



**HAL**  
open science

## Savoirs expérientiels et narration : donation, acquisition, formalisation

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Savoirs expérientiels et narration : donation, acquisition, formalisation. IUSVEducation, 2024, 23 (Supplément) (23 (Supplément)), pp.106-119. hal-04647287

**HAL Id: hal-04647287**

**<https://hal.science/hal-04647287>**

Submitted on 24 Jul 2024

**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

# IUSV *Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

**SAVOIRS EXPERIENTIELS ET  
NARRATION : DONATION,  
ACQUISITION, FORMALISATION**

---

**CONOSCENZA ESPERIENZIALE  
E NARRAZIONE:  
DONAZIONE, ACQUISIZIONE,  
FORMALIZZAZIONE**

---

**EXPERIENTIAL KNOWLEDGE  
AND NARRATIVE: DONATION,  
ACQUISITION, FORMALISATION**

---

Hervé Breton  
Université de Tours, [herve.breton@univ-tours.fr](mailto:herve.breton@univ-tours.fr)

**#23**

SPECIAL ISSUE

# SAVOIRS EXPERIENTIELS ET NARRATION : DONATION, ACQUISITION, FORMALISATION

---

Hervé Breton

Université de Tours, [herve.breton@univ-tours.fr](mailto:herve.breton@univ-tours.fr)

Les savoirs expérimentiels, en tant que notion dans les discours et les dispositifs provenant des politiques et pratiques de la formation des adultes, de l'analyse du travail et de la santé, demandent à être définis. C'est ce qui est réalisé dans ce texte, à partir de trois dimensions : la dotation des savoirs expérimentiels dans le cours de l'expérience, la dynamique d'acquisition des savoirs expérimentiels du point de vue du sujet, les effets de la narration sur les modes d'existence des savoirs expérimentiels dans les discours et récits de soi. Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche au long cours, dont l'enjeu est de préciser les conditions de validité des discours et des pratiques mobilisant les savoirs expérimentiels, dans les contextes de formation, de travail et de certification, notamment.

**Mots-clés:** narration, description, formation, savoirs expérimentiels, vécu.

# CONOSCENZA ESPERIENZIALE E NARRAZIONE: DONAZIONE, ACQUISIZIONE, FORMALIZZAZIONE

---

Hervé Breton

Université de Tours, herve.breton@univ-tours.fr

*Il sapere esperienziale, come concetto nei discorsi e nei meccanismi dell'educazione degli adulti, dell'analisi del lavoro e delle politiche e pratiche sanitarie, ha bisogno di essere definita. Questo è quanto viene realizzato in questo testo, basato su tre dimensioni: la dotazione di sapere esperienziale nel corso dell'esperienza, la dinamica dell'acquisizione del sapere esperienziale dal punto di vista del soggetto e gli effetti della narrazione sulle modalità di esistenza del sapere esperienziale nei discorsi e nelle auto-narrazioni. Questo studio fa parte di un programma di ricerca a lungo termine, il cui obiettivo è quello di chiarire le condizioni di validità dei discorsi e delle pratiche che mobilitano il sapere esperienziale, in particolare nei contesti di formazione, lavoro e certificazione.*

**Parole chiave:** narrazione, descrizione, formazione, saperi esperienziali, vissuto.

# EXPERIENTIAL KNOWLEDGE AND NARRATIVE: DONATION, ACQUISITION, FORMALISATION

---

Hervé Breton

Université de Tours, [herve.breton@univ-tours.fr](mailto:herve.breton@univ-tours.fr)

*Experiential knowledge, as a concept in the discourses and mechanisms of adult education, work analysis and health policy and practice, needs to be defined. This is achieved in this text, based on three dimensions: the endowment of experiential knowledge in the course of experience, the dynamics of the acquisition of experiential knowledge from the subject's point of view, and the effects of narratives on the modes of existence of experiential knowledge in discourses and self-narratives. This study is part of a long-term research programme, the aim of which is to clarify the conditions of validity of discourses and practices that mobilise experiential knowledge, particularly in the contexts of training, work and certification.*

**Keywords:** narration, description, training, experiential knowledge.

## INTRODUCTION

---

Les savoirs expérientiels font l'objet d'une intense actualité dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes, dans le domaine de l'analyse du travail, plus largement en sciences humaines et sociales, mais également en santé. Déjà remarqué en 2007 par Lochard, qui notait et s'étonnait de l'avènement de cette notion en retraçant l'émergence à partir de l'irruption du terme et de son inscription dans des courants de pensée et des domaines pratiques, le savoir expérientiel est devenu le carrefour de discussions situées à la croisée de l'épistémologie, des logiques d'enquête et des dialectiques rapports de pouvoir/rapports aux savoirs.

Malgré cette intense activité, différents travaux restent à accomplir afin de stabiliser les conditions de constitution d'un espace scientifique et discursif sur les savoirs expérientiels. L'objet de ce texte est de contribuer aux travaux qui traversent ce champ, à partir de l'examen du statut de la narration dans les processus de formalisation des savoirs expérientiels. Deux axes de réflexion organisent cet écrit : la différenciation des plans à partir desquels les savoirs expérientiels peuvent être appréhendés par la pensée (1) ; la clarification des relations de codépendance entre les modes d'existence des savoirs expérientiels dans les discours et les types de récits permettant leur passage au langage (2). La première partie de cet article différencie trois plans permettant de caractériser les dynamiques d'émergence et d'existence des savoirs expérientiels : dynamique de donation des savoirs expérientiels en situation, dynamique d'acquisition des savoirs expérientiels par le sujet, dynamique de formalisation des savoirs expérientiels dans les récits de soi. La seconde partie cherche à établir les rapports de codépendance entre différents régimes narratifs et les effets de formalisation des savoirs expérientiels dans le langage, les discours et dispositifs permettant leur reconnaissance au travail.

## 1. LES SAVOIRS EXPERIENNELS : DONATION, ACQUISITION, FORMALISATION

---

Le travail de définition concernant les savoirs expérientiels peut s'organiser à partir d'une approche visant à mettre au jour l'émergence de la notion dans les discours, textes et études académiques. Il s'agit alors d'étudier l'histoire de la notion, à partir de ses moments d'émergence, également à partir de ses ancrages disciplinaires ou idéologiques. Il est également possible de chercher à définir ce que la notion désigne de concret, à l'échelle du phénoménal et du social, pour le sujet qui les détient et pour les acteurs sociaux qui pensent et agissent avec cette notion dans le cadre de dispositifs et de politiques éducatifs. C'est cette seconde perspective qui est empruntée pour cet article. Pour cela, trois dynamiques sont examinées de manière successive, la différenciation des trois plans ayant pour objet de caractériser différents niveaux d'enjeu, d'ordre théorique et épistémologique.

## 2. LA DYNAMIQUE DE DONATION DES SAVOIRS EXPERIENTIELS

Un moyen de définir peut consister à indiquer par contraste ce que ce l'objet qui doit être défini n'est pas. Pour ce qui concerne le *savoir expérientiel*, il est généralement pensé par contraste avec le *savoir formel*. Ce dernier, présent dans les manuels et ouvrages scolaires techniques ou scientifiques, existe indépendamment de l'expérience vécue d'un sujet singulier. À l'inverse, le savoir expérientiel se pense en relation avec l'expérience vécue, voire *en tant qu'expérience vécue*. Cette seconde formulation peut sembler obscure. Penser le savoir en tant qu'expérience, cela n'est pas dire seulement que c'est l'expérience qui a permis l'acquisition d'un, des ou du savoir. Ce qui est également dit par la formulation *le savoir en tant qu'expérience*, c'est que le savoir comporte la faculté de modifier l'expérience éprouvée. Soit, en d'autres termes, le savoir en se donnant dans le cours de l'expérience la constitue qualitativement.

Cette perspective conduit à penser le savoir en tant que composante de l'expérience éprouvée dans le présent vivant. Cette proposition entretient des rapports de proximité avec la théorie formalisée par Dewey dans le chapitre intitulé « Les critères de l'expérience »<sup>1</sup> de son ouvrage *Expérience et éducation* paru en 1938. La perspective deweyenne établit un principe de continuité de l'expérience à partir duquel les expériences passées participent des propriétés des expériences à venir. De ce point de vue, les compréhensions et apprentissages générés ont pour destin d'imprégner les expériences à venir. Ce principe de continuité ne met cependant pas nécessairement l'accent sur la thématique du savoir expérientiel. Pour le dire autrement, la dynamique de transformation qualitative de l'expérience peut être pensée indépendamment d'un processus de constitution d'un savoir acquis dans le cours de l'expérience. Re-situé dans le domaine de l'éducation et de la formation, ce principe de continuité caractérise un processus d'apprentissage et de formation expérientielle plutôt qu'un processus de constitution d'une ressource (un savoir, une connaissance, une capacité) identifiable en tant qu'entité définissable, dans le cours de l'expérience, dans le cours de l'action, et dans le langage.

L'examen des enjeux associés aux dynamiques d'acquisition des savoirs expérientiels est conduit de manière plus approfondie dans la sous-section suivante. Elle est en effet en partie distincte de la proposition précédemment faite avec la formulation *le savoir en tant qu'expérience*. Cette formulation mérite en effet un examen dont l'objet est de spécifier concrètement et expérientiellement les conséquences de la formulation : *le savoir est une expérience*. Cette formulation soutient en effet que le fait de connaître et de comprendre soit imprègne l'expérience immédiate, soit transforme l'expérience qui sera vécue à l'avenir. Cette perspective peut être examinée concrètement à partir du récit suivant, qui comporte deux phases chronologiques, présentées de manière successive.

<sup>1</sup> Voir ici le passage maintes fois cité dans les textes contemporains s'intéressant aux relations entre expérience et formation : « De ce point de vue, le principe de la continuité de l'expérience signifie que chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelques manières les qualités de l'expérience ultérieure » (Dewey 1938/2011 : 473).

En 2020, lors de mon séjour au Japon, en attendant le train chaque matin et en contemplant le paysage qui se donnait à voir, je remarquais à plusieurs reprises l'idéogramme suivant : 鎌倉. Ayant une connaissance de l'existence des trois alphabets au Japon (*hiragana, katakana et kanji*), et n'ayant pu entrer dans l'apprentissage du dernier (le *kanji*), j'identifiais que l'idéogramme précédemment indiqué était du *kanji*. Cet idéogramme évoquait pour moi la difficulté de l'apprentissage de l'écrit au Japon, et il me ramenait à mon incapacité à déchiffrer les textes japonais même les plus simples en me donnant à penser que cet apprentissage relevait du domaine de l'inatteignable.

En 2024, sur le même quai, devant le même idéogramme, ayant persévéré dans l'apprentissage du *kanji*, je lis simplement le nom de la ville où je réside : Kamakura. Les perceptions, sensations et pensées se donnant à la vue de l'idéogramme 鎌倉 se sont dissipées. Ou, plus exactement, la situation est transformée de manière définitive et irréversible. Il ne me sera plus possible de vivre la perplexité précédemment décrite devant l'idéogramme suivant 鎌倉. Je n'y ai plus accès. Une existence autre s'est instaurée au contact du langage écrit au Japon.

La succession des deux récits permet de caractériser une dynamique de transformation de l'expérience vécue, à partir de deux situations distinctes dans le temps, mais apparaissant identiques dans leur structure, contenu et intrigue. Comment ici penser les relations entre savoir et expérience ? Il est possible d'indiquer qu'un savoir s'est constitué (l'apprentissage du *kanji* dans la langue japonaise) et que ce processus d'acquisition transforme l'expérience éprouvée par le sujet (le narrateur, ici l'auteur de l'article) dans la situation. Il est également possible d'avancer l'idée que c'est le *savoir lire le kanji au Japon* qui est vécu en tant qu'expérience. Dans la première proposition, le *savoir lire le kanji* est une activité intégrée à l'expérience du sujet, dans la seconde, le *savoir lire le kanji* est pensé comme un ingrédient ou une entité se donnant dans le cours de l'expérience du sujet. Dans la première proposition, le savoir est pensé en tant que *dimension de l'expérience du sujet*, dans la seconde en tant qu'entité (objet, substance) présente *dans le cours de l'expérience du sujet*. Deux conceptions semblent dès lors possibles : le savoir expérientiel participe d'un mode d'existence (formulation 1) ; le savoir expérientiel est une entité disposant d'un mode d'existence (formulation 2).

La réflexion sur ces deux propositions est poursuivie dans la section portant sur les relations entre savoirs expérientiels et narration du vécu. Avant cela, il reste à examiner le processus de donation des savoirs en situation. Dans l'exemple proposé, qui porte sur la lecture du *kanji* au Japon, la transformation du rapport avec l'idéogramme perçu ne résulte pas d'un changement de technique. Une manière erronée de comprendre la dynamique précédemment décrite serait de considérer que le sujet qui vit l'expérience en 2024 dispose d'une capacité qu'il décide d'actualiser ou non dans la situation, au contact de l'idéogramme Kamakura. Ce qui se passe pour lui, au contact de cet idéogramme, c'est qu'il peut le comprendre et le lire, *mais également qu'il ne peut plus ne pas le comprendre, et ainsi s'abstenir de le lire*. C'est à partir de la

seconde précision, celle qui porte sur l'impossibilité acquise de ne plus comprendre et de ne plus lire, que le savoir peut être considéré en tant que mode d'existence. Selon cette perspective, celui-ci n'est pas un objet, une ressource ou une capacité qui s'actualise ou non, tel un outil qui serait sorti de sa boîte ou qui y resterait à l'état inerte. Au contact de l'idéogramme, *du fait de l'acquisition du savoir lire le kanji*, une manière de vivre dans un monde intégrant de nouvelles significations et de nouvelles possibilités est advenue. Seul le retour dans un monde sans *kanji* (par exemple, en France) peut permettre de s'extraire de ce nouveau monde peuplé d'idéogrammes.

### 3. LA DYNAMIQUE D'ACQUISITION DES SAVOIRS EXPERIENTIELS AU TRAVAIL

Les éléments précédemment examinés ont porté sur le processus de donation des savoirs en situation. Cette notion de donation a été caractérisée en tant que processus par lequel, dans le cours de l'expérience, dans le présent vivant, des ressources se donnent au sujet, cette donation ayant comme propriété de teinter<sup>2</sup> qualitativement l'expérience. La notion de ressource demande cependant à être précisée, à la fois quant à ce qu'elle désigne de concret, mais également quant à la manière dont elle se constitue.

L'exemple retenu dans la section précédente concerne la capacité à lire le *kanji* au Japon. Les gestes et actes associés à cette capacité sont essentiellement cognitifs. En situation de travail, il est des actes plus manifestes et plus observables, à partir d'une position d'extériorité : poser une perfusion dans une situation de soin ; conduire un véhicule de livraison au sein du trafic parisien ; animer un collectif de travail dans le cadre d'un changement de procédure... Ces différentes opérations, pour être réalisées, supposent la mobilisation de savoirs et de connaissances qui agissent en tant qu'ingrédients permettant à l'agir de se déployer, malgré les éléments et incidents advenant de manière située, en contexte. Si ce processus de mobilisation lui-même reste largement non remarqué par le sujet, la dynamique par laquelle cette ressource s'est constituée l'est également.

Le caractère insu (ou non remarqué) de la donation des savoirs dans le cours de l'expérience résulte de l'incorporation des savoirs expérimentiels, mais également de la dimension embarquée (*embedded*) de l'agir<sup>3</sup>. Quant à celui qui porte sur les processus d'acquisition, il résulte du processus graduel, discret et silencieux de ce qui est désigné, notamment dans le domaine des sciences de l'éducation, comme un

2 L'usage du verbe teinter réfère ici à un processus qui vise à qualifier le processus de transformation qualitative de l'expérience. Le terme avancé par Dewey, celui de continuité, semble référer à un processus d'accumulation généré par une force ou une poussée lui donnant une perspective téléologique. Le verbe teinter inscrit la dynamique dans une temporalité immédiate et située, la transformation s'opérant par imprégnation diffuse, telle une ambiance (voir ici l'ouvrage de Bégout 2020).

3 Voir ici les travaux de Varela (1993 ; 2002), et plus spécialement la section intitulée " Micromondes et micro-identités " de l'ouvrage *Quel savoir pour quelle éthique ?* (2004), qui décrit le caractère dispositionnel de l'agir.

apprentissage expérientiel (Balleux 2000). Afin de nouveau de saisir de manière concrète cette proposition, un exemple simple est proposé ci-dessous. Il s'agit d'une activité de travail à l'université qui porte sur la préparation d'un cours pour un nouveau cursus, ici, en l'occurrence, un diplôme universitaire intitulé " Pair-aidance croisée : théories et pratiques situées " proposé à l'Université de Tours.

Afin de préparer le premier cours, lors de l'ouverture de cette formation, en janvier 2024, j'ai commencé à structurer un support en tenant compte des différentes temporalités à expliciter à l'attention du collectif d'apprenants afin que chacune et chacun puissent se projeter et s'organiser : temporalité de la totalité du cursus (six mois), temporalité de l'unité d'enseignement (UE) dans laquelle s'inscrivait cette première journée de cours (six jours non consécutifs), temporalité de la journée elle-même (sept heures)... Cela m'a conduit à organiser dans mon support de présentation trois contenus et trois manières de formaliser les éléments principaux du cours lors de cette première journée...

La description ci-dessus porte sur une activité située dans une situation de travail concrète. Elle réfère au domaine de l'enseignement au sein du métier d'enseignant-chercheur à l'université. Cette description de l'agir désigne en creux – c'est-à-dire qu'elle révèle du fait de la description de l'action les ressources nécessaires pour la conduite de l'activité – les ressources mobilisées et donc potentiellement détenues par l'agent au travail : stratégie d'accompagnement du collectif d'apprenants, connaissance des logiques de structuration du dispositif de formation à l'université, attention particulière aux temporalités, et disposition à penser selon une perspective longitudinale et temporelle... Ces différentes opérations supposent d'allier des actes de compréhension (du contexte), d'élaboration (de supports pédagogiques), d'anticipation (déroulement de séquences dans le temps)... Chacune de ces opérations pourrait faire l'objet d'un examen en soi. Cependant, si la réflexion est portée à l'échelle de l'ensemble de l'activité, nommée ici *accueil d'un collectif d'apprenants en formation de pair-aidance*, deux constats peuvent être avancés : le récit précédemment présenté caractérise un savoir-faire qui est lui-même composé d'une constellation de savoirs associés (1) ; la dynamique d'acquisition de ce savoir-faire n'est pas appréhendée dans le récit (2).

La mise en récit d'un processus d'acquisition d'une capacité suppose de dépasser le périmètre de la description d'un moment de la vie professionnelle ou d'une situation de travail singulière. Plusieurs critères doivent cependant être pris en compte afin de régler le dispositif narratif permettant de mettre en mots une dynamique d'acquisition de savoirs expérientiels : la dynamique d'acquisition d'une ressource<sup>4</sup> s'opère de manière processuelle (1), graduelle (2), temporelle (3) et longitudinale (4). Concernant le caractère processuel, le terme signale le travail silencieux, répétitif et rythmique qui participe du mouvement de constitution d'une capacité (1) ; la dimension graduelle signale la constance de la dynamique qui procède par accumulation/

<sup>4</sup> Le terme ressource réfère ici à la proposition de Rodrigo (2004 : 18) : « Savoir, c'est ou bien avoir en main les connaissances que l'on a acquises et en faire un réel usage (khrésis), ou bien avoir le pouvoir effectif de se saisir de ces connaissances parce qu'on les a déjà sous la main ».

mutation (2) ; la dimension temporelle signale le fait qu'un processus d'acquisition (point de vue du sujet), de constitution ( focale mise sur les savoirs eux-mêmes) ou d'apprentissage (point de vue du pédagogue) se déploie dans le temps par phases, qui comportent chacune un empan (3) ; le caractère longitudinal désigne le fait que cette dynamique est à penser dans la durée, et que celle-ci peut être appréhendée selon différentes échelles<sup>5</sup> (4).

L'énumération des propriétés associées aux processus d'acquisition des savoirs expérimentiels (déploiement de manière processuelle, graduelle, continue, dans la durée) permet de caractériser le caractère incarné, incorporé et tacite des savoirs acquis par l'expérience. Les savoirs expérimentiels, disponibles à l'état pratique à l'agent qui les détient, sont désignés par Piaget (1974 ; 1977), Vermersch (1994) ou Petitmengin (2010) par le terme de *préréfléchis*, sont insus du sujet et sans catégories pour être énoncés formellement. Dans le cadre des pratiques narratives, le savoir expérimentiel reste insu dans les récits car seules les conséquences de la dynamique d'acquisition sont généralement notées par le sujet. La caractérisation de cette idée est produite dans le court récit ci-dessous, qui porte sur le développement d'une capacité à conduire un véhicule automobile. Dans cet exemple, il est par exemple possible de constater qu'avec le temps je conduis avec plus d'aisance dans des situations plus complexes.

En 1994, lorsque j'ai appris à conduire une voiture, le moniteur de l'auto-école m'a fait débiter sur une route départementale, dans la campagne bordelaise. Quelques semaines plus tard, j'ai commencé à circuler, en étant accompagné, dans la ville de Bordeaux. Puis, une fois le permis de conduire obtenu, je me suis aventuré à conduire dans le trafic parisien, en heure de pointe...

Ce qui est désigné dans ce récit est un processus d'acquisition d'une capacité, celle de la conduite d'un véhicule automobile. Les marqueurs du processus d'acquisition de cette capacité sont temporels : amorce du processus (1), avec la conduite à la campagne ; familiarisation (2), avec la conduite dans la ville de Bordeaux ; complexification et autonomie (3), avec la conduite à Paris en heure de pointe. Cependant, ici, le processus d'acquisition est décrit à partir des résultats de l'action. Les ressources de l'activité, soit les savoirs, connaissances, gestes, actes et raisonnements qui génèrent ces résultats, ne sont ni évoquées, ni nommées, ni décrites. Elles restent dans le discours à l'état pratique, insues du sujet, et absentes du discours.

## 4. NARRATION ET DYNAMIQUE DE FORMALISATION DES SAVOIRS EXPERIENTIELS

L'exemple mobilisé dans les lignes qui précèdent, portant sur la conduite automobile, et les observations qui en résultent permettent de formaliser deux problèmes qui con-

cernent les capacités du récit de soi à manifester les savoirs expérientiels. Ces deux problèmes sont les suivants : comment rendre compte dans les récits des temporalités associées aux processus d'acquisition des savoirs expérientiels par le sujet (1) ; comment s'émanciper lors de la composition du récit de la disposition à présenter les résultats de l'action pour orienter l'écriture ou le discours sur les procédés d'action permettant le passage au langage des ressources expérientielles à partir desquelles l'agir se déploie (2).

L'examen de ces deux questions suppose de définir différents éléments sur la narration, les types de récits et les régimes narratifs. C'est en effet à partir de ces éléments de définition que des repères vont pouvoir être structurés afin d'appréhender les principes de codépendance entre formes du récit et modes d'existence des savoirs expérientiels dans les discours et les textes narratifs. Le format de cet article étant restreint, les éléments proposés s'avèrent synthétiques. Trois points sont simplement avancés, le premier visant à proposer une définition de ce qu'est la narration. Cette définition, provenant des travaux du narratologue Claude Brémond (1966), stipule que pour qu'il y ait récit, le discours doit intégrer une succession d'événements dans une unité d'action. Le terme décisif dans cette définition est celui de la succession. Ce principe est manifeste dans le court récit proposé préalablement à propos de la conduite automobile. Chacune des séquences est ordonnée de manière séquentielle, cet ordonnancement permettant d'établir une succession d'événements configurés ensemble autour d'une intrigue, selon le terme de Ricœur (1983), qui est celui de l'histoire de l'apprentissage de la conduite automobile. Le deuxième point concerne les types de discours. Adam (2015) en propose cinq : explicatif, argumentatif, dialogal, narratif, descriptif. Cette différenciation faite par Adam est importante, car elle permet à la fois d'indiquer ce qu'est l'expression narrative (comme cela a été vu avec la définition de Brémond), mais également et surtout ici ce qu'elle n'est pas. Le narratif n'est pas fondé sur des logiques explicatives (s'organisant à partir d'une logique causaliste), ni sur l'argumentatif (dont la visée rhétorique est de convaincre), ni même dialogal (circulation des points de vue au cours des interactions dans le discours). Le mode narratif comporte en effet deux caractéristiques décisives pour la manifestation des savoirs expérientiels et la mise en sens par le langage de sa trajectoire : il vise une expression de soi temporalisée et expérientielle. La particularité du narratif est ainsi de fonder un discours à partir du vécu, et dans le cadre d'une expression en première personne d'un vécu situé (un moment, une période, un parcours de vie).

Le troisième point concerne les régimes narratifs. Techniquement, la notion de régime narratif (Breton 2022) réfère à la variation des procédés narratifs mobilisés dans le cadre de la composition du récit de soi, cette variation résultant des effets de ralentissement ou d'accélération du temps vécu dans ce récit. Cette variation permet d'appréhender le vécu selon différentes perspectives : à partir de sa continuité pour ce qui concerne le récit de vie ou de périodes de vie ; à partir du caractère situé de l'action pour ce qui concerne la description phénoménologique (Vermersch

2012). Concernant les enjeux associés à la formalisation des savoirs expérimentiels, la capacité du récit de vie (ou récit autobiographique) est de pouvoir appréhender de manière processuelle et longitudinale le processus d'acquisition, à partir du repérage par le sujet d'événements marquants signalant le déploiement d'une maîtrise (d'un geste, d'un acte de raisonnement, de la conduite d'une activité). Pour cela, le narrateur (qui peut être une personne narrant ses pratiques professionnelles, ou un collectif de travail faisant l'histoire de l'émergence d'une pratique conjointe) est conduit à identifier des événements advenus dans le cours de son expérience, pour les ordonner chronologiquement, afin ensuite d'en retracer la dynamique, puis l'histoire. C'est cette approche qui est empruntée dans le cadre de l'exemple de la conduite automobile. Cela a été souligné, cette approche du récit se fonde sur la succession d'événements advenant dans le cours de l'expérience. Cette perspective conduit alors à s'interroger sur ce que peuvent être des événements référant au processus d'acquisition d'un savoir expérimentiel, ces événements étant les marqueurs de la succession à partir de laquelle va se configurer le récit. Plusieurs types de saillance expérimentielle peuvent faire événement, du point de vue du sujet : perception du franchissement d'un seuil dans la maîtrise d'un geste ou d'une technique (1) ; perception du franchissement d'un niveau de complexité dans une ou plusieurs situations professionnelles gérées par la personne (2) ; changement d'emploi ou de fonctions au cours de la vie professionnelle (3) ; extension du périmètre d'un poste (4)... Les marqueurs temporels signalant les événements du récit peuvent croiser des événements subjectifs, relevant de la vie au travail, avec des événements sociaux, relevant de la vie de la ou des institutions employeuses.

Le régime de la description phénoménologique rompt avec la dynamique de continuité. Sa puissance est contenue dans la possibilité d'appréhender les processus de donation des savoirs expérimentiels en situation en prêtant attention non plus au déroulement de l'expérience dans le temps, mais aux procédés d'action, aux actes et gestes de perception, aux phénomènes attentionnels, qui sont autant de dimensions qualitatives du vécu. Ce vers quoi oriente la description porte sur le quoi (ce qui se passe) et le comment (la manière dont cela est réalisé ou advient). Selon cette perspective, le fait vécu n'est plus seulement un opérateur temporel du récit. Il est également un événement à décrire, en tant qu'acte de synthèse qui comporte ses procédés : moment de compréhension, modification d'une perception, transformation d'une perspective. C'est à cette condition que la conversion du récit s'opère, et que la perspective qui porte le narrateur à raconter le déroulement des faits se trouve déplacée vers la description de la manière dont les faits sont advenus, ou vers la description des procédés concrètement mis en œuvre, dans le cadre d'une pratique située dans une situation concrète.

## 5. EN SYNTHÈSE. LES SAVOIRS EXPÉRIENTIELS : QUELS MODES D'EXISTENCE?

---

Différents éléments concernant les savoirs expérientiels ont été examinés dans ce texte. Cet examen a été réalisé à partir de trois processus : la donation des savoirs dans le présent vivant, cette donation ayant pour propriété de modifier qualitativement l'expérience vécue (1) ; l'acquisition des savoirs expérientiels par le sujet, ce qui a conduit à caractériser le caractère discret et tacite des constitutions du ou des savoirs acquis par l'expérience (2) ; la formalisation des savoirs expérientiels par le langage, cette perspective rendant nécessaire d'articuler différents régimes narratifs selon que l'attention est portée sur les processus d'acquisition ou les processus de donation (3).

Si la formalisation de ces processus permet de fonder des repères pour penser les relations de codépendance entre savoirs expérientiels et narration, et de préciser les perspectives à prendre en compte pour appréhender les savoirs expérientiels du point de vue du vécu, la nature même des savoirs expérientiels reste précisée de manière seulement intermédiaire. Deux possibilités ont en effet été avancées, sans être hiérarchisées. S'il est considéré que le savoir expérientiel désigne *l'expérience du savoir* dans le présent vivant, cela signifie que les savoirs expérientiels ne sont rien d'autre que le résultat d'un processus d'acquisition ou d'apprentissage dont le résultat est incarné dans un mode d'existence qui est celui du sujet, de l'agent, de la personne. Selon cette perspective, les savoirs expérientiels n'ont rien de substantiel. Le terme désigne alors un processus relevant de la formation expérientielle (Pineau 1991). S'il est considéré que les savoirs expérientiels sont des capacités qui peuvent être caractérisées à partir de leur mode d'émergence, de la complexification des procédés, d'une puissance liée à l'agir et au comprendre qui se déploie, ces modalités de constitution peuvent être décrites, caractérisées et formalisées. Il est possible que les deux positions qui viennent d'être exprimées ne s'excluent pas, voire soient complémentaires, selon les contextes concrets dans lesquels les savoirs expérientiels sont convoqués : reconnaissance au travail, validation des acquis de l'expérience, compagnonnage en situation de travail. Cette perspective suppose également une discussion qui ne peut être proposée dans ce texte. Cela fera l'objet d'études ultérieures.

## Références

---

- Adam, J.-M. (2015). *Les textes : types et prototypes*. Armand Colin.
- Balleux, R. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI (2), 263-285.
- Bégout, B. (2020). *Le concept d'ambiance*. Seuil.
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Brémond, C. (1966). Logique des possibles narratifs. *Communications*, 8, 60-76.
- Dewey, J. (1938/2011). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Lochard, Y. (2007). L'avènement des « savoirs expérientiels ». *La Revue de l'Ires*, 55, 79-95.
- Petitmengin, C. (2010). La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. *Alter*, 18, 165-182.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*. Presses universitaires de France.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. Dans Pineau G., Courtois B. (Eds.). *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29-40). La Documentation française.
- Revel, J. (1996). *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'expérience*. Gallimard.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Seuil.
- Rodrigo, P. (2004). La dynamique de l'Hexis chez Aristote. *Alter*, 12, 11-25.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Seuil.
- Varela, F. et Shear, J. (2002). *The view from Within. First-Person Approaches to the Study of Consciousness*. Imprint Academic.
- Varela, F. (2004). *Quel savoir pour quelle éthique ?* La Découverte.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Presses universitaires de France.