



**HAL**  
open science

# Régimes narratifs, faits temporels vécus et formation des adultes

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Régimes narratifs, faits temporels vécus et formation des adultes. L'Harmattan. Histoires de vie en formation et clinique narrative au Japon, L'Harmattan, pp.77-91, 2024, 978-2-336-43410-0. hal-04396431

**HAL Id: hal-04396431**

**<https://hal.science/hal-04396431v1>**

Submitted on 16 Jan 2024

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

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

Copyright

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2024). Régimes narratifs, faits temporels vécus et formation des adultes. Dans M. Suemoto, M. Morioka. H, Breton. (dir.). *Histoires de vie en formation et clinique narrative au Japon* (pp. 77-91). L'Harmattan.

**Hervé Breton**

**Professeur des universités**

Université de Tours, EA7505, France

Institut Universitaire de France (IUF)

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

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

## **Titre : RÉGIMES NARRATIFS, FAITS TEMPORELS VÉCUS ET FORMATION DES ADULTES<sup>1</sup>**

Dans le numéro 142 de la revue *Éducation permanente* paru en 2000, un texte propose la transcription des échanges ayant lieu à l'occasion d'une table ronde intitulée « Que faire des histoires de vie ? Retour sur quinze ans de pratiques », qui réunit Pierre Dominicé, Vincent de Gaulejac, Guy Jobert et Gaston Pineau. C'est à cette occasion que Gaston Pineau propose pour définir les histoires de vie la définition suivante : « Pour moi, la meilleure définition de l'histoire de vie est "la recherche et la construction de sens à partir de faits temporels vécus", intégrant dans l'idée de sens à la fois le sensible, la direction et le significatif » (Dominicé *et al.*, 2000, p. 237). L'objet de ce texte est d'explicitier cette définition, en pensant les liens entre les procédés narratifs mobilisés par des adultes dans le cadre des sessions d'histoire de vie en formation et les dimensions formatrices de cette recherche sur les faits vécus qui est conduite en première personne.

La réflexion présentée dans ce texte comporte plusieurs étapes : la première section est dédiée à la formalisation du courant des histoires de vie en formation, l'enjeu étant de spécifier la singularité du dispositif, et de préciser la place que prend la recherche sur les « faits vécus » dans ce contexte de formation des adultes. L'objet de la deuxième section du texte est de caractériser la notion de faits, puis celle de faits temporels, puis celle de faits temporels vécus. La troisième section sera le lieu d'un travail visant à spécifier, à partir des notions de régimes narratifs et de cinétique du récit, les effets générés sur les processus de compréhension et de formation du sujet. La quatrième et dernière section agrège et synthétise les théories du récit convoquées pour les interroger selon une perspective phénoménologique et herméneutique.

### **Le courant des histoires de vie en formation**

« Se former par le récit de soi » peut être une manière de caractériser à la fois de manière théorique et méthodologique la singularité des histoires de vie en formation. Il s'agit en effet de considérer que le travail narratif, qu'il soit oral ou écrit, génère des effets de formation pour le sujet qui s'y exerce. Cette proposition, pour être interrogée, suppose cependant à la fois de caractériser à la fois ce qui est désigné par le terme « récit », puis de spécifier les processus associés à la formation du sujet.

Dans le cadre des histoires de vie, différents types de récits sont mobilisés, de manière successive : écriture de soi, expression du récit au sein des collectifs, circulation des récits et expérience de la réception, thématization collective... Cette succession des temps n'est pas produite au hasard dans les dispositifs. Elle relève d'une stratégie dont la visée est de rendre possible, graduellement, l'immersion des adultes en formation dans le travail narratif. S'immerger dans le travail de mise en récit de son expérience demande au narrateur de se donner du temps afin d'accéder aux souvenirs, de se laisser imprégner par les rétentions redevenant présentes du fait de l'exploration du vécu lors de l'évocation. Ces opérations ne peuvent être produites par le simple recours au volontaire (Ricoeur, 1949). Elles

---

<sup>1</sup> Ce chapitre présente la traduction en français de l'article publié au Brésil, sous la référence suivante : Breton, H. (2023). Life history, lived temporal facts and adult education. *Linhas Críticas*, 29, e47892. <https://doi.org/10.26512/lc29202347892>

[PREPRINT] BRETON, H. (2024). Régimes narratifs, faits temporels vécus et formation des adultes. Dans M. Suemoto, M. Morioka. H, Breton. (dir.). *Histoires de vie en formation et clinique narrative au Japon* (pp. 77-91). L'Harmattan.

43 supposent, pour être réalisées, que des apprentissages soient accomplis, afin que des gestes tels que la  
44 déprise, la capacité à se maintenir disponible, la possibilité de se laisser imprégner par le souvenir  
45 puissent advenir en amont de la mise en mots et de la mise en récit. Cette activité narrative a été théorisée  
46 en tant qu'épreuve par Baudouin (2010), celle-ci étant définie, en relation avec les travaux de Bakhtine  
47 (1984/2017), à partir de trois champs de force : la mise en mots de l'expérience (1), la mise en récit du  
48 vécu (2), l'accès du récit à la communauté (3).

49 La prise en compte de ces trois dimensions pour penser le travail narratif réalisé par les adultes en  
50 formation permet de sérier et de classer les opérations et sous-opérations incluses dans la démarche  
51 histoire de vie.

52 **La mise en mots** comporte différents gestes qui doivent être réalisés et appris par le sujet : déprise,  
53 évocation, éveil du souvenir, présentification, remplissage sémantique, recouvrement lexical... Le  
54 passage de l'expérience au langage suppose d'accéder aux souvenirs (Vermersch, 1994), de se  
55 maintenir attentif aux effets vécus associés à l'éveil microprocessuel des rétentions (Depraz, 2014a),  
56 de trouver la manière de nommer (Cance et Dubois, 2015), de structurer des énoncés rendant possible  
57 de contenir le vécu dans des termes stabilisés et signifiants... La réalisation de chacune de ces  
58 opérations mobilise des gestes qui demandent à être exercés, accomplis, leur maîtrise ayant pour effet,  
59 rien de moins, de générer une capacité à transformer le rapport avec l'expérience incorporée qui, de  
60 sédimentée de manière passive, devient saisissable, expressive, thématizable.

61 **La mise en récit** mobilise des procédés qui relèvent à la fois de la composition (Ricœur, 1983) et  
62 de la tension narrative (Baroni, 2007). Composition car, comme le relève Ricœur, le récit doit pour  
63 apparaître complet intégrer les événements et faits majeurs de l'histoire. Tension, car la diégèse du récit  
64 comporte un fond tonal et sensible qui doit correspondre à l'éprouvé du vécu passé au langage et narré  
65 en tant qu'histoire. Produire son récit en première personne c'est donc, pour ce qui concerne le travail  
66 de composition, accéder aux faits vécus, les saisir dans leur singularité, les ordonner temporellement,  
67 puis les associer logiquement afin que, selon la formule de Ricœur, un passage s'opère : celui de  
68 l'épisodique au logique. Ce passage que Ricœur associe à la mise en intrigue<sup>2</sup> allie temporalisation et  
69 configuration : ordonnancement des faits vécus, configuration des faits entre eux. Ces processus restent  
70 dépendants de la mise en mots de l'expérience, celle-ci permettant de conserver la charge vitale de  
71 l'éprouvé dans le texte narratif, ce qui lui confère sa tension. Il convient cependant d'examiner, ce qui  
72 est l'objet de ce texte, ce que sont les faits vécus en tant qu'ils sont les objets du travail de  
73 temporalisation et de configuration, les organisateurs du récit en tant qu'ils expriment le point de vue  
74 du sujet, et donc les modes d'interprétation, sur son existence et son mode d'habiter.

75 La troisième composante de l'épreuve, **l'accès du récit à la communauté**, réside dans le format  
76 octroyé pour la socialisation du récit. Le terme de format peut désigner un support matériel (le support  
77 d'impression, papier ou numérique), mais également le temps disponible du ou des narrateurs. Il s'agit  
78 également, et peut-être surtout, de la ressource attentionnelle de la personne ou de la communauté  
79 faisant l'expérience attentionnelle, cette ressource étant un facteur de la capacité de prise en compte et  
80 de compréhension de la singularité du récit. Ce format peut également être appréhendé en tant qu'il est  
81 régi par ce que Foucauld (1972) identifie comme le tabou de l'objet, les rituels de la circonstance, les  
82 droits conférés (ou refusés) au sujet qui parle. L'accès du récit semble donc incertain, du fait des  
83 éléments venant potentiellement faire obstacle : distraction, urgence temporelle, prescription sur le  
84 dire... La possibilité d'une parole vraie, du point de vue du sujet, peut être entravée ou s'enrayer à

---

2. Nous pensons ici l'« intrigue » à partir des écrits de Ricœur (1983), qui distingue l'ordonnancement des faits (*muthos*) comme préalable à la configuration de l'intrigue (*mimésis*). Cette configuration procède par agencement des faits selon un principe d'intégration et de médiation. Ricœur note trois traits faisant médiation dans l'intrigue : « Elle fait médiation entre des événements ou des incidents individuels et une histoire prise comme un tout (...). En outre, la mise en intrigue compose ensemble des facteurs aussi hétérogènes que des agents, des buts et des moyens, des interactions, des circonstances, des résultats inattendus (...). L'intrigue est médiatrice à un troisième titre, celui de ses caractères naturels propres. Ils nous autorisent à appeler, par généralisation, l'intrigue une synthèse de l'hétérogène. »

[PREPRINT] BRETON, H. (2024). Régimes narratifs, faits temporels vécus et formation des adultes. Dans M. Suemoto, M. Morioka, H. Breton. (dir.). *Histoires de vie en formation et clinique narrative au Japon* (pp. 77-91). L'Harmattan.

85 mesure que la composition s'affirme. Il en va cependant du maintien de la force du récit, la capacité  
86 éthopoïétique (comme mode de transformation des modes d'existence du sujet) étant dépendante de  
87 l'expression du vrai, du point de vue du narrateur.

88 L'examen des processus générés par le travail narratif, pensé en tant qu'épreuve, permet de  
89 caractériser les dimensions formatrices du récit, sans pour autant leur attribuer des relations  
90 mécanistes rendant prévisible la concrétisation des effets dans le temps. En effet, si des apprentissages  
91 peuvent être identifiés lorsqu'un adulte s'engage dans un travail d'expression, de description, de  
92 narration orale ou écrite du récit, l'origine de ces apprentissages ne peut être ni directement ni  
93 strictement associée aux opérations de composition ou de relecture du récit de soi. Ce que génère en  
94 effet le récit ne se caractérise pas en termes d'acquisition de savoir, mais de capacité à comprendre. Il  
95 s'agit, selon une perspective herméneutique (Finger, 1984), d'apprendre à interroger les structures  
96 narratives et les habitudes d'interprétation qui organisent le récit de soi afin d'ouvrir les horizons  
97 d'interprétation du vécu, et ainsi accéder à des compréhensions restées inaperçues, non saisies, ou  
98 obstruées du fait des formes d'évidence semblant s'être imposées. Cette interrogation peut également  
99 conduire à s'affranchir des discours hérités, le sujet s'émancipant alors des identités assignées du fait  
100 de son histoire, de son milieu d'origine, de sa classe sociale (de Gaulejac, 2012).

101 De nombreux paramètres méritent donc un examen précis afin de caractériser ce qui contribue à  
102 l'émergence de nouvelles compréhensions, la transformation des habitudes d'interprétation, l'évolution  
103 des modes d'existence du sujet. Pour cet article, l'examen est porté sur l'activité de composition du  
104 sujet, à partir de l'identification des faits vécus, de leur ordonnancement temporel, de leurs  
105 configurations logiques. Cet axe de recherche, celui qui porte sur les modes de composition du récit de  
106 soi, n'est pas conduit indépendamment des processus de mise en mots du vécu, ou de formats rendant  
107 possible l'expression du récit à la communauté. Il s'agit principalement, pour cette étude, de focaliser  
108 sur ces processus, en tant qu'ils sont constitutifs du courant des histoires de vie en formation.

### 109 [Faits temporels vécus et composition narrative](#)

110 Pour mémoire, comme cela a été dit au tout début de ce texte, la proposition faite par Pineau pour définir  
111 les histoires de vie en formation est : « la recherche et la construction de sens à partir de faits temporels  
112 vécus ». Trois blocs peuvent être différenciés : « la recherche », « la construction de sens », « à partir  
113 des faits temporels vécus ». Ces trois blocs peuvent être associés à la dynamique de composition du  
114 récit, en relation notamment avec la théorie de la mise en intrigue chez Ricœur (1983). Celle-ci met en  
115 effet en tension deux opérations : l'ordonnancement temporel des faits vécus (soit l'opération de  
116 temporalisation) ; l'association des faits entre eux selon un jeu d'inférences dont les connexions  
117 logiques peuvent osciller entre le possible, le vraisemblable ou le certain (soit l'opération de  
118 configuration). Il y a donc bien dans la pensée de Ricœur une attention aux faits vécus en tant que les  
119 faits sont les ordonnateurs de la chronologie de l'histoire du sujet. Soit, en d'autres termes, les faits  
120 vécus constituent les jalons temporels qui font saillance au sein de la continuité expérientielle, ces  
121 moments de saillance se constituant en tant qu'éléments saisissables pour la mise en sens.

122 Plusieurs éléments demandent cependant à être précisés. En premier lieu, les contenus pris en compte  
123 par le sujet dans le travail réalisé en histoire de vie sont des faits vécus. L'ajout du terme « vécu »  
124 apparaît ici décisif. Sans cet ajout, le destin du récit peut s'orienter vers les études littéraires, la  
125 biographie romancée, l'historiographie. Dans le travail réalisé en histoire de vie, le sujet est conduit à  
126 se souvenir puis à saisir des faits qu'il a lui-même éprouvés. Il ne s'agit donc pas de documenter des  
127 faits d'époque selon une démarche historiographique, ou d'inventer des faits afin d'augmenter l'histoire  
128 ou d'imaginer des scénarios alternatifs. Il s'agit plutôt de s'apercevoir de ce qui se donne en tant que  
129 faits marquants et qui, précisément du fait de cette donation, influence et génère le travail  
130 d'interprétation qui participe de la configuration et qui s'accomplit dans la constitution de l'histoire à  
131 partir de laquelle le sujet se pense dans le temps. Cette logique de l'enquête n'empêche pas, dans un  
132 temps second, le croisement entre faits vécus et faits sociaux, comme le remarque Ferrarotti (2013).

133 Cette différenciation entre *faits* et *faits vécus* est de nature à préciser la notion de recherche évoquée  
134 par Pineau. La recherche de sens dont il est question à partir de la saisie des faits vécus peut être pensée

[PREPRINT] BRETON, H. (2024). Régimes narratifs, faits temporels vécus et formation des adultes. Dans M. Suemoto, M. Morioka. H, Breton. (dir.). *Histoires de vie en formation et clinique narrative au Japon* (pp. 77-91). L'Harmattan.

135 en relation avec la dynamique de configuration telle qu'elle est présentée par Ricœur (1983). Selon cette  
136 perspective, le sujet impliqué dans le travail proposé dans les sessions d'histoires de vie en formation  
137 est conduit à s'apercevoir de la géographie des faits personnels qui se constituent en sol pour  
138 l'interprétation et qui participent de l'herméneutique de soi. Cette proposition, pour être robuste,  
139 suppose d'être interrogée à partir de deux dimensions : celle de la notion de fait elle-même (1) ; celle  
140 des modes de saisie (ou de sélection des faits) par le sujet (2).

141 Françoise Lavocat le montre dans son ouvrage (2016), la définition même de ce qu'est un fait, en  
142 narratologie, psychanalyse, science cognitive ou littérature, pose problème. Il en va de même pour le  
143 champ de l'herméneutique expérientielle à partir duquel s'originent les histoires de vie en formation  
144 (Fabre, 1994). Lorsque le sujet se tourne vers son vécu, ce qui se donne à lui, ce sont des moments qui  
145 se présentent de manière désordonnée, selon une précision et un niveau de clarté aléatoires.  
146 L'exploration du vécu, qui peut être pensée comme un mode d'enquête en première personne dans  
147 lequel le sujet s'engage pour se comprendre, et qui s'opère par conversion du regard, est régie par un  
148 processus microdynamique d'éveil du souvenir. Cela signifie que le sujet qui se tourne vers son  
149 expérience est conduit à constater qu'il entre en contact avec des moments de vie passés lorsqu'il se  
150 rend disponible, sans que cette donation recoure au volontaire. En somme, les faits vécus entrant dans  
151 l'histoire se donnent avec la force de l'évidence au sujet qui fait avec lors du travail d'interprétation et  
152 de configuration. De même, le périmètre du fait et la frontière qui le sépare du domaine du fictionnel,  
153 pour reprendre les termes de Lavocat (2016), n'apparaissent ni clairs ni définitifs. Le constat de ces  
154 dynamiques rend problématique la ferme caractérisation des faits vécus. Ou, plus exactement, elle rend  
155 poreuse la frontière qui sépare l'opération de temporalisation de celle qui relève de la configuration.  
156 Ainsi, de manière synthétique, il est possible d'avancer que le travail de mise en ordre temporel des  
157 faits vécus, même si celui-ci respecte le principe de succession (Brémond, 1966, 1973) qui lui comporte  
158 une dimension factuelle, est pour partie inscrit dans une logique d'interprétation puisque sélectionner  
159 un fait c'est faire surgir une saillance au sein de la continuité du vécu.

160 La prise en compte de cette problématique associée à la définition même de ce qu'est un fait vécu  
161 génère une interrogation sur les processus de sélection des faits. Il est relativement simple d'en faire  
162 l'expérience.

163 Si je me rends disponible au souvenir en pensant, par exemple, à un moment apprenant advenu au cours  
164 de mon existence, plusieurs de ces moments se présentent, sur un mode apparemment spontané. D'un  
165 certain point de vue, je suis conduit à considérer que ces moments apparaissent concurrents entre eux.  
166 Comment, dès lors, procéder pour sérier les faits, sélectionner ceux qui m'apparaissent les plus marquants ?  
167 Dois-je les saisir tous ? Cependant, dans ce cas, où fixer la limite ? Quelle serait, pour reprendre une notion  
168 classique des formes d'enquête en sciences sociales, la ligne à partir de laquelle les données commencent  
169 à saturer ?

170 Le passage ci-dessus vise à rendre compte de la complexité de l'opération permettant l'accès aux  
171 faits lors de l'éveil du souvenir, de la remémoration et de la différenciation du moment au sein de la  
172 continuité expérientielle. À cette échelle, celle du moment remémoré, d'autres facteurs doivent être  
173 délibérés : quel empan temporel pertinent pour l'appréhension du fait vécu ? Quel niveau de détail lors  
174 de la mise en mots ? À l'échelle de l'histoire, c'est le critère de complétude (Ricœur, 1983) qui est  
175 interrogé : afin que le récit apparaisse complet du point de vue du narrateur, il est des faits qui ne peuvent  
176 rester en marge de l'histoire, comme interdits du récit. Selon cette perspective, un fait indicible,  
177 échappant à la mise en mots et à la mise en sens (Pollak, 1990), génère un effet de fragilisation de la  
178 structure même du récit de soi, celui-ci apparaissant du point de vue du narrateur irrémédiablement  
179 incomplet. Ce critère de complétude peut donc être contraint par la dimension indicible des faits vécus.  
180 Il peut l'être également du fait du format imposé pour le récit, la compression temporelle associée au  
181 régime de la narration biographique (Breton, 2022) ayant pour effet de restreindre le nombre de faits  
182 pouvant être intégrés dans l'histoire. Selon quels critères statuer pour qu'une succession puisse advenir,  
183 alors que l'ensemble des faits ne peuvent trouver une place à la hauteur de ce qu'il apparaît nécessaire,  
184 du point de vue du narrateur, du fait du format nécessairement contraint pour l'expression du récit ? Le



[PREPRINT] BRETON, H. (2024). Régimes narratifs, faits temporels vécus et formation des adultes. Dans M. Suemoto, M. Morioka. H, Breton. (dir.). *Histoires de vie en formation et clinique narrative au Japon* (pp. 77-91). L'Harmattan.

185 format génère également un effet de contrainte sur le niveau de détail associé à la description des faits,  
186 ceux-ci pouvant nécessiter, toujours du point de vue du narrateur, d'une mise en mots détaillée, à la fois  
187 aspectuelle (Adam, 2015) et profonde (Petitmengin, 2010).

188 La mise en sens des faits temporels vécus suppose donc de s'engager dans un travail de composition  
189 qui comporte son lot d'épreuves : saisie des faits marquants, ordonnancement selon un principe de  
190 succession, intégration de moments restés en marge de l'histoire, production d'inférences, manifestation  
191 d'une logique. Cette dynamique de composition ne peut être dissociée de la dimension organique des  
192 récits de soi, qui doit être pensée comme une matière vivante, voire comme une entité qui comporte en  
193 elle-même une vitalité propre. Baroni (2007), en interrogeant les processus agrégateurs et tensionnels  
194 que sont l'attente, la curiosité et la surprise, souligne la force du sensible en tant que ces dimensions  
195 sont le fond tonal et ambiantiel (Bégout, 2020) du récit, ce par quoi la composition produit une intrigue  
196 qui inscrit le récit en tant que compréhension humaine (Delory-Momberger, 2009) intégrant le logique  
197 et le sensible.

### 198 [Phénoménologie expérientielle et régime cinétique des textes](#)

199 Cela a été dit, dans le cadre des histoires de vie en formation (Breton, 2019a), un accompagnement est  
200 proposé au groupe d'adultes en formation afin qu'il soit possible de faire l'expérience du récit de soi, à  
201 l'échelle du biographique. Pour cela, le dispositif est structuré par phases, en alternant entre des temps  
202 d'apports théoriques et méthodologiques, des temps d'immersion dans le récit, des temps d'expression  
203 et de circulation des récits au sein du collectif. Une seconde alternance est également organisée. Son  
204 objet est de générer des variations d'échelles temporelles lors de la saisie des vécus portés au langage  
205 et intégrés au récit.

206 Dans l'expression « fait temporel vécu » est en effet contenue la notion de durée. La narration d'une  
207 période de vie couvre une durée d'existence plus longue que celle qui portera sur un moment, ou sur un  
208 instant. À format constant octroyé pour l'expression du vécu, le fait d'être conduit à porter au langage  
209 des vécus dont la durée varie conduit le narrateur à ajuster les procédés de composition, et à s'apercevoir  
210 que cette variation des procédés a des effets sur la manifestation des phénomènes expérientiels éprouvés  
211 dans le récit. C'est cette variation qui génère les oscillations de régime cinétique du récit, soit les  
212 phénomènes d'accélération ou de ralentissement de la vitesse de l'écoulement du temps vécu lors de la  
213 narration en première personne. Cette variation des procédés peut résulter d'une action délibérée du  
214 narrateur, qui décide, selon des critères stabilisés et explicites de son point de vue, de réguler la cinétique  
215 du récit en fonction de ce qu'il considère pertinent ou décisif de faire passer au langage.

216 L'examen concret de l'activité du narrateur dans le cadre d'une session d'histoire de vie en formation  
217 indique cependant que cette cinétique du récit se donne au sujet sur le mode de la force de l'évidence,  
218 sans que les éléments qui régissent cette donation soient conscientisés ou thématés. Cette donation  
219 doit ici être considérée comme une force qui produit un effet de contrainte sur la mobilisation des  
220 procédés à partir desquels s'organise la composition du récit. En d'autres termes, dans le cadre de la  
221 narration en première personne, le narrateur est mû par une force qui, dans une perspective  
222 herméneutique, est quasi destinale :

223 « L'expérience peut être dite, elle demande à être dite. La porter au langage, ce n'est pas la changer en  
224 autre chose, mais, en l'articulant et en la développant, la faire devenir elle-même » (Ricoeur, 1985, p. 62).

225 Ce caractère destinal peut cependant être réfléchi du point de vue herméneutique, à partir de la  
226 dimension configurée du récit, du niveau de fermeté des structures d'interprétation, et des dynamiques  
227 inférentielles associées. De ce point de vue, l'implication du narrateur lors de la composition permet de  
228 mettre au jour, dans un discours ou un texte, la version du récit qui s'est constituée à l'insu du sujet,  
229 dans le cours de l'expérience, et qui pourtant génère les modes d'existence et les modes d'habiter le  
230 monde de la vie. Ce processus peut s'enclencher lors de la composition écrite ou orale, lors de la  
231 relecture, lors de la réception des récits de vie d'autrui. Il procède d'une logique de l'écart avec la  
232 version sédimentée, cet écart étant rendu possible par la déprise des habitudes d'interprétation ayant  
233 généré un sens quasi naturalisé qui préfigure les modes d'interprétation et participe des structures de

[PREPRINT] BRETON, H. (2024). Régimes narratifs, faits temporels vécus et formation des adultes. Dans M. Suemoto, M. Morioka, H. Breton. (dir.). *Histoires de vie en formation et clinique narrative au Japon* (pp. 77-91). L'Harmattan.

234 pertinence du monde de la vie (Schütz, 1943/1987). L'émergence d'une brèche de sens peut donc  
235 résulter, dans le cadre des sessions « histoires de vie en formation », du cheminement dialogique associé  
236 à l'expérience de la réception lors de la circulation des récits de vie. Cette brèche peut également être  
237 quasiment provoquée par la variation des régimes cinétiques, par le ralentissement sur certains  
238 moments, et par l'entrée dans le régime de la description microphénoménologique lors de certaines  
239 phases du récit.

240 L'entrée dans un régime microphénoménologique correspond à une phase du récit qui procède d'un  
241 ralentissement extrême de la vitesse du temps vécu. Des exemples sont connus dans le domaine de la  
242 littérature, notamment dans les écrits de Proust qui font état de passages descriptifs procédant d'une  
243 quasi-mise en suspens du temps (Esnault, 2019). Pour ce qui concerne les textes autobiographiques,  
244 donc rédigés en première personne, ce processus de ralentissement a pour effet d'étendre la place faite  
245 à certains moments du parcours de vie dans le texte, avec pour effet de générer une description détaillée  
246 de ces moments. Ces phénomènes de variation cinétique apparaissent spontanément au narrateur. Ils  
247 peuvent cependant être induits, puis produits de manière méthodique. Dans ce cas, le narrateur, au cours  
248 de son récit, procède de manière réglée, au cours de la mise en mots, afin de faire passer au langage les  
249 dimensions microprocessuelles et sensibles du vécu. Cette activité de description réglée (Petitmengin  
250 *et al.*, 2015) a été documentée dans les deux ouvrages principaux de Vermersch (1994, 2011), puis dans  
251 le cadre des travaux sur la description microphénoménologique (Depraz, 2020). Elle a fait l'objet  
252 d'étude spécifique, en relation avec les « strates » du vécu (Petitmengin, 2010).

253 Cette pratique de la description, conduite de manière réglée au cours du récit, n'a pas pour seule  
254 fonction d'intensifier la profondeur de la diégèse. Sa fonction est également, et surtout, d'élucider les  
255 dimensions préconfigurées du récit qui résultent des inférences générant les processus d'interprétation  
256 qui fondent la structure narrative du récit de soi. En d'autres termes, ralentir et détailler engage le  
257 narrateur vers un travail d'élucidation des processus d'interprétation qui génère le sens porté sur  
258 l'expérience, ces processus pouvant se produire à son insu, soit sans qu'il recoure à un travail résultant  
259 du volontaire. Décrire, c'est dans ce cas mettre en suspens le régime de l'interprétation s'opérant chemin  
260 faisant, pour interroger et élargir le champ des possibles quant aux manières de signifier l'expérience :

261 « Décrire, c'est mettre hors-jeu la formulation des causes des phénomènes en faveur du compte rendu de  
262 ce qui est remarqué. D'où la préférence accordée au "comment" plutôt qu'au "pourquoi" ou au "quoi", i.e.  
263 aux manières d'être, aux modalités de présence, aux qualités du vécu et aux processus d'émergence des  
264 phénomènes » (Depraz, 2014a, p. 136).

265 Cette description, pour advenir dans le récit de manière réglée, suppose le développement de  
266 capacités narratives (Breton, 2019b). Dans le cours de l'écriture de soi, comme le montre Baudouin  
267 (2010), la variation des régimes cinétiques dans les textes autobiographiques se donne spontanément au  
268 sujet. Elle est donc indicatrice de rapports à l'expérience distincts (caractère éprouvant de moments,  
269 vécu frappé d'indicibilité...). C'est au cours de la relecture que le narrateur peut alors s'apercevoir du  
270 rapport entretenu avec des vécus passés, en constatant les manières qui se sont imposées à lui pour dire,  
271 l'espace qui s'est avéré nécessaire pour narrer, les formes d'agencement qui se sont données comme  
272 pertinentes pour temporaliser. À l'inverse, raconter, dire et décrire de manière réglée, c'est instaurer au  
273 cours de l'expression, écrite ou orale, une dynamique de transformation du rapport à l'expérience. La  
274 capacité de description génère en effet cette capacité d'élucidation, non pas dans l'après-coup de  
275 l'expression et de la socialisation du récit, mais dans le cours de sa refiguration lors de la constitution  
276 du texte.

## 277 L'herméneutique de soi comme paradigme 278 pour la formation des adultes

279 Cela a été dit, le courant des histoires de vie en formation mobilise la pratique du récit en tant que  
280 moyen de formation de soi. Il s'inscrit dans la tradition philosophique de l'herméneutique, et trouve ses  
281 prolongements contemporains dans les courants de la formation expérientielle, de la formation de soi,  
282 de la *Bildung* (Fabre, 1994). Les relations entre la philosophie herméneutique, les théories du récit et la

[PREPRINT] BRETON, H. (2024). Régimes narratifs, faits temporels vécus et formation des adultes. Dans M. Suemoto, M. Morioka. H, Breton. (dir.). *Histoires de vie en formation et clinique narrative au Japon* (pp. 77-91). L'Harmattan.

283 formation de soi restent à documenter sur un plan formel. De nombreux ouvrages ont été publiés sur la  
284 place du récit dans le champ de la formation des adultes (Dominicé, 2007 ; Pineau et Le Grand, 2019 ;  
285 Josso, 1991 ; Villers, 2002), ainsi que dans le domaine de la recherche biographique en éducation  
286 (Delory-Momberger, 2005) et de la clinique narrative (Niewiadomski, 2012). Ces ouvrages résultent  
287 d'une expérience concrète vécue par les chercheurs, des observations réalisées au cours de sessions  
288 d'histoires de vie éprouvées, proposées, accompagnées, auprès de groupes d'adultes en formation. Ils  
289 permettent d'établir un paradigme en éducation, formation et recherche (Delory-Momberger, 2019).  
290 Des études restent cependant nécessaires afin de caractériser les processus qui participent de la  
291 compréhension, de l'élargissement des horizons du sens, de la déprise d'habitudes d'interprétation qui  
292 préconfigurent le récit à l'insu du sujet.

293 Ces études, pour être poursuivies, peuvent viser à approfondir les dimensions herméneutiques et  
294 phénoménologiques des effets vécus au contact des récits par le sujet. C'est ce qui est entrepris  
295 notamment par Matos de Souza (2022), en spécifiant les formes d'herméneutique dans un texte  
296 contemporain :

297 « Je comprendrai l'herméneutique comme une théorie de l'interprétation, qui s'intéresse aux opérations  
298 nécessaires à la compréhension d'un texte. Aussi, il est toujours bon de prévenir quiconque qui serait un  
299 peu perdu ici, depuis le résumé, et les références aux auteurs étudiés, je traite ici de l'herméneutique  
300 textuelle » (Matos de Souza, 2022, p. 29).

301 Cela le conduit ensuite à préciser la singularité de l'herméneutique de soi dans le domaine de  
302 l'éducation et de la formation des adultes :

303 « L'interprétation est finalement, pour Ricœur (2011), un acte de compréhension de soi. L'appropriation  
304 au sens proposé par l'auteur conduit le lecteur à une herméneutique de soi, une forme d'analyse par le sujet  
305 de son existence, en insérant dans la manière dont il se voit d'autres concepts et d'autres mondes possibles  
306 comme horizon de possibilité pour exister » (Matos de Souza, 2022, p. 36).

307 La formation pensée du point de vue herméneutique s'inscrit dans une tradition qui semble aller à  
308 rebours des conceptions de la formation d'adultes recentrées sur les logiques de compétences,  
309 l'acquisition de savoir-faire, le stock de connaissances techniques et procédurales. Les effets générés  
310 par le récit sont en effet à situer à l'échelle du comprendre, soit de la manière dont le sujet met en sens  
311 l'expérience éprouvée dans le temps, selon une perspective longitudinale, cette mise en sens participant  
312 d'une mise en forme qui s'accomplit dans un ou des modes d'existence. Selon cette perspective, la  
313 saisie réflexive et l'élucidation des processus qui participent de l'interprétation du vécu et qui  
314 préfigurent les rapports à l'expérience procèdent d'une dimension à la fois herméneutique et éthique :  
315 herméneutique, car la compréhension de soi ne peut être décorrélée des dynamiques  
316 d'intercompréhension avec autrui, mais également avec le monde du vivant, voire le milieu écologique  
317 dans son ensemble (Pineau, 1989) ; éthique, car les processus de formation générés s'écartent des  
318 processus d'adéquation au poste de travail, d'acquisition de savoirs aliénés à une technique singulière,  
319 pour resituer les processus de mise en sens à l'échelle de l'existence. L'herméneutique de soi engage  
320 vers un travail de formation qui prend en compte la durée : durée d'acquisition d'un savoir, durée  
321 d'intégration d'une pratique, durée de constitution d'un sujet, durée d'affiliation et d'inscription dans  
322 un ou des rapports au monde. La dimension éthique est également incarnée dans des faits, des faits  
323 temporels vécus. De ce point de vue, et ce malgré le vocabulaire parfois ardu mobilisé, l'herméneutique  
324 et la phénoménologie expérientielle comportent une dimension concrète, incarnée, incorporée. Cette  
325 dimension concrète de l'herméneutique est manifeste dans les travaux de Ricœur (1986). Elle est  
326 saisissable également en phénoménologie, notamment dans les travaux de Depraz (2012), Varela et  
327 Shear (1999).



[PREPRINT] BRETON, H. (2024). Régimes narratifs, faits temporels vécus et formation des adultes. Dans M. Suemoto, M. Morioka. H, Breton. (dir.). *Histoires de vie en formation et clinique narrative au Japon* (pp. 77-91). L'Harmattan.

## 328 En synthèse

329 L'objet de cette étude a été de préciser la place de « faits temporels vécus » au sein des dispositifs et  
330 pratiques d'histoire de vie en formation. Pour cela, elle a mobilisé des théories du récit ancrées dans le  
331 champ de l'herméneutique, de la phénoménologie et de la narratologie. Engagés dans des débats parfois  
332 vifs avec la sociologie pour qui, selon Bourdieu (1986) notamment, les biographies ne pouvaient ni  
333 constituer des démarches de recherche robustes et valides ni des moyens d'une émancipation des  
334 déterminants culturels et sociaux, la prise en compte des travaux contemporains provenant de la  
335 phénoménologie expérientielle et de la narratologie contemporaine apparaît peu visible. La recherche  
336 narrative, soit la recherche qui mobilise les récits comme moyens d'enquête qualitative dans le domaine  
337 des sciences humaines et sociales, ou la recherche qui vise la caractérisation des formes de récits pour  
338 en examiner les effets, du point de vue scientifique ou du point de vue formatif, doit nécessairement  
339 s'ouvrir aux disciplines situées à la croisée de la narratologie, de l'herméneutique, de la  
340 phénoménologie, voire des sciences cognitives. De nombreux domaines restent à étudier, pouvant  
341 porter sur l'inconscient narratif, l'inconscient rythmique (Alhadeff-Jones, 2020), les formes de  
342 description dans le récit de soi, la circulation des récits en première, deuxième, troisième personne  
343 (Depraz, 2014b).

344 Ces horizons disciplinaires et interdisciplinaires peuvent être mobilisés dans le cadre de la recherche  
345 narrative, comme dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes. Dans le cadre de la  
346 recherche narrative, le croisement entre formation et recherche apparaît maximal. Il a été en effet  
347 indiqué au cours de cet article que le récit constituait une pratique de soi, soit une pratique de formation  
348 de soi mobilisant les pratiques narratives. Il a également été indiqué que le récit constituait un moyen  
349 pour l'enquête qualitative en sciences humaines et sociales. Cependant, il serait plus juste d'indiquer  
350 que la recherche narrative rend indissociables les processus de recherche et de formation. En effet,  
351 initier une recherche *via* les pratiques du récit suppose d'en connaître expérientiellement les effets pour  
352 des raisons éthiques, mais également pour des raisons de pertinence et d'efficacité. Disposer d'une  
353 connaissance expérientielle du récit, des procédés mis en œuvre, des effets générés dans le temps permet  
354 de structurer des dispositifs et d'accompagner autrui dans le travail narratif en s'ajustant au mouvement  
355 de déploiement de l'expression, de la mise en mots, de la composition narrative. Réciproquement, se  
356 former par le récit c'est développer une familiarité avec un mode de connaissance, dont la structure  
357 logique et narrative, celle-ci ayant la faculté de rendre manifestes des phénomènes frappés de cécité.

## 358 Références bibliographiques

- 359 Adam, M. (2015). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- 360 Alhadeff-Jones, M. (2020). Explorer l'inconscient rythmique dans les pratiques d'histoires de  
361 vie en formation. *Éducation permanente*, 222, 43-51.
- 362 Bakhtine, M. (1984/2017). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- 363 Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Seuil.
- 364 Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Lausanne : Peter Lang.
- 365 Bégout, B. (2020). *Le concept d'ambiance*. Paris : Seuil.
- 366 Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-  
367 63, 69-72.
- 368 Bremond, C. (1966). La logique des possibles narratifs. *Communications*, 8, 60-76.
- 369 Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris : Seuil.

[PREPRINT] BRETON, H. (2024). Régimes narratifs, faits temporels vécus et formation des adultes. Dans M. Suemoto, M. Morioka, H. Breton. (dir.). *Histoires de vie en formation et clinique narrative au Japon* (pp. 77-91). L'Harmattan.

- 370 Breton, H. (2018). Enquête sur les effets vécus au cours de l'activité biographique : vers une  
371 perspective microphénoménologique pour penser l'herméneutique du soi. *Revista Brasileira*  
372 *de Pesquisa (Auto)Biográfica*, v. 03, n. 07, 274-289.
- 373 Breton, H. (2019a). Vitalité des formations par les histoires de vie. Dans M.-C. Bernard,  
374 G. Tschopp et A. Slowik (dir.), *Les voies du récit : pratiques biographiques en formation,*  
375 *intervention et recherche* (pp. 13-27). Québec : Éditions Science et bien commun.
- 376 Breton, H. (2019b). Les savoirs narratifs en contexte de validation des acquis de l'expérience :  
377 perspectives épistémologiques. Dans M. Lani-Bayle (dir.), *Mettre l'expérience en mots. Les*  
378 *savoirs narratifs* (pp. 75-81). Lyon : Chronique sociale.
- 379 Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- 380 Cance, C. et Dubois, D. (2015). Dire notre expérience du sonore : nomination et référenciation.  
381 *Langue française*, 188, 15-32.
- 382 Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris :  
383 Economica.
- 384 Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique : essais sur le récit de soi dans la*  
385 *modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- 386 Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche*  
387 *biographique*. Toulouse : Érès.
- 388 Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie. Une pratique concrète*. Paris : Armand  
389 Colin.
- 390 Depraz, N. (2014a). *Attention et vigilance*. Paris : Presses universitaires de France.
- 391 Depraz, N. (2020). De la narration dans l'entretien micro-phénoménologique. *Éducation*  
392 *permanente*, 222, 23-30.
- 393 Depraz, N. (dir.) (2014b). *Première, deuxième, troisième personne*. Bucharest : Zeta Books.
- 394 Dominicé, P. (2007). *La formation biographique*. Paris : L'Harmattan.
- 395 Dominicé, P., Gaulejac (de), V., Jobert, G. et Pineau, G. (2000). Que faire des histoires de vie ?  
396 Retour sur quinze ans de pratiques. *Éducation permanente*, 142, 217-240.
- 397 Esnault, N. (2019). Narration et éducation thérapeutique. *Chemins de formation*, HS, 15-29.
- 398 Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- 399 Ferrarotti, F. (2013). *Histoires et histoire de vie*. Paris : Téraèdre.
- 400 Finger, M. (1984). *Biographie et herméneutique. Les fondements épistémologiques et*  
401 *méthodologiques de la méthode biographique*. Montréal : Presses de l'université de Montréal.
- 402 Foucault, M. (1972). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.
- 403 Gaulejac (de), V. (2012). *L'histoire en héritage*. Paris : Payot.
- 404 Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'âge d'homme.
- 405 Lavocat, F. (2016). *Fait et fiction*. Paris : Seuil.

[PREPRINT] BRETON, H. (2024). Régimes narratifs, faits temporels vécus et formation des adultes. Dans M. Suemoto, M. Morioka, H. Breton. (dir.). *Histoires de vie en formation et clinique narrative au Japon* (pp. 77-91). L'Harmattan.

- 406 Matos de Souza, R. (2022). Notas para o trabalho com a hermenêutica na pesquisa em  
407 educação. *Momento - Diálogos Em Educação*, 31 (03), 26-40.
- 408 Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative*. Toulouse : Érès.
- 409 Petitmengin, C. (2010). La dynamique préréfléchie de l'expérience vécue. *Alter*, 18, 165-182.
- 410 Petitmengin, C., Bitbol, M. et Ollagnier-Beldame, M. (2015). Vers une science de l'expérience  
411 vécue. *Intellectica*, 2015/2, 64, 53-76.
- 412 Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et coformation. *Éducation*  
413 *permanente*, 100-101, 23-31.
- 414 Pineau, G. et Legrand, J.-L. (2019). *Les histoires de vie*. 6<sup>e</sup> édition. Paris : Presses universitaires  
415 de France.
- 416 Pollack, M. (1990). *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité*  
417 *sociale*. Paris : Métailié.
- 418 Ricœur, P. (1949). *Philosophie de la volonté. Le volontaire et l'involontaire*. Paris : Aubier.
- 419 Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- 420 Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- 421 Ricœur, P. 1985. *Temps et récit. 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- 422 Schütz, A. (1943/1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.
- 423 Varela, J.-F. et Shear, J. (1999). *The view from within. First-person approaches to the study of*  
424 *consciousness*. Exeter : Imprint Academic.
- 425 Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- 426 Vermersch, P. (2011). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : Presses universitaires de  
427 France.
- 428 Villers (de), G. (2002). *Souci et soin de soi : liens et frontières entre histoire de vie,*  
429 *psychothérapie et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan