

[PREPRINT]

BRETON, H. (2017). Récit en première personne d'un cheminement avec la VAE. Dans B. Liétard, A. Piau et P. Landry (dir.), *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience : enjeux, modalités, perspectives* (p. 185-193). Lyon : Chronique sociale.

Hervé BRETON

Maître de conférences, EA7505, EE

Université de Tours

herve.breton@univ-tours.fr

LES SAVOIRS NARRATIFS EN CONTEXTE DE VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE : PERSPECTIVES ÉPISTÉMOLOGIQUES

Résumé français : La loi de 2002 a créé une quatrième voie d'accès aux certifications en France : la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE). Ce faisant, elle a fondé en droit les savoirs expérientiels, puis a affirmé le principe d'une parité de valeur entre acquis expérientiels et savoirs formels. L'activité narrative et les savoirs qui y sont associés sont alors devenus le moyen d'une mise au jour de ces acquis de l'expérience construits par le sujet au gré de son histoire de vie professionnelle. À partir de ce contexte, la présente étude cherche à définir les conceptions et usages des savoirs narratifs en VAE. Elle propose également un examen des modalités par lesquelles les acquis expérientiels se trouvent manifestés par les récits en première personne, puis analyse les liens d'interdépendance entre savoirs expérientiels et savoirs narratifs.

La loi de 2002 sur la Validation des acquis de l'expérience (VAE) a fondé en droit le principe d'une parité entre savoirs acquis par l'expérience et savoirs professés. Simultanément, les procédés narratifs sont devenus centraux pour l'emprunt de cette quatrième voie d'accès aux certifications qu'est la VAE. En effet, la formalisation des savoirs qui se sont constitués au fil de l'exercice d'un métier, au cours de l'expérience professionnelle, dans le cours de la vie, suppose, pour que ces savoirs passent au langage, qu'ils soient mis en mots, décrits en situation, narrés en tant qu'entités disposant d'une histoire et d'un devenir. L'appropriation d'une démarche par laquelle l'expérience trouve à se dire, selon des formes permettant d'exprimer et manifester les savoirs qui s'y sont constitués, peut en effet être considérée comme une condition nécessaire à l'aboutissement du parcours. L'adulte qui s'engage en VAE doit donc, de ce point de vue, forger une méthode, structurer des repères, sélectionner des procédés... bref, développer la maîtrise de gestes qui permettent de fonder un style narratif, soit une manière d'exprimer – de dire et d'écrire – ses acquis de l'expérience.

Le contexte de la VAE interroge ainsi de manière singulière la notion de « savoir narratif ». Deux plans d'étude sont possibles : d'abord celui d'un examen des savoirs, en tant qu'ils sont exprimés sur le mode narratif ; enfin celui de l'examen des savoirs nécessaires à la mise en mots et en récit de l'expérience et de ses acquis. Le premier plan interroge les conceptions du savoir dans les domaines de l'éducation et de la formation. En rendant les savoirs dépendants de l'expérience, la VAE pose en effet un problème inédit aux enseignants, formateurs et certificateurs. Par contraste, la voie de la formation initiale se fonde sur les savoirs formels qui peuvent être professés et enseignés. Ces derniers sont acquis par l'exercice et l'étude, soit l'intégration de règles formelles apprises et retenues. Ils ne peuvent de ce point de vue être narrés, car ils sont d'abord appris avant d'être éprouvés. Les acquis expérientiels poursuivent

BRETON, H. (2017). Récit en première personne d'un cheminement avec la VAE. Dans B. Liétard, A. Piau et P. Landry (dir.), *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience : enjeux, modalités, perspectives* (p. 185-193). Lyon : Chronique sociale.

48 le chemin inverse : ils sont « expérimentés¹ » avant d'être pensés en tant qu'objets ou
49 processus. Le problème est alors le suivant : à quelles conditions le travail narratif permet-il
50 de manifester ces savoirs acquis au cours de l'expérience éprouvée ? L'examen de cette
51 question conduit à interroger les formes de récit possibles, pour en penser les processus par
52 lesquels se manifestent les acquis.

53
54 Le second plan d'étude porte sur les savoirs nécessaires à la conduite et au déploiement de
55 l'activité narrative au cours de l'activité VAE. Le problème posé est le suivant : dire, écrire et
56 raconter son expérience pendant le parcours VAE suppose de « savoir-rarrer » son vécu. Le
57 savoir narratif est alors pensé comme une capacité mobilisée par le candidat pour manifester
58 ses savoirs *via* le récit. Cette voie de formalisation du savoir suppose et mobilise des actes et
59 des gestes qu'il convient de définir : analyse des procédés narratifs, évocation et accès à
60 l'expérience, choix des vécus de référence, sélection du niveau de détail pertinent pour la
61 description, mise en intrigue, historicisation des vécus... Ce sont ces deux plans qui sont
62 examinés dans cet article, d'abord successivement, puis à partir de leurs niveaux d'intrication.

63

64 **1. La narration comme mode de manifestation des savoirs**

65

66 Le premier axe de l'étude porte donc sur le travail de formalisation des savoirs expérimentiels
67 au cours de l'activité narrative. Il s'agit ici de considérer que le récit, en configurant
68 l'expérience vécue, met au jour des savoirs acquis par l'expérience qui deviennent alors
69 thématiques en vue de différentes opérations, la validation pour obtention d'une certification
70 étant l'une d'entre elles. Cette proposition peut être examinée selon trois processus : la mise
71 en mots de l'expérience, la thématisation des savoirs par le récit, l'historicisation des savoirs
72 dans le cours de la vie du sujet.

73

74 Le premier processus étudié est donc celui du passage de l'expérience au langage. Dans le
75 cadre de la VAE, cette opération est stratégique. Il est en effet nécessaire de choisir
76 l'expérience vécue en vue d'un travail téléologique dont l'accomplissement est un récit, oral
77 ou écrit, concrétisé par un discours et/ou un texte. Le problème dont il est ici question
78 concerne les critères à partir desquels il est possible de considérer que le récit rendra possible
79 la manifestation des acquis de l'expérience narrée. Il s'agit à ce stade d'étudier les processus
80 de transformation qualitative du vécu au cours du travail de mise en récit, pour penser ensuite
81 leurs concours à la mise en forme des savoirs expérimentiels. Une première manière d'aborder
82 ce problème consiste à réfléchir à ce qui peut être dit des savoirs expérimentiels lorsqu'aucune
83 expérience n'est narrée. La réponse apparaît clairement : dans cette circonstance, les savoirs
84 ne peuvent être que déclarés. Soit la proposition suivante : un savoir qui n'est pas adossé à
85 une expérience narrée et vécue par le sujet qui en est l'agent est un savoir formel de type
86 déclaratif. Nous voyons ici poindre deux modes d'existence du savoir : le savoir expérimentiel,
87 qui est exprimé en référence à un vécu dont l'auteur est l'agent ; le savoir académique, qui
88 mobilise une référence hors du sujet et de son histoire. Dans les deux cas, il s'agit
89 potentiellement du même savoir. Par contre, le mode de manifestation est distinct, tout
90 comme la référence à partir de laquelle le savoir est manifesté.

¹ Le lecteur pourra consulter l'article de Mathias Girel, M. (2014). L'expérience comme verbe ? *Education Permanente*, 198, 23-34.

[PREPRINT]

BRETON, H. (2017). Récit en première personne d'un cheminement avec la VAE. Dans B. Liétard, A. Piau et P. Landry (dir.), *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience : enjeux, modalités, perspectives* (p. 185-193). Lyon : Chronique sociale.

91 Dans le champ de la VAE, la mise en récit de l'expérience constitue une ressource pour une
92 deuxième opération : la thématization. Nous rencontrons ici l'idée que le travail de
93 composition à l'œuvre dans les récits d'expérience configure le vécu en vue du repérage et de
94 la saisie des ressources de l'agir. La thématization peut alors être comprise comme un
95 processus, par lequel les acquis décrits et narrés dans les récits adviennent au sujet en tant
96 qu'objets de pensée. De ce point de vue, le récit fait fonction de révélateur : il met en forme
97 un agir, celui du corps, qui se passe du langage pour exister au cours de l'activité
98 professionnelle. La mise au jour dont il est question concerne donc les modes d'existence de
99 l'agir – ce que Billeter (2015) nomme les régimes d'activités –, soit la manière dont, en
100 fonction des circonstances éprouvées par le sujet, un agir se déploie en trouvant une
101 pertinence circonstancielle dans les situations éprouvées. Cette saisie thématique prend donc
102 en compte la manière dont la situation est vécue et interprétée par le sujet, ainsi que les
103 formes d'agir qui en découlent. Ce qui est à l'œuvre dans ces passages entre expérience, récit
104 et thématization des acquis expérientiels, c'est le travail d'interprétation des savoirs mobilisés
105 par un sujet foncièrement impliqué, concerné par ce dont il est question dans les vécus narrés.
106 Ce point est fondamental pour la compréhension de la singularité du travail narratif en VAE :
107 la thématization n'est pas synonyme d'extraction des savoirs, ou de dévitalisation par oubli de
108 leur « terrain » de constitution, à savoir celui de l'histoire du sujet. Sans maintien de la
109 référence du récit « en première personne » au cours de l'expression et de la thématization, la
110 voie narrative bifurque et emprunte celle, réifiante, du (ou des) référentiel(s) (d'activités ou de
111 compétences). C'est donc l'un des enjeux de l'accompagnement en VAE que de veiller au
112 maintien d'une cohérence de la démarche, ce qui suppose de prévoir des temps pour que les
113 modes d'expression du vécu évoluent, par circulation des registres d'énonciation : en
114 première personne, au moment du passage de l'expérience au langage ; en deuxième
115 personne, par la mise en commun des récits ; en troisième personne, en vue d'une
116 confrontation avec le vocabulaire désincarné des référentiels.

117
118 La mise au jour des savoirs expérientiels *via* le travail de thématization se concrétise pour le
119 sujet par la naissance de nouveaux objets : les savoirs expérientiels. Originellement,
120 n'existaient pour celui-ci que des souvenirs associés aux expériences vécues, composés
121 d'impressions, des perceptions, d'inférences... La narration de l'expérience professionnelle
122 fait advenir un plan nouveau pour penser les savoirs : les textes ou discours qui en résultent
123 rendent en effet possible la saisie thématique des ressources mobilisées en situation par
124 l'agent des actions décrites, mais également par autrui. Une bifurcation devient ici possible :
125 celle de la recherche de correspondances entre les savoirs identifiés dans les textes résultant
126 des récits en première personne et les grilles de compétences des référentiels. L'emprunt de
127 cette voie, à ce stade, aurait pour conséquence de s'engager dans des opérations abstraites,
128 fondées sur les logiques d'adéquation entre les modes d'existence (Souriau, 2009) des savoirs
129 du sujet et les compétences des référentiels de certification.

130
131 La poursuite de la démarche nécessite d'accomplir une troisième opération : l'historicisation
132 des savoirs. Si le récit s'est concrétisé en texte, et si la thématization a permis la formalisation
133 des savoirs expérientiels, il reste à historiciser ces savoirs pour mettre au jour la régularité de
134 leur manifestation dans le cours de la vie du candidat VAE. Soit, en d'autres termes, la mise
135 en récit de l'expérience vient préfigurer l'historicisation des savoirs en les constituant en tant
136 que ressources disponibles (Rodrigo, 2004) pour le sujet.

[PREPRINT]

BRETON, H. (2017). Récit en première personne d'un cheminement avec la VAE. Dans B. Liétard, A. Piau et P. Landry (dir.), *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience : enjeux, modalités, perspectives* (p. 185-193). Lyon : Chronique sociale.

137

| Phase 1 : mise en récit de l'expérience | Phase 2 : thématisation des acquis | Phase 3 : historicisation des savoirs |
|--|---|--|
| <i>Narration chronologique d'un moment vécu</i> | <i>Analyse des procédés mis en œuvre et des savoirs mobilisés au cours de ce moment particulier</i> | <i>Identification dans le parcours de moments proches durant lesquels les savoirs thématiques se sont manifestés</i> |

138

139

Tableau 1 : Passages et modes d'existence des savoirs narrés en VAE

140

141 Cette troisième étape – de l'historicisation des savoirs – cherche ainsi à conjuguer deux
142 logiques : la mise en perspective longitudinale des processus d'acquisition d'une pratique ; le
143 maintien de la référence de savoirs « en première personne » (Depraz, 2014), en resituant les
144 acquis expérientiels dans une dynamique qui est celle du sujet en devenir.

145

146 2. La capacité narrative, ou le « savoir-narrer »

147

148 La section précédente a permis d'envisager les processus qui participent du passage de
149 l'expérience au langage, des savoirs acquis aux savoirs thématiques, puis historicisés. Un
150 second plan peut maintenant être mis à l'étude : celui des actes et gestes mis en œuvre au
151 cours du travail narratif lui-même. Il s'agit ici d'identifier et de qualifier les actes d'évocation,
152 de description – chronologique ou aspectualisante – du vécu, de saisie thématique, de
153 configuration, d'historicisation... Ce travail narratif suppose une forme d'expertise : celle
154 d'un « savoir-narrer » son expérience. L'acquisition de ce savoir apparaît essentielle au
155 candidat VAE. En effet, la manifestation des acquis de l'expérience ne peut se passer du récit
156 dans les procédures françaises et européennes². Ces « savoir-narrer » s'acquièrent par
157 l'expérience de la mise en récit, et donc, pour les candidats VAE, en partie lors du travail de
158 formalisation des acquis lui-même. Du point de vue du narrateur, et donc du candidat VAE,
159 mettre en mots son expérience, configurer les événements éprouvés dans le cours de la vie,
160 interroger les liens tenus pour vrais entre ces moments, examiner la trame narrative qui
161 structure et organise le récit de soi... cela suppose d'apprendre, de connaître, et de mobiliser
162 des gestes et procédés qui fondent la pratique narrative. Le candidat doit en effet composer
163 avec différents critères au cours de la mise en mots, puis en récit, puis en histoire, de son
164 expérience : choix des périodes de référence, niveaux de détail de la description de l'agir,
165 focalisation sur certains aspects du vécu, étendue de l'expérience convoquée, complétude du
166 récit (Ricœur, 1983). Différentes directions sont donc possibles en vue d'affiner la
167 compréhension de ce qui s'acquiert, au cours du travail narratif en contextes de
168 reconnaissance et validation des acquis.

169

² Le lecteur pourra consulter sur ce thème la note d'information (n°2) du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP) intitulée « Le défi de la validation : l'Europe en passe de reconnaître toutes les formes d'apprentissage ? » parue au mois de novembre 2014.

[PREPRINT]

BRETON, H. (2017). Récit en première personne d'un cheminement avec la VAE. Dans B. Liétard, A. Piau et P. Landry (dir.), *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience : enjeux, modalités, perspectives* (p. 185-193). Lyon : Chronique sociale.

170 De ce point de vue, les parcours VAE sont des terrains propices aux travaux de recherche dont
171 l'enjeu est de comprendre les procédés mobilisés au cours de l'activité narrative ; activité qui
172 porte, à la différence du travail littéraire, sur l'expérience vécue du sujet. Le format du présent
173 article ne permet pas de présenter un état des lieux détaillé des recherches à l'œuvre sur le
174 thème de la narration, comme des procédés qui rendent possible la manifestation des savoirs
175 expérientiels. Ces recherches cristallisent des attentes fortes, dans le domaine de la santé par
176 exemple, la thématique des savoirs expérientiels du patient (Jouet et al, 2014) ouvrant des
177 champs inédits pour penser les formes de savoirs légitimes, à prendre en compte au cours des
178 pratiques de soins. Dans le domaine de la formation des adultes, les travaux de Gaston Pineau
179 ont cherché depuis les années 1980 à fonder épistémologiquement les savoirs expérientiels en
180 lien avec les pratiques narratives et biographiques (Pineau et al, 1997). Les courants de
181 recherche relevant des histoires de vie en formation ont vu ainsi émerger des travaux
182 spécifiques sur les pratiques narratives au cours de l'activité biographique (Baudouin 2010),
183 et sur l'activité thématitante durant laquelle « L'expérience se fait savoir » (Lainé, 2013).

184
185 Un second type de recherche doit être également mentionné. Il s'agit des travaux initiés par
186 Pierre Vermersch (2012) autour de l'entretien d'explicitation. Ces recherches s'intéressent
187 tout particulièrement à l'activité de description du vécu en lien avec les tenants d'une
188 phénoménologie expérientielle (Depraz, 2012). Complémentaire du travail herméneutique
189 durant lequel l'expérience au long cours est pensée et narrée, les approches provenant de la
190 phénoménologie descriptive contemporaine – ou de la microphénoménologie (Petitmengin,
191 2010) – s'intéressent à l'exploration détaillée et approfondie de micro-moments. Ces
192 approches ouvrent des voies inédites pour comprendre les actes et gestes conduits par l'adulte
193 qui réfléchit et thématise son vécu selon différentes temporalités lorsqu'il s'est engagé en
194 VAE. Les recherches vont alors s'intéresser aux procédés mobilisés par le candidat VAE pour
195 accéder à son expérience, choisir les mots et en nommer les aspects, s'éveiller à certaines
196 dimensions du vécu restées inaperçues (Breton, 2016).

197
198 Ce court inventaire de quelques champs de recherche signale les enjeux d'une compréhension
199 approfondie de ce qu'est une pratique narrative en VAE, et des apprentissages que doivent
200 constituer les candidats pour accéder à leur expérience et ensuite, pour formaliser leurs acquis.
201 Réciproquement, l'identification de ces champs interroge les capacités narratives sur
202 lesquelles s'appuient les membres de jury, lorsqu'ils doivent entendre et comprendre les récits
203 qui leur sont adressés au moment de la session de validation, session durant laquelle le
204 candidat présente son dossier, narre son parcours, décrit ses savoirs acquis au cours de
205 l'expérience.

206 207 **3. Perspectives épistémologiques pour penser les savoirs expérientiels en VAE**

208

209 Le travail de définition proposé dans cet article autour des savoirs narratifs interroge de
210 manière directe les procédés de validation et les procédures de certification de la VAE. Une
211 manière de formuler le problème pourrait être la suivante : le candidat, lorsqu'il présente son
212 dossier, est-il évalué sur ses acquis ou sur sa capacité à les narrer, à les mettre en mots, à les
213 faire tenir dans un récit ? Cette interrogation présente des aspects intéressants à examiner,
214 dont l'un porte sur la question de la référence. Pour délibérer sur l'effectivité des acquis mis

[PREPRINT]

BRETON, H. (2017). Récit en première personne d'un cheminement avec la VAE. Dans B. Liétard, A. Piau et P. Landry (dir.), *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience : enjeux, modalités, perspectives* (p. 185-193). Lyon : Chronique sociale.

215 en forme dans les récits d'expérience, parfois dans les récits de vie – comme le prévoit la
216 procédure de reconnaissance des acquis au Portugal (Cavaco, 2013) –, les membres du jury
217 sont censés pouvoir discerner deux types de savoirs : les savoirs expérientiels et les savoirs
218 narratifs. Les premiers résultent de la mise en œuvre d'une pratique dans différents contextes
219 qu'il s'agit de documenter ; les seconds s'acquièrent par la pratique de narration du vécu, par
220 l'exercice de l'écriture et du récit de soi (Morisse, 2003). Comment différencier ces deux
221 types de savoirs dans le cadre de la VAE, alors que l'expression des premiers semble
222 intrinsèquement dépendante des seconds ? Nous avons en effet cherché à démontrer que les
223 modes d'existence des savoirs narratifs et des savoirs expérientiels étaient interdépendants. Il
224 serait pourtant logique de différencier ces deux plans : un candidat peut en effet savoir faire
225 son métier sans nécessairement disposer des savoirs narratifs pour le décrire et le narrer. La
226 dépendance des savoirs expérientiels envers les savoirs narratifs pose potentiellement
227 problème si, comme peut le donner à penser les recherches de Sandrine Cortessis (2011,
228 2014), les processus de délibération du jury se fondent de manière principale sur la capacité
229 de narrer du candidat. L'examen de ces éléments conduit à prêter plus intensément attention à
230 ce qui est proposé de spécifique aux candidats pour l'apprentissage et l'acquisition de
231 procédés narratifs mobilisables en VAE (Morisse, 2009). La même démarche pourrait être
232 pensée à l'attention des membres des jurys. Les savoirs narratifs apparaissent en effet
233 centraux pour les processus de reconnaissance, de valorisation, de configuration, d'évaluation,
234 et de validation des acquis de l'expérience.

235 **Références bibliographiques**

- 236 Baudouin, J-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.
237 Bégout, B. (2000). *La généalogie de la logique*. Paris : Vrin.
238 Billeter, J-F. (2015). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Paris : Allia.
239 Breton, H. (2016). Attentionnalité émancipatoire et pratiques d'accompagnement en VAE.
240 *Revue Recherches & éducations*, 16, 51-63.
241 Breton, H (2018). La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience en France : le
242 paradigme de l'expérientiel à l'épreuve des certifications. *Lifelong, Lifewide Learning*
243 (LLL), 62-74.
244 Cavaco, C. (2013). Vers une reconnaissance des acquis de l'expérience au Portugal.
245 *Formation emploi*, 122, 115-137.
246 Cortessis, S. (2011). Le groupe d'analyse de pratiques comme ressources pour construire le
247 jugement professionnel de VAE. *ERES*, 2011/1, 191-205.
248 Cortessis, S. (2014). La VAE, comme épreuve d'argumentation continue. *Recherches &*
249 *Éducations*, 10, 95-116.
250 Delory-Momberger, C. (2015). *De la recherche biographique en éducation. Fondements,*
251 *méthodes, pratiques*. Paris : Anthropos.
252 Denoyel, N. (2002). La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques.
253 *Education Permanente*, 153/2002-4, 231-240.
254 Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris : Armand
255 Colin.
256 Depraz, N (dir.). (2014). *Première, deuxième, troisième personne*. Bucarest : Zeta Books.
257 Dominicé, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.

[PREPRINT]

BRETON, H. (2017). Récit en première personne d'un cheminement avec la VAE. Dans B. Liétard, A. Piau et P. Landry (dir.), *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience : enjeux, modalités, perspectives* (p. 185-193). Lyon : Chronique sociale.

- 258 Jouet, E. Las Vergnas, O. Noël-Hureau, E. (2014). *Nouvelles coopérations réflexives en*
259 *santé*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- 260 Lainé, A. (2013). *VAE, quand l'expérience se fait savoir*. Paris : Eres.
- 261 Petitmengin, C., Bitbol, M., Ollagnier-Beldame, M. (2015). Vers une science de l'expérience
262 vécue. *Intellectica*, 2015/2, 64, 53-76.
- 263 Morisse, M. (2003). Ecritures et réflexivité, quel(s) rapport(s) ?. *Perspectives de recherche en*
264 *éducation*, n°58, 61-67.
- 265 Morisse, M. (2009). Traces d'apprentissage dans l'écriture du dossier VAE. In G. Brougère et
266 L. Ulmann (Eds). *Apprendre de la vie quotidienne* (p. 195-204). Paris : PUF.
- 267 Petitmengin, C. (2010). La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. *Alter*, n°18, 165-
268 182.
- 269 Pineau, G. Legrand, J-L. (1997). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- 270 Pineau, G. Chaput, M. Liétard, B. (1997). *Reconnaître les acquis*. Paris : L'Harmattan.
- 271 Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. I. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- 272 Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- 273 Rodrigo, P. (2004). La dynamique de l'*Hexis* chez Aristote. *Alter* n°12, 11-25.
- 274 Souriau, E. 2009. *Les différents modes d'existence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 275 Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- 276 Zahavi, D. (2015). Intentionnalité et phénoménalité. Un regard phénoménologique sur le
277 problème difficile. *Philosophie*, n° 124, 80-104, 2015.