciation et de dépassement des éléments de blocage liés en particulier aux contextes noogènes que les étudiants ont rencontrés et peuvent rencontrer encore, afin qu'ils puissent construire et affirmer des projets sensés. S'engager dans un travail de retour sur son existence en s'appuyant sur l'approche maïeutique de la mise en récit de soi favorise l'appréhension de la complexité des situations d'apprentissage que reflètent le rapport au savoir et la problématisation des choix des étudiants confrontés aux pseudo-valeurs, voire aux contre-valeurs portées par la société. La question du développement de leurs capacités et de leur orientation en formation n'est plus séparée d'autres dimensions de l'existence ouvrant sur la spiritualité entendue au sens de l'anthropologie de Frankl et d'autres espaces de socialisation avec lesquels il convient de négocier du fait d'enjeux identitaires et psychiques. De nouveaux liens de sens s'élaborent entre le désiré pour soi et le désiré pour autrui et le possible pour soi et le possible pour autrui dans un contexte en changement.

En résumé le travail de médiation rendu possible par l'approche maïeutique de la mise en récit de soi, entre développement de soi et projection de soi, autorise l'étudiant à se penser comme sujet en devenir par la représentation de son propre changement en évitant les dérives d'une approche trop programmatique du projet qui oublierait l'aspiration aux valeurs.

## Références bibliographiques

CHARLOT, B. *Éducation ou Barbarie*, Paris : Anthropos-Economica, 2020.

CHARLOT, B. *Du rapport au savoir*. Paris: Anthropos-Economica, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. *De la recherche biographique en éducation-fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Téraèdre, 2014

LUKAS, E. *La Logothérapie - théorie et pratique*. Saint Cénére : Éditions Tequi, 2014

DILTHEY, W. *L'Édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*, trad. et prés. par S. Mesure, Paris : Cerf, 1988.

FOUCAULT, M. *L'Herméneutique du sujet*, Paris : Seuil, 2001.

FRANKL, V. *Le thérapeute et le soin de l'âme*. Malakoff : InterÉditions, 2019.

FRANKL, V. *Retrouver le sens de la vie*, Paris : InterÉditions, 2017.

LE MOIGNE, J.-L. *Les Épistémologies constructivistes*, Paris : PUF, 2012.

PAYET, J.-P., ROSTAING, C & GIULIANI, F. *La relation d'enquête. La sociologie au défi des acteurs faibles*. Rennes : PUR, 2010.

RICOEUR, P. *Du texte à l'action*. Paris : Le Seuil, 1986.

RICOEUR, P. *Temps et Récit, 1. Intrigue et récit historique*, Paris : Seuil, 1983.

SARFATI, G.-E. *Manuel d'analyse existentielle et de logothérapie*. Paris : Dunod, 2018