



**HAL**  
open science

## Vitalité des formations par les histoires de vie

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Vitalité des formations par les histoires de vie. Edition Science et bien commun. Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche, , <https://www.editionscienceetbiencommun.org/?p=1343>, 2019, 978-2-924661-88-8. hal-03245981

**HAL Id: hal-03245981**

**<https://hal.science/hal-03245981>**

Submitted on 28 Aug 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Vitalité des formations par les histoires de vie. Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Slowik (dir.), *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 13-27). Québec, Canada : Éditions Science et bien commun.

# 1 Vitalités des formations par les histoires de vie

## 2 Hervé Breton

3 Université de Tours, équipe de recherche EA7505, EES

4 [herve.breton@unib-tours.fr](mailto:herve.breton@unib-tours.fr)

5  
6 Les formations par les histoires de vie dérogent aux approches didactiques et pédagogiques qui mettent  
7 au cœur de leurs dispositifs, les compétences et savoirs formalisés des référentiels. Leur dynamisme  
8 interne ne procédant pas d'un enseignement disciplinaire, découpé et organisé en unités capitalisables,  
9 leur vitalité apparaît menacée dans les environnements régis par les unités capitalisables et les logiques  
10 adéquationnistes. La préservation de cette vitalité suppose, notamment, d'explicitier les fondements  
11 philosophiques et expérientiels des courants de la formation des adultes qui s'y réfèrent, et de continuer  
12 la structuration d'un paradigme de la formation à l'échelle de la vie humaine. C'est ce qui fut fait lors  
13 de plusieurs événements récents<sup>1</sup> dont l'objet a été de réfléchir les formations par les histoires de vie  
14 dans leur dimension anthropoformatrice.

15 Pour envisager ces éléments, nous commençons par situer la place du récit de soi dans ce qui peut être  
16 considérée comme une « anthropoformation ». Nous interrogeons ensuite les enjeux des approches  
17 biographiques et narratives en lien avec les dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis de  
18 l'expérience qui constituent, depuis le début des années 2000 en Europe, l'une des voies d'accès à la  
19 certification. Les sections qui suivent ont pour objet de présenter concrètement le déroulement de  
20 sessions intégrant les approches biographiques en formation d'adultes, à partir notamment des théories  
21 narratives de Paul Ricœur. De manière transversale, la notion de vitalité des approches biographiques  
22 est pensée avec ce qui constitue un fonds commun d'expérience au sein des collectifs s'impliquant dans  
23 les formations par les histoires de vie : la perception d'une humanité partagée rendue manifeste par la  
24 mise en récit des trajets de vie singuliers.

## 25 1 Humanité et condition biographique

26 Est-il possible de vivre sans configurer en une histoire, sous la forme d'un récit, les événements qui  
27 adviennent au cours de l'existence ? Pour Christine Delory-Momberger (2010), la condition humaine  
28 est « condition biographique » : « Nous n'arrêtons pas de nous *biographier*, c'est-à-dire d'inscrire nos  
29 expériences dans des schémas temporels orientés qui organisent mentalement nos gestes, nos  
30 comportements, nos actions, selon une logique de configuration narrative. Cette activité de  
31 biographisation pourrait être définie comme une dimension du penser et de l'agir humain. » (p. 30). Ce  
32 travail ininterrompu de biographisation par lequel « l'individu ne cesse d'inscrire son expérience et son  
33 action dans des schémas temporels orientés et finalisés » (*Ibid.*, p. 31) s'opère dans le cours de la vie à

---

<sup>1</sup> Nous pensons notamment au séminaire annuel de 2014 du Diplôme universitaire « Histoires de vie en formation » (DU HIVIF). Ce fut également le cas lors du colloque des 24 et 25 septembre 2015, intitulé « Pratiques du récit de vie en formation », qui fut organisé par l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) et l'Université de Fribourg, qui délivre le Certificat des recueilleurs et recueilleuses des récits de vie. De même, le numéro 19 de la revue « *Chemins de formation* », paru en janvier 2015, posait la question de manière directe : « *Avons-nous besoin de nous former aux histoires de vie en formation ?* »

[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Vitalité des formations par les histoires de vie. Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Slowik (dir.), *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 13-27). Québec, Canada : Éditions Science et bien commun.

34 l'insu du sujet. La relecture de cette expérience sédimentée et préfigurée engage le sujet vers des  
35 processus de formation de soi qui sont l'objet des sessions d'histoires de vie.

36 Cette activité narrative s'inscrit dans le temps, celui de l'existence, incluant ses temps forts et sa durée.  
37 Temporalité et récit de soi sont les deux dimensions de l'activité biographique. Elles sont, dans les  
38 travaux de Ricœur (1986), indissociables : « le caractère commun de l'expérience humaine, qui est  
39 marqué, articulé, clarifié par l'acte de se raconter sous toutes ses formes, c'est son *caractère temporel*.  
40 Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement ; et ce qui se  
41 déroule dans le temps peut être raconté. Peut-être même tout processus temporel n'est-il reconnu comme  
42 tel que dans la mesure où il est racontable d'une manière ou d'une autre. » (p. 14). L'activité  
43 biographique s'exerce dans le temps, requiert de se situer dans le temps, de penser sa vie et ses périodes  
44 dans une perspective temporelle<sup>2</sup>. Réciproquement, la mise en sens temporelle des périodes, événements  
45 et moments de la vie, réinterroge les modalités de configuration de la trame narrative. Faire le récit de  
46 sa vie, c'est en effet configurer l'expérience vécue sous la forme d'une histoire racontable, écrite ou  
47 orale, à partir d'événements passés dont le sens et les liens se trouvent remis en question.

48 Le récit de soi s'inscrit dans le temps – il fait date –, et demande pour être réalisé de s'en donner le  
49 temps. Cette opération vitale, par laquelle le sujet devient attentif à son expérience pour en repenser les  
50 étapes et les liens qui tiennent ensemble les événements de l'histoire, ne va pas de soi. Elle suppose de  
51 se dégager de ce que Rosa (2014) nomme l'emprise de l'accélération qui produit des phénomènes  
52 d'inertie temporelle : « l'inertie, (...) émerge ou s'intensifie lorsque les changements ou la dynamique,  
53 dans notre *histoire* individuelle ou dans le monde social (c'est-à-dire dans l'histoire individuelle ou  
54 collective), ne sont plus vécus comme les éléments d'une chaîne d'évolution sensée et dirigée, (...),  
55 mais comme des changements frénétiques et sans direction » (p. 55). Penser sa vie conduit à réinterroger  
56 son rapport au temps, à questionner les engagements multiples qui remplissent l'emploi du temps, à se  
57 déprendre de l'activisme et des formes d'urgence qu'il fait vivre. Ces processus de déprise  
58 s'accompagnent dans les collectifs d'histoire de vie en formation. Les sujets qui s'y engagent  
59 conjointement, se donnent du temps, individuellement et réciproquement, pour penser leur existence et  
60 vivre ensemble les formes d'épreuves qu'engage le travail biographique.

## 61 2 Formation des adultes et reconnaissance de l'expérience

62 Avant même de penser les processus de formation à l'œuvre lors des sessions « Histoires de vie », il  
63 peut être utile de resituer ces approches dans les domaines de l'éducation et de la formation des adultes.  
64 Dans son article, paru en 1984 dans le numéro 72-73 d'*Éducation Permanente* et intitulé « Sauve qui  
65 peut ! La vie entre en formation. Quelle histoire. », Gaston Pineau interpellait les approches didactiques  
66 de la formation tendant à laisser de côté le potentiel transformateur de l'expérience et de ses modes de  
67 réflexion. En 1991, il proposait de penser la « formation expérientielle » à partir de deux temps :  
68 celui de l'éprouvé advenant dans le cours de l'expérience, et celui du réflexion de l'épreuve.  
69 L'expérience vécue sur le mode de l'immédiateté constitue sous la forme sédimentée une ressource à  
70 reconnaître en formation d'adultes. Considérer le « bagage expérientiel » des adultes arrivant en

---

<sup>2</sup> Gaston Pineau (2000), dans son ouvrage « Temporalités et formation », met au jour la performativité des histoires de vie et leur « puissance » de synchronisation des dimensions synchronique et diachronique du cours de l'existence. Voir notamment le chapitre X de cet ouvrage intitulé « La formation en deux temps trois mouvements » ainsi que le chapitre XIII, « L'alternance, synchroniseur social et écologique ».

[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Vitalité des formations par les histoires de vie. Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Slowik (dir.), *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 13-27). Québec, Canada : Éditions Science et bien commun.

71 formation, c'est alors accompagner les processus de reconnaissance individuels et collectifs, tel Henri  
72 Desroche qui, lorsqu'il commençait une session, énonçait à la fin du tour de table : « Voilà 450 ou 500  
73 ans d'expériences réunies » (Pineau, 2014, p. 130). Reconnaître cette expérience suppose d'organiser  
74 des temps, dans les dispositifs de formation, pour qu'elle se pense, se dise, s'écrive, en lien avec les  
75 contenus de la formation, de manière individuelle et/ou collective. Les adultes entrant en formation y  
76 viennent avec leur expérience, à reconnaître pour que ce qui y sera vécu s'intègre dans une histoire et  
77 participe d'un devenir.

78 Accompagner ce travail de reconnaissance suppose de repenser les ingénieries de formation trop  
79 didactiques. L'accueil de l'expérience désorganise les disciplines sagement rangées, réinterroge le statut  
80 du savoir en formation, fait courir le risque au formateur de s'initier à des formes d'apprentissage dont  
81 ils n'ont pas connaissance. De ce point de vue, les approches didactiques et leurs programmes préétablis,  
82 invitant à réfléchir des problèmes déjà construits, procèdent en formation d'adultes comme des  
83 « réducteurs de complexité ». La scolarisation de la formation des adultes ne fonctionne pas autrement  
84 lorsqu'elle contraint à intégrer des savoirs disciplinaires sans que ceux-ci ne trouvent d'espaces pour les  
85 intégrer dans une continuité expérientielle (Denoyel, 2012), sans lien avec les acquis et valeurs du sujet.  
86 Les adultes sont immergés dans la vie et cherchent souvent, en venant en formation, à évoluer  
87 professionnellement à partir de « ce à quoi ils tiennent » (Dewey, 1939). Les approches biographiques  
88 en formation d'adultes se proposent d'accompagner ce mouvement par lequel le sujet initie à partir de  
89 son histoire et de ses moments marquants, une dynamique de formation de soi qui intègre les  
90 apprentissages vécus lors de la formation.

91 C'est selon cette perspective que le courant des histoires de vie en formation (Lainé, 2004) s'est situé.  
92 Il propose de penser des espaces-temps dans les ingénieries, dispositifs et cursus de formation d'adultes  
93 pour que l'expérience se dise, se réfléchisse et s'historicise, afin d'accompagner le travail d'intégration  
94 et de formation de soi (Moreau, 2012). Il s'agit également d'accompagner le travail d'intégration de  
95 l'expérience par l'activité biographique conduite au sein d'un collectif. Ces sessions forment également  
96 des praticiens formateurs, qui en faisant l'expérience de l'expression de soi en « première personne »  
97 (Depraz, 2011), la réfléchissent collectivement afin d'en mesurer les enjeux et limites dans les contextes  
98 de leur exercice professionnel.

### 99 3 S'initier aux histoires de vie en formation

100 La mise en œuvre des approches biographiques en formation d'adultes peut prendre différentes formes  
101 en fonction de leurs objets et finalités. En 1986, dans un article intitulé « Histoire de vie et  
102 reconnaissance des acquis : éléments d'une méthodologie progressive et collective », Pineau opérait une  
103 jonction entre les approches biographiques et la reconnaissance des acquis de l'expérience. Plusieurs  
104 publications et colloques (Pineau, Liétard et Chaput, 1997) allaient ensuite étayer un paradigme de  
105 l'accompagnement en formation, se concrétisant notamment par l'ouverture d'un master à l'université  
106 de Tours (Breton, Denoyel, Pineau et Pesce, 2015), intégrant les approches biographiques comme  
107 méthodologie pour l'accompagnement des adultes dans leurs évolutions professionnelles :  
108 accompagnement dans les démarches portfolio (Breton, 2015), bilan de compétences, reconnaissance et  
109 validation des acquis de l'expérience. Le département des sciences de l'éducation de l'Université de  
110 Tours aura contribué, depuis ses origines, à l'émergence d'un paradigme de l'accompagnement en  
111 formation d'adultes, faisant le lien entre les approches biographiques et les processus de formation  
112 expérientielle.

**[PREPRINT]**

BRETON, H. (2019). Vitalité des formations par les histoires de vie. Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Slowik (dir.), *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 13-27). Québec, Canada : Éditions Science et bien commun.

113 Les sessions d'histoires de vie en formation s'adressent à des publics de professionnels de la formation,  
114 de la santé... ou de personnes volontaires pour vivre une formation intégrant les pratiques narratives et  
115 biographiques. Proposer et organiser une session nécessite d'analyser très minutieusement les facteurs  
116 de contexte et d'envisager avec attention les conditions requises pour qu'un cadre éthique puisse être  
117 posé et maintenu tout au long de la formation. Le dispositif de ces sessions peut être présenté en sept  
118 étapes principales :

119 Le premier temps, essentiel, est celui de la définition du cadre et du contrat passé avec le groupe : règles  
120 de fonctionnement du collectif, définition collective des enjeux, confidentialité des propos, propriété  
121 des écrits...

122 Deuxième temps, celui d'un premier récit individuel, court et thématique, à partir de différentes voies  
123 d'exploration proposées par les responsables du dispositif et de son accompagnement : lignes de vie  
124 (Lainé, 2004), autobiographie raisonnée (Draperi, 2010), approches généalogiques (Lani-Bayle, 2000),  
125 blasons (Galvani, 2000)... Ces groupes sont co-animés par deux accompagnateurs formés à la démarche  
126 (et l'ayant donc vécue), sachant situer les outils, accompagner la narration de l'expérience, thématiser  
127 autour des récits.

128 Troisième temps : première socialisation de chacun des récits individuels au sein de sous-groupes ou du  
129 groupe complet (entre dix et quinze personnes).

130 Quatrième temps : première thématisation, au sein du collectif, à partir des éléments communs aux  
131 différents récits : dimension généalogique, âges de la vie adulte, conduite de la vie, transition  
132 professionnelle... Apports par les accompagnateurs de repères théoriques et méthodologiques pour  
133 étayer les travaux d'écriture individuels durant l'intersession (de un à trois mois).

134 Cinquième temps : « écriture approfondie du récit de vie à partir des événements jugés majeurs »  
135 (Pineau, 2008), chez soi, portant sur le parcours, depuis la naissance ou sur une ou des périodes du  
136 parcours de vie.

137 Sixième temps : socialisation de chacun des récits de vie (prise de parole d'une durée de trente minutes  
138 à une heure) au sein du collectif. Le temps de la socialisation des récits peut prendre entre une journée  
139 et une journée et demie.

140 Septième temps : seconde thématisation, avec le groupe, à partir de l'expression des récits individuels  
141 et de l'analyse de l'expérience vécue par le groupe durant la session. Trois plans peuvent alors être mis  
142 au travail : les dimensions universelles de trajets pourtant singuliers ; les conditions et le type d'épreuve  
143 que représente le travail d'historicisation et de biographisation du cours de la vie ; les modalités par  
144 lesquelles l'activité biographique et narrative peut s'accompagner en formation d'adultes.

145 Le dispositif des histoires de vie en formation précédemment décrit ne s'applique pas de manière  
146 indifférenciée ni systématique. Ces étapes sont proposées comme repères pour penser le travail qui y est  
147 réalisé. Quatre principes sont cependant invariables : construire un cadre favorable afin que chacun(e)  
148 des participant(e)s puisse s'investir dans la démarche, à son rythme, selon ses attentes, enjeux et priorités  
149 ; accompagner les processus de co-implication en favorisant un climat de confiance au sein du collectif ;  
150 organiser l'alternance entre des travaux d'écriture individuelle et des moments d'expression du récit en

[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Vitalité des formations par les histoires de vie. Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Slowik (dir.), *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 13-27). Québec, Canada : Éditions Science et bien commun.

151 sous-groupes ou en groupe complet (maximum de quinze participants) ; réfléchir et reconnaître, par  
152 l'activité de thématization au sein d'un collectif, les manifestations d'une humanité partagée à l'échelle  
153 des récits de vie exprimés.

154 **4 Processus d'historicité<sup>3</sup> et activité narrative**

155 Il est des événements qui font problème dans la vie quotidienne, et d'autres qui rendent la vie entière  
156 problématique. L'accès au langage de ces moments d'épreuve et leur occurrence dans les récits, qu'ils  
157 soient présentés sur un mode descriptif, métaphorique ou allusif, participe de leur reconnaissance  
158 comme une des manifestations de la condition humaine. Les contextes d'occurrence de ces moments  
159 faisant événement dans le cours de l'existence sont chaque fois singuliers. Cependant, par-delà les  
160 configurations particulières de chaque histoire se découvrent des dimensions partagées faisant émerger  
161 un sentiment d'appartenance à la communauté humaine. L'historicisation de ces moments d'épreuves  
162 par l'activité biographique, à l'échelle individuelle et collective, comme par l'attention réciproque  
163 portée aux différents récits exprimés, font advenir les expériences individuelles à la communauté. Par  
164 l'expression du récit de soi dans un collectif, l'activité narrative, souvent solitaire, se vit sur le mode  
165 d'un compagnonnage solidaire, ouvrant des horizons nouveaux pour temporaliser et configurer  
166 l'expérience advenue au cours de la vie.

167 Différents plans peuvent être distingués pour penser les processus de reconnaissance de ce qui fait  
168 humanité, par-delà les récits singuliers : l'évolution au travers des âges de la vie et de ses moments de  
169 passage (Houde, 1999) –, le travail d'émancipation des formes de déterminations résultant de l'histoire  
170 familial ou du milieu social (Bonetti et de Gaulejac, 1988), l'activité quotidienne de « maintien de soi  
171 en vie » et de « mise en forme de soi », et la traversée des épreuves quand cette activité se trouve mise  
172 en péril, dans les moments de transition ou de crise (Bédard, 1983), les expériences de maladie (Delory-  
173 Momberger, 2013), les deuils (Lani-Bayle et Pineau, 2011)... La thématization à partir de l'expression  
174 des récits de ces dimensions anthropologiques de l'existence participe de l'étayage d'un sentiment  
175 d'appartenance à une « communauté de destin » par la reconnaissance de la singularité de chacun des  
176 parcours, et par la prise en compte de cette singularité des trajets, transformer les manières de penser la  
177 vie humaine.

178 Ce travail de reconnaissance porte également sur l'activité biographique elle-même, dans les modalités  
179 par lesquelles s'opère ce que Ricœur nomme la mise en intrigue : « l'acte de mise en intrigue combine  
180 dans des proportions variables deux dimensions temporelles, l'une chronologique, l'autre non  
181 chronologique. La première constitue la dimension épisodique du récit : elle caractérise l'histoire en tant  
182 que faite d'événements. La seconde est la dimension configurante proprement dite, grâce à laquelle  
183 l'intrigue transforme les événements en histoire. » (Ricœur, 1983, p. 128). Le travail narratif, selon  
184 Ricœur, conjugue deux activités : la temporalisation des événements sous une forme chronologique, et  
185 la configuration de ces moments en une unité de sens constituant la trame historique du sujet.  
186 Temporaliser procède de « l'agencement des faits » opérés par l'inventaire des moments significatifs ou  
187 marquants, venant faire repère et supports pour le travail inférentiel de mise en sens, selon un principe

---

<sup>3</sup> Lainé (2004) définit l'historicité comme un « concept hérité des philosophies de l'histoire et de celles de l'existence. À travers lui est posée l'idée que l'homme est un être qui s'affirme dans et par l'histoire, à travers le changement. En particulier se trouve soulignée l'idée suivante : en prenant conscience de la manière dont il a été dans son passé l'objet de déterminations multiples, l'individu est davantage en mesure de devenir sujet qui a prise sur le cours de son histoire à venir. » (p. 262).

188 de concordance<sup>4</sup>. C'est pourquoi le travail narratif en histoire de vie porte, pendant ces ateliers, sur ces  
189 deux axes : celui de la temporalisation, en réinterrogeant les modalités par lesquelles les événements se  
190 sont trouvés ordonnancés dans la trame temporelle des histoires singulières ; celui de la configuration,  
191 soit en interrogeant, lors des phases d'écriture, les relations établies entre les événements eux-mêmes au  
192 sein des récits exprimés. Cette relecture de l'expérience, conjuguant temporalisation de la vie et  
193 interrogations des dimensions configurées de l'expérience, est accompagnée au cours des sessions  
194 d'histoires de vie par l'alternance entre des temps d'écriture solitaire et des temps d'expression partagée.  
195 La socialisation du récit vise alors moins la narration des événements eux-mêmes, que l'expression des  
196 moyens *via* lesquels ont été conduites les activités de temporalisation et de relecture de l'expérience. Ce  
197 qui fait compagnie (Cornu, 2015) durant les sessions d'histoires de vie en formation, c'est le partage de  
198 l'épreuve biographique qui conduit chacune et chacun à réinterroger les modes de configuration de son  
199 histoire, par l'écriture de son récit, par l'attention aux récits des autres, par le dialogue et la thématisation  
200 sur l'activité biographique au sein du groupe.

## 201 5 Dicibilité de l'expérience et processus de réciprocité en histoire de vie

202 Proposer, organiser ou s'engager dans des sessions collectives accompagnant « la mise en récit de soi »  
203 en formation d'adultes suppose, chaque fois, de préciser le cadre, les enjeux, les conditions  
204 d'engagement des participants. Différents types d'interrogations méritent attention, et demandent à être  
205 explicités avant d'entrer dans la démarche. Nous en proposons maintenant une recension non  
206 exhaustive : que signifie raconter sa vie dans un collectif ? Que dire et que faire à l'écoute du récit de  
207 vie d'autrui ? Comment décider de ce qui se dit et de ce qui est gardé pour soi lors de l'expression des  
208 récits ? Doit-on tout dire de soi ou, à l'inverse, peut-on participer à la session sans expression de soi en  
209 première personne ? Cette expression de l'expérience au sein d'un collectif demande à chacun des  
210 participants de délibérer à la fois sur ce qui sera dit et sur la manière de le dire. Ce travail de délibération  
211 porte dans un premier temps sur les voies par lesquelles l'expérience accède au langage, puis sur ce qui,  
212 dans le récit, advient à la communauté.

213 Le premier passage, celui de l'avènement au langage de l'expérience, nécessite une distanciation avec  
214 l'expérience éprouvée, afin qu'elle puisse être « saisie » et réfléchie. Cette distanciation ne va pas de  
215 soi. L'évocation d'expériences restées vives s'accompagne d'émotions pouvant faire obstacle à la  
216 narration diachronique<sup>5</sup> de l'expérience. La question posée est celle de la dicibilité<sup>6</sup> des épreuves de la  
217 vie, soit de la possibilité de les raconter, par écrit ou à l'oral, d'abord à soi-même, puis éventuellement  
218 aux autres. L'enjeu est double : celui de la reconnaissance par soi de ces expériences parfois confinées  
219 dans un « interdit de dire » qui les exclue de l'histoire du sujet ; celui non pas de tout dire de soi, mais  
220 de pouvoir décider de ce qui en est dit. Ce travail d'élaboration du récit s'accompagne, pendant les

---

<sup>4</sup> Ricœur (1983) distingue, dans sa théorie de la composition narrative, la mimesis qu'il associe à la mise en intrigue, et dont il trouve l'origine, à partir de la définition donnée par Aristote dans le chapitre VI de la Poétique de *muthos* : « C'est d'abord la concordance que souligne la définition du *muthos* comme agencement des faits. Et cette concordance est caractérisée par trois traits : complétude, totalité, étendue appropriée. » (p. 80).

<sup>5</sup> Bertaux (2005) : « Il ne faut pas confondre diachronie et chronologie. La diachronie concerne la succession temporelle des événements, leurs relations avant/après ; la chronologie concerne leur datation en termes de millésimes (1968, 1981...) ou en termes d'âge (sujet âgé de seize ans, quarante-cinq ans...). » (p. 78).

<sup>6</sup> Ricœur (1986) : « L'expérience peut être dite, elle demande à être dite. La porter au langage, ce n'est pas la changer en autre chose, mais en l'articulant et en la développant, la faire devenir elle-même » (p. 62).

[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Vitalité des formations par les histoires de vie. Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Slowik (dir.), *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 13-27). Québec, Canada : Éditions Science et bien commun.

221 sessions d'histoire de vie, selon une alternance entre les temps d'écriture « chez soi » et ceux de  
222 socialisation du récit.

223 Les modalités d'avènement du récit à la communauté procèdent, au sein du groupe, d'un  
224 compagnonnage conjuguant les processus de co-implication, de réciprocité, et d'attention conjointe. Le  
225 processus de co-implication peut être pensé dans une tension dialectique entre un locuteur immergé dans  
226 sa vie, et un (ou des) interlocuteur(s) qui, lui, est extérieur à cette vie dite par le récit : « Le locuteur est  
227 immergé dans sa vie et son principal travail est de s'en dégager suffisamment pour trouver la distance  
228 nécessaire à une vision compréhensive ; l'interlocuteur, lui, au départ, est physiquement autre, étranger  
229 à cette vie et doit s'en approcher suffisamment pour trouver lui aussi sa distance de vue, de  
230 compréhension. » (Pineau et Le Grand, 1993, p. 94). La dialectique est doublement féconde : pour le  
231 locuteur, produire un récit qui paraisse intelligible à autrui l'engage dans un processus de distanciation  
232 nécessaire pour que s'opère le passage d'une expérience vécue à celui d'une expérience racontable.  
233 Concernant l'interlocuteur, pour qu'il comprenne le récit, s'implique et s'en rapproche, il doit à l'inverse  
234 devenir sensible à l'expérience qui se dit. Ce « mouvement vers » n'est pas sans risque. Entendre  
235 l'expérience d'autrui, c'est prendre le risque de se trouver soi-même éprouvé et affecté. La  
236 reconnaissance de ce qui fait épreuve chez soi lors de l'expression du récit d'autrui, procède de processus  
237 dialogiques de co-réfléchissement de l'expérience et d'attention conjointe. Ces processus de réciprocité  
238 mettent à jour les dimensions solidaires des existences individuelles, par la compréhension partagée de  
239 ce que vivre et exister signifient expérimentiellement.

240 Devenir attentif à sa vie est peut-être une condition pour qu'une attention advienne à la vie et au récit  
241 des autres. L'expression successive des récits demande aux participants de se maintenir attentifs, à la  
242 fois à ce qu'ils éprouvent par l'écoute du récit d'autrui, et à ce que les autres vivent à l'écoute du récit  
243 de soi. En d'autres termes, l'expression successive des récits accompagne un travail d'élaboration  
244 dialogique sur l'expérience par lequel, en comprenant les modalités de mise en sens de l'expérience  
245 d'autrui, chacun est conduit à réinterroger les processus qui configurent sa propre histoire. En d'autres  
246 termes, l'expression de soi en première personne partagée dans un collectif, ouvre vers des expériences  
247 de réfléchissement dialogique, durant lesquelles ce qui est dit par autrui est entendu à la fois dans la  
248 singularité d'une histoire, et dans le même temps, dans ce que le récit révèle de condition humaine et  
249 biographique.

## 250 **6 Décence ordinaire et herméneutique de la vie quotidienne**

251 À l'issue de cet article, deux dimensions peuvent être soulignées pour penser les processus de formation  
252 de soi par les histoires de vie : la dimension vitale de l'activité narrative, et le caractère éprouvant, lors  
253 de la relecture, des formes sédimentées et configurées de l'expérience. C'est l'enjeu des sessions  
254 d'accompagnement, au sein d'un collectif, que de proposer et maintenir un espace-temps permettant le  
255 cheminement d'un groupe, autour de l'interrogation et la thématization des configurations narratives qui  
256 organisent les récits de soi. Cette activité procède d'une attention à soi, aux autres et à la vie, qui participe  
257 de ce que Bégout (2008) nomme « décence ordinaire » – entendue comme « une générosité naturelle  
258 qui favorise la vie ordinaire » (p. 24). Par l'activité biographique et narrative partagée lors des sessions  
259 d'histoires de vie en formation, une attention réciproque et conjointe s'exerce et se maintient, favorisant  
260 les processus de reconnaissance des dimensions solidaires des existences singulières.

## 261 **Références bibliographiques**



[PREPRINT]

BRETON, H. (2019). Vitalité des formations par les histoires de vie. Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Slowik (dir.), *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 13-27). Québec, Canada : Éditions Science et bien commun.

- 262 Bédard, R. (1983). Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et de Bernice  
263 Neugarten. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 107–126.
- 264 Bégout, B. (2008). *De la décence ordinaire*. Paris : Allia.
- 265 Bertaux, D. (2005). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- 266 Bonetti, M. et de Gaulejac, V. (1988). L'individu, produit d'une histoire dont il cherche à devenir le  
267 sujet. *Espace Temps*, 37, 55–63.
- 268 Breton, H. (2015). L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'École de la  
269 deuxième chance. *Éducation Permanente*, 1(Hors-série7), 117–127.
- 270 Breton, H. (2016). Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. Dans B. Verquin-Savarieau  
271 et M. Boissart (dir.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale* (p. 55–68). Paris : L'Harmattan.
- 272 Breton, H., Denoyel, N., Pineau, G. et Pesce, S. (2015). Métiers de l'accompagnement, savoirs  
273 expérientiels et formation universitaire. *Éducation Permanente*, 4(205), 163–175.
- 274 Cornu, L. (2015). Accompagner : entrer en compagnie. *Éducation Permanente*, 4(205), 41–52.
- 275 Delory-Momberger, C. (2010). *La condition biographique. Essai sur le récit de soi dans la modernité  
276 avancée*. Paris : Téraèdre.
- 277 Delory-Momberger, C. (2013). Expérience de la maladie et reconfiguration biographique. *Education  
278 permanente*, 2(195), 121-131.
- 279 Delory-Momberger, C. (2013). Recherche biographique et récit de soi dans la modernité avancée. Dans  
280 C. Niewiadomski et C. Delory-Momberger (dir.), *La mise en récit de soi. Place de la recherche  
281 biographique dans les sciences humaines et sociales* (p. 41-52). Paris : Septentrion.
- 282 Denoyel, N. (2012). Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle. *Éducation  
283 permanente*, 4(193), 105–118.
- 284 Depraz, N. (2011). L'éloquence « de » la première personne. *Alter*, (19), 57–64.
- 285 Dewey, J. (1939). *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte.
- 286 Draperi, J.-F. (2010). *Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée*. Paris : Presses de  
287 l'économie sociale.
- 288 Galvani, P. (2000). *Quête de sens et formation*. Paris : L'Harmattan.
- 289 Houde, R. (1999). *Les temps de la vie. Le développement psychosocial de l'adulte*. Québec : Gaétan  
290 Morin Editeur.
- 291 Lainé, A. (2004). *Faire de sa vie une histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- 292 Lani-Bayle, M. (2000). *L'histoire de vie généalogique. D'Oedipe à Hermès*. Paris : L'Harmattan.
- 293 Lani-Bayle, M., Pineau, G. (2011). *Histoires de morts au cours de la vie*. Paris : L'Harmattan.
- 294 Moreau, D. (2012). L'étrangeté de la formation de soi. *Le Télémaque*, 41(1), 115-132.
- 295 Pineau, G. (1984). Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire ! *Éducation  
296 Permanente*, 1(72-73), 15-24.
- 297 Pineau, G. (1986). Histoire de vie et reconnaissance des acquis : éléments d'une méthodologie  
298 progressive et collective. *Education permanente*, 2-3(83-84).
- 299 Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. Dans *La formation  
300 expérientielle des adultes* (p. 29-40). Paris : La Documentation française.
- 301 Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.

**[PREPRINT]**

BRETON, H. (2019). Vitalité des formations par les histoires de vie. Dans M.-C. Bernard, G. Tschopp et A. Slowik (dir.), *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation, intervention et recherche* (p. 13-27). Québec, Canada : Éditions Science et bien commun.

- 302 Pineau, G. (2008). *Dialogue, dialectique et dialogie en Histoire de vie*. Tours : Université de Tours.
- 303 Pineau, G. (2014). Histoires de vie et stratégies de formations universitaires coopératives. *Éducation*
- 304 *Permanente*, 201/2014-1, 123-135.
- 305 Pineau, G. L. et Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- 306 Pineau, G., Liétard, B. et Chaput, M. (dir.). (1997). *Reconnaître les acquis: démarches d'exploration*
- 307 *personnalisée*. Paris : L'Harmattan.
- 308 Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. I. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- 309 Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- 310 Romano, C. (1998). *L'événement et le monde*. Paris : Presses universitaires de France.
- 311 Rosa, H. (2014). *Aliénation et accélération*. Paris : La Découverte.