

<https://doi.org/10.1590/1980531411881>

NARRATION DU VÉCU ET FORMALISATION DU SAVOIR EXPÉRIENTIEL : UNE HISTOIRE D'ÉNONCÉS

 Hervé Breton¹

¹ Université de Tours (UT), Tours ; Institut Universitaire de France (IUF), Paris, France ; herve.breton@univ-tours.fr

Résumé

Ce texte interroge les formes et dynamiques d'instauration du savoir en examinant ses modes d'existence ainsi que les énoncés permettant leur formalisation. Pour cela, il explore le savoir expérientiel à travers son mode d'existence phénoménal, en relation avec le savoir discursif, dont le texte constitue le lieu d'inscription. L'étude se penche ensuite sur la fonction du récit en tant que modalité de circulation des énoncés permettant la formalisation du savoir par le langage. La troisième partie du texte analyse, à partir d'un exemple, les conditions de passage et de circulation du savoir entre ses formes phénoménale, narrative et discursive, en précisant les pratiques et régimes narratifs impliqués.

ÉNONCÉS NARRATIFS • MODES D'EXISTENCE • RÉGIMES NARRATIFS •
SAVOIRS EXPÉRIENTIELS

NARRAÇÃO DO VIVIDO E FORMALIZAÇÃO DO SABER EXPERIENCIAL: UMA HISTÓRIA DE ENUNCIADOS

Resumo

Este texto interroga as formas e a dinâmica do estabelecimento do conhecimento, examinando seus modos de existência e os enunciados que permitem a sua formalização. Para isso, o saber experiencial é explorado por meio do seu modo de existência fenomênico, em relação com o saber discursivo, do qual o texto constitui o local de inscrição. Em seguida, o estudo se volta para a função da narrativa como modalidade de circulação de enunciados que permitem que o conhecimento seja formalizado por meio da linguagem. A terceira parte do texto analisa, a partir de um exemplo, as condições de passagem e circulação do conhecimento entre suas formas fenomênica, narrativa e discursiva, especificando as práticas e os regimes narrativos envolvidos.

ENUNCIADOS NARRATIVOS • MODOS DE EXISTÊNCIA • REGIMES NARRATIVOS •
SABERES EXPERIENCIAIS

NARRATION OF EXPERIENCES AND THE FORMALIZATION OF EXPERIENTIAL KNOWLEDGE: A HISTORY OF STATEMENTS

Abstract

This text examines the forms and dynamics involved in the establishment of knowledge, analyzing its modes of existence and the statements that enable its formalization. To this end, experiential knowledge is explored through its phenomenal mode of existence, in relation to discursive knowledge, of which the text constitutes the site of inscription. The discussion then turns to the function of narrative as a mode of circulation of statements that allow knowledge to be formalized through language. The third part of the text analyzes, based on an example, the conditions of transmission and circulation of knowledge among its phenomenal, narrative, and discursive forms, specifying the practices and narrative regimes involved.

NARRATIVE STATEMENTS • MODES OF EXISTENCE • NARRATIVE REGIMES •
EXPERIENTIAL KNOWLEDGE

NARRACIÓN DE LO VIVIDO Y FORMALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL: UNA HISTORIA DE ENUNCIADOS

Resumen

Este texto interroga las formas y dinámicas de la construcción del conocimiento, examinando sus modos de existencia y los enunciados que permiten su formalización. Para ello, el conocimiento experiencial es explorado a través de su modo de existencia fenomenológico, en relación con el conocimiento discursivo, del cual el texto constituye el lugar de inscripción. A continuación, el estudio se centra en la función de la narrativa como modalidad de circulación de enunciados que permiten formalizar el conocimiento por medio del lenguaje. La tercera parte del texto analiza, a través de un ejemplo, las condiciones de paso y circulación del conocimiento entre sus formas fenomenológica, narrativa y discursiva, especificando las prácticas y los regímenes narrativos implicados.

ENUNCIADOS NARRATIVOS • MODOS DE EXISTENCIA • REGÍMENES NARRATIVOS •
CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL

Reçu le : 3 MARS 2025 | **Accepté pour publication le** : 21 JUILLET 2025



Il s'agit d'un article en accès libre, distribué sous la licence Creative Commons BY.

L'ÉTUDE PRÉSENTÉE DANS CE TEXTE VISE LA CARACTÉRISATION D'UN CHAMP PROBLÉMATIQUE, celui qui est convoqué par la notion dite du *savoir expérientiel*. Cette proposition peut étonner tant la diffusion du terme est dorénavant massive, que cela soit à l'échelle politique, académique ou scientifique. De fait, l'accumulation des textes et des discours participe de la naturalisation de la notion, les énoncés qui la traversent s'agréant graduellement dans des manières de dire pour se configurer en discours. La volonté contenue dans ce texte est de se maintenir en amont de cette dynamique de naturalisation en réinterrogeant les énoncés discursifs qui participent des formes d'instauration et des *modes d'existence* (Souriau, 1939) du savoir.

Il s'agit pour cela de penser le savoir dans sa relation avec le vécu, afin de définir ensuite le savoir expérientiel en tant que catégorie distincte du savoir formel et du savoir narré. Ainsi, plutôt que de structurer des catégories différenciant le savoir selon des aspects particuliers, il est proposé d'en interroger la référence, soit le sol à partir duquel le discours sur le savoir s'élabore : sol discursif (mode d'existence du savoir *via* le discours), sol phénoménal (mode d'existence du savoir expérientiel et incarné), sol narratif (mode d'existence du savoir formalisé dans des textes narratifs). Cette théorie des modes d'existence du savoir est formalisée dans les premières sections de ce texte. Dans la deuxième partie de l'étude, les conditions d'une coexistence de ces trois modes sont analysées *via* la distinction des types de textes, théorie des régimes narratifs, et la circulation des registres d'expression.

Définition des modes d'existence du savoir

Premier mouvement : se désengoncer d'une conception substantielle des savoirs et des catégories qui servent à les désigner. Revenir aux travaux de Latour (2011) sur le savoir pensé en tant que résultat d'une activité, plutôt que s'arc-bouter sur des distinctions entre *théorie* et *pratique*, *formel*, *informel* et *non-formel*... s'interroger sur les modes d'existence du savoir, selon que celui-ci est manifesté dans du discours, du vécu ou du récit. Cela peut être réalisé *via* les travaux d'Étienne Souriau (1939), dont la théorie des modes d'existence se soutient des processus d'instauration et d'anaphore : « L'anaphore désigne le processus d'intensification par lequel une existence gagne en réalité tandis que l'instauration désigne l'opération par laquelle une existence gagne en "formalité" ou en "solidité" » (Lapoujade, 2017, p. 65).

Penser en termes de modes d'existence, c'est intégrer une pensée modale, en articulant deux types de processus : ceux qui participent de l'émergence de la capacité d'exister d'un être, d'une œuvre, d'un concept ; ceux par lesquels cette existence s'intensifie et se stabilise. Cette intensification de la réalité d'un mode d'existence est plus qu'un processus de déploiement. Elle est, selon Souriau (1943/2017), une conquête. En effet, exister c'est gagner en solidité, en légitimité, selon un déploiement dont le trajet s'amorce du fragile au solide, à l'encontre de forces déjà manifestées. Le déploiement de l'architecture d'un mode d'existence, notamment lorsque celui-ci concerne le savoir, comporte ainsi une dimension politique.

Pour ce qui concerne le savoir, trois modes d'existence peuvent être différenciés, selon que celui-ci acquiert un statut épistémique *via* les énoncés du discours, un statut phénoménal du fait de sa manifestation dans l'expérience vécue, un statut narratif *via* les récits et textes narratifs :

- Le premier de ces modes est discursif et épistémique¹ (Foucault, 1969, 1970/2018). Il manifeste le savoir dans des énoncés, des configurations discursives, des seuils d'épistémologisation. Ce mode d'existence relève du discours, sans référence au vécu ni au contenu avec des dimensions éprouvées et phénoménales.
- Le savoir acquis dans le cours de l'expérience et inscrit dans le vécu est d'ordre phénoménal : il relève de l'éprouvé, de l'expérience située, de la pratique incarnée. Le savoir ici n'existe pas dans la structure des énoncés formels, mais dans la configuration des actes et les synthèses de sens provenant des impressions, sensations, perceptions et actions, selon une dynamique relevant de la donation en situation. Sa grammaire est inscrite dans l'expérience, et son lieu est moins le texte que le corps.
- Le troisième mode d'existence est d'ordre narratif. Il se constitue en tant que mode interface entre le mode discursif et le mode phénoménal du savoir, par le fait qu'il rend possible la formalisation d'énoncés qui maintiennent une référence à l'expérience vécue. La force du narratif réside ici dans sa capacité à générer du texte à partir de la mise en mots de l'expérience vécue. La forme narrative peut, en relation avec la problématique des savoirs expérientiels, être pensée comme un contenant, à partir d'une structure qui permet de maintenir la référence à l'expérience éprouvée lors de la mise en mots et la composition du texte.

La capacité de reliance du mode narratif entre les modes discursif et phénoménal réside dans son statut interface : le narratif génère du texte et s'avère à ce titre compatible avec le savoir formalisé par le texte. Cependant, les textes narratifs étant configurés en relation avec l'expérience vécue, ils comportent une dimension incarnée les rendant compatibles avec le mode d'existence phénoménale du savoir. Ce statut interface et hybride ouvre les possibilités d'une circulation entre le discursif et le phénoménal *via* la narration du vécu. Cette circulation est fondée sur un travail de mise en mots mobilisant la structuration d'un dire articulée aux modes de donation du vécu (Botineau, 2017), et rendant possible le contact avec des formes langagières situées à l'interface du mental et du social (Descombes, 1995, 1996).

Tableau 1

Formalisation des trois modes d'existence du savoir

Mode d'existence discursif	Mode d'existence phénoménal	Mode d'existence narratif
<i>Lieu du savoir : le discours</i>	<i>Lieu du savoir : le corps</i>	<i>Lieu du savoir : le texte</i>
Structuration d'énoncés Configurations discursives Seuils épistémiques	Processus d'incorporation Modalités de donation Formation des dispositions	Registres d'expression Descriptions situées Configurations narratives

Source : Élaboré par l'auteur.

Le Tableau 1 permet de formaliser trois modes d'existence, sans les hiérarchiser. C'est l'objet de la suite de cette étude que d'envisager les formes de coexistence possibles entre ces trois modes, pour en penser les conséquences, à la fois sur les plans épistémologique, méthodologique et sociétal.

1 « Par épistémè, on entend en fait l'ensemble des relations pouvant unir, à une époque donnée, les pratiques discursives qui donnent lieu à des figures épistémologiques, à des sciences, éventuellement à des systèmes formalisés » (Foucault, 1969, p. 259).

Le texte : Lieu d'existence du savoir discursif

Sans examen préalable, le discours sur le savoir expérientiel s'oriente naturellement en fonction des typologies faisant droit, à partir de différenciations bien installées, entre notamment, savoirs théoriques et savoirs pratiques (Barbier, 2011). Empruntant cette pente, le risque est cependant de la dévaler, et de se trouver alors engoncé dans une activité générant dans le champ discursif des sous-catégories devant spécifier de manière toujours plus détaillée des types de savoirs : *savoirs informels/savoirs scolaires* (Garnier, 2018), savoirs expérientiels (Lochard, 2007), *savoirs tacites* (Polanyi, 1958, 1966), *savoirs formels, informels, non formels* (Brougère & Bézille, 2007). Un mouvement inverse (mais de même ordre) est également possible, sans toutefois réduire la complexité de l'opération : il consiste, comme le fait Legroux (2008), à identifier des catégories aux côtés du savoir, *via* la classification : *information, savoir, connaissance*. Une autre orientation peut également consister à chercher à s'émanciper de la logique de classification procédant par subdivision en s'intéressant aux modes d'acquisition. Cela est réalisé par Liétard (1997), avec la notion de *savoir acquis par l'expérience* mis en relation avec les politiques de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience (VAE) en France. Il s'agit alors de considérer le savoir comme un résultat, celui généré par l'accomplissement d'une dynamique d'acquisition, celle-ci pouvant résulter d'un travail d'étude encadré par un programme ou, à l'inverse, d'une immersion dans des situations concrètes, au travail, ou plus simplement dans le cours de la vie.

L'opposition entre mode d'acquisition des savoirs *via* l'expérience et mode d'acquisition *via* l'étude formelle n'est cependant pas totalement satisfaisante. En effet, étudier en salle ou apprendre par l'épreuve, c'est de toutes les façons vivre une expérience, marquée par son activité, son intensité, sa temporalité. La différenciation entre des modes d'existence au sein du domaine du savoir pour caractériser ce qui est désigné par l'énoncé *savoir expérientiel* doit avant tout s'attacher à spécifier ce qui permet de tenir les termes *savoir* et *expérience* ensemble. Cette association à l'échelle d'un énoncé ne va pas du tout de soi. Elle semble même d'emblée invalide pour toute une tradition notamment bachelardienne pour qui l'*expérience première*² constitue un obstacle majeur, voire définitif, pour la connaissance épistémologique. Selon cette perspective, l'énoncé savoir expérientiel ne trouve aucune validité d'ordre épistémologique. La situation peut sembler paradoxale. En effet, malgré la large diffusion de l'énoncé *savoir expérientiel*, l'examen des conditions de sa validité épistémologique reste à produire. Une manière de procéder à cet examen est de différencier les lieux de constitution du savoir : pour le savoir formel, ce lieu, c'est le texte. Concernant le savoir expérientiel, ce lieu, c'est le corps. Et l'agent faisant circulation entre ces deux modes, c'est le récit, dont la faculté est d'intégrer dans une forme textuelle singulière, la narration, le texte et le vécu.

Selon cette perspective, c'est donc par le récit que le savoir expérientiel peut accéder à une épistémè et atteindre ce que Foucault (1969, p. 11) caractérise comme des seuils de formalisation³ *via* les notions d'actes et de seuil épistémologiques. Cette hypothèse conduit à faire porter l'attention sur les procédés narratifs permettant de faire passer l'expérience au langage, puis sur les procédés discursifs permettant de rapprocher les énoncés en troisième personne caractéristiques du savoir formel et ceux, en première personne, qui relèvent de la narration du vécu.

2 « Sans la mise en forme rationnelle de l'expérience que détermine la position d'un problème, sans ce recours constant à une construction rationnelle bien explicite, on laissera se constituer une sorte d'inconscient de l'esprit scientifique qui demandera ensuite une lente et pénible psychanalyse pour être exorcisée » (Bachelard, 1938/2011, p. 48).

3 Foucault (1969, p. 252) distingue quatre seuils concourant à la formation d'un champ épistémologique : le seuil de positivité, le seuil d'épistémologisation, le seuil de scientificité, le seuil de formalisation.

Le corps vécu : Lieu d'existence du savoir expérientiel

À l'inverse du mode d'existence discursif du savoir qui s'élabore dans du texte, sans référence au vécu, le mode d'existence phénoménal est incarné. Il imprègne l'expérience sans recours nécessaire au texte. Sur le plan discursif, au sein du texte, ce sont les énoncés qui participent de la formalisation du savoir. Sur le plan phénoménal, donc expérientiel, les processus d'acquisition du savoir se concrétisent dans la constitution des ressources devenant disponibles pour évoluer et agir selon une ou des manières qui deviennent à la fois exercées, spontanées et dispositionnelles. Ce processus d'acquisition d'une ou des ressources est une dynamique d'incorporation par laquelle une manière de faire, de ressentir et de penser s'intègre et se stabilise, c'est-à-dire acquiert une forme de constance dans des situations données, voire dans des suites de situations. Il est pensé par Billeter (2012) comme une dynamique d'intégration de gestes, par Chauviré (2002) à partir du développement d'une capacité. Ces différentes théories réfèrent également à la notion d'habitude, celle-ci étant pensée dans une dialectique entre les effets de fossilisation générés par la répétition (Romano, 2011) et le déploiement d'une spontanéité (Billeter, 2015). Ces dynamiques (constitution, intégration, acquisition) peuvent être pensées en tant que dynamiques de transformation qualitative de l'expérience vécue.

Ainsi, l'acquisition du savoir au cours de l'expérience ne procède pas d'une conscientisation, mais, à l'inverse, d'une dynamique d'incorporation, à l'image de la définition donnée par Félix Ravaisson (2007) de l'habitude. La dynamique ainsi décrite, paradoxalement, s'oriente de manière positive vers un étiolement du conscient, l'entrée dans la sphère d'un inconscient étant pensée comme un accomplissement fécond. Cette perspective contre-intuitive doit être pensée en relation avec ce que l'incorporation du savoir offre comme ressource : cette ressource, c'est celle de la spontanéité, théorisée par Billeter (2012, 2015) *via* les régimes d'activités. Celle-ci permet une intensification de la présence et de la disponibilité, afin d'agir de manière synchrone et syntone avec le milieu ambiant. Le modèle varélien de l'énaction (Varela, 2004) permet en partie de caractériser cette dynamique, Varela décrivant un faire-face immédiat marqué par le changement incessant des situations éprouvées, qui se donnent comme autant de micromondes.

Ainsi, parler du savoir expérientiel, c'est devoir définir de manière temporalisée des processus d'acquisition, soit la constitution de ressources nommées capacité,⁴ disposition ou hexis (Rodrigo, 2004), habitude (Bégout, 2004). C'est également être conduit à décrire les processus par lesquels adviennent dans les situations concrètes pour la personne qui les détient ces ressources. En effet, si le processus d'acquisition désigne un phénomène longitudinal et processuel dont l'accomplissement reste inaperçu du sujet, cette même cécité opère pour la donation des savoirs en situation. En situation, le sujet agit d'une certaine manière, perçoit et conçoit selon une perspective qui s'impose en fonction des données concrètes de la situation éprouvée. Constaté ce phénomène permet de caractériser le savoir expérientiel comme une donnée de l'expérience elle-même.

Alors que le savoir formel se trouve localisable dans des textes, des traités, des manuels et des ouvrages, le savoir expérientiel n'est localisable que dans les situations concrètes (Varela, 1995, 2004). Il est même plurilocalisé, car il advient en tant que synthèse des dynamiques liant le sujet et le milieu. Cette perspective conduit, comme le fait Latour (2011), à s'écarter des théories

4 Voir Chauviré (2002, p. 28) et Bourdieu (1998, p. 53) : « 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, 1998, p. 53) qu'attribuer une capacité, c'est simplement signaler une non-impossibilité : savoir parler japonais, c'est pas être incapable de le parler ».

substantialistes du savoir, le savoir expérientiel devant être pensé comme une composante de l'expérience vécue. Apprendre, comprendre et savoir, selon cette perspective, c'est instaurer, au sens décrit par Souriau, de nouvelles manières d'exister. Un exemple simple peut ici être proposé par l'auteur de ce texte, en relation avec l'apprentissage d'une langue, tel, par exemple, le japonais :

En 2021, ne sachant pas lire les kanjis japonais, j'observais des séries de caractères dans les rues de Yokohama, tout en prêtant attention aux produits et images des vitrines. En 2024, pouvant dorénavant lire plus de 500 kanjis, je ne vois plus des signes mais des énoncés. La rue a acquis une densité, et sollicite de manière incessante mon attention. La rue ne se donne plus de la même manière pour moi. Ou, pour le dire de manière expérientielle, je ne vis plus la même rue. Je n'ai plus accès à la rue des signes. J'évolue dans un monde autre, sans possibilité de retour.

Le savoir expérientiel est à concevoir à cette échelle : celle de l'épreuve du monde par le vécu du corps se donnant selon des modalités qui résultent des capacités acquises, des gestes appris, l'ensemble s'incarnant dans une texture sensible et perceptive, une structure significative (Schütz, 2008), un régime d'activité (Billeter, 2015).

Le récit : Lieu de la formalisation du vécu dans des énoncés

L'enquête sur le savoir qui s'acquiert par l'expérience échappe à l'observation volontaire et directe du sujet qui en fait l'expérience. Le processus s'opère à l'insu du sujet, selon la formule forgée par Alfred Schütz :⁵ *seen but unnoticed*. Lors du développement d'une capacité, ce que le sujet peut noter, c'est la réussite ponctuelle de certaines actions, la capacité accrue à enchaîner des opérations, la possibilité de gérer des activités dans des situations plus complexes... Bref, ce qui se constate, ce sont les résultats de l'action. Le processus d'acquisition est vécu en tant que processus d'intensification sans être remarqué. Soit la proposition suivante : si le mode d'existence discursif du savoir advient par constitution d'énoncés se configurant dans des textes, le mode phénoménal procède d'une dynamique d'incorporation se traduisant pour le sujet par transformation qualitative de l'expérience vécue. En reprenant l'exemple de l'acquisition d'une capacité à parler en japonais, son développement est à la fois maîtrise de règles linguistiques mais surtout transformation du monde vécu : l'expérience de l'incompréhension de cette langue se dissout à mesure que la capacité à parler (ou à lire et écrire) s'accroît, cette expérience d'incompréhension qui se donnait en tant que monde devenant à jamais inaccessible.

À l'interface de ces deux modes d'existence, un troisième mode, d'ordre narratif, doit maintenant être caractérisé. Celui-ci comporte un statut particulier du fait de sa fonction interface : le mode narratif permet de configurer des textes dont le sol référentiel est d'ordre expérientiel (1) ; un travail sur la structure des énoncés provenant des textes narratifs peut être généré en relation avec la structure des énoncés discursifs (2). Concernant le premier plan, celui de l'intégration du vécu phénoménal dans un texte, cette proposition suppose un travail de définition dont l'enjeu est de spécifier comment le texte narratif s'élabore en maintenant sa référence au vécu, puis de préciser la singularité de ce type de texte parmi d'autres types possibles.

5 Voir Perreau (2010, p. 86) : « Pour Schütz, l'arrière-plan cognitif sur le fond duquel s'enlèvent nos actes d'attention structure, oriente et détermine notre définition et notre maîtrise des situations. Le sujet de l'attention n'est plus seulement, comme chez Husserl, l'ego transcendantal en tant que foyer de la vie intentionnelle, mais l'individu pris dans un parcours biographique, dans une succession de situations à maîtriser et dans la succession corrélatrice des expériences qui se sédimentent en lui ».

Il est donc nécessaire de commencer par définir ce qu'est un texte narratif, au sein des types de textes (Adam, 2021). Une manière simple de le faire est de revenir à la définition proposée par Bremond⁶ (1966) lorsqu'il fait du principe de succession le socle de la structure narrative : il y a narration lorsque le récit intègre et configure une succession d'événements vécus dans une histoire qui comporte sa cohérence et sa durée propres. Cette même définition peut être croisée avec la théorie ricœurienne (Ricœur, 1983) de la mise en intrigue, celle-ci articulant deux opérations, la temporalisation et la configuration, cette dernière agissant en imprimant un sens par métamorphose de l'épisodique en logique. Une attention soutenue est ici nécessaire aux deux opérations dites de temporalisation et de configuration car elles garantissent le maintien de la référence au vécu lors de la mise en mots et la composition du récit. Ce sont en effet ces deux opérations qui transforment la succession des faits vécus⁷ en histoire.

Ce maintien de la référence expérientielle au cours de la composition du récit – ce qui suppose pour le narrateur de conduire des actes cognitifs et réflexifs tels que le travail de remémoration ou l'évocation – caractérise la singularité du texte narratif au sein de la théorie des genres (Bakhtin, 1986) et des types de textes (Adam, 2021). Adam élabore une typologie permettant de formaliser une classification des textes selon cinq types :⁸ explicatif, argumentatif, dialogal, narratif et descriptif. Plusieurs paramètres, notamment d'ordre inférentiel, logique et causaliste, permettent de différencier ces cinq styles. Pour cette étude, et ce point n'est pas mentionné par Adam, le critère déterminant de différenciation concerne le statut référentiel de l'expérience vécue. Seuls les types narratif et descriptif disposent de la capacité à élaborer du texte à partir du vécu. Pour cela, un deuxième paramètre doit cependant être spécifié, car toute narration ou description n'intègrent pas nécessairement une référence au vécu : les *registres d'expression*.

Faire croiser la classification des types de textes avec un travail de différenciation des registres d'expression (Varela & Shear, 1999) permet de préciser la relation symbiotique existant entre vécu et récit de soi. La spécification des registres d'expression (Depraz et al., 2011) permet de fixer des repères afin d'examiner la position du narrateur au moment de la mise en mots de son expérience : *en première personne*, à la première personne, *en deuxième personne*, à la troisième personne (Depraz, 2014). Le registre dit de la troisième personne peut être croisé sans difficulté avec le type explicatif (voire argumentatif ou déclaratif)⁹ avancé par Adam. C'est en effet un registre d'expression qui n'entretient pas de relation, directe ou indirecte, avec le vécu. Il s'agit en somme d'une forme d'expression associée au mode d'existence discursif du savoir (le premier mode dans le Tableau 2 formalisé ci-après). Le registre d'expression dit en deuxième personne correspond au mode dialogal. Sa référence expérientielle n'est pas systématique. Les modes dits *en première personne* et à la première personne mobilisent respectivement l'expérience vécue sur un

6 « Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements humains dans l'unité d'une même action. Où il n'y a pas de succession, il n'y a pas de récit mais, par exemple, description » (Bremond, 1966, p. 46).

7 Cette notion de faits vécus mériterait en soit une étude, ceux-ci pouvant être d'ordre cognitif (Lavocat, 2016), institutionnel (Searle, 1995/2017), psychique (Descombes, 1995).

8 « Tout texte est la trace langagière d'une interaction sociale, la matérialisation sémiotique d'une action sociohistorique de parole. La narration, la description, l'argumentation, l'explication et le dialogue sont des formes que peut prendre cette conduite discursive. Dès qu'il y a texte, c'est-à-dire reconnaissance du fait qu'une suite verbale ou verbo-iconique forme une unité de communication, il y a effet de généralité, c'est-à-dire inscription de cette suite d'énoncés dans une classe de discours » (Adam, 2021, p. 33).

9 Voir Descombes (1983, p. 55) : « La proposition déclarative est celle qui se borne à exprimer le contenu de l'expérience, sans y ajouter les évaluations et les associations sentimentales que le "sujet de l'expérience" lui mêle inévitablement ». Exprimer le contenu de l'expérience, c'est adopter une manière de dire qui thématise à partir de catégories construites en amont de l'expression.

mode direct et indirect : direct pour ce qui concerne l'expression *en première personne*, car la mise en mots s'opère à partir d'une forme d'immersion narrative, décrite par Vermersch (1994/2000, 2012) sous le terme d'évocation – ce terme désignant le fait que le narrateur est en contact avec les données expérientielles associées au souvenir lors du travail de mise en mots et de narration. Le registre dit à la première personne relève d'un mode indirect, car l'expression de l'expérience s'opère sans recours à la remémoration de l'expérience concrète et située, mais à partir d'une forme d'expression générique, portant sur le typique du vécu, produisant alors des énoncés référant aux habitudes, aux actions courantes. Par exemple : « Lorsque je conduis, je suis en vigilance sur... ».

Tableau 2

Analyse croisée entre registres d'expression et types de textes

	En première personne	À la première personne	En deuxième personne	À la troisième personne
Type explicatif				■
Type argumentatif			■	■
Type dialogal		■	■	■
Type narratif	■	■		
Type descriptif	■	■		

Source : Élaboré par l'auteur.

La narration du vécu, soit la mise en mots et la composition du récit en première personne, doit être considérée comme la modalité à la fois nécessaire et unique permettant l'expression dans un registre de discours du savoir acquis par l'expérience. Cette proposition signifie que, sans recours au *registre narratif*, qui plus est *en première personne*, les énoncés figurant dans le texte ne peuvent permettre l'accès par le texte aux savoirs acquis par l'expérience. Ici réside le principe de codépendance des savoirs acquis par l'expérience au récit : les savoirs peuvent être déclarés par un discours, mais ils ne peuvent être manifestés par le langage (hors d'une mise en acte) que par des récits. Sans récit, les savoirs expérientiels restent interdits et absents des arènes discursives. À l'inverse, le type narratif – et descriptif s'il est conduit en première personne – est une interface entre les modes phénoménal et discursif, ce qui comporte en tant que potentialité l'instauration de formes de coexistence à l'échelle des discours académiques, scientifiques et politiques.

Régimes narratifs et formalisation du savoir incorporé

Les éléments présentés dans les sections précédentes doivent être situés dans une discussion portant sur les modes d'existence du savoir, entre une conception fondée sur le savoir représenté, pouvant ainsi être nommé et défini, et une conception relevant du savoir présentationnel, c'est-à-dire un savoir qui se manifeste en situation, intégré dans l'action. Les travaux sur la cognition incarnée et sur ce que l'anglais désigne par *embodied knowledge* (Tanaka, 2011) rendent compte, depuis les recherches pionnières du phénoménologue Maurice Merleau-Ponty (1995), d'une conception du savoir qui existe soit sous une forme représentée pour un sujet, un collectif de travail ou une communauté scientifique, soit sous une forme incarnée en tant qu'expérience vécue.

Ces modes d'existence traversent les discours et les dispositifs, imprégnant les pratiques sans pour autant constituer nécessairement un problème. Cependant, certaines situations exigent un

travail d'examen des possibles coexistences entre le mode éprouvé du savoir et le mode représenté. C'est notamment le cas dans les pratiques de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience (Breton, 2024b). De plus, en y regardant de près, la définition de règles de coexistence entre ces deux modes et la structuration de méthodes permettant de documenter les passages du mode vécu au mode représenté du savoir constituent des enjeux scientifiques et politiques majeurs. Il en va, en effet, de la qualification des savoirs d'usage, du savoir quotidien, de ce qui s'acquiert silencieusement, par accumulation, au gré des situations, tout en agissant avec constance dans la durée des pratiques et des parcours de vie.

La structuration d'une méthode de formalisation du savoir expérientiel répond à une problématique, celle de la coexistence possible entre le mode représenté et le mode éprouvé du savoir. Cette problématique est traversée par la distinction établie notamment par Descombes (1983, p. 8) entre la question épistémologique et la question analytique, soit entre la qualification de l'objet et la manière d'en parler, et la manière dont elle se donne par le sujet qui l'éprouve. Penser qu'une correspondance symbiotique préexiste entre la structure du discours et la structure du vécu est en effet naïf. Un premier balisage de cette problématique est proposé dans le Tableau 3.

Tableau 3
Modes d'existence et formes langagières du savoir

	Mode d'existence phénoménal	Mode d'existence narratif	Mode d'existence discursif
Lieux du savoir	Corps	Texte	Discours
Échelles d'appréhension	Existence	Récit	Sociohistorique
Formation des énoncés	Forme intralocutive	Forme narrative	Forme épistémique

Source : Élaboré par l'auteur.

Entre le savoir représenté et le savoir éprouvé, le Tableau 3 fait émerger un mode d'existence intermédiaire du savoir : le savoir narré. Ce mode est qualifié d'interface, car il assure la médiation entre la structure discursive, qui formalise le savoir sans référence au vécu, et le mode phénoménal, qui est éprouvé sans recours à des énoncés formels. Le mode narratif structure des énoncés sans pour autant perdre l'ancrage référentiel du vécu lors de la mise en mots. Cela suppose cependant une méthode réglée, qui fait l'objet d'un examen dans les prochaines sections de ce texte, en relation avec la théorie des régimes narratifs (Breton, 2022, 2024a).

Pour cela, un premier domaine est examiné : celui des régimes de puissance du récit en première personne.¹⁰ Le mode d'existence phénoménal du savoir se confondant avec le mode d'existence du sujet, c'est par l'expression en première personne du vécu que les dimensions incarnées et incorporées du savoir peuvent trouver une existence textuelle. Ainsi, pour le sujet s'engageant dans un travail de formalisation des connaissances qu'il a acquises dans le cours d'une période de sa vie, deux opérations sont à produire : la première suppose de temporaliser l'expérience, ce qui génère une question d'échelle (1), la seconde relève de la mise en mots (2). La question de l'échelle¹¹

¹⁰ Depraz (2011, p. 62) définit le régime de l'expression en première personne comme « un régime durant lequel le sujet narre à partir d'une "prise de parole incarnée", c'est-à-dire entre dans un régime d'expression qui manifeste à plein la réalité concrète d'un contact avec ce que l'on vit au moment où je le formule ».

¹¹ Voir ici l'ouvrage coordonné par Revel (1996) intitulé *Jeux d'échelles. La micro-analyse à l'épreuve de l'expérience*. Voir également la notion de scalabilité avancée par Tsing (2017, p. 78) : « Il faut entendre la scalabilité comme désignant la capacité d'un projet à changer d'échelle sans problème, c'est-à-dire sans que se modifie en aucune manière le cadre qui définit ce projet ».

concerne la durée de l'expérience vécue devant être appréhendée lors de l'activité narrative. Le traitement de cette question varie selon que la visée est de formaliser des processus d'acquisition ou des processus de donation. Formaliser un processus d'acquisition d'un savoir, d'une capacité... par le récit suppose d'appréhender l'expérience dans la durée, dans son déroulement, en cherchant à formaliser le processus de constitution à partir de l'identification de moments, de passages, d'effets de seuils associés, de la perception d'une maîtrise, la reconnaissance d'une expertise... À l'inverse, formaliser les processus de donation du savoir suppose d'ajuster la focale temporelle à l'échelle d'une situation particulière, de quelques heures, voire de quelques minutes.

Coexistence 1 : Du vécu phénoménal au récit en première personne

Les processus de croisement entre le mode phénoménal et le mode narratif peuvent être examinés à partir de trois points de jonction : la capacité à accéder *via* le travail d'évocation à un ou plusieurs vécus spécifiés (1), exprimer le vécu dans son déroulement en modulant la cinétique de l'expression (2), structurer des énoncés et les configurer dans un texte (3). L'exemple ci-dessous permet d'appréhender concrètement ces trois points. Si je m'attache, par exemple, à narrer ma première expérience de conduite automobile, je dois, pour accéder au vécu *via* un moment spécifié, me donner du temps afin que ce moment me revienne à l'esprit, puis que sa présence en tant que souvenir vif s'intensifie en franchissant un seuil qui va permettre sa narration. Ce n'est qu'à cette condition que le récit suivant peut alors être généré :

En 1991, au mois de mai, vers 16h, à Bordeaux, je suis dans une voiture, accompagné d'une personne dont la fonction est de me guider dans la suite des actions. Je m'installe au volant, en ressentant une forme d'embarras. Tout résiste dans cet espace : je commence à presser une pédale avec mon pied droit. La résistance me surprend. Je dois vérifier différents points via le rétroviseur central, puis externe, sans y parvenir... Le moniteur d'auto-école me propose de démarrer... Je tourne la clé, le moteur s'allume et ronronne...

Ce premier récit porte sur un vécu dont la durée ne dépasse pas cinq minutes. La narration couvre donc une période de vie très courte. Son régime est descriptif et pourrait faire l'objet d'approfondissements, par exemple sur la donation associée à la perception de résistance du milieu (ici, l'intérieur du véhicule)... Cependant, à ce stade, il est possible de remarquer que ce premier récit, chronologique et descriptif, même recentré sur un vécu très court, permet la mise en mots de procédés et potentiellement de savoirs associés. Par contraste, le récit suivant saisit une durée de vécu maximale :

Ma première leçon de conduite automobile s'est déroulée en mai 1991, à Bordeaux. Elle a duré une heure environ. Je me revois installé dans le véhicule, côté conducteur, en cherchant à maintenir un cap au cours de l'activité alors que la perception de la vitesse et les sensations provenant du déplacement du véhicule mobilisaient toute mon attention, avec pour effet de raidir la conduite de mes gestes. J'étais alors accompagné d'un moniteur d'auto-école dont la préoccupation était de surveiller le trafic aux alentours pendant que mon attention était quasiment entièrement captée par trois opérations basiques : la gestion des manettes et pédales permettant le déplacement du véhicule (1), celle consistant à surveiller les différents signaux intérieurs (2), celle consistant à anticiper les directions à prendre (3). Cette focalisation s'est graduellement estompée au cours des sessions d'apprentissage, puis des années de conduite en tant que jeune conducteur. J'en suis

venu à conduire sur le périphérique parisien, en Angleterre, puis au Japon, devant alors gérer cette activité dans des situations complexes de trafic routier, dans la conduite à gauche, ou celle de l'hyperurbain.

Ce second récit comporte un empan de 22 ans (de 1991 à 2023). Il rassemble potentiellement dans une histoire l'ensemble de mes vécus associés à la conduite automobile. Son mode de composition s'organise selon une temporalisation en quatre phases qui génère la succession dans le récit. La logique de composition du récit diffère : alors que la centration sur un moment spécifié permet d'aspectualiser le vécu en différenciant différents domaines (action, impression, perception...), la perspective longitudinale privilégiée dans le deuxième récit rend possible l'appréhension des effets de seuils associés à la dynamique d'acquisition graduelle de la maîtrise de l'activité dite de la conduite automobile.

Tableau 4
Données narratives et préfiguration du savoir

Passage du mode phénoménal au mode narratif					
1. Évocation d'un moment spécifié		2. Présentification du souvenir		3. Mise en mots	
Récit 1 Description du vécu dans un moment spécifié		Récit 2 Narration du vécu dans son histoire			
<i>Date</i>	Moment spécifié : 1991, mai, 16 h	<i>Date</i>	Période de vie : 1991-2023		
<i>Lieu</i>	Bordeaux, France	<i>Lieu</i>	Bordeaux, Paris, Angleterre, Japon		
<i>Thème</i>	Première leçon de conduite en auto-école	<i>Thème</i>	Histoire de l'apprentissage de la conduite automobile		
<i>Durée</i>	5 minutes	<i>Durée</i>	22 ans		
<i>Nombre de mots</i>	89	<i>Nombre de mots</i>	183		

Source : Élaboré par l'auteur.

Le Tableau 4 spécifie les phases associées à l'activité de remémoration, puis synthétise les données générées par les deux récits. Trois points peuvent dès à présent être examinés. Le premier concerne les énoncés générés par les deux récits : dans les deux cas, ce qui est mis en mots concerne l'expérience vécue et l'activité qui s'y déroule, en référence à des expériences concrètement vécues. Le deuxième porte sur la cinétique du récit : selon que la vitesse du temps vécu dans le récit s'intensifie ou se réduit, la granularité de la description se massifie ou s'affine. L'accélération du temps permet d'appréhender les phases de l'activité dans leur continuité, tandis que la décélération rend possible la description des processus de synthèse nécessaires à la conduite de l'action située.

Un troisième point porte sur la validité de l'empan de vécu retenu au regard d'une stratégie de formalisation des savoirs expérimentiels. Est-il, par exemple, préférable de réduire la durée du vécu prise en compte dans le récit afin d'intensifier le niveau de détail atteint lors de la mise en mots ? Ou, à l'inverse, de l'étendre pour appréhender les processus d'acquisition et leurs phases ou niveaux de seuil ? Ce type de réglage ne peut trouver de réponse définitive a priori. Selon les métiers, les personnes ou le type d'acquis devant être formalisé, une stratégie narrative doit pouvoir être élaborée au cas par cas.

Coexistence 2 : Du mode narratif au mode discursif du savoir

La section précédente a permis de formaliser plusieurs critères permettant de documenter les conditions de formalisation du langage du vécu dans son déroulement. L'examen des savoirs peut dès lors être engagé, ce qui suppose de définir des séquences temporelles au sein du récit. Cette phase de séquençage doit être considérée comme un préalable au travail de thématisation, qui pourra ensuite être conduit à partir des séquences identifiées. En résumé, la formalisation des savoirs issue du récit comporte deux étapes : (1) la thématisation des savoirs à partir d'énoncés narratifs et (2) la classification de ces thèmes en catégories. C'est ce qui est réalisé dans le Tableau 5, à partir d'un des récits produits dans la section précédente.

Tableau 5

Narration du vécu et formation des énoncés thématiques : Régime de la description

Énoncés narratifs (séquences de vécu liées à la conduite automobile)	Énoncés thématiques
<p><i>Récit 1 : en première personne, situé, séquentiel</i></p> <p>En 1991, au mois de mai, vers 16 h, à Bordeaux (1), je suis dans une voiture, accompagné d'une personne dont la fonction est de me guider dans la suite des actions (2). Je m'installe au volant, en ressentant une forme d'embarras (3). Tout résiste dans cet espace (4) : je commence à presser une pédale avec mon pied droit (5a). La résistance me surprend (5b). Je dois vérifier différents points via le rétroviseur central (6a), puis externe, sans y parvenir (6b)... Le moniteur d'auto-école me propose de démarrer (7)... Je tourne la clé (8), le moteur s'allume et ronronne (9)...</p>	<p>1 : contexte ; 2 : vécu associé à la présence dans une automobile ; 3 : perception d'embarras au contact du volant ; 4 : perception de résistance du milieu ; 5a : appuyer sur une des pédales avec le pied ; 5b : éprouver la résistance ; 6a : vérifier différents points dans le véhicule nécessaires à la conduite ; 6b : vérifier différents points hors du véhicule nécessaires à la conduite ; 7 : comprendre la consigne du moniteur d'auto-école ; 8 : démarrer le véhicule <i>via</i> une clé ; 9 : éprouver les sons et sensations associés au moteur lors du démarrage.</p>

Source : Élaboré par l'auteur.

Le travail de thématisation présenté dans le Tableau 5 repose sur un séquençage du récit à partir d'un moment situé. Il privilégie un régime descriptif et une narration en première personne. Structuré selon le déroulement diachronique du vécu, le texte se divise en séquences, permettant ainsi une formalisation de sa structure et une thématisation à l'échelle de chacune d'elles. Une démarche similaire est appliquée à une partie du second texte proposé, qui se distingue par sa dimension à la fois narrative et biographique (Tableau 6).

Tableau 6

Narration du vécu et formation des énoncés thématiques : Régime du récit autobiographique

Énoncés narratifs (séquences d'actions liées à la conduite automobile)	Énoncés thématiques
<p><i>Récit 2 : en première personne, configuré, chronologique</i></p> <p>Ma première leçon de conduite automobile s'est déroulée en mai 1991, à Bordeaux (1). . . J'étais alors accompagné d'un moniteur d'auto-école dont la préoccupation était de surveiller le trafic aux alentours (3) pendant que mon attention était quasiment entièrement captée par trois opérations basiques (4) : la gestion des manettes et pédales permettant le déplacement du véhicule (4a), celle consistant à surveiller les différents signaux intérieurs (4b), celle consistant à anticiper les directions à prendre (4c). Cette focalisation s'est graduellement estompée au cours des sessions d'apprentissage, puis des années de conduite en tant que jeune conducteur (5). . .</p>	<p>1 : contexte ; . . . ; 3 : être accompagné d'un moniteur d'auto école ; 4a, b, c : énoncé des opérations liées à la conduite (déclaratif) ; 5 : perception de transformation de la pratique dans le temps ; </p>

Source : Élaboré par l'auteur.

La structure narrative du second récit intègre une durée longue, ce qui, par contraste avec le régime descriptif qui régit le premier récit, permet de formaliser des effets de seuils en vue de l'objectivation de l'acquisition de la maîtrise de l'activité. De fait, le premier récit permet de caractériser des procédés à partir d'un moment spécifié, tandis que le deuxième caractérise l'acquisition de dispositions à partir du principe de régularité. Les actes de thématization générés à partir d'énoncés narratifs peuvent être considérés comme les opérations rendant possible la circulation des énoncés entre le mode narratif et le mode discursif du savoir. Leur fabrication apparaît dans l'exemple mobilisé pour cette étude dépendante ou conditionnée par l'activité narrative qui la précède, la variation de structure des énoncés narratifs ayant pour conséquence de générer dans le texte une accentuation du travail de nominalisation des procédés (*via* le régime descriptif) ou de formalisation de catégories à l'échelle de l'activité (*via* le régime du récit biographique). Cette formalisation d'énoncés à partir des textes narratifs suppose donc des opérations de thématization qui vont permettre un rapprochement avec les énoncés formels relevant du discours, sans lien direct avec le vécu. Cette démarche progressive crée ainsi les conditions d'une mise en relation entre des manières de dire ancrées dans l'expérience vécue et des manières d'exprimer le savoir détachées de la pratique située, comme c'est le cas, par exemple, dans les référentiels de compétences ou de certification.¹²

En synthèse : Des enjeux épistémologiques, méthodologiques et politiques

Penser le savoir à partir de son fondement expérientiel faire naître une exigence : celle de se doter de repères théoriques et méthodologiques afin que l'expérience première, qualifiée par Bachelard d'obstacle épistémologique (1938/2011), puisse être saisie dans des énoncés dont le mode de structuration soit documenté. C'est ce que permettent les recherches sur la narration du vécu : expliciter les procédés permettant le passage au langage de l'expérience vécue dans des textes narratifs qui rendent compte de savoirs acquis dans les situations concrètes de l'existence.

Il convient cependant d'interroger les objectifs d'une démarche qui vise à chercher des correspondances entre les modes phénoménal et discursif du savoir. Sans clarification, cette étude pourrait en effet s'inscrire dans un courant critique de l'expérience immédiate, moins ostensible que la perspective bachelardienne, qui soutient l'idée que le destin de l'expérience est d'être réfléchi et formalisé. Cette perspective est présente dans la philosophie pragmatiste, notamment deweyenne (Dewey, 1925/2012, p. 37), *via* la méthode dénotative.¹³ Cette perspective est également présente en herméneutique, notamment lorsque Ricœur (1986) indique que l'un des destins de l'expérience est d'être dite, ce dire ayant pour faculté de la révéler. Les discussions ouvertes par ces deux perspectives, pragmatiste et herméneutique, demandent pour être documentées un espace que ce texte ne permet pas de proposer. Le principe posé ici consiste à affirmer une parité entre les

12 Voir les compétences du Plan national de formation à la conduite automobile, qui décrit quatre compétences :

- Compétence 1 : maîtriser le maniement du véhicule dans un trafic faible ou nul ;
- Compétence 2 : appréhender la route et circuler dans des conditions normales ;
- Compétence 3 : circuler dans des conditions difficiles et partager la route avec les autres usagers ;
- Compétence 4 : pratiquer une conduite autonome, sûre et économique.

13 Dewey (1925/2012, pp. 37-38) souligne la nécessité d'une méthode empirique, qu'il nomme méthode dénotative, permettant de construire des objets seconds à partir de l'expérience première. Il cherche ainsi « à attirer l'attention entre les objets de l'expérience première et ceux de l'expérience seconde ou réfléchi. C'est une chose évidente que l'objet de l'expérience première pose les problèmes et fournit la réflexion qui lui permettront de construire les objets seconds ».

modes d'acquisition du savoir, soit d'interroger les formes de hiérarchies induites dans les discours sur le savoir entre les modes d'acquisition par l'étude et ceux relevant de l'épreuve (par exemple). Cet examen d'un ordre du discours sur les savoirs demande à prendre en compte les effets de contexte, en examinant notamment, comme l'indique Foucault (1970/2018, p. 11), les effets de trois formes d'interdits : « tabou de l'objet, rituel de la circonstance, droit privilégié ou exclusif du sujet qui parle ». Le propos tenu dans ce texte ne procède donc pas d'une injonction ou d'une mise en demeure afin que l'expérience devienne systématiquement explicite, soit dite ou réfléchie. Il s'agit de participer de la reconnaissance de la pluralité des modes de constitution du savoir en documentant à partir de l'examen des énoncés qui soutiennent chacun de ses modes d'existence, et ce malgré la fragilité des énoncés narratifs.

La perspective est également sociétale. Alors que les enjeux liés à la reconnaissance des acquis de l'expérience se sont déployés dans l'ensemble des pays de l'Union européenne, en s'étendant de la sphère du travail aux activités syndicales puis, plus récemment, aux domaines de la santé (Jouet et al., 2010 ; Simon et al., 2020 ; Godrie, 2022 ; Gross & Gagnayre, 2017), les repères théoriques et méthodologiques permettant une mise en œuvre concrète de cette voie sont restés fragiles. C'est l'enjeu de ce texte que de contribuer à forger ces repères, *via* la formalisation des trois modes d'existence du savoir précédemment réalisée, et *via* l'examen des conditions de leur coexistence dans les pratiques de recherche, mais également de reconnaissance et de validation des acquis.

Références

- Adam, J.-M. (2021). *Les textes: Types et prototypes*. Armand Colin.
- Bachelard, G. (2011). *La formation de l'esprit scientifique*. Vrin. (Obras originales publicadas em 1938).
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. In C. Merson, & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trad.; pp. 60-102). University of Texas Press.
- Barbier, J.-M. (Ed.). (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.
- Bégout, B. (2004). Esquisse d'une théorie phénoménologique de l'habitude. *Alter: Revue de Phénoménologie*, (12), 173-190.
- Billeter, J.-F. (2012). *Un paradigme*. Allia.
- Billeter, J.-F. (2015). *Leçons sur Tchouang-Tseu*. Allia.
- Botineau, D. (2017). Du languaging au sens linguistique. *Intellectica*, 68(2), 19-67. <https://doi.org/10.3406/intel.2017.1858>
- Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Seuil.
- Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, 8, 60-76. <https://doi.org/10.3406/comm.1966.1115>
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative*. Armand Colin.
- Breton, H. (2024a). Les régimes narratifs. Une alliance entre la description phénoménologique et la narration biographique. In M.-C. Bernard, H. Breton, L. Cadei, & V. Gout (Dir.), *Tournant biographique en sciences de l'éducation* (pp. 31-48). Sciences et Biens communs.
- Breton, H. (2024b). Savoirs expérientiels et narration: Donation, acquisition, formalisation. *IUSVEducation*, (23), suplemento, 106-119. <https://www.iusveducation.it/savoirs-experientiels-et-narration-donation-acquisition-formalisation/>
- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, (158), 117-160. <https://doi.org/10.4000/rfp.516>

- Chauviré, C. (2002). Dispositions ou capacités? La philosophie sociale de Wittgenstein. In C. Chauviré, & A. Ogien (Eds.), *La régularité: Habitude, disposition et savoir-faire dans l'explication de l'action* (pp. 25-48). Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Depraz, N. (2011). L'éloquence "de" la première personne. *Alter: Revue de Phénoménologie*, (19), 57-64. <https://doi.org/10.4000/alter.1365>
- Depraz, N. (Ed.). (2014). *Première, deuxième, troisième personne*. Zeta.
- Depraz, N., Varela, F., & Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience*. Zénith.
- Descombes, V. (1983). *Grammaire d'objets en tous genres*. Minuit.
- Descombes, V. (1995). *La denrée mentale*. Minuit.
- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Minuit.
- Dewey, J. (2012). *Expérience et nature* (J. Zask, Trad.). Gallimard. (Obras originales publicadas em 1925).
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Gallimard.
- Foucault, M. (2018). *L'ordre du discours*. Gallimard. (Obras originales publicadas em 1970).
- Garnier, B. (2018). L'éducation informelle contre la forme scolaire? *Carrefours de l'Éducation*, (45), 67-91. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0067>
- Godrie, B. (2022). Savoir expérientiel. In G. Petit, L. Blondiaux, I. Casillo, J.-M. Fourniau, G. Gourgues, S. Hayat, R. Lefebvre, S. Rui, S. Wojcik, & J. Zetlaoui-Leger (Eds.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation, DicoPart* (2^a ed.). GIS Démocratie et Participation.
- Gross, O., & Gagnayre, R. (2017). Caractéristiques des savoirs des patients et liens avec leurs pouvoirs d'action: Implication pour la formation médicale. *Revue Française de Pédagogie*, (201), 71-82. <https://doi.org/10.4000/rfp.7266>
- Jouet, E., Flora, L.-G., & Las Vergnas, O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients: Note de synthèse. *Pratiques de formation/Analyses: Revue Internationale de Sciences Humaines et Sociales*, 13-94. <https://hal.science/hal-00645113>
- Lapoujade, D. (2017). *Les existences moindres*. Minuit.
- Latour, B. (2011). Sur la pratique des théoriciens. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 131-146). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0131>
- Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction*. Seuil.
- Legroux, J. (2008). *De l'information à la connaissance*. L'Harmattan.
- Liétard, B. (1997). Se reconnaître dans le maquis des acquis. *Éducation permanente*, (133), 65-74. <https://cnam.hal.science/hal-02279828>
- Lochard, Y. (2007). L'avènement des "savoirs expérientiels". *IRES*, 3(55), 79-95. <https://doi.org/10.3917/rdli.055.0079>
- Merleau-Ponty, M. (1995). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- Perreau, L. (2010). Attention et pertinence chez Alfred Schütz. *Alter: Revue de Phénoménologie*, (18), 79-92. <https://doi.org/10.4000/alter.1572>
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Ravaisson, F. (2007). *De l'habitude*. Allia.
- Revel, J. (Dir.). (1996). *Jeux d'échelles: La micro-analyse à l'épreuve de l'expérience*. Gallimard; Seuil.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit : L'intrigue et le récit historique* (Tome 1). Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Seuil.
- Rodrigo, P. (2004). La dynamique de l'Hexis chez Aristote. *Alter*, (12), 11-25.

- Romano, C. (2011). L'équivoque de l'habitude. *Revue germanique internationale*, (13), 187-204.
<https://doi.org/10.4000/rgi.1138>
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Klincksieck.
- Searle, J.-R. (2017). *La construction de la réalité sociale*. Gallimard. (Obras originales publicadas em 1995).
- Simon, E., Arborio, S., Halloy, A., & Hejoaka, F. (2020). *Les savoirs expérientiels en santé. Fondements épistémologiques et enjeux identitaires*. Éditions universitaires de Lorraine.
- Souriau, E. (1939). *L'instauration philosophique*. Presses Universitaires de France.
- Souriau, E. (2017). *Les différents modes d'existence*. Presses Universitaires de France. (Obras originales publicadas em 1943).
- Tanaka, S. (2011). The notion of embodied knowledge. In P. Stenner, J. Cromby, J. Motzkau, J. Yen, & Y. Haosheng (Dir.), *Theoretical psychology: Global transformations and challenges* (pp. 149-157). Captus.
- Tsing, A.-L. (2017). *Le champignon de la fin du monde. Sur les possibilités de vivre dans les ruines du capitalisme*. La Découverte.
- Varela, F. J. (1995). The re-enchantment of the concrete: Some biological ingredients for a psycho-social turn in the anthropology of individual and collective cognition. In P. Heelas, S. Lash, & F. J. Varela (2004). *Quel savoir pour quelle éthique? Action, sagesse et cognition*. La Découverte.
- Varela, F. J., & Shear, J. (1999). *The view from within. First-person approaches to the study of consciousness*. Imprint Academic.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. ESF. (Obras originales publicadas em 1994).
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Presses Universitaires de France.

Disponibilité des données

Les données sous-jacentes à la recherche sont contenues dans l'article.

Rédacteurs responsables

-  Rodnei Pereira
-  Lúcia Villas Bôas

Comment citer cet article

Breton, H. (2025). Narration du vécu et formalisation du savoir expérientiel : Une histoire d'énoncés. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Article e11881.
<https://doi.org/10.1590/1980531411881>