



HAL
open science

Régimes narratifs et modes d'existence des savoirs expérientiels en VAE

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Régimes narratifs et modes d'existence des savoirs expérientiels en VAE. L'Orientation scolaire et professionnelle, 2023, 52/3, pp.461-475. 10.4000/osp.17793 . hal-04224045

HAL Id: hal-04224045

<https://hal.science/hal-04224045v1>

Submitted on 1 Oct 2023

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

Hervé Breton

Professeur des universités

Université de Tours, EA7505, France

Institut Universitaire de France (IUF)

herve.breton@univ-tours.fr

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

Régimes narratifs et modes d’existence des savoirs expérimentiels en VAE

Résumé : Dans le cadre des dispositifs de validation des acquis de l’expérience (VAE), le récit se constitue pour le candidat en tant que moyen au service d’une finalité : la mise en mots et la composition du texte doivent permettre de manifester et de caractériser les savoirs acquis par la pratique, en situation. L’énonciation de cette proposition conduit à postuler un principe de codépendance entre les régimes narratifs mobilisés dans les dossiers de VAE et les modes d’existence des savoirs expérimentiels du point de vue du jury. Cette opération bien particulière qui procède d’un passage au langage de l’expérience et d’une catégorisation des savoirs dans le cadre des procédures de validation mérite un examen. L’objet de cet article est d’examiner les apports respectifs et les complémentarités générées par les modes d’expression du récit de soi en première, deuxième et troisième personne. L’enjeu de cet examen est de définir les régimes d’expression du vécu et de caractériser les stratégies narratives afin d’en examiner les effets sur les modes d’existence des savoirs expérimentiels en contexte de validation des acquis.

Narrative regimes and modes of existence of experiential knowledge in VAE

Abstract : Within the framework of the validation of prior learning (VAE), the narrative is considered by the candidate as a resource serving a purpose: the wording and composition of the narrative must make it possible to manifest and characterise the knowledge acquired through practice, in situation. The formulation of this proposition leads to the assumption of a principle of codependence between the narrative regimes mobilised in the VAE files and the modes of existence of experiential knowledge from the point of view of the jury. This very particular operation, which proceeds from a shift to the language of experience and a categorisation of knowledge within the framework of validation procedures, deserves to be examined. The purpose of this article is to examine the respective contributions and complementarities generated by the first, second and third person modes of expression of self-narrative. The aim of this examination is to define the regimes of expression of experience and to characterise the narrative strategies in order to examine their effects on the existence modes of prior learning in contexts of validation.

34 Introduction

35 Depuis sa création par la loi de 2002 en France, ce qu’il est convenu d’appeler la validation des
36 acquis de l’expérience (VAE) a été intégré dans les pratiques des certificateurs comme l’une
37 des quatre voies d’accès à la certification¹. Vingt ans après la naissance de cette loi, de
38 nombreuses questions restent ouvertes sur les procédures de validation, les méthodes
39 d’évaluation, les processus de certification. Cependant, ces questions souvent techniques, qui
40 font l’objet d’études approfondies en sciences de l’éducation et de la formation, notamment,
41 interrogent trop peu les processus de constitution et les modes d’existence de ce qui est
42 communément désigné par le terme « savoirs expérientiels ». Le travail de définition de ces
43 savoirs issus de l’expérience, qui tendent à être naturalisés dans les discours, relève pourtant
44 potentiellement du domaine de la nécessité. Il s’agit en effet alors de caractériser le fondement
45 théorique à partir duquel les dispositifs sont produits, les pratiques s’organisent, les discours
46 sur la VAE sont générés.

47 Pourtant, malgré les enjeux de premier ordre que véhicule ce travail de caractérisation
48 conceptuelle, la compréhension partagée de ce qui constitue les savoirs expérientiels reste non
49 stabilisée. La première proposition avancée dans ce texte vise à montrer que le travail de
50 définition de ces savoirs reste dépendant de la distribution des points de vue, et donc des
51 manières de les appréhender et de les penser, celles-ci pouvant être distribuées entre première,
52 deuxième et troisième personne. C’est l’objet de la première partie de cet article que de
53 développer cette idée en spécifiant chacune des positions, en montrant que la problématique
54 des savoirs expérientiels ne peut être dissociée d’une philosophie de l’expérience. Cela conduit,
55 pour définir les savoirs expérientiels, à définir les dimensions *incorporées* de l’agir, les
56 dimensions *immergées* de l’action, et les dimensions *énectées* de l’activité.

57 La seconde partie interroge les formes de codépendance entre les modes d’existence des savoirs
58 expérientiels et les régimes narratifs qui participent de leur manifestation dans les discours
59 (Foucault, 1972), par croisement entre récits de soi et descriptions situées. Il s’agit
60 concrètement d’étudier les effets de la circulation des registres d’expression en première,
61 deuxième et troisième personne (Depraz, 2014 ; Varela & Shear, 1999) sur les modes
62 d’existence des savoirs expérientiels, à partir d’extraits de récits de pratiques présentés sous
63 forme de *verbatim*. La théorie des registres d’expression sur l’expérience formalisée à l’issue
64 de ces deux parties est ensuite interrogée de manière située, à partir des contextes et procédures
65 de la VAE, par différenciation des positions respectives des candidats, assesseurs
66 professionnels, et représentants du monde académique dans les jurys.

67 Les savoirs expérientiels : une question de point de vue ?

68 Dans un ouvrage récent, Simon et al. (2020) les auteurs cherchent à définir le périmètre
69 notionnel et les usages du concept dans le domaine de la santé. La démarche entreprise par les
70 auteurs pour définir ces savoirs consiste notamment à s’inscrire dans les référents d’une
71 philosophie pragmatiste de l’expérience, principalement inspirée des travaux de John Dewey
72 (1938/1968). La perspective retenue par les auteurs consiste à formaliser des systèmes de
73 relation entre le vécu et la constitution des savoirs, ce qui les conduit à promouvoir un modèle

1. Cette perspective soutient que quatre voies d’accès permettent d’obtenir (puis de détenir) une certification : la voie de la formation initiale (FI), la voie de la formation continue (FC), la voie de l’apprentissage, la voie de la VAE. L’écart entre ces quatre voies est marqué par l’attention portée à l’expérience dans les processus d’évaluation et de validation, le degré minimal étant structurellement présent dans la FI, le maximal étant situé à l’autre bout du spectre, dans les logiques qui portent la validation des acquis.

[PREPRINT] Hervé Breton, “Régimes narratifs et modes d’existence des savoirs expérientiels en VAE”, *L’orientation scolaire et professionnelle*, 52/3 | 2023, 461 -475.

74 faisant de l’expérience une matière à partir de laquelle un travail d’élaboration est possible,
75 venant transformer l’expérience et rendre possible la caractérisation des acquis. La perspective
76 apparaît proche des théories de la prise de conscience piagétienne et des conceptions associées
77 au travail de construction de l’expérience (Parlier & Ullman, 2013).

78 Ces éléments de définition participent de la caractérisation d’une problématique qui est celle de
79 la dimension incorporée des savoirs acquis par l’expérience (Varéla, 1995). Cette
80 problématique génère des questionnements de premier ordre pour les contextes et système de
81 validation. Pour en définir les termes, il est possible de mobiliser l’expérimentation fictive
82 intitulée « La chambre chinoise » telle que proposée par Searle (1980) et relatée par Descombes
83 dans la section 6.4 de son ouvrage (1995). Cette expérimentation peut être décrite de la manière
84 suivante :

85 Il s’agit de considérer le dispositif suivant. Une personne est dans une pièce, elle reçoit
86 des feuilles de papier sur lesquelles figurent des idéogrammes chinois. Pour chaque
87 idéogramme, elle doit donner un papier comportant un autre idéogramme, la
88 correspondance étant établie par un livre de règles connues de la personne. Les résultats
89 permettent d’établir une capacité à comprendre le chinois pouvant être attribuée au sujet
90 si le montage du dispositif reste dissimulé. Si le dispositif est connu, cette capacité ne
91 peut être imputée qu’au dispositif.

92 Cet exemple, mobilisé par Searle (1980) pour interroger la différenciation pouvant être faite
93 entre l’intelligence humaine et l’intelligence artificielle, fournit un champ de questionnements
94 utiles pour notre propos afin de spécifier le caractère tangible du savoir mobilisé et de la
95 capacité ainsi manifestée – si capacité² il y a – dans une telle situation et une pratique donnée.
96 Un second champ de questionnement concerne celui de la codépendance entre la logique des
97 points de vue et celle des modes d’existence de savoirs mobilisés dans l’action.

98 D’un point de vue d’extériorité (soit en troisième personne), les résultats constatables de
99 l’action conduite par la personne qui en est l’agent inclus dans le dispositif permettent de
100 considérer qu’il maîtrise le chinois : les réponses produites par la réception des papiers sont en
101 effet linguistiquement cohérentes. Dans la situation, l’agent se trouve au centre de l’action, ce
102 qui conduit – par effet d’optique, notamment – à le désigner comme l’opérateur responsable
103 des résultats de l’action. Cependant, comme l’a montré Cortessis (2014) dans le cadre des
104 activités d’évaluation au sein des jurys de VAE, les processus de raisonnement et de jugement
105 ne s’organisent pas selon un principe d’irréfutabilité. Il apparaît donc concevable, voire
106 vraisemblable de considérer que la personne située dans la chambre qui produit les opérations
107 dispose de la compétence linguistique pour parler le chinois. Dans le cadre d’une procédure de
108 VAE, il resterait dès lors à vérifier le niveau de compétence détenu. Mais il s’agit déjà d’un
109 autre champ d’interrogations.

110 Cependant, dans l’exemple relaté par Searle (1980), il est spécifié que la personne ne parle pas
111 le chinois. Il faut donc en conclure que le savoir détenu pouvant être objectivé par une étude
112 lucide des savoir-faire détenus pour cette opération sont restreints à la capacité de comprendre
113 et d’appliquer le livre des règles de correspondances en une série d’idéogrammes limitée. De
114 plus, dans cet exemple, la définition de la géographie des savoirs détenus ne peut être produite

² Nous n’ouvrons pas ici la discussion sur la tension entre savoirs manifestés et capacité acquise, celle-ci orientant vers les théories dispositionnelles, comme l’indique Chauviré (2002, p. 10) : « La capacité, nous l’avons vu, n’a rien à voir avec le possible ou le futur en puissance. On ne dira pas toutefois avec Ryle (cf. Bourdieu E., 1998, p. 53) qu’attribuer une capacité, c’est simplement signaler une non-impossibilité : savoir parler japonais, c’est ne pas être incapable de le parler. »

[PREPRINT] Hervé Breton, “Régimes narratifs et modes d’existence des savoirs expérimentiels en VAE”, *L’orientation scolaire et professionnelle*, 52/3 | 2023, 461 -475.

115 que par la personne qui conduit l’action. La chambre chinoise est en effet conçue comme une
116 boîte noire dans laquelle le sujet agit, sans que les procédés d’action ne puissent être observés
117 de l’extérieur (en deuxième³ ou troisième personne⁴). Cela conduit Searle à soutenir, comme le
118 note Descombes (1995), que la compréhension doit être différenciée du comportement. Ce qui
119 est accessible d’un point de vue d’extériorité est un comportement. Ce à quoi a accès la
120 personne qui vit l’action relève de la compréhension. Ainsi, en deuxième et troisième personne,
121 il est possible d’inférer que la personne peut échanger en chinois (soit dispose de la compétence
122 linguistique de parler le chinois, voire de l’écrire). En première personne, la personne sait que
123 ce qu’elle mobilise relève de la connaissance d’un ensemble de règles prescrites à appliquer sur
124 la base de configurations formelles.

125 Cet exemple permet de caractériser plusieurs points problématiques pour les ingénieries de la
126 validation des acquis expérimentiels. En premier lieu, ce qui est dorénavant saisissable est
127 l’influence majeure de la dynamique des points de vue en VAE sur les processus de
128 formalisation et de constitution des savoirs expérimentiels. Ainsi, dans le cadre de
129 l’expérimentation dite de « la chambre chinoise », si la personne est conduite à dire les savoirs
130 expérimentiels qu’elle mobilise pour réaliser l’opération de mise en correspondance des
131 idéogrammes, elle devrait être conduite à décrire une connaissance des règles prescrites dans
132 un manuel et une capacité d’application de ces règles. Ce type d’opération suppose une forme
133 de souci consciencieux de l’application de règles d’action, ce qui est par nature distinct d’une
134 capacité à communiquer, à lire et à écrire en chinois. Cependant, si la même question est posée
135 à un observateur externe à l’action (donc situé en dehors de la chambre chinoise), il se trouve
136 dans une situation d’indécidabilité quant à la caractérisation des savoirs. La détention des
137 savoirs associés à la maîtrise de la langue chinoise ne peut être exclue. Il est même possible
138 d’avancer que, du point de vue de la deuxième personne, c’est la capacité à communiquer en
139 chinois qui se donne sur le mode du vraisemblable, car la présence du manuel et de ses règles
140 est maintenue dans l’ombre tandis que les résultats de l’action constituent des observables.
141 L’écart de nature et de force doit donc être considéré comme notable avec la perspective en
142 première personne.

143 Cependant, l’erreur potentielle de la deuxième personne (observation d’un point de vue
144 d’extériorité) et de la troisième personne (déduction des savoirs à partir de l’analyse des
145 résultats de l’action) résulte d’un franchissement qui ne va pas de soi. Si les observateurs
146 extérieurs (les membres du jury dans le cadre de la VAE, par exemple) en viennent à inférer
147 que les savoirs manifestés relevant de la communication en langue chinoise sont démontrés, ce
148 jugement apparaît structurellement trop rapide, car peu documenté. De multiples scénarios sont
149 en effet possibles. L’un d’entre eux serait par exemple d’attribuer aux dispositifs eux-mêmes
150 des pouvoirs et des savoirs. Cette perspective apparaît contre-intuitive, car elle conduit à diluer
151 l’agentivité par laquelle l’action s’actualise au sein d’une logique dispositionnelle qui peut
152 s’incarner dans un protocole, une équipe, voire des machines. Dans ce cas, le candidat est conçu
153 comme un opérateur qui procède en interaction avec d’autres, humains ou non humains. Il
154 résulte de ces éléments de réflexion à propos de la « chambre chinoise » que le résultat de
155 l’action doit être pensé à l’échelle du dispositif dont la personne située dans la pièce fait partie.
156 Cette perspective génère des difficultés nouvelles pour la caractérisation des savoirs

³ Soit d’un point de vue d’extériorité : un collègue, un chercheur, un formateur, un tuteur, un évaluateur... (par exemple) observant l’action sans y être engagé.

⁴ Soit, d’un point de vue générique, centré sur les procédés, indépendamment du caractère situé de l’action, de l’intentionnalité des agents qui s’y trouvent engagés, des conditions contingentes associées à la situation spécifiée.

[PREPRINT] Hervé Breton, “Régimes narratifs et modes d’existence des savoirs expérientiels en VAE”, *L’orientation scolaire et professionnelle*, 52/3 | 2023, 461 -475.

157 expérientiels, car elle rend dorénavant nécessaire de penser les formes contributives de l’agir
158 de la personne dans un ensemble dont elle fait partie.

159 **Le problème difficile des savoirs d’expérience**

160 La section précédente a été l’occasion de problématiser l’existence de ce qui est désigné par
161 compétences dans les parcours de VAE, sans que ce terme ne soit véritablement défini ni
162 stabilisé (Batal & Fernagu Oudet, 2013). Une condition de cette stabilisation est de préciser de
163 quel point de vue l’objectivation du savoir-faire est produite. S’agit-il d’évaluer un
164 comportement extérieur en mesurant sa pertinence au regard des résultats générés ? Ou à
165 l’inverse d’appréhender une pratique de manière située ? Cette seconde interrogation conduit à
166 solliciter l’expression de l’agent, soit du référent de l’action, afin que ce qu’il fait soit dit et
167 narré, que l’expérience passe au langage, sans perdre la perspective incarnée, embarquée et
168 située de l’agir. Ce point mérite un examen concret, à partir des situations d’évaluation pensées
169 en contexte. Avant cela, cependant, un autre plan mérite un examen. En effet, le point de vue
170 dit en première personne (Depraz, 2011) rend possible l’expression d’une logique, celle-ci se
171 constituant en fondement des actes et gestes s’actualisant en situation. En d’autres termes, ce
172 que génère le déplacement vers une perspective en première personne, c’est avant tout un
173 changement de focale. En deuxième personne, l’attention est portée sur les procédés
174 observables d’un point de vue d’extériorité de l’action. En première personne, l’attention est
175 portée sur les manières de faire, sur les conditions de manifestation et d’actualisation des savoirs
176 expérientiels, sur leur pertinence contextuelle et située. De nouveaux problèmes adviennent
177 cependant : le premier d’entre eux tient dans le caractère *incorporé* des savoirs et *embarqué* de
178 l’action.

179 Ce point, soit la dimension incorporée des savoirs, relève de ce que Chalmers (1995) a nommé
180 « le problème difficile de la conscience ». Il s’agit de considérer que les processus et procédés
181 participant de ce que fait le sujet en situation se donnent à son insu. Le terme « insu » demande
182 à être défini et précisé, car plusieurs acceptions sont possibles. Littéralement, « insu » pourrait
183 être associé à « non su », ou à « pas encore su ». Cette perspective est problématique, car elle
184 pourrait laisser entendre que le sujet agissant en situation mobilise des savoirs dans le cours de
185 l’action qu’il ne connaît pas. Les résultats de l’action, dans ce cas, peuvent être dus au hasard
186 ou à des forces agissantes – potentiellement magiques – qui s’imposent au sujet et déterminent
187 sa conduite. Il est également possible, et c’est l’option privilégiée dans ce texte, que la manière
188 dont l’activité se configure résulte d’un couplage sujet/situation qui se donne chemin faisant
189 sur le mode de l’évidence et du naturel. Cette donation comporte une dimension incarnée,
190 embarquée, orientée, énoncée (Varela & Shear, 1999). Incarnée car elle résulte du vécu du corps
191 dans un milieu, celui-ci étant à la fois social, culturel, écologique ; embarquée car la donation
192 est dynamique, évolutive, en fonction du couplage sujet/situation ; orientée car le sujet agissant
193 est un agent mû par une intentionnalité. Selon cette perspective, il apparaît abusif de considérer
194 qu’une personne agit avec pertinence – soit en fonction de ce que la situation nécessite sans
195 détenir les savoirs lui permettant de le faire. Il est plus juste de penser la pertinence de l’agir et
196 les ressources à partir desquelles cet agir se déploie selon une logique de distribution entre le
197 sujet et le milieu, ou plus exactement selon une perspective émergente et énoncée (Varela et
198 al., 1993), soit à partir d’une dynamique immergée, située et incarnée (Billeter, 2019).

199 Ces éléments permettent de formaliser différents plans et critères pour penser les savoirs
200 expérientiels : la référence expérientielle, les processus d’énonction au cours de l’agir, le contenu
201 de l’activité. La formalisation du savoir expérientiel suppose un travail d’élaboration qui prend
202 pour sol l’expérience vécue. C’est ce point qui explique l’importance de la narration pour la
203 mise au jour et la formalisation des savoirs expérientiels. Cette formalisation suppose également

204 de procéder à partir d’une description située, la manifestation des savoirs expérientiels étant
205 dépendante des situations concrètes permettant leur actualisation. Un troisième plan concerne
206 le contenu de l’activité : il s’agit ici d’interroger et de décrire l’action (Vermersch, 1994/2000).

207 **Régimes narratifs et modes d’existence des savoirs expérientiels**

208 Il résulte des propositions précédemment avancées une idée pouvant être résumée de la manière
209 suivante : les modes d’existence des savoirs expérientiels varient selon la circulation des points
210 de vue. En première personne, leur mode d’existence est avant tout régi par un principe de
211 pertinence et de couplage en relation avec la dynamique d’une situation donnée. En deuxième
212 personne, l’existence des savoirs expérientiels suppose de coconstruire des formes langagières
213 rendant compte d’une régularité d’occurrences, à partir de situations vécues exprimées dans un
214 langage oscillant entre le situé et le régulier, entre le spécifié et l’étal. Ainsi, si le régime de
215 l’expression en première personne mobilise le registre de la description phénoménologique
216 (Depraz, 2011) et de l’explicitation (Vermersch, 1994/2000, 2012), celui de la deuxième
217 personne peut s’édifier à partir de narrations pouvant devenir le support d’un dialogue sur les
218 pratiques et les ressources qu’elles mobilisent. Quant à la troisième personne, elle relève du
219 générique, du théorique, de formes de réflexion non corrélées à un socle référentiel d’ordre
220 expérientiel.

221 Les trois extraits ci-dessous, présentant des récits de pratiques dans le contexte de
222 l’enseignement supérieur à l’international, peuvent permettre d’aider à la saisie concrète des
223 différenciations proposées. Si, par exemple, mon objet est de présenter un savoir-faire détenu,
224 qui relève de la capacité d’enseigner dans un contexte étranger, je suis conduit, au moment où
225 j’écris ces lignes, à revenir à une situation vécue. Celle qui se donne alors à moi est récente. Il
226 s’agit d’une situation durant laquelle j’amorce un cours dans une université de Belo Horizonte,
227 dans le Minas Gerais, au Brésil. Afin de concrétiser les éléments exposés dans cet article, je
228 vais procéder à la mise en mots de cette situation, à partir d’une perspective en première
229 personne, puis en deuxième et en troisième personne, en maintenant quasi identique le format
230 du texte. Il s’agira de produire deux opérations : formaliser la problématique associée au travail
231 de définition et de formalisation de ce qui est désigné par le terme « savoir expérientiel » ; et
232 caractériser la codépendance des modes d’existence de ce type de savoirs avec trois régimes
233 narratifs (Breton, 2022) : la description, la narration biographique, la formulation thématique.

234 Le texte généré à partir d’une description en première personne est le suivant :

235 Il est 9 h 30 le matin, ce mardi 30 août, je suis dans la salle de l’auditorium de la PUC Minas,
236 de Belo Horizonte. Il y a devant moi une quarantaine de personnes. À mes côtés se trouve
237 Gabriel. Il m’a dit il y a quelques minutes qu’il allait traduire mon intervention. J’ai d’abord
238 pensé que c’était un étudiant, un doctorant de l’équipe de la professeure qui m’accueille dans
239 le cadre de ce programme de recherche. Mon support est prêt. Une collègue brésilienne l’a
240 relu. Je suis confiant, car elle est chaque fois rigoureuse dans la relecture.

241 Je commence donc à parler. Ma première préoccupation est de remercier la professeure qui
242 m’accueille, l’équipe et l’institution, les participant.e.s et la personne qui traduit. Cette
243 première étape réalisée, je commence à entrer dans le contenu du cours. C’est à ce moment
244 qu’il convient de trouver le séquençage adéquat entre l’expression en français et la traduction
245 qui va suivre. Ce processus d’accordage suppose une forme de tâtonnement qui, dans la
246 situation présente, s’opère quasiment instantanément. La première prise de parole est
247 réalisée, d’une minute environ. Gabriel traduit, en tenant compte de la singularité du contenu,
248 sans réduire, sans transformer. Je continue avec une proposition théorique qui s’affirme. Il
249 poursuit avec le même rythme et la même densité. Je continue en m’autorisant des
250 approfondissements parfois ardu. Même fluidité. Je comprends à la pause qu’il est
251 traducteur professionnel.

[PREPRINT] Hervé Breton, “Régimes narratifs et modes d’existence des savoirs expérientiels en VAE”, *L’orientation scolaire et professionnelle*, 52/3 | 2023, 461 -475.

252 Ce texte de 228 mots décrit une activité et des procédés d’action, ceux d’une intervention
253 universitaire à l’international qui s’amorcent à partir d’un moment d’accordage entre le
254 conférencier et son traducteur. Le contenu du vécu peut surprendre, car il semble, à première
255 vue, que le savoir-faire, dans cette situation, est détenu par la personne qui traduit. Cependant,
256 et cela traduit la dimension énoncée de la situation, l’examen de la dynamique dont il est
257 question porte sur les processus d’accordage entre le conférencier et le traducteur. La
258 proposition faite consiste à avancer l’idée qu’un savoir-faire est également nécessaire au
259 conférencier pour intervenir en étant traduit. Celui-ci pourrait être nommé « savoir-faire
260 d’accordage en contexte de traduction orale en milieu universitaire ». L’action est décrite à
261 partir du vécu passé au langage dans une situation spécifiée, soit : au Brésil, à la *Pontifical*
262 *Catholic University of Minas Gerais*, le mardi 30 août 2022, à 9 h 30. Cette description permet
263 d’appréhender de manière temporalisée le déroulement de l’agir et de mettre au jour les types
264 de repères mobilisés par le conférencier pour s’accorder avec le traducteur : recherche de la
265 durée optimale des séquences de prise de parole, examen des niveaux de complexification
266 atteignables du discours, prise en compte des mouvements dans l’assemblée...

267 Le même exercice peut maintenant être réalisé selon un format narratif, proche de la deuxième
268 personne.

269 Cela fait maintenant quelques années que je viens au Brésil et que je produis des
270 interventions traduites. L’une des toutes premières a eu lieu en 2019. J’avais été accompagné
271 par Natalia, qui était doctorante à l’Université fédérale du Minas Gerais, à Belo Horizonte,
272 au Brésil. Durant deux jours, j’avais eu le temps d’échanger avec elle, ce qui m’a permis de
273 comprendre la manière dont elle procédait pour s’accorder au conférencier. Elle m’avait
274 décrit les problèmes éthiques rencontrés lorsque le contenu de l’intervention contrevenait à
275 ses valeurs. Ma conférence portait alors sur les histoires de vie en formation. L’effet inverse
276 s’était produit pour elle. Plus que l’expérience de l’écart, elle avait été captée par le contenu,
277 ce qui l’avait conduite à repenser à son histoire lorsqu’elle traduisait mon intervention et les
278 échanges avec la salle.

279 Un mois plus tard, toujours en 2019, je suis intervenu à Brescia (en Italie). Je devais de
280 nouveau être traduit. Cependant, la personne traductrice était peu familière du monde
281 universitaire, et très stressée. J’avais alors pu mesurer l’effet généré sur sa manière de faire,
282 et sur l’assemblée, qui semblait avoir beaucoup de difficulté à saisir le sens de mon discours.
283 Ces constats me conduisirent à simplifier le contenu de mon intervention au maximum, afin
284 d’alléger la charge de travail de la traductrice. Depuis, à chacune de mes interventions, je
285 prends le temps d’échanger avec la personne qui va traduire pour comprendre sa pratique.

286 Ce deuxième texte, narratif, de 216 mots, appréhende le savoir-faire d’accordage selon une
287 autre perspective, d’ordre biographique, en mobilisant plusieurs situations qui ont en commun
288 la même activité. La durée est plus longue, ce qui produit un effet de lissage expurgeant du
289 texte les microprocédés situés saisissables seulement dans une situation spécifiée. Ce
290 phénomène de lissage est cependant en partie compensé par le contraste généré entre les deux
291 situations mobilisées dans le récit, ces deux situations étant advenues de manière successive
292 dans le cours de l’expérience du narrateur. Ce qui est mis en mots relève alors d’un processus
293 de constitution d’un savoir, ce processus étant appréhendé selon une perspective longitudinale.
294 Ce processus peut être caractérisé de la manière suivante : une première situation d’intervention
295 a lieu à l’UFMG, Belo Horizonte, Brésil. Celle-ci est traduite par une personne expérimentée,
296 ce qui permet d’analyser de manière réflexive les dimensions réciproques et dialogiques de
297 l’activité de traduction de conférences scientifiques. Une seconde situation, à Brescia, en Italie,
298 à l’Université catholique du Sacré-Cœur, se présente sur le mode de l’écart. Elle suppose de
299 produire de nouveaux gestes et processus d’ajustement, ce qui permet de concrétiser les enjeux
300 des processus d’accordage en situation pour l’activité d’intervention avec traducteur.

[PREPRINT] Hervé Breton, “Régimes narratifs et modes d’existence des savoirs expérientiels en VAE”, *L’orientation scolaire et professionnelle*, 52/3 | 2023, 461 -475.

301 Un troisième texte peut maintenant être proposé. Il est rédigé en troisième personne, car non
302 référé à du vécu, et structuré à partir d’une logique analytique et explicative.

303 Il me semble que les interventions universitaires mobilisant de la traduction demandent un
304 savoir-faire particulier. Je l’ai compris cette année, en 2022, au cours des échanges avec
305 Gabriel, la personne qui m’accompagnait pour la traduction à la PUC Minas. C’est dans
306 l’échange et le dialogue que j’ai pu désincorporer et conscientiser ces savoirs. J’ai été surpris
307 de sa capacité à saisir le sens de mon discours, ce qui m’a conduit à l’interroger sur ses
308 procédés. Et c’est lorsqu’il a décrit sa manière de faire que j’ai réalisé ce que je produisais
309 pour m’accorder à la situation de traduction.

310 Je pense que je commence par saluer l’auditoire, ce qui me permet d’entendre la voix du
311 traducteur à partir d’un contenu générique. J’énonce différents types de phrases et procède à
312 des réglages quant à la durée des séquences. Il me faut pour cela ne pas me laisser absorber
313 par le contenu, ne pas être trop pris par les enjeux de la situation. En d’autres termes, je dois
314 me maintenir attentif au vécu de la personne qui traduit. Cependant, cette phase ne dure que
315 quelques minutes lorsque la personne qui traduit est professionnelle. Si cela n’est pas son
316 métier, ma vigilance vis-à-vis d’elle ne peut pas décroître. Et cela s’opère aux dépens de
317 l’attention que je dois tout de même accorder à l’assemblée, et à mon contenu d’intervention.

318 Ce texte de 227 mots est le résultat d’un travail de réflexion qui ne porte que de manière allusive
319 à une ou des expériences spécifiées. La réflexion est thématique et interroge les procédés
320 d’action associés à l’activité de traduction. Le propos est donc structuré sur un mode qui croise
321 l’analytique (visée d’élucidation) et la thématique (visée de nominalisation) des procédés mis
322 au jour. Il comporte une dimension déclarative. Sa force réside dans son travail de désignation
323 quasi directe des savoirs d’action associés à l’activité d’intervention avec traduction. Sa limite
324 est de se cantonner au registre du thématique et du déclaratif. Le scénario de la « chambre
325 chinoise » est, dans le cadre de ce registre, possible. En d’autres termes, il est possible que le
326 discours tienne pour vrai, de manière dissimulée ou sincère, la manifestation ou la détention de
327 savoirs pourtant absente des pratiques mises en œuvre. Cette possibilité existe simplement car
328 le registre du déclaratif ne détient pas la capacité d’accéder à l’expérientiel, au situé, donc au
329 réel de l’activité.

330 **Stratégies narratives en contexte de validation : circulation des points de vue**

331 Dans les sections précédentes, il a notamment été montré que chacun des régimes rendait
332 possible une forme particulière de manifestation des savoirs expérientiels : descriptive et située,
333 narrative et temporalisée, explicative et formalisée. Ce qui est également mis au jour, par la
334 succession des trois formes d’expression, c’est leur complémentarité. Chacun des trois registres
335 d’expression permet de caractériser, selon un point de vue singulier, les savoirs mis en œuvre
336 dans l’action d’intervention traduite, la succession des versions générant une dynamique
337 d’accumulation permettant une appréhension plus complète de l’objet. Il reste que différents
338 registres d’expression ont été identifiés, et que chacun d’eux comporte son propre régime de
339 puissance. Cette notion de puissance est à comprendre ici en tant que *puissance de*
340 *manifestation de la singularité de l’agir du sujet et des savoirs expérientiels qui rendent*
341 *possible cet agir*. Cette puissance de manifestation peut être pensée à partir de l’analyse
342 épistémologique portée par Foucault (1983-1984/2009, p. 4) des structures du discours, et
343 notamment de l’analyse « dans ses conditions, et dans ses formes, le type d’acte par lequel le
344 sujet, disant la vérité, se manifeste, et par là, je veux dire : se représente à lui-même et est
345 reconnu par les autres comme disant la vérité ». Selon cette perspective, le régime narratif dit
346 en première personne comporte intrinsèquement une puissance de manifestation des savoirs
347 expérientiels. Ceux-ci peuvent en effet alors être nommés et décrits, sans perte de contact avec
348 les situations éprouvées, selon cette forme d’expression qui engage le sujet. C’est ce mode

349 d’expression qui ouvre droit à un passage : celui d’un mode d’existence incarné et situé à un
350 mode d’existence partagé et social des savoirs expérientiels. Dans le cadre de la narration dite
351 en deuxième personne, la force qui en résulte relève de la thématisation, soit la capacité à
352 nommer les savoirs à partir d’exemples situés. Pour ce qui concerne la troisième personne, la
353 force manifestée est d’ordre catégoriel : le sujet peut démontrer les savoirs qu’il détient sur
354 l’action, tout en référant aux classements des connaissances associés à un registre disciplinaire.

355 C’est à partir de la spécification de ces régimes de puissance et de l’examen de leurs propriétés
356 complémentaires que des stratégies narratives peuvent être définies et que des dispositifs
357 d’accompagnement peuvent être pensés en contexte de VAE. Cela revient à interroger les effets
358 de chacun des régimes narratifs, puis de leur conjugaison, sur les processus de monstration et
359 de démonstration en contexte de validation des acquis de l’expérience. Il s’agit par exemple
360 d’examiner les stratégies narratives mobilisées ou devant être mobilisées par les candidats en
361 vue de formaliser leurs savoirs acquis par l’expérience, ces stratégies étant alors régies par des
362 dynamiques de séquençage et de conjugaison, dans les dossiers et lors de l’audition, entre la
363 formalisation des savoirs expérientiels sur un mode descriptif, la temporalisation des processus
364 d’acquisition sur un mode narratif, la classification et la formalisation des savoirs selon une
365 logique thématique. Ces stratégies participent de la constitution d’un discours permettant la
366 formalisation des savoirs expérientiels dans des pratiques données. Elles visent également à
367 ouvrir différents moyens d’accès aux savoirs expérientiels, selon que les membres du jury sont,
368 du fait de leur situation (assesseur académique ou assesseur professionnel, par exemple),
369 particulièrement sensibles et familiers à un régime d’expression. Cette distribution de la
370 familiarité à un régime narratif comporte une dimension structurelle : dire la pratique de
371 manière située convoque une forme de langage, un registre d’expression sur le travail (Boutet,
372 2016) qui diffère du langage dit en troisième personne et qui structure les référentiels d’activité
373 et les unités d’enseignement en résultant.

374 **Conclusion**

375 L’étude présentée dans cet article porte sur les modes d’existence des savoirs expérientiels, en
376 différenciant leurs dimensions incorporées, situées et déterritorialisées. Ces trois dimensions
377 sont appréhendées à partir d’une théorie avancée qui suppose une codépendance des modes
378 d’existence des savoirs expérientiels avec différents régimes d’expression : régimes de la
379 description, permettant de faire passer au langage les dimensions incorporées des savoirs
380 expérientiels ; régimes de la narration, permettant de configurer dans des récits les dimensions
381 situées et biographiques de ces savoirs en vue d’un travail de thématisation ; régimes de la
382 formalisation de catégories, rendant possible la classification des savoirs expérientiels et leur
383 inscription en tant qu’objets pouvant être accrochés à un référentiel ou être localisés dans un
384 corpus disciplinaire. Dans le quotidien, au cours de la vie au travail, ces trois modes d’existence
385 peuvent évoluer de manière indépendante. Par contraste, le contexte de la validation des acquis
386 génère une exigence particulière : celle de rendre nécessaire la conjonction de ces modes
387 d’existence et d’impliquer la constitution de stratégies narratives permettant la réciprocité des
388 points de vue afin de constituer de manière complète ces objets. Selon l’étude présentée, c’est
389 par le développement de stratégies narratives, et donc par l’acquisition de capacités narratives,
390 que le candidat peut composer entre ces différents registres d’expression, afin de pouvoir rendre
391 manifestes les savoirs expérientiels qu’il détient, en pouvant les désigner au gré, de manière
392 incarnée et située, de manière temporalisée et constituée, de manière thématique et formalisée.

393 **Références bibliographiques**

394 Batal, C., & Fernagu Oudet, S. (2013). Compétences, un folk concept en difficulté ? *Savoirs*,
395 33, 39-60. <https://doi.org/10.3917/savo.033.0039>

[PREPRINT] Hervé Breton, “Régimes narratifs et modes d’existence des savoirs expérientiels en VAE”, *L’orientation scolaire et professionnelle*, 52/3 | 2023, 461 -475.

- 396 Billeter, J.-F. (2019). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Alia.
- 397 Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l’action*. Seuil.
- 398 Boutet, J. (2016). *Le pouvoir des mots*. La Dispute.
- 399 Breton, H. (2022). *L’enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- 400 Chalmers, D. (1995). Facing Up to the Problem of Consciousness. *Journal of Consciousness*
- 401 *Studies*, 2(3), 200-219. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195311105.003.000>
- 402 Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein. In C.
- 403 Chauviré & A. Ogien (Ed.), *La régularité : Habitude, disposition et savoir-faire dans*
- 404 *l’explication de l’action* (p. 25-48). Éditions de l’École des hautes études en sciences sociales.
- 405 Cortessis, S. (2014). La VAE, comme épreuve d’argumentation continue. *Recherches &*
- 406 *Éducation*, 10, 95-116. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1897>
- 407 Depraz, N. (2011). L’éloquence de la première personne. *Alter*, 19, 57-64.
- 408 <https://doi.org/10.4000/alter.1365>
- 409 Depraz, N. (Ed.) (2014). *Première, deuxième, troisième personne*. Zeta Books.
- 410 Descombes, V. (1995). *La denrée mentale*. Éditions de Minuit.
- 411 Dewey, J. (1938/1968). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- 412 Foucault, M. (1972). *L’ordre du discours*. Gallimard.
- 413 Foucault, M. (1983-1984). *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II.*
- 414 *Cours au Collège de France, 1984*. Gallimard.
- 415 Parlier, M., & Ulmann, A.-L. (Eds.). (2013). Éditorial. *Éducation permanente*, 196(3), 5-9.
- 416 Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Harmondsworth, Penguin Books
- 417 Searle, J. (1980). Mind, Brain and Programs. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3(3) 417-
- 418 424. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00005756>
- 419 Simon, E., Arborio, S., Halloy, A., & Hejoaka, F. (2020). *Les savoirs expérientiels en santé.*
- 420 *Fondements épistémologiques et enjeux identitaires*. Éditions universitaires de Lorraine.
- 421 Varela, F. (1995). The Re-Enchantment of the Concrete. Some Biological Ingredients for a
- 422 Nouvelle Cognitive Science. In L. Steel & R. Brooks (Eds.), *The Artificial Life Route*
- 423 *to Artificial Intelligence. Building Embodied, Situated Agents* (pp. 11-23). Routledge.
- 424 Varela, F., & Shear, J. (1999). The View From Within. *First person approach to the study*
- 425 *of consciousness*. Imprint Academic.
- 426 Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L’inscription corporelle de l’esprit. Sciences*
- 427 *cognitives et expérience humaine*. Seuil.
- 428 Vermersch, P. (1994/2000). *L’entretien d’explicitation*. ESF.
- 429 Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Presses Universitaires de France.