



**HAL**  
open science

## Narration du vécu et savoirs expérientiels

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Narration du vécu et savoirs expérientiels. *Éducation permanente*, 222, pp.5-10, 2020, Narration du vécu et savoirs expérientiels, 10.3917/edpe.222.0005 . hal-02615629

**HAL Id: hal-02615629**

**<https://hal.science/hal-02615629>**

Submitted on 4 Sep 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2020). Narration du vécu et savoirs expérientiels. *Éducation permanente*, 2020/1, 222.

<https://doi.org/10.3917/edpe.222.0005>

1  
2  
3  
4

**Hervé Breton**

[herve.breton@univ-tours.fr](mailto:herve.breton@univ-tours.fr)

<https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

Université de Tours, EA7505, France

## 5 **EDITO. NARRATION DU VÉCU ET SAVOIRS EXPÉRIENTIELS**

6 **Ce dossier d'*Éducation permanente*** interroge les relations dialectiques entre les pratiques de  
7 narration du vécu et les processus de caractérisation des savoirs expérientiels. Pour ce faire,  
8 différents plans sont examinés au gré des contributions : la différenciation des pratiques narratives  
9 et des formes de récits qui en résultent ; la dimension contributive des récits à la manifestation des  
10 savoirs expérientiels ; la caractérisation des savoirs expérientiels dans les contextes de  
11 reconnaissance et de validation. Un champ de recherche est ici désigné : celui de la puissance  
12 formatrice des récits du fait du passage de l'expérience au langage (mise en mots de l'expérience  
13 et configuration du vécu) et de la socialisation des récits au sein des collectifs de travail et des  
14 communautés humaines. Cette puissance, par laquelle le rapport au vécu se transforme et les  
15 savoirs expérientiels se trouvent caractérisés, constitue en effet un enjeu de premier ordre pour la  
16 formation des adultes et la recherche compréhensive en sciences sociales.

17 L'examen des effets des récits sur les processus de caractérisation des savoirs expérientiels  
18 comporte des enjeux d'ordre épistémologique, méthodologique et politique. Depuis la loi de 2002  
19 en France, et plus largement, depuis le début des années 2000 en Europe, une quatrième voie  
20 d'accès aux certifications a été ouverte, aux côtés de la formation initiale, de la formation continue  
21 et de l'apprentissage : la validation des acquis de l'expérience (VAE). En faisant droit aux  
22 processus de formation expérientielle (Pineau et Courtois, 1991), la loi de 2002 est venue confirmer  
23 l'espace déjà ouvert par la loi de 1971 sur l'apprentissage par alternance entre l'activité au travail  
24 et la formation formelle (Schwartz, 1977). Sans se limiter à reconnaître la parité entre savoirs  
25 académiques et savoirs expérientiels, la loi sur la VAE a permis d'inscrire dans le droit le principe  
26 de la parité des voies d'accès à la certification, signifiant ainsi que les connaissances et les savoirs  
27 peuvent s'acquérir par l'expérience vécue au travail, mais également au gré des activités et des  
28 épreuves de la vie quotidienne. Cette perspective interroge les formes naturalisées du savoir  
29 résultant de l'histoire vécue par les adultes au sein de l'institution scolaire (Illich, 1980), tout  
30 comme les périmètres de légitimité des discours et les sources de validité de ces savoirs dans  
31 l'espace social (Foucault, 1972). Elle rend également nécessaire de penser les processus par  
32 lesquels, selon les termes de Pineau, s'amorcent des processus d'émancipation du rapport  
33 d'extériorité aux savoirs générés par l'institution scolaire, et s'enclenche une dynamique  
34 d'appropriation par le sujet de son pouvoir de formation au gré de la narration biographique (Pineau  
35 et Marie-Michèle, 1983). Ces champs peuvent ainsi caractériser un espace de recherche que le  
36 présent dossier concourt à étayer, dans la continuité des travaux initiés au cours d'un récent  
37 colloque<sup>1</sup> qui rassemblait plusieurs contributeurs de ce dossier et dont l'argumentaire était le

---

<sup>1</sup> « La recherche biographique en situations et en dialogues : enjeux et perspectives », 16-18 octobre 2019 (<https://rbe2019.sciencesconf.org>).

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2020). Narration du vécu et savoirs expérientiels. *Éducation permanente*, 2020/1, 222.

<https://doi.org/10.3917/edpe.222.0005>

38 suivant : « Les savoirs expérientiels sont des savoirs singuliers, en première personne. Ils sont  
39 singuliers parce qu'ils se constituent au cours de la vie du sujet, de manière tacite, en fonction de  
40 ce que les situations vécues nécessitent. Ils sont "en première personne" parce que leur expression  
41 suppose de maintenir une référence lorsqu'ils sont portés au langage : celle de la singularité du  
42 vécu à partir duquel s'édifie la mise en mots. Ces deux caractéristiques ouvrent des perspectives  
43 pour interroger, dans le domaine de la recherche en sciences sociales et dans celui de l'éducation  
44 des adultes, les régimes narratifs qui rendent possible l'expression du sujet agissant dans le monde,  
45 à partir de ce qu'il tient pour vrai, tout en considérant les effets éthopoïétiques du récit. »

46 Les réflexions proposées ici permettent l'ouverture d'une discussion d'ordre épistémologique, dont  
47 l'enjeu est d'étayer une théorie de la connaissance expérientielle par les récits et à travers eux. Ce  
48 champ de l'épistémologie convoque différents paradigmes, contextes de pratiques et ancrages  
49 philosophiques. Les frontières, lignes de force et tensions dialectiques qui le traversent sont  
50 remarquablement saisies dans un article de Fruteau de Laclos (2016) intitulé « Pour une  
51 *epistemology* française. Souriau et la connaissance du sens commun ». Par ce titre, qui différencie  
52 la perspective de l'*epistemology* – selon les traditions anglophones comme théorie de la  
53 connaissance, « présupposant une certaine continuité entre science et sens commun » – et la  
54 perspective francophone – « définie comme "philosophie des sciences" à l'exclusion du sens  
55 commun » (Fruteau de Laclos, 1996) –, l'auteur permet d'établir ce que Latour nomme « la  
56 cartographie des controverses<sup>2</sup> », dont le périmètre délimite les conditions nécessaires pour que soit  
57 initié un travail de délibération sur la validité des savoirs acquis au cours des situations du  
58 quotidien.

59 L'entrée dans ces recherches suppose de considérer, à partir des formes de narration qui sollicitent  
60 l'expression du vécu au quotidien, au travail, en santé..., les dynamiques de formalisation par le  
61 langage des « arts de faire » (Certeau, 1990) des communautés de métier (Boutet, 1995), des adultes  
62 au travail, du sujet au cours de son existence ordinaire. En différenciant les régimes de narration  
63 du vécu, la réflexion sur l'épistémologie narrative (Bruner, 1991) doit ainsi examiner les processus  
64 et les temporalités de constitution des savoirs éthopoïétiques<sup>3</sup>, des savoirs professionnels qui  
65 circulent de manière silencieuse et tacite dans les collectifs de travail, pour en penser les formes de  
66 validité dans l'espace social. Pour cela, elle doit notamment étudier les processus de  
67 réfléchissement de l'expérience au cours de l'activité narrative afin de penser les conditions de  
68 constitution des connaissances résultant de ce que Bachelard (1938), de manière critique, nomme  
69 l'expérience première : « Le premier obstacle, c'est l'expérience première, [...] placée avant et au-  
70 dessus de la critique qui, elle, est nécessairement un élément intégrant de l'esprit scientifique. » Ce  
71 champ de recherche doit cependant s'extraire des seules considérations philosophiques pour être  
72 mis à l'épreuve du terrain et, à partir de travaux empiriques qui interrogent les formes de narration,

---

<sup>2</sup> Voir, sur le site de Bruno Latour, dans la rubrique « cours », la section intitulée « Cartographie des controverses » ([www.bruno-latour.fr/node/362.html](http://www.bruno-latour.fr/node/362.html)).

<sup>3</sup> Michel Foucault définit le savoir « éthopoïétique » à partir de sa capacité à transformer les modes d'existence du sujet : « Ce qui est *èthopoios*, c'est quelque chose qui a la qualité de transformer le mode d'être d'individu » (Foucault, 2001, p. 227). Pour penser les « modes d'existence », cf. également les travaux d'Emile Souriau (2009).

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2020). Narration du vécu et savoirs expérientiels. *Éducation permanente*, 2020/1, 222.

<https://doi.org/10.3917/edpe.222.0005>

73 examiner les registres d'expression qu'elles sollicitent, les dimensions du vécu auxquelles elles  
74 permettent d'accéder, les dimensions transformatrices qu'elles génèrent.

75 Prenant acte des travaux de Denzin (1989) puis de Kreiswirth (1994) sur ce que ces auteurs ont  
76 appelé « *the narrative turn in the human sciences* » – et qui, aujourd'hui, peut être nommé « un  
77 paradigme narratif dans le domaine des sciences humaines et sociales » (Slowik *et al.*, 2020), les  
78 articles de ce dossier appréhendent les formes contemporaines de la narration de l'expérience, telles  
79 les approches provenant des histoires de vie en formation, de la recherche biographique, de la  
80 phénoménologie descriptive, dans le cadre de recherches empiriques situées dans les domaines de  
81 la formation des adultes, de la reconnaissance et de la validation des acquis, de la santé publique,  
82 de la médecine, du travail, en France, en Europe, au Brésil. Le lecteur pourra ainsi appréhender un  
83 champ de recherche, celui des pratiques narratives dans le champ des sciences de l'éducation et de  
84 la formation, et plus largement dans celui des sciences humaines et sociales, à partir de l'examen  
85 de ces enjeux épistémologiques, méthodologiques et éthiques. Les trois premiers textes cherchent  
86 à caractériser les pratiques narratives à partir de trois perspectives distinctes. *Gaston Pineau*  
87 appréhende les dynamiques dialectiques et dialogiques au cours du travail de narration  
88 biographique ; il examine les formes d'implication à l'oeuvre lorsque l'activité narrative s'opère  
89 en première personne ou que, à l'inverse, autrui cherche à comprendre la singularité d'une vie autre  
90 que la sienne. A la croisée de la phénoménologie husserlienne et de l'herméneutique ricoeurienne,  
91 *Natalie Depraz* spécifie les processus et les postures d'expression par lesquels s'opère la mise en  
92 mots. Les dimensions empiriques, présentées à partir d'une recherche mobilisant des personnes  
93 vivant avec une maladie chronique, permettent d'appréhender les processus de complémentarité et  
94 de réciprocité des entretiens biographiques avec ceux provenant de l'entretien  
95 microphénoménologique pour comprendre les vécus de la maladie. Le texte d'*Hervé Breton* définit  
96 le périmètre de l'enquête narrative, dont la caractéristique est de comprendre différents régimes de  
97 narration du vécu. Entre durée et détails, entre pratiques de narration biographique et pratiques de  
98 description phénoménologique, une modalité d'enquête spécifique se dessine pour interroger les  
99 savoirs expérientiels et les connaissances acquises au cours de l'existence.

100 Trois textes interrogent les pratiques d'exploration du vécu à partir de trois modalités distinctes.  
101 L'article de *Michel Alhadef-Jones* questionne les possibilités d'une mise au jour, dans les pratiques  
102 d'histoires et de récits de vie, des processus et des phénomènes rythmiques qui, par répétition,  
103 accumulation et modifications infimes, transforment le cours de l'existence. En interrogeant la  
104 dimension silencieuse de ces processus, des perspectives de recherche sont proposées pour prendre  
105 en compte un « inconscient rythmique » dans les pratiques de formation par les histoires de vie. La  
106 pratique dont il est question dans le texte de *Davide Lago* et *Alessio Surian* est celle de  
107 l'autobiographie raisonnée, dont Henri Desroche fut le fondateur. Les auteurs décrivent la mise en  
108 place d'un dispositif de formation et d'accompagnement de collectifs d'adultes en formation  
109 s'impliquant dans cette pratique du récit de soi à partir de la bioscopie. L'analyse des effets vécus  
110 par les participants des apprentissages générés et des savoirs acquis au cours de la formation, ainsi  
111 que l'analyse réflexive des auteurs eux-mêmes impliqués dans l'accompagnement de cette  
112 démarche permettent d'appréhender et de comprendre les dimensions pragmatiques et éthiques de  
113 ces approches du récit en première personne. *Christine Delory-Momberger* interroge les effets des  
114 écritures de soi au travail, qu'elles procèdent d'une mise en récit de la vie, du parcours

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2020). Narration du vécu et savoirs expérientiels. *Éducation permanente*, 2020/1, 222.

<https://doi.org/10.3917/edpe.222.0005>

115 professionnel ou des pratiques relatives à l'exercice d'un métier. En différenciant les enjeux, les  
116 contextes et les pratiques de la narration écrite, l'auteure interroge les effets du récit sur les  
117 processus de manifestation des savoirs des professionnels, et contribue ainsi à ouvrir des espaces  
118 de dialogue prometteurs entre le paradigme des pratiques narratives et celui de l'analyse de  
119 l'activité.

120 Les trois textes suivants ont pour thématique commune les processus dialectiques entre narration  
121 et savoirs au travail. L'article de *Martine Morisse* met au jour le champ des pouvoirs et des normes  
122 qui contraignent les formes d'expression du vécu au travail, puis interroge la capacité des récits au  
123 sein des collectifs de travail à intégrer les dimensions expérientielles de l'activité, et ainsi à  
124 reconnaître, *via* la mise en mots, des savoirs incorporés et sensibles qui constituent la texture de  
125 l'expérience. *Daisy Moreira Cunha*, en présentant une recherche-action-collaborative avec des  
126 mineurs brésiliens, étudie les dynamiques de reconnaissance des savoirs acquis en situation de  
127 travail et les processus de coformation générés par la mise en mots du vécu. Les pratiques  
128 d'enquêtes narratives et dialogiques sont ainsi intégrées à des dispositifs de recherche-action dont  
129 l'enjeu est de rendre possibles l'expression et la reconnaissance mutuelle des savoirs au sein des  
130 collectifs de travail. *Livia Cadei* interroge les formes des dispositifs de formation et de  
131 professionnalisation des éducateurs en Italie.

132 Elle examine les temporalités, les registres de langage et les effets perlocutoires des récits dans ces  
133 dispositifs. Un quatrième groupe de textes s'intéresse, *via* la narration, aux pratiques de  
134 reconnaissance des acquis de l'expérience et aux processus de formalisation des savoirs  
135 expérientiels. *Alex Lainé* étudie les pratiques de narration collective au cours des ateliers qui  
136 accompagnent la mise en mots du vécu professionnel en vue de la formalisation des savoirs  
137 expérientiels et de leur validation. Grâce à la description détaillée de deux situations  
138 d'accompagnement, l'auteur appréhende, de manière qualitative et interactionnelle, les processus  
139 de reconnaissance des savoirs expérientiels au cours de l'activité narrative. *Carmen Cavaco* étudie  
140 les dimensions singulières des procédures de reconnaissance et de validation des acquis au  
141 Portugal, dont l'une des singularités est de solliciter les récits de vie pour manifester et formaliser  
142 les savoirs expérientiels acquis tout au long du parcours professionnel. L'examen des formes de  
143 récits composés par les candidats au cours de leur parcours visant l'obtention d'une certification  
144 permet de comprendre les effets de reconnaissance et d'autoformation générés par l'activité  
145 narrative en contexte de validation des acquis. Le texte d'*Emmanuelle Jouet* examine, de manière  
146 généalogique, les fonctions et les usages du récit en médecine, à partir de sa contribution au  
147 processus de rétablissement en santé mentale. L'étude permet d'appréhender les logiques et les  
148 attentes parfois contradictoires portant sur les récits dont la fonction oscille entre une visée de  
149 collecte d'information sur l'état du « patient » et des logiques d'accompagnement dont l'objet est  
150 de favoriser, *via* la narration, les processus d'intégration biographique du vécu de la maladie.

151 L'affirmation de la nécessité éthique d'approches collaboratives permet de définir une voie pour le  
152 partage des récits et la coconstruction des savoirs expérientiels. Enfin, deux textes interrogent les  
153 pratiques narratives selon une perspective de recherche. *Carole Baeza* mobilise les pratiques  
154 narratives à partir de leurs ancrages phénoménologiques pour examiner les formes de mise en mots  
155 permettant le passage au langage des dimensions sensibles du vécu de la maladie et de la  
156 vulnérabilité. La démarche présentée s'organise à partir d'une pratique d'accompagnement

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2020). Narration du vécu et savoirs expérientiels. *Éducation permanente*, 2020/1, 222.

<https://doi.org/10.3917/edpe.222.0005>

157 intitulée « carnets de route », qui favorise l'écriture du vécu de la maladie dans de courts textes  
158 rédigés quotidiennement. Le texte de *Jean-Michel Baudouin* propose un examen rétrospectif  
159 documenté sur le courant des histoires de vie en formation qui vient nourrir, depuis ses origines,  
160 au début des années 1980, le paradigme de la recherche biographique. En insistant sur les  
161 dimensions symbiotiques unissant les pratiques de narration du vécu en contexte de formation et  
162 en contexte de recherche, puis en réaffirmant la centralité de la notion d'épreuve pour penser les  
163 pratiques de formation et de recherche *via* le récit de soi, l'auteur offre la possibilité d'une relecture  
164 documentée de l'histoire du courant des histoires de vie en formation.

165 Ce dossier se situe donc à l'interface des travaux provenant des histoires de vie en formation  
166 (Pineau et Legrand, 2019), de la recherche biographique (Delory-Momberger, 2019), de la  
167 phénoménologie herméneutique (Ricoeur, 1986) et de la formation expérientielle. Ancrés dans  
168 différents contextes (formation des adultes, vie au travail, accompagnement en santé,  
169 reconnaissance et validation des acquis de l'expérience), les articles contribuent à instruire et à  
170 construire un paradigme : celui de la recherche sur les pratiques narratives dans les sciences de la  
171 formation, et par extension, dans le domaine des sciences humaines et sociales.

172

173

*Hervé Breton.*

#### 174 **BIBLIOGRAPHIE**

175 BACHELARD, G. 1938. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin.

176 BOUTET, J. 1995. *Paroles au travail*. Paris, L'Harmattan.

177 BRUNER, J. 1986. *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses oeuvres*. Paris, Retz.

178 CERTEAU, M. de. 1990. *L'invention du quotidien. Tome 1. Arts de faire*. Paris, Gallimard.

179 DELORY-MOMBERGER, C (dir. publ.). 2019. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche*  
180 *biographique*. Toulouse, érès.

181 DENZIN, N.-K. 1989. *Interpretive Biography*. Newbury Park, Sage.

182 DEPRAZ, N. 2012. *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris, Armand Colin.

183 FOUCAULT, M. 1972. *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard.

184 FOUCAULT, M. 2001. *L'herméneutique du sujet*. Paris, Le Seuil.

185 FOUCAULT, M. 2017. *Dire vrai sur soi-même. Conférences prononcées à l'Université Victoria*  
186 *de Toronto, 1982*. Paris, Vrin.

187 FRUTEAU de LACLOS, F. 2016. « Pour une *epistemology* française. Souriau et la connaissance  
188 du sens commun ». *Revue de métaphysique et de morale*. N° 90, p. 177-191.

189 ILLICH, I. 1980. *Une société sans école*. Paris, Le Seuil.

190 KREISWIRTH, M. 1994. « Tell me a story : the narrativist turn in the human sciences ». *Dans* :  
191 M. Kreiswirth, T. Charmichael (dir. publ.). *Constructivist Criticism : The Human Sciences in the*  
192 *Age of Theory*. Toronto, University of Toronto Press, p. 61-87.

193 PINEAU, G., MARIE-MICHÈLE. 1983. *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*.  
194 Montréal, Editions Saint-Martin.

195 PINEAU, G. ; COURTOIS, B. 1991. *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La  
196 Documentation française.

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (dir.). (2020). Narration du vécu et savoirs expérientiels. *Éducation permanente*, 2020/1, 222.

<https://doi.org/10.3917/edpe.222.0005>

- 197 PINEAU, G. ; LE GRAND, J.-L. 2019. *Les histoires de vie*. Paris, Puf.  
198 RICOEUR, P. 1986. *Du texte à l'action*. Paris, Le Seuil.  
199 SCHWARTZ, B. 1977. *Une autre école*. Paris, Flammarion.  
200 SLOWIK, A ; BRETON, H. ; PINEAU, G. 2020. *Histoire de vie et recherche biographique :  
201 vitalité d'un paradigme*. Paris, L'Harmattan.  
202 SOURIAU, E. 2009. *Les différents modes d'existence*. Paris, Puf.