

## Le travail de l'histoire de vie, formation ou thérapie?

Mona Ditisheim

Volume 17, Number 2, 1991

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900701ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900701ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

### ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Ditisheim, M. (1991). Le travail de l'histoire de vie, formation ou thérapie?  
*Revue des sciences de l'éducation*, 17(2), 295–304.  
<https://doi.org/10.7202/900701ar>

Nietzsche, F. (1974). *Crépuscule des idoles*. Paris: Gallimard.

Nietzsche, F. (1976). *Fragments posthumes, automne 1887-mars 1888*. Paris: Gallimard.

Platon. (1966). *La république* (R. Baccou, trad.). Paris: Flammarion.

Scarpetta, G. (1985). *L'impureté*. Paris: Grasset.

---

## Le travail de l'histoire de vie, formation ou thérapie?

**Mona Ditisheim**

Le travail de l'histoire de vie interpelle<sup>1</sup>. Le terme est si évocateur que chacun sent, intuitivement et même sans en connaître les domaines ou les modes d'utilisation, qu'il touche l'individu dans son intimité, dans sa sphère privée. C'est pourquoi, lorsque l'on aborde le sujet, on est rapidement confronté à des réactions assez vives, souvent formulées sous forme de questions épistémologiques (ou méthodologiques, selon l'entendement) et éthiques: «Faites-vous de la thérapie ou de la formation? Où se situe la frontière?»; «De quel droit impliquez-vous les étudiants... publiquement (dans le cadre d'un cours), dans une démarche qui les amène à travailler dans des zones que chacun doit pouvoir garder secrètes?»

Ces questions soulèvent indubitablement un débat de fond, qu'il m'intéresse d'aborder ici, même si ces réflexions ne constituent qu'un élément de réponse biaisé par mes propres choix épistémologiques et humains.

### *Une formation active des enseignants*

C'est dans le cadre des cours qu'ils suivent à l'université (formation initiale ou en cours d'emploi) que je propose aux enseignants de travailler leur histoire de vie scolaire. Je n'insisterai pas ici sur les raisons qui m'ont amenée à expérimenter cette approche dans le cadre de la formation des enseignants. Je les ai exposées ailleurs plus en détail, ainsi que les différentes façons dont je m'y prends pour faire ce travail (Ditisheim, 1984, 1987 et 1988). Je rappellerai cependant les points suivants.

Les options épistémologiques qui guident mon action de formatrice portent clairement la marque de Piaget. En effet, je vois la formation comme un processus dans lequel l'individu est actif. Il «construit» ses connaissances, il se construit lui-même comme intervenant en interaction avec son environnement, en particulier son environnement humain (groupe de pairs, formateurs). Le milieu est déterminant en termes de nourriture (expériences, informations), de défis, de confrontation, de questionnement, d'évaluation, d'énergie, d'impulsion de départ, mais ne peut en aucun cas prédéterminer quelle sera la formation (ou l'ensemble de savoirs) de l'individu, qui modèle et intègre de façon autonome et personnelle ce qui lui parvient de l'extérieur. La question que je me pose alors n'est plus: «Comment former les enseignants?», mais bien «Comment se construit la pratique pédagogique des enseignants?». Cette formulation laisse

place à une dynamique historique fondamentale à mes yeux: l'enseignant n'est pas formé une fois pour toutes, sa pratique pédagogique peut (et va, qu'il en soit conscient ou non) évoluer constamment. En outre, cette perspective met nécessairement l'accent sur l'individu et son historicité, ce qui me paraît essentiel.

En effet, je crois, pour reprendre les termes de Ferry (1983) que la principale caractéristique du métier d'enseignant est «de renvoyer sans cesse à la personne». En d'autres termes, pour citer les petites phrases que l'on entend souvent, «le maître n'enseigne pas seulement ce qu'il sait mais aussi ce qu'il est», ou encore «l'enseignant est son principal instrument de travail». La formation doit donc permettre à l'enseignant de se connaître, en particulier de prendre conscience des moules éducatifs qui l'ont façonné et de la forme qu'il s'est donnée lui-même à l'intérieur de ces cadres.

Par ailleurs, les futurs enseignants ont, en commençant leurs études, un important «savoir d'expérience» comme le dit Artaud (1981). Ils ont passé 15 ans sur les bancs de l'école, ils savent ce que c'est! Il est essentiel de partir de ce savoir-là afin d'y greffer, ensuite, des analyses et des connaissances théoriques.

En effet, il est frappant de voir chez les enseignants la prégnance du modèle scolaire vécu personnellement dans l'enfance. On observe de manière générale une forte tendance à reproduire ce modèle (celui qu'on connaît le mieux, le plus intimement), même si certains tentent de s'en démarquer, afin de ne pas reproduire une situation pédagogique qui les a blessés, qu'ils ont détestée lorsqu'ils étaient enfants.

Certains auteurs comme Feiman-Nemser (1983) cherchent à instrumenter rationnellement les enseignants afin de «neutraliser» l'effet de leur passé, de leur propre éducation. Ils axent le travail de formation sur l'apprentissage (de type béhavioriste) des «bons comportements», l'acquisition d'«idéaux» (Katz, 1984). Il me semble que vouloir «effacer» ou nier un passé témoigne d'une méconnaissance de la nature humaine et de la puissance de l'impact de l'histoire personnelle. Je souhaite au contraire que les étudiants parviennent à «contruire du neuf avec du vieux», c'est-à-dire qu'ils parviennent à construire une pratique pédagogique qui intègre de manière cohérente la marque de leur histoire et l'analyse qu'ils en font à la lumière des objectifs qu'ils se fixent comme éducateurs.

En conséquence, l'objectif du travail de l'histoire de vie, ou plus précisément de l'histoire scolaire, est d'analyser certains éléments de ce qui a été vécu dans l'enfance, et d'établir de nouveaux liens, plus conscients et ne se basant plus exclusivement sur une «reproduction automatique» (ou éventuellement un «rejet irréflecti»), entre un passé marquant et une pratique professionnelle.

### *Formation ou thérapie?*

Lorsqu'on engage les étudiants dans une démarche personnelle qui les amène à regarder certains éléments de leur passé, à les analyser, à les mettre en relation avec une situation professionnelle contemporaine; lorsqu'on amène

ainsi ces étudiants à retrouver certaines émotions parfois assez vives; lorsqu'on leur demande de partager tout cela avec d'autres, est-on dans une situation de thérapie ou de formation? Je vais tenter de répondre à la question en traitant des objectifs de la démarche, du contrat liant les partenaires, et des «moyens» utilisés pour travailler l'histoire de vie.

### *Les objectifs*

Si l'on regarde la question d'assez loin, on peut aisément dire que la formation et la thérapie ont un objectif commun: le changement. Tous deux visent un changement qui pourrait se caractériser par un «mieux» ou un «plus», définis selon les critères de la personne concernée. Et c'est cette proximité qui, à mon avis, fonde en partie l'ambiguïté et le malaise exprimés par plusieurs. Il s'agit alors d'aller plus loin et d'analyser le type de changement recherché ou, en d'autres termes, la zone initialement ciblée par le changement.

Dans le cas de la thérapie, l'objectif de changement concerne habituellement la disparition d'une difficulté spécifique ou d'un «mal de vivre» plus général, qui motive le patient à s'engager dans la démarche. L'objectif est un «mieux-être» privé. Et même s'il semble évident que ce «mieux-être» va avoir des incidences dans la vie professionnelle, elles n'en constituent qu'un bénéfice marginal.

Dans le cas de la formation professionnelle, l'objectif de changement est la construction (ou la reconstruction) d'une pratique professionnelle. La centration sur le geste quotidien posé en classe est très présente. Et même si l'on observe souvent que le travail effectué par le biais des histoires scolaires a des incidences sur un «mieux-être» privé, elles n'en constituent pas le but initial.

La centration initiale de la démarche semble donc être un facteur de différenciation des deux approches. Mais il n'est pas suffisant. Nous l'avons vu, que l'on soit en formation ou en thérapie, il y a des incidences dans des zones qui n'étaient pas visées au départ. Ces incidences n'ont d'ailleurs rien d'étonnant: dans les deux cas, on s'adresse à la personne dans sa globalité, dans son unité. Dans les deux cas, le «matériel» sur lequel on travaille est le même: la personne, son histoire.

Mais travaille-t-on réellement sur le même «matériel»?

### *Le contrat*

Si l'histoire de vie existe bien en tant que telle (c'est la somme des expériences vécues ou leur intégration), elle n'existe plus dans sa globalité à partir du moment où l'on en fait une élaboration, aussi minimale soit-elle. Que l'on y pense, que l'on parte à la recherche de souvenirs, que l'on en parle, qu'on l'écrive, qu'on l'analyse, qu'on la confronte à d'autres, un tri s'opère en fonction de la situation (en l'occurrence, thérapie ou formation, mais il y en a d'autres: rédaction d'une autobiographie, recherche, récit à l'intention des petits enfants...), en fonction des centrations actuelles de celui qui travaille son

histoire (ses intérêts, ses questions, l'image qu'il a ou qu'il veut donner de lui, etc.), et des centrations de ses partenaires (formateurs, thérapeutes, amis, etc.). Or l'essentiel de ce tri est déterminé par le contrat (implicite ou explicite) qui lie les partenaires. En effet, un contrat de formation définit des attentes réciproques (en termes de zones travaillées, d'investissement émotif, de disponibilité) bien différentes de celles impliquées par un contrat de thérapie.

Je ne discuterai pas ici du rôle déterminant des attentes dans les relations interpersonnelles, en particulier en éducation. D'autres l'ont fait avant moi<sup>2</sup>, qui ont bien montré leur impact sur le sens et le contenu de la relation, en soulignant qu'elles agissent le plus souvent en dehors du champ de conscience des différents partenaires.

Je fais donc l'hypothèse que le «matériel» sur lequel on travaille en formation n'est pas nécessairement le même que celui sur lequel on travaille en thérapie. Le récit, les souvenirs sélectionnés, l'image que la personne livre d'elle-même sont influencés par les attentes réciproques, elles-mêmes sous-tendues par le contrat de départ. Ce contrat, explicite en thérapie, est souvent implicite dans les situations de formation. Lorsqu'on travaille avec l'histoire de vie, il est utile de le nommer, d'en définir les termes ou de préciser certaines règles de fonctionnement<sup>3</sup>, et ce, afin de protéger le groupe et chacun de ses membres contre d'éventuels glissements<sup>4</sup>.

Le contrat influence donc le contenu du discours, mais, aussi et surtout, le mode d'interaction des différents partenaires et la manière dont le contenu sera travaillé.

### *Les façons de travailler l'histoire de vie*

Si l'on veut analyser les différentes façons de travailler l'histoire de vie, au niveau des modes d'interactions des partenaires, de l'élaboration du contenu, des cadres d'analyse, il est impossible de comparer, dans l'absolu, formation et thérapie. Il existe une grande variété de psychothérapies (plus ou moins «en profondeur», individuelle ou en groupe, à plus ou moins long terme, centrée exclusivement sur le langage ou non, etc.), comme il existe différentes manières d'envisager la formation.

Je me restreindrai ici à une comparaison simple, entre deux éléments seulement: d'une part, le travail de l'histoire de vie scolaire, tel que je le propose aux étudiants; d'autre part, la thérapie psychanalytique de type freudien, la plus souvent mentionnée par ceux qui s'inquiètent de notre démarche. Je me centrerai sur trois aspects: la place de l'inconscient dans la démarche, le cadre interprétatif et le rôle du (des) partenaire(s).

### *La place de l'inconscient dans la démarche*

Le terme «inconscient» peut prêter à équivoque; j'en définirai donc les deux principales acceptions.

Selon Laplanche et Pontalis (1967, p. 197), l'adjectif inconscient désigne

l'ensemble des contenus non présents dans le champ actuel de la conscience, ceci dans un sens «descriptif» et non «topique», à savoir sans qu'une discrimination soit faite entre les contenus des systèmes préconscients et inconscients.

Autrement dit, il désigne tout ce qui existe ou se passe en dehors du champ de la conscience, sans qu'on se pose la question de savoir où et pourquoi.

Au sens «topique», tel que défini par Freud dans sa première théorie<sup>5</sup> de l'appareil psychique, l'inconscient désigne selon Laplanche et Pontalis (1967, p. 197): «un système constitué de contenus refoulés qui se sont vu refuser l'accès au système préconscient-conscient par l'action du refoulement». Autrement dit, l'inconscient constitue une zone censurée, dont l'accès à la conscience est bien gardé par des mécanismes de défense, mais qui, qu'on le veuille ou non, influence nos affects et nos actes quotidiens de manière primordiale.

La psychanalyse travaille au niveau de l'inconscient «topique». Plus précisément, elle cherche à repérer l'emplacement des défenses et à faire tomber les résistances, elles-mêmes inconscientes, pour retrouver les souvenirs occultés ou refoulés, les rendre conscients et permettre une circulation plus libre de l'énergie.

Le travail de l'histoire de vie se fait au niveau des souvenirs directement ou indirectement accessibles à la mémoire<sup>6</sup>. J'utilise cette formulation car on ne se pose pas la question de savoir d'où proviennent les souvenirs, s'ils surgissent du conscient, du préconscient ou de l'inconscient topiques. L'objectif n'est pas de faire réapparaître le refoulé, l'occulté. Au contraire, on compte sur les «mécanismes de défense» individuels et collectifs<sup>7</sup> pour que chacun ne communique de lui-même que ce qu'il est prêt à livrer dans un contexte de formation. Si l'on parle d'inconscient, c'est dans le sens courant du terme, en référence à ce qui est, globalement, en dehors du champ de la conscience.

Remarquons cependant que, si notre objectif de formation n'est pas de travailler au niveau de l'inconscient topique, il n'est pas question non plus de nier son impact. Cet inconscient qui nous habite et nous anime n'est pas seulement «pathologique», il n'est pas exclusivement «la cachette de nos souvenirs honteux, inavouables», il est aussi un réservoir d'énergie, de créativité, d'originalité qui traverse tout notre vécu. Notre inconscient s'exprimera donc dans le travail de l'histoire de vie comme il s'exprime dans la vie, d'une manière socialement contrôlée. Il ne sera pas l'objet d'une attention ou d'un travail particuliers parce que nous sommes dans un groupe de formation, défini et autocontrôlé par un contrat de formation.

La prise de conscience est un processus important dans le travail de l'histoire de vie. Des «choses» émergent dans le champ de la conscience: un souvenir, un lien entre un événement passé et une perception présente, une relation entre deux événements, le sens d'un événement... Était-ce proche ou non de la

conscience? Était-ce refoulé? La question n'est pas pertinente dans un contexte de formation. Mais il est clair que ce qui se passe porte la marque de l'inconscient et que nous savons, sans l'analyser, que le dialogue est à plusieurs voix: nos inconscients se parlent, à notre insu, sous le couvert de nos discussions rationnelles et conscientes.

### *Le cadre interprétatif*

La psychanalyse propose un cadre interprétatif unique défini par le thérapeute ou la théorie à laquelle il adhère. Bien souvent, le contre-transfert n'est pas analysé en présence du patient.

Le travail de l'histoire de vie invite chacun à chercher le sens qu'ont pour lui les événements et leur enchaînement. Comme on est en groupe, diverses interprétations sont proposées, qui peuvent prendre la forme de confrontations, de contre-exemples, de discussions. Ces interprétations sont présentées comme personnelles et discutables, définies par le cadre de référence — historique et conceptuel — de chacun.

### *Le rôle du partenaire*

Le thérapeute est un expert. Il parle peu, mais dit ce qu'il «entend», «voit», «comprend» et il communique ses interprétations. Le patient accepte par contrat le cadre interprétatif de son thérapeute. Il comprend et intègre les interprétations proposées. S'il les refuse, son refus est lui aussi interprété. Le réinvestissement des bouleversements ou des découvertes dans le quotidien est laissé au patient. Les retombées de la thérapie sur la vie de tous les jours ne sont pas au centre des préoccupations.

Le travail de l'histoire de vie laisse chacun chercher le sens qu'un événement a pour lui. Le formateur et le groupe l'interrogent, le confrontent, l'engagent à faire des liens, à analyser, le guident dans sa recherche. S'ils respectent toujours la lecture personnelle qu'il fait de son vécu, qui est «la seule vraie», ils y confrontent leur propre subjectivité. Comme on est dans une perspective de formation professionnelle, le réinvestissement des découvertes dans le quotidien est central. Les partenaires peuvent proposer des modes d'intervention ou d'action en classe, parler d'expériences tentées, inventer l'innovation à plusieurs... Chacun n'en retiendra que ce qu'il voudra.

### *Des craintes...*

Mais alors, d'où viennent les craintes de tous ceux qui s'exclament avec anxiété: «formation ou thérapie?», ou qui s'insurgent: «de quel droit osez-vous?»

Plusieurs hypothèses peuvent être retenues, qui vont de la crainte la plus personnelle et intime (peur de faire «tomber le masque» devant des inconnus) à la plus épistémologique (la formation professionnelle ou universitaire doit-elle accorder un statut aux dimensions affectives de la formation, doit-elle faire une place à la démarche d'intégration personnelle des connaissances?). Je n'en

débattra pas ici. Il me semble par contre essentiel de se poser la question éthique: y a-t-il un danger réel, pour l'individu en formation ou pour la société, à travailler l'histoire de vie (ou l'histoire scolaire) dans le cadre de la formation? La matière humaine est précieuse, sensible, unique. Elle est parfois fragile et vulnérable, même si souvent elle est très résistante. Elle peut se briser, être blessée par une démarche en profondeur mal encadrée, mal supervisée. Le danger existe donc. Mais ce danger ne tient pas à la démarche elle-même. Il dépend plutôt de la personne qui a la responsabilité de son animation. En effet, lorsqu'on travaille d'une manière qui permet aux émotions d'émerger et qui met en cause l'image de soi, il s'agit de gérer les échanges d'une manière qui permette à chacun de préserver son intégrité.

### *Animer le travail...*

Afin d'éviter les glissements malheureux et les dérapages destructurants, le formateur qui veut permettre à ses étudiants d'élaborer leur histoire de vie doit y être préparé et assumer les balises du travail.

#### *Le formateur doit avoir une préparation*

Le formateur aura travaillé lui-même son histoire de vie, et ce, pour deux raisons:

1. De manière générale, il est souhaitable d'avoir expérimenté, de l'intérieur, une démarche que l'on propose aux étudiants; on sait les difficultés, les plaisirs, les étapes, les craintes; il est ainsi plus facile de comprendre ce qui se passe, d'être empathique, d'apporter un encadrement adéquat.
2. De manière plus essentielle et fondamentale, il est important que le formateur soit au clair avec ses propres pratiques pédagogiques de formation. Et ce, pour les mêmes raisons qui me poussent à proposer cette démarche de recherche intérieure aux futurs enseignants.

Ceci est vrai pour tous les formateurs. Mais en ce qui concerne plus particulièrement les formateurs qui proposent à leurs étudiants le travail de l'histoire de vie, ceux dont les motivations ne sont pas claires auraient l'occasion de se réorienter, ou alors de s'approprier une façon d'intervenir plus cohérente avec leurs objectifs explicites de formation. En effet, un formateur qui a travaillé son histoire de vie et construit sa pratique pédagogique de la manière la plus consciente possible, aura une meilleure prise sur les tenants et aboutissants de ce qu'il fait. Son contrat de départ sera sans équivoque, ses interventions respectueuses des individus, ses cadres de référence bien définis.

Le formateur aura un bagage théorique. Une expérience pratique de l'enseignement ne suffit pas. Le formateur doit être capable de prendre du recul par rapport aux événements, aux récits, et de les lire au moyen d'un cadre conceptuel explicite. Le groupe n'est pas toujours capable de «décoller» d'un récit chargé émotionnellement afin d'en dégager le sens. Tout en restant empathique, le formateur doit pouvoir permettre d'avancer dans la compréhension, l'analyse, la construction.

### *Le formateur aura intégré les balises du travail*

Le formateur est le garant du contrat de formation, qu'il soit implicite ou qu'il ait formellement été explicité. Il ne laissera ni le groupe, ni les participants glisser dans une autre direction. Il donnera des consignes claires, et interviendra gentiment mais fermement si un étudiant veut imposer ses interprétations, ou si un participant formule des demandes de prise en charge thérapeutique. Le formateur assure l'animation du groupe. Il guide le travail, propose des pistes de départ, suggère des temps d'analyse et facilite les échanges.

En ce qui a trait au contenu, le formateur n'impose pas ses vues. Ses interventions en cette matière sont de même nature que celles des autres participants, dans le sens que la lecture qu'il fait des récits, les images que ceux-ci évoquent chez lui, le sens qu'il y voit sont marqués par sa propre histoire<sup>8</sup>. Au besoin, il donnera des éléments de son histoire et se référera à son propre vécu pour expliquer ses interventions, comme les autres participants. Ses interprétations pourront être critiquées, refusées.

Le formateur est respectueux du groupe et de chacun de ses membres. Cela signifie qu'à aucun moment il ne contraindra le groupe à s'engager dans une direction qui ne lui convient pas, qu'à aucun moment il n'obligera un participant à parler, à aller plus loin, à livrer ce qu'il veut garder secret. Dans son animation, le formateur se laissera guider par les participants.

### *Retour à la question du droit*

Une question reste en suspens: dans le cadre de la formation professionnelle, de quel droit implique-t-on des étudiants à travailler leur histoire de vie?

Je l'ai dit plus haut, les enseignants vivent dans leur classe, enseignent, non seulement avec les connaissances acquises lors de leur formation professionnelle, mais aussi et surtout avec tout leur potentiel humain profondément marqué par leur histoire de vie, la façon dont ils l'ont intégrée, et la force qui les pousse à reproduire ce qu'ils ont connu<sup>9</sup>. Certains vont même plus loin, comme Corman (1976), qui prétend que dans certains cas la motivation de base à se lancer dans l'enseignement tient à des caractères névrotiques: obsessionnel, sadique, masochiste, ou encore au narcissisme ou à l'homosexualité des enseignants.

Si l'on s'inquiète des «dangers» que courent les étudiants en travaillant leur histoire de vie, il y aurait lieu de s'inquiéter aussi des «dangers» auxquels sont exposés certains élèves, aux prises avec des enseignants qui répondent inconsciemment à certains de leurs besoins, et ce, au détriment du développement harmonieux des enfants.

Ne devrait-on pas alors poser une autre question: de quel droit laisse-t-on quelqu'un embrasser une profession où il aura à utiliser toutes ses ressources humaines, sans être conscient de la marque laissée par son histoire personnelle, sans être conscient de l'impact qu'elle a eu sur sa façon d'envisager sa profession, de formuler ses objectifs, et surtout d'intervenir quotidiennement? De quel droit laisse-t-on à ces professionnels l'illusion qu'ils sont interchangeables, que

leur personnalité profonde, leur vie antérieure et intérieure n'a pas d'impact sur leur travail? De quel droit, comme formateur, les laisse-t-on partir sur le marché de l'emploi sans s'être assuré qu'une démarche minimale de prise de conscience a été faite?

Comme formateur, si l'on se pose la question éthique du droit, il est nécessaire de l'envisager non seulement du point de vue de l'étudiant adulte, mais aussi du point de vue des enfants qui travailleront avec ces futurs pédagogues. Ne se trouve-t-on pas alors face à un devoir, celui de permettre aux enseignants de s'interroger sur eux-mêmes?

## NOTES

1. Histoire de vie, biographie éducative, récit de vie... on rencontre dans la littérature différents termes qui, bien que se référant à l'histoire personnelle des individus, définissent généralement des situations de recherche ou de formation distinctes. Le concept de travail de l'histoire de vie me paraît le plus adéquat dans le domaine de la formation qui est le mien. En effet, si l'histoire de vie existe bien en tant que telle, elle n'existe plus dans sa globalité à partir du moment où l'on en fait une élaboration, aussi minimale soit-elle. Un tri s'opère en fonction de la situation, de l'objectif et des centrations des différents partenaires ainsi que du contrat qui encadre le travail. Par ailleurs un récit de vie n'a pas nécessairement un caractère intrinsèquement formateur. La démarche que je propose aux étudiants vise la prise de conscience, le recul, l'analyse, la mise en relation, voire la confrontation: elle implique donc un travail important. Travail de fouille, de sélection des souvenirs et de reconstruction de l'histoire — ou des histoires — au moyen d'un matériel symbolique, auquel se joint un travail d'analyse et de réflexion, ainsi qu'un travail de mise en relation avec une pratique pédagogique ou éducative.
2. Voir en particulier Rosenthal et Jacobson (1971) ou Marc (1984).
3. Le document de Bonvalot et Courtois (1988) étudie cette question et donne plusieurs exemples de contrats que se sont donnés des groupes de formation. Par exemple, il y a les règles suivantes: la règle du secret (aucune allusion aux autobiographies ne peut être faite en dehors de l'espace autobiographique); la possibilité de ne pas répondre aux questions qui paraissent inopportunes; aucun membre du groupe n'a de fonction d'expert.
4. Comme l'écrit Roelens (1988, p. 104): «La pratique de la négociation d'un contrat de groupe évite l'ambiance fusionnelle, confusionnelle qui provoque la régression. Il est nécessaire dans une telle entreprise de maintenir une relation d'adulte à adulte avec sa dimension oblique, pour affronter les moments d'intense émotion (...).»
5. Afin de simplifier, je n'entrerai pas dans le détail des première et deuxième topiques, ni de ce qui les différencie.
6. Un souvenir qui nous revient «indirectement» à la mémoire est un souvenir oublié, proche de la conscience ou non, et qui resurgit à l'écoute de l'histoire de quelqu'un d'autre, face à une image, en réponse à une question.
7. Par mécanismes de défense collectifs, je fais référence à certains phénomènes d'autoprotection de groupe, qui s'enclenchent lorsqu'un membre du groupe dit ou va dire quelque chose que le groupe n'est pas prêt à entendre, à recevoir. Tels les mécanismes de défense individuels, les mécanismes de défense collectifs agissent souvent de manière inconsciente, non verbale.
8. Sa propre histoire peut inclure, naturellement, la marque laissée par des rencontres théoriques.
9. Je parle ici des enseignants, mais il en va de même à mon avis pour tous ceux qui travaillent avec l'«humain»: infirmières, médecins, travailleurs sociaux, éducateurs, avocats, etc.

## RÉFÉRENCES

- Artaud, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique: pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience. *Revue des sciences de l'éducation*, VII(1), 135-151.
- Bonvalot, G. (1988). L'autobiographie-projet: les points-clés d'une démarche, In G. Bonvalot et B. Courtois (dir.), *Autobiographie-projet et formation professionnelle d'adultes* (p. 116-123). Paris: Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA).

- Bonvalot, G. et Courtois, B. (dir.). (1988). *Autobiographie-projet et formation professionnelle d'adultes*. Paris: Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA).
- Corman, L. (1976). Les motivations inconscientes du choix de la carrière d'enseignant. *Bulletin de la société Binet et Simon, 1*, 320-329.
- Ditishheim, M. (1984). Le travail de l'histoire de vie comme instrument de formation en éducation. *Éducation permanente, 72-73*, 199-210.
- Ditishheim, M. (1987). Pourquoi et comment travailler l'histoire de vie dans le cadre de la formation des enseignants. Quelques réflexions et instruments de travail. *Éducation et recherche, 3*, 346-360.
- Ditishheim, M. (1988). L'utilisation du savoir d'expérience dans la formation des enseignants. *Éducation permanente, 96*, 207-218.
- Feiman-Nemser, S. (1983). *Learning to teach* (Rapport n° 64). East Lansing, MI: Michigan State University, The Institute for Research on Teaching.
- Feiman-Nemser, S. et Buchman, M. (1983). *Pitfalls of experience in teachers preparation* (Rapport n° 65). East Lansing, MI: Michigan State University, The Institut for Research on Teaching.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation, les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris: Dunod, Bordas.
- Joncas, M. (1988). *Problèmes de travail et modes de ressourcement chez l'éducatrice en service de garde*. Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Katz, L. (1984). The professional early childhood teacher. *Young Children, 39*(5), 3-10.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marc, P. (1984). *Autour de la notion pédagogique d'attente*. Berne: Peter Lang.
- Roelens, N. (1988). Quelle place peut avoir l'inconscient dans le travail des groupes autobiographiques à visée auto-formative? In G. Bonvalot et B. Courtois (dir.), *Autobiographie-projet et formation professionnelle d'adultes* (p. 85-104). Paris: Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA).
- Rosenthal, R.A. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman.