



HAL
open science

Interroger les savoirs expérientiels via la recherche biographique

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Interroger les savoirs expérientiels via la recherche biographique. Le sujet dans la Cité - Revue internationale de recherche biographique, 2017, Actuels N° 6 (1), pp.23-39. 10.3917/lsc-dlc.hs06.0023 . hal-03168704

HAL Id: hal-03168704

<https://hal.science/hal-03168704v1>

Submitted on 3 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.

Copyright

[PREPRINT]

BRETON, H. (2017). Interroger les savoirs expérientiels *via* la recherche biographique. *Le sujet dans la Cité – Actuels*, 6, 25-41.

<https://doi.org/10.3917/lstdlc.hs06.0023>

Hervé Breton

herve.breton@univ-tours.fr

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

Université de Tours, EA7505, France

INTERROGER LES SAVOIRS EXPÉRIENTIELS VIA LA RECHERCHE BIOGRAPHIQUE

La notion de savoirs expérientiels contient le principe d'une dynamique potentielle de constitution – et donc d'acquisition – résultant de ce qui a été vécu par le sujet dans le cours de sa vie. Que ces vécus soient d'ordre professionnel ou existentiel n'y change rien. Faire « l'expérience de », ou « expérencier¹ », c'est développer des apprentissages transformant les manières d'agir du sujet dans le monde, et se transformer par les compréhensions nouvelles qui en résultent. En ce sens, les savoirs de l'expérience demandent, pour être compris et reconnus, à être pensés selon une perspective biographique : ils se constituent dans la durée, demandent du temps pour être réfléchis et thématiques, adviennent au langage par configuration narrative pour devenir socialisables. Il est même possible d'avancer, et c'est ici notre proposition, que les savoirs de l'expérience ne peuvent se penser que temporellement, dans l'histoire du sujet, par biographisation.

Cette proposition nous amène d'abord à examiner « dans le temps » les processus d'acquisition des savoirs d'expérience, qui peuvent se concrétiser par des gestes – physiques et psychiques –, s'intégrer dans la conduite d'activités pour constituer une pratique. Partant de cette réflexion nous proposons une « méthode biographique » qui participe de la formalisation des acquis, sans nier le sujet en devenir qui les mobilise – ou non – au gré des situations rencontrées. Cela nous amènera ici, à souligner l'importance contemporaine de la parité d'estime (Geay ; 2013) entre les savoirs expérientiels et les savoirs dits formels (ou académiques) dans différents secteurs : en premier lieu, celui de la certification, et donc de la Validation des Acquis de l'Expérience² ; mais également dans des contextes nouveaux – et cruciaux – tels la reconnaissance des savoirs expérientiels du malade, qui ouvrent des pistes nouvelles pour penser le dialogue entre savoirs scientifiques et savoirs du sujet.

Savoirs expérientiels et cours de la vie

Penser les savoirs expérientiels pour les formaliser en vue de leur reconnaissance et/ou de leur validation présente plusieurs difficultés qui nécessitent examen. La première d'entre elles peut se résumer comme suit : l'acquisition d'une pratique résulte d'une dynamique, par laquelle les gestes et actes (physiques ou psychiques) qui demandaient initialement à leur agent un effort pour être réalisés en nécessitent de moins en moins. Ce processus n'est pas le résultat d'une « fossilisation » rigide des gestes, devenant mécanique par répétition³. Il résulte à l'inverse d'une incorporation de ces gestes ouvrant de nouvelles possibilités, du fait de l'aisance acquise permettant de se confier au corps, pour pressentir la manière juste d'exercer en

¹ Mathias Girel (2014, p. 23) note opportunément que la langue française manque d'une ressource : « la capacité à faire de l'expérience un verbe », au contraire de la langue anglaise qui comporte le verbe : *to experience*.

² La Validation des Acquis de l'expérience (VAE) constitue en France la quatrième voie d'accès à la certification depuis la promulgation de la loi dite de modernisation sociale du 17 janvier 2002. Les trois autres voies sont celles de la formation initiale, de la formation continue et de l'apprentissage.

³ Voir sur ce point l'article de Claude Romano (2011) intitulé « L'équivoque de l'habitude ».

37 situation. Il s'ensuit une première difficulté pour dire les savoirs acquis dans le cours de
38 l'expérience : ces savoirs sont disponibles dans le cours de l'agir en tant que ressources – et
39 non en tant qu'objets – et s'actualisent (ou non) au gré des situations : « Savoir, c'est, ou bien
40 avoir en main les connaissances que l'on a acquises et en faire un réel usage (*khrēsis*), ou bien
41 avoir le pouvoir effectif de se saisir de ces connaissances parce qu'on les a déjà sous la main »
42 (Rodrigo, 2004, p. 18). Les savoirs sont mobilisés au gré des situations rencontrées selon des
43 formes et des modalités que le sujet reconfigure en fonction des circonstances. Immergé dans
44 les situations de travail, les moments de vie, les épreuves de l'existence, le sujet apprend à
45 composer avec le réel, ce que Billeter appelle le « nécessaire⁴ ». En d'autres termes, les
46 savoirs mobilisés au cours de l'action sont toujours pour partie le résultat d'ajustement qui
47 nécessitent à la fois de retrouver et d'inventer (Denoyel, 1999), de « faire avec ». Il y a donc
48 dans l'agir une recherche « d'accord » avec le réel qui rend nécessaire de composer. La notion
49 même de savoir s'en trouve problématisée, et la distinction classique entre savoirs théoriques
50 et savoirs pratiques rendue pour partie caduque. La perspective dessinée comprend l'idée
51 qu'une ressource de l'action ne s'actualise pas dans toutes les situations, et que de plus, elle se
52 mobilise différemment dans chacune des situations. Cette plasticité des ressources ancre les
53 savoirs de l'expérience dans un paradigme capacitaire (Chauviré, 2002) et du même coup,
54 rend problématiques les démarches déductives qui cherchent à retrouver, au sein même de
55 l'expérience, des savoirs saisissables en tant qu'objets, car définis et stables dans leur
56 périmètre et modalités d'actualisation.

57 C'est donc l'un des obstacles rencontrés par le sujet pour dire ses savoirs d'expériences : il
58 n'en dispose pas en tant qu'objets physiques, ni même objets de pensée. Ces savoirs le
59 constituent, impliqué qu'il est dans les situations qu'il vit et traverse. Il les mobilise dans le
60 cours de la vie sans nécessairement les nommer, les définir et les catégoriser. Le terme même
61 de « mobilisation des savoirs » laisse à penser que des objets identifiables et définis trouvent à
62 s'articuler chemin faisant. Nous voyons ici les limites potentiellement réifiantes d'approches
63 qui nécessitent la définition d'objets délimités et stables – lesdits savoirs – pour avancer vers
64 une logique de reconnaissance. Le devenir des savoirs acquis au cours de l'expérience est
65 justement, du fait de l'incorporation précédemment évoquée, de ne plus se présenter, avec le
66 temps, comme des concepts organisateurs conscients de la pratique. Ils deviennent une
67 ressource de l'agir et participent plus d'une « transformation des situations vécues » que
68 d'une « intervention en situation ». L'acquisition d'une pratique s'accompagne donc, selon
69 cette dynamique, d'un oubli des catégories disciplinaires pour s'intégrer dans une « unité
70 d'action pragmatique » inscrite dans le cours de la vie.

71
72

73 **La biographisation des acquis de l'expérience**

⁴ Les conditions par lesquelles « le nécessaire », soit le réel rencontré en situation, convoque les savoirs incorporés au gré des situations que rencontrent par le sujet ont été magnifiquement réfléchies et décrites par Billeter (2015) : « À l'évidence, l'humain, l'intentionnel, le conscient sont ici considérés comme la cause de nos erreurs et de nos échecs tandis que d'autres facultés, d'autres ressources, d'autres forces sont la cause du salut quand nous parvenons à les laisser se conjuguer et agir librement. En termes plus simples, notre esprit est la cause de nos errements et de nos défaites tandis que le corps, entendu non comme le corps anatomique ou le corps objet, mais comme la totalité des facultés et des ressources et des forces, connues et inconnues de nous, qui porte notre activité – tandis que le corps ainsi conçu, est au contraire notre grand maître ».

74 Les savoirs expérientiels s'acquièrent donc dans le temps selon une dynamique d'intégration
75 qui ne peut être dissociée de la dynamique de formation du sujet. En d'autres termes,
76 l'acquisition d'un savoir procède d'une maturation qui elle-même participe d'une histoire.
77 Cette dynamique d'intégration prend du temps, se déroule dans le temps, et constitue pour le
78 sujet une expérience en soi : celle de la transformation qualitative de la manière de vivre, de
79 comprendre et d'agir en situation, durant les moments du cours de la vie. Jean-François
80 Billeter, dans son travail portant sur les processus d'intégration des gestes, en propose des
81 illustrations éclairantes : « L'ajustement des mouvements est pénible, il coûte en énergie.
82 Quand ils s'unissent pour produire le geste, la dépense d'énergie baisse. Quand le geste est
83 tout à fait au point, elle baisse encore. Le geste se fait comme de lui-même. La part consciente
84 de notre activité, qui se concentrait sur l'élaboration du geste, est à présent libre. » (Billeter,
85 2012, p. 16). La dynamique décrite est qualitative et temporelle : qualitative car le processus
86 d'acquisition poursuit dans la citation un destin, celui du développement d'un pouvoir d'agir
87 résultant de l'appropriation qui ouvre droit à des formes de spontanéité libérée du volontaire
88 (Ricoeur, 1950/2009) ; temporelle car le processus d'intégration du geste prend du temps,
89 comporte ses « passages métamorphiques » et s'inscrit dans la durée. En synthèse,
90 l'intégration d'un geste est une transformation qualitative dans le temps du rapport à soi, de
91 ses capacités d'action en situation, et donc de la relation au monde.

92 Penser et formaliser les savoirs expérientiels, c'est donc avant tout en interroger les
93 dimensions temporelles selon deux plans : l'historicisation du processus d'acquisition, qui se
94 caractérise par le développement d'habiletés, d'une spontanéité, d'un style professionnel
95 (Clot, 2014) ; le choix des moments qui permet, par leur description, d'appréhender et
96 « donner à voir » une manière de faire en situation. Le choix des empan temporels retenus
97 pour la biographisation des savoirs expérientiels ne peut donc être réglé de manière définitive.
98 Il doit être délibéré par le sujet s'engageant, par exemple, dans un parcours de reconnaissance
99 et/ou de validation des acquis de l'expérience (RVAE). Cette délibération est cruciale pour la
100 suite du travail, du fait de de la réciprocité et de l'interdépendance entre les activités de
101 temporalisation et de narration de l'expérience : « Mon hypothèse de base est à cet égard la
102 suivante : le caractère commun de l'expérience, qui est marqué, articulé, clarifié par l'acte de
103 raconter sous toutes ses formes, c'est son caractère temporel. Tout ce qu'on raconte arrive
104 dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement ; et ce qui se déroule dans le temps
105 peut être raconté. Peut-être même tout processus temporel n'est-il reconnu comme tel que
106 dans la mesure où il est racontable d'une manière ou d'une autre. Cette réciprocité supposée
107 entre narrativité et temporalité est le thème de Temps et Récit » (Ricoeur, 1983, p. 14)

108 La conception des savoirs expérientiels avancée peut sembler proche de la théorie des
109 apprentissages de la didactique professionnelle. Cette dernière a bien souligné la dimension à
110 la fois productive et constructive de l'apprentissage dans le cours de l'activité (Pastré, 2014).
111 Cependant, la centration dominante sur les approches situationnelles nous semble rendre trop
112 peu compte des temporalités longues, qui fondent les processus de constitution des acquis
113 expérientiels. L'un des apports de la recherche biographique nous paraît ici résider dans la
114 possibilité qu'elle ouvre de penser l'histoire de ce mouvement d'acquisition. Ainsi elle ne
115 réifie pas ce qui peut s'appeler « une dynamique » en des savoirs catégoriels décrits à partir
116 d'un vocabulaire externe au sujet, tel, par exemple, celui des référentiels. Le problème est en
117 effet le suivant : la manière de penser les savoirs de l'expérience est dépendante des échelles
118 temporelles de référence qui servent à leur analyse et formalisation. En d'autres termes, en
119 faisant varier les empan temporels des expériences qui sont réfléchies pour en penser les

120 acquis, la manière de les dire, les nommer et d'en référer s'en trouve transformée. La
121 conséquence de cette proposition est la suivante : le vocabulaire pertinent pour nommer les
122 savoirs de l'expérience change de registre en fonction des échelles temporelles des vécus de
123 référence⁵. C'est cette réciprocity entre temporalisation et configuration de l'expérience qui
124 rend nécessaire de recourir dans les parcours de RVAE à des approches qui maintiennent
125 ouvertes les formes temporelles et narratives par lesquelles la formalisation des savoirs
126 expérientiels peut advenir : « La recherche biographique dans les sciences de l'éducation est
127 fondée sur la relation étroite entre formation et biographisation, entre apprentissage et
128 biographie : tout parcours de vie est un parcours de formation, en ce sens qu'il organise
129 temporellement et structurellement les expériences de l'existence dans le cadre d'une
130 histoire ; tout apprentissage, formel ou informel, s'inscrit le long d'un parcours individuel
131 (dans une biographie) où il trouve sa forme et sons sens en relation avec un ensemble
132 construit de savoir-faire et de compétences » (Delory-Momberger, 2015, p. 99-100).

133 **Recherche biographique et formalisation des acquis**

134 Notre propos a consisté, lors des sections précédentes, à soutenir une perspective temporelle
135 des savoirs de l'expérience. En pensant les processus d'acquisition et d'actualisation des
136 savoirs selon différentes échelles de vécus – périodes de vie, moments, instants –, les
137 démarches de formalisation des acquis amènent à « historiciser » les savoirs, en procédant par
138 passages : de l'expérience au langage, du récit à son expression. C'est donc à la formalisation
139 d'une « méthode »⁶ que nous allons maintenant travailler. L'historicisation de l'expérience
140 procède d'une configuration de l'expérience par le récit. Cette première opération signe une
141 première transformation, du fait de la temporalisation de l'expérience de vie et sa mise en
142 mots. *Via* cette activité narrative, l'expérience devient « racontable » : « L'expérience peut
143 être dite, elle demande à être dite. La porter au langage, ce n'est pas la changer en autre chose,
144 mais, en l'articulant et en la développant, la faire devenir elle-même » (Ricoeur, 1986, p. 62).
145 Selon cette perspective, l'expérience comporte une structure pré-langagière qui, par le récit,
146 s'actualise et ouvre les voies de la socialisation, du partage et de la reconnaissance.

147 Par le récit de soi, l'expérience et les savoirs qu'elle contient adviennent à la communauté, à
148 ce que Dilthey nomme l'ensemble vital. Il s'agit ici d'un second passage qui s'opère par la
149 réception, lors de la socialisation du récit. Selon cette perspective téléologique, les savoirs
150 d'expérience demandent à être dits, racontés et partagés, pour se voir reconnus dans les
151 collectifs de travail, être éventuellement validés en vue de l'obtention d'une certification, pour
152 être dialogués avec les savoirs scientifiques et académiques. Plus que d'un « rendre compte »,
153 la configuration et l'expression des savoirs se donnent à penser, avec l'approche
154 biographique, comme une dynamique de transformation qualitative du rapport entretenu par le
155 sujet avec son expérience. Elle s'opère *via* les processus – mis au jour par Dilthey – de

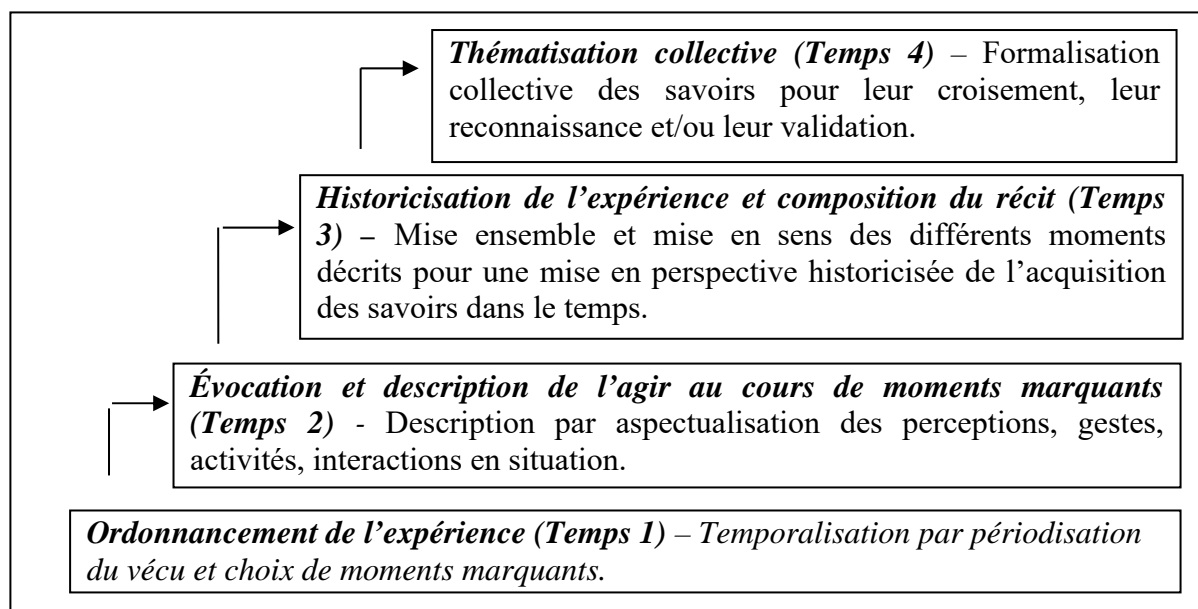
⁵ La notion de vécu est très présente dans les travaux de la phénoménologie dite « en première personne ». Nous recommandons ici la consultation des nombreux travaux de Pierre Vermersch autour de ce concept et notamment : Vermersch, P. (2011). « Description et vécu », *Expliciter* [En ligne], n° 89, mars 2011, URL : <http://www.expliciter.fr>

⁶ Le terme de méthode doit ici être compris comme la proposition d'une démarche à initier, plutôt que comme une pratique établie à appliquer. Voir l'une des définitions proposées par Lalande (2012), dans le *Dictionnaire technique et critique de la philosophie* aux PUF : « Étymologiquement, « poursuite » ; et, par conséquent, effort pour atteindre une fin, recherche, étude ».

156 compréhension et d'intercompréhension : « Le tout signifiant que constitue une biographie
 157 individuelle est à la fois totalement singulier et éminemment vécu, tout en s'inscrivant dans la
 158 dimension verticale du temps historique. Cette totalité ne prendra cependant forme qu'en se
 159 reliant à une autre dimension, horizontale cette fois : celle de l'interaction sociale réalisée
 160 dans le milieu du langage. L'individu ne peut, en effet, accéder au sens du cours de sa vie en
 161 dehors de l'expérience de la communauté » (Zaccai-Reyners, 1995, p. 41).

162 Une proposition de méthode en quatre temps et deux passages

163 Cette « méthode biographique » présentée ci-dessous peut concerner différents types de
 164 contextes d'acquisition : les savoirs professionnels liés à l'exercice d'un métier (dans une
 165 perspective de VAE ou de portfolio), les savoirs d'expérience liés aux situations de
 166 vulnérabilité éprouvées du fait d'une maladie (Jouet, Flora, Las Vergnas, 2010), les savoirs
 167 liés aux situations de grande pauvreté (Ferrand, 2008) ... Elle comprend quatre temps
 168 distincts que nous allons maintenant analyser successivement. Elle est construite à partir de
 169 l'analyse de dispositifs d'accompagnement VAE qui articulent, dans des proportions
 170 variables, différents ateliers visant la recension des étapes du parcours professionnel, le
 171 repérage des situations significatives en vue de la description des activités conduites et de la
 172 formalisation des compétences. Le schéma qui en résulte exprime une perspective critique de
 173 dispositifs initiant les démarches d'accompagnement avec le référentiel comme « guide » de
 174 la formalisation des savoirs d'expériences (Breton, 2017b).



194 Schéma⁷ 1 : Méthodologie pour une formalisation des savoirs expérientiels selon une
 195 perspective biographique

⁷ La modélisation présentée s'appuie sur les travaux de Pierre Vermersch, et notamment sur les distinctions qu'il opère dans ses travaux sur « l'auto-explicitation ». Voir le numéro 69 d'Expliciter (mars 2007) intitulé « Bases de l'auto-explicitation ».

196 La démarche présentée comprend quatre temps distincts que nous allons maintenant analyser
197 successivement :

198 *Temps 1* : le sujet s'engage vers un processus de reconnaissance des acquis de l'expérience à
199 partir d'une perspective avant tout temporelle – et non exclusivement situationnelle –, par le
200 repérage de vécus qui sont d'abord notés, puis ordonnés de manière chronologique, chacun
201 des vécus constituant un moment marquant de l'apprentissage ou de la mise en œuvre d'une
202 pratique. Quels que soient les contextes d'acquisition, l'enjeu de cette première phase est de
203 périodiser le cours de vie – à partir par exemple des « lignes de vie » (Lainé, 2004) – puis de
204 laisser advenir au souvenir des moments significatifs de l'acquisition d'une pratique, dans une
205 perspective d'historicité. Cet « ordonnancement temporel » précède l'explicitation de la
206 pratique. Il prépare le travail de configuration de l'expérience qui constitue le troisième temps
207 de la démarche. Deux points peuvent ici être soulignés : le travail de périodisation et d'accès
208 aux moments marquants suppose un travail réflexif, qui lui-même se déroule dans le temps et
209 prend du temps⁸. Les opérations nécessaires à l'identification des moments marquants
210 nécessitent de se souvenir, et bien souvent de retrouver les traces effectives (photos, prises de
211 notes, documents...) pour en reconstituer la « datation ».

212 *Temps 2* : la temporalisation de l'expérience est préalable à l'activité de description qui va
213 porter sur les moments marquants. Elle procède par aspectualisation (Adam, 2015), c'est-à-
214 dire par différenciation des diverses dimensions de l'expérience (les aspects), afin de procéder
215 à leur examen. Il y existe donc ici une tension qui s'opère, entre l'activité de description qui
216 procède par différenciation des aspects de l'expérience vécue pour les thématiser, et la
217 configuration qui procède de la « mise ensemble » des expériences pour la composition du
218 récit. Ce qui est interrogé par la description lors de cette seconde phase, c'est conjointement
219 l'unité que constitue chacun des moments, et par extension, les relations contingentes qu'ils
220 entretiennent entre eux, étant associés de manière dialectique – par
221 « concordance/discordance » (Ricœur, 1983) – en une histoire. Selon cette perspective, la
222 description procède d'une mise au jour des liens qui tiennent les différentes composantes des
223 vécus entre eux – dimensions internes aux moments –, et qui tissent la trame de la continuité
224 expérientielle sur laquelle se compose le récit.

225 *Temps 3* : la description doit participer d'une dynamique qui discerne de ce qui, au cours de
226 l'expérience, articule et coordonne les gestes et les perceptions, en un sens qui donne à l'agir
227 sa pertinence en contexte ; la narration procède, quant à elle, par reprise et « mise ensemble »
228 de ces moments décrits dans une histoire, pour une mise en sens et une mise en perspective.
229 Ce travail d'historicisation de l'expérience est produit par le sujet, en fonction de ce qu'il
230 considère comme juste et significatif. En d'autres termes, en prenant appui sur des faits situés
231 dans le temps, le récit de l'expérience explicite biographiquement le processus silencieux
232 d'incorporation et d'acquisition d'une pratique, dévoilant un style et sa référence – les
233 valeurs, par exemple – à partir de laquelle il se déploie.

234

⁸ Voir ici les deux temps identifiés par Gaston Pineau (1991, p. 29) : « La formation expérientielle : une formation par contact direct mais réfléchi ». Cette théorie d'une formation par l'expérience articule les temporalités du vivre et de l'intégration du vécu en une histoire. Selon l'intensité des vécus – donc de la force des épreuves que constituent dans le cours de la vie certains événements biographiques –, varie la possibilité de leur saisie, de leur temporalisation et de leur réfléchissement.

235 *Temps 4* : les trois premiers temps de la démarche participent du premier passage, celui de
236 l'expérience au langage, par l'écriture d'un texte, une composition narrative intégrant des
237 passages descriptifs d'une pratique située. Le quatrième temps inaugure le second passage :
238 celui de la reconnaissance de l'expérience par la communauté. Les savoirs d'expérience,
239 exprimés en première personne (Depraz, 2014), demandent à être accueillis et socialisés en
240 seconde, éventuellement en troisième personne (Bitbol, 2014). Le passage de l'expérience au
241 langage rend possible « l'expérience de la communauté » (Zaccai-Reyners, 2004, p. 41),
242 permettant de penser la singularité des histoires dans ce que Dilthey nomme « le monde
243 socio-historique ». Le quatrième temps du dispositif décrit consiste alors à ouvrir des espaces
244 pour que s'expriment les récits de pratiques, pensés comme faisant partie du parcours
245 professionnel, lui-même intégré dans l'histoire de vie. Il accompagne, dans une perspective de
246 reconnaissance et de validation des acquis, un changement de registre quant à l'acte
247 d'énonciation : du langage singulier et situé de l'expérience vécue, jusqu'à l'expérience
248 dialoguée et enrichie des significations du collectif.

249 **Vers une transformation des dispositifs et pratiques d'accompagnement en VAE ?**

250 La méthode proposée affirme le primat du travail biographique pour penser les savoirs
251 expérientiels. Il relativise les approches situationnelles réduisant le potentiel de l'agir à
252 l'observation de gestes dans des contextes singuliers. Quelles sont les conséquences de cette
253 proposition au regard des pratiques existantes ? Nous pouvons les penser à partir de
254 différentes recherches que nous avons conduites dans les domaines de l'orientation des
255 adultes et de la validation des acquis de l'expérience (Breton, 2017b, 2017a et 2016).

256 Du point de vue des pratiques d'accompagnement en VAE, la démarche diffère, et fait écart
257 avec l'approche situationnelle typique des procédures à l'œuvre en France, lesquelles visent à
258 ce que le sujet rende compte des savoirs acquis à partir des cadres de référence qui lui sont
259 externes. Cette centration sur les référentiels est favorisée par la construction des livrets, qui
260 conduisent par leur format à rechercher, souvent de manière directe, des modes de description
261 de l'agir qui soient compatibles (et conformes) avec les structures des référentiels d'activités
262 et de compétences. Ces outils, nécessaires aux systèmes de certification (Chauvigné, 2010),
263 mobilisent un vocabulaire générique qui tend à s'imposer au sujet comme un système de
264 normes encadrant les procédés narratifs. L'étude de la structure de ce qu'il est convenu
265 d'appeler les livrets ⁹, formalisés par les certificateurs d'État que sont l'Éducation Nationale,
266 le Ministère des affaires sociales ou le Ministère du travail, permet de constater l'importance
267 accordée à la logique situationnelle pour la formalisation des compétences : présentation du
268 parcours, description de l'agir dans des situations professionnelles significatives, recherche
269 d'adéquation avec les savoirs prescrits des référentiels. Sans rejeter de manière définitive
270 l'approche situationnelle, qui propose d'exemplifier la pratique à partir de la description
271 détaillée de l'agir dans quelques situations concrètes, la perspective biographique ouvre la
272 possibilité de signifier les savoirs de l'expérience en lien avec l'histoire du sujet.

⁹ Les parcours VAE en France comportent deux grandes étapes : celle de la recevabilité nécessitant pour les candidats d'instruire un premier livret, dit de « recevabilité ». Ce premier temps est destiné à vérifier la durée et « l'adéquation de l'expérience » du candidat au regard de la certification visée. La seconde étape est celle de la formalisation de l'expérience. Elle est réalisée par le candidat sur « le livret 2 » qui demande au candidat de décrire sa pratique à partir de situations concrètes, puis de thématiser cette pratique pour rendre explicites les compétences attendues par le référentiel de certification.

273
274 Cette centration sur une conception de l'agir en situation procède en effet d'une réduction. Le
275 constat de « savoir-faire » mobilisé en situation conduit à « extrapoler », soit à tenir pour
276 probable (voire certain) que des savoirs observés dans un contexte singulier peuvent l'être à
277 nouveau dans d'autres, relevant de la même « classe de situations ». La démarche fait peser la
278 démonstration sur quelques exemples et conduit à rechercher des formes de correspondances
279 avec les « savoirs génériques référencés ». Cette « mise en scène » produit un effet de
280 centration sur les référentiels qui influe sur la pratique des accompagnateurs VAE (Breton,
281 2017b). La même influence peut être constatée sur les pratiques de délibération des membres
282 de jurys au moment de la validation (Cortessis, 2011). Cette tendance peut également être
283 analysée dans des démarches de portfolio recentrées sur l'objectivation des savoirs, en vue
284 d'attester des formes d'employabilité, aux dépens d'un potentiel travail de formation de soi
285 *via* réflexivité et historicisation (Breton, 2016). La perspective biographique ouvre de ce point
286 de vue des perspectives : plutôt que d'inciter à focaliser sur des situations significatives en
287 lien avec l'exercice d'un métier, afin d'en décrire la pratique à partir d'une référence
288 extérieure au sujet, la démarche procède d'une incitation à l'expression par le récit de
289 l'acquisition de cette pratique dans le temps. Elle mobilise un vocabulaire signifiant pour le
290 sujet, par lequel il trouve à exprimer ses savoirs selon une « dynamique d'acquisition » non
291 différenciée de son parcours de formation. Il en va ici de l'historicisation d'un mouvement se
292 déroulant dans le temps, celui de la formation d'un praticien ayant acquis des savoirs, pensés
293 à différents moments de son parcours professionnel et de son histoire. Cette voie d'une mise
294 en perspective historique des savoirs expérientiels n'est pas une vue de l'esprit : le Portugal
295 l'a mise en place de 2005 à 2011 auprès de plus de cinq cent mille actifs dans le cadre de la
296 reconnaissance et de la validation des savoirs expérientiels (Cavaco, 2013).

297 **Les savoirs biographiques et le pouvoir d'agir**

298 Penser les savoirs de l'expérience en lien avec le paradigme biographique a pour conséquence
299 de préserver – voire de restaurer – le primat de l'expression en première personne au sein des
300 parcours et dispositifs de reconnaissance et de validation. La réduction de l'analyse des acquis
301 aux seules situations contextualisées génère potentiellement deux types d'effets : ce procédé
302 laisse impensée l'histoire que constitue tout processus d'acquisition d'un geste et d'une
303 pratique ; ce faisant, il tend à réifier l'agir, en oubliant le sujet qui nécessairement comprend
304 et agit dans les situations à partir de son histoire. Ces situations demandent à être pensées
305 « biographiquement », afin de mettre au jour ce que Schütz (1977/2008) nomme les « réserves
306 d'expériences et de connaissances ».

307 Ce primat accordé par la recherche biographique à une signification de l'expérience « en
308 première personne » interroge le statut de la référence à partir de laquelle les savoirs de
309 l'expérience sont accueillis, reconnus et éventuellement validés. Le récit de soi résultant du
310 travail biographique et narratif met au jour « un cadre de référence » asserté par le sujet. Le
311 processus de formation et le développement du pouvoir d'agir consécutifs à l'activité
312 biographique sont, selon cette perspective, à penser en lien avec l'assertion de valeurs, ce qui
313 souligne la dimension performative de l'écriture en première personne. La reconnaissance des
314 acquis de l'expérience peut difficilement s'engager sans cette performativité, qui permet au
315 sujet de se reconnaître des savoirs pour ensuite les faire-savoir et les faire-connaître. Le
316 mouvement initié par le sujet dans son travail d'écriture en première personne constitue donc

317 une condition préalable et nécessaire de la reconnaissance de l'expérience et de son partage :
 318 « Toute référence est co-référence dialogique ou dialogale (...). Ce que reçoit le lecteur, c'est
 319 non seulement le sens de l'œuvre mais, à travers son sens, sa référence, c'est-à-dire
 320 l'expérience qu'elle porte au langage et, à titre ultime, le monde et sa temporalité qu'elle
 321 déploie en face d'elle » (Ricœur, 1983, p. 147). La recherche biographique offre ainsi une
 322 perspective, celle du dialogue non réifiant, pour penser les savoirs de l'expérience. La
 323 recherche biographique, en cherchant à clarifier le statut de la référence, entre « première,
 324 deuxième et troisième personne », interroge l'éthique de la réception des savoirs
 325 d'expérience, qui avant d'exprimer un savoir-faire conforme, traduisent biographiquement
 326 une manière de comprendre, d'agir et d'interagir dans le monde.

327 Bibliographie

- 328 Adam, J-M. (2015). *Les textes : Types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- 329 Billeter, J-F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia.
- 330 Billeter, J-F. (2015). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris : Allia.
- 331 Bitbol, M. (2014). L'expérience d'objective ou comment vivre en première personne la
 332 possibilité de la troisième. In N. Depraz (éd.), *Première, deuxième, troisième personne*
 333 (p. 252-269). Bucarest : Zeta books.
- 334 Breton, H. (2017b, à paraître). Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement
 335 en VAE, *Recherches & Éducatives*, Émancipation et formation de soi.
- 336 Breton, H. (2017). « Récit en première personne d'un cheminement avec la VAE ». Dans B.
 337 Liétard, A. Piau, P. Landry (dir.), *Pratiques la reconnaissance des acquis : Enjeux,*
 338 *perspective*. Lyon : Chronique Sociale.
- 339 Breton, H. (2016). Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. In M. Boissart et
 340 B. Verquin-Savarieau (dir.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (p. 55-68).
 341 Paris : L'Harmattan.
- 342 Cavaco, C. (2013). Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience. Les résultats
 343 (in)attendus. *Questions Vives*, Vol.10 n°20, 79-93.
- 344 Chauvigné, C. (2010). « Les référentiels en formation », *Recherche et formation* [En ligne],
 345 64 | 2010, mis en ligne le 01 mai 2014. URL : <http://rechercheformation.revues.org/210>
- 346 Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités. In *La régularité* (p. 25-48). Paris : Édition de
 347 l'EHESS.
- 348 Cortessis, S. (2013). L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats VAE.
 349 *Questions vives*, vol. 10 n°20, 47-62.
- 350 Clot, Y. (2014). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- 351 Cortessis, S. (2011). Le groupe d'analyse de pratique comme ressource pour construire le
 352 jugement professionnel de VAE. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°11, 191-205.
- 353 Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique
 354 de Pierce. *Revue Française de Pédagogie*, Vol. 128, N°1, 35-42.
- 355 Delory-Momberger, C. (2015). *De la recherche biographique en éducation. Fondements,*
 356 *méthodes, pratiques*. Paris : Anthropos.
- 357 Delory-Momberger, C. (2010). *La condition biographique*. Paris : Téraèdre.
- 358 Depraz, N. (2014). Qu'est-ce qu'une phénoménologie en première personne ? Premiers pas
 359 vers une lecture et une écriture expérientielle (LEE). In N. Depraz (Ed.), *Première,*
 360 *deuxième, troisième personne* (p. 118-147). Bucarest : Zeta books.

[PREPRINT]

BRETON, H. (2017). Interroger les savoirs expérientiels *via* la recherche biographique. *Le sujet dans la Cité – Actuels*, 6, 25-41.

<https://doi.org/10.3917/lhdlc.hs06.0023>

- 361 Ferrand, C. (2008). *Le croisement des pouvoirs. Croiser les savoirs en formation, recherche,*
362 *action*. Paris : Éditions Quart Monde.
- 363 Geay, A. (2013). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- 364 Girel, M. (2014). L'expérience comme verbe ? *Éducation Permanente*, 198, 23-34.
- 365 Groupe de Recherche Quart Monde-Université. (1999). *Le croisement des savoirs. Quand le*
366 *Quart Monde et l'Université pensent ensemble*. Paris : Les Éditions de l'atelier.
- 367 Jouet, E. Flora, L. Las Vergnas, O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs
368 expérientiels des patients : Note de synthèse. *Pratiques de formation – Analyse*, n°58-
369 59, 13-94.
- 370 Lainé, A. (2004). *Faire de sa vie une histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- 371 Pastré, P. (2014). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- 372 Pineau, G. Chaput, M. Liétard, B. (1997). *Reconnaître les acquis*. Paris : L'Harmattan.
- 373 Pineau, G. (1991). *Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation*. In B.
374 Courtois et G. Pineau (Eds.), *La formation expérientielle des adultes* (p. 29-40). Paris : La
375 Documentation Française.
- 376 Pineau, G. (1984). Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire.
377 *Éducation Permanente*, n°72-73, 15-24.
- 378 Pineau, G. (1986). Histoire de vie et reconnaissance des acquis : éléments d'une méthodologie
379 collective et progressive. *Éducation Permanente*, n°83-84, 139-146.
- 380 Ravaisson, F. (2007). *De l'habitude*. Paris : Allia.
- 381 Ricœur, P. (1950/2009). *Philosophie de la volonté.1. La Volontaire et l'Involontaire*. Paris :
382 Éditions Points.
- 383 Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- 384 Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- 385 Romano, C. (2011). L'équivoque de l'habitude. *Revue Germanique Internationale*, n°12, 187-
386 204.
- 387 Rodrigo, P. (2004). La dynamique de l'*Hexis* chez Aristote. *Alter* n°12, 11-25.
- 388 Schütz, A. (1977/2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.
- 389 Vermersch, P. (2003). Psycho-phénoménologie de la réduction. *Alter*, n°11, 229-255.
- 390 Zaccai-Reyners, N. (1995). *Le monde de la vie. 1. Dilthey et Husserl*. Paris : Cerf.
- 391