Document généré le 12 août 2025 04:41

Revue des sciences de l'éducation

Le travail de l'« histoire de vie » : réponse à l'auteure

Louise Dupuy-Walker

Volume 18, numéro 2, 1992

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900734ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900734ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cette note

Dupuy-Walker, L. (1992). Le travail de l'« histoire de vie » : réponse à l'auteure. *Revue des sciences de l'éducation*, *18*(2), 269–273. https://doi.org/10.7202/900734ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1992

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XVIII, no 2, 1992, p. 269-291.

Documents

Le travail de l'«histoire de vie»: réponse à l'auteure[1]

Louise Dupuy-Walker
Professeure
Université du Québec à Montréal

Le travail de l'«histoire de vie»: un sujet passionnant

Il faut se réjouir de ce qu'un article porte sur la question de l'utilisation de l'«histoire de vie» en formation des enseignants. En effet, le sujet est relativement peu étudié par les auteurs francophones, tout comme d'ailleurs le rôle et la fonction des «savoirs d'expérience» propres à la personne de l'enseignant.

Ce plaisir de lire un article sur le sujet est atténué par les réactions, de divers ordres, qu'il suscite. Je vais tenter d'en préciser le contenu et par là même de chercher à mettre en évidence d'autres facettes de la problématique énoncée.

Un plaidoyer de non-culpabilité

La lecture de ce texte m'apparaît comme un plaidoyer de non-culpabilité si véhément qu'il en suscite chez moi la suspicion. Le langage est constamment coloré par le cadre de référence thérapeutique, et plus précisément psychanalytique. De solides arguments sont avancés pour établir des distinctions entre ce qui relève de la pédagogie et ce qui appartient à la thérapie. Cela dit, l'auteure ne réussit pas à convaincre qu'il n'y a rien à craindre de la confusion de ces deux domaines.

On verra plus loin que la peur de se remémorer les expériences passées, de préciser les perceptions et les valeurs qui fondent l'action n'est pas toujours présente lorsque des assises, sur le terrain propre de la pédagogie, sont mieux définies.

L'auteure justifie l'emploi de l'«histoire de vie» pour la formation des enseignants en fondant le droit à son utilisation sur une option épistémologique qui s'inspire de Piaget. La formation d'un enseignant est vue comme un «processus dans lequel l'individu est actif [et occupé à construire] ses connaissances» (p. 295). Le retour sur les expériences passées de l'enseignant permet alors de

1. N.D.L.R.: Nous présentons ici le texte que nous a fait parvenir Madame Louise Dupuy-Waler en réaction à l'article de Mona Ditisheim intitulé «Le travail de l'histoire de vie: formation ou thérapie?» paru dans le volume XVIII, no 2, en 1991. (p.295-304).

«prendre conscience des moules éducatifs qui l'ont façonné» (p. 296) de manière à prendre ses distances avec ces derniers et probablement d'éviter de les reproduire fidèlement.

> [...] 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 irréfléchi») entre le passé marquant et une pratique professionnelle (Ditisheim, 1991, p. 296).

Cet extrait illustre bien l'origine des confusions possibles. L'auteure assimile «histoire scolaire» et «histoire de vie»; elle fait remonter, comme les psychanalystes, les souvenirs à l'enfance et donne à cet exercice les visées mêmes de la thérapie: c'est-à-dire restituer à la conscience les événements qui pourraient contribuer à la reproduction automatique des situations névrotiques par le médium de l'exploration du passé.

Les pédagogues qui utilisent l'«histoire de vie» ou plus précisément l'autobiographie (Brookfield, 1990; Holly, 1989; Connelly et Clandinin, 1988; Hettish, 1990) formulent tout à fait différemment les buts de leur travail à partir de l'«histoire de vie» des étudiants. Ainsi, Brookfield encourage l'exploration de l'expérience d'apprentissage en la situant explicitement sur le terrain de la recherche des mécanismes qui ont contribué à sa mise en place. La citation suivante, en langue anglaise, est peut-être un peu longue, mais elle a le mérite de clairement démontrer qu'il est possible d'utiliser l'«histoire de vie» sans pour autant contribuer à susciter des appréhensions sur le contenu thérapeutique du matériel évoqué:

> One of the best ways you gain insight into the experience of learning is to study your own learning [...] If any of your life is spent as a learner you can use this experience to great effect. You can try to identify turning points in your own transformations and think about the exercises or teaching actions that prompted these. You can explore which factors were influencial when you surprised yourself by deciding to try to learn something you had always avoided up to that point. You can think about the times you felt humiliated, and try to pinpoint what caused those feelings. You can review the evaluations you received that left you debilitated and depressed, and those that you found helpful, and try to work out what it was that was so different about them.
>
> Reflecting on all these features of your learning experience has powerful implications for your own teaching. It will make you much aware of the effects your actions are having on learners [...] It is also interesting to analyse how far your own, privately developed, informal theories of teaching spring your experience as a learner [...] (Brookfield, 1990, p. 38).

Pour moi, une telle description de l'utilisation de l'«histoire de vie» à des fins pédagogiques incite à s'engager dans le processus plutôt qu'elle ne soulève de craintes. Il en est ainsi parce que les objectifs sont clairs. Cela m'amène à considérer la notion d'«histoire de vie» qui nous est présentée dans cet article.

La notion d'«histoire de vie»: un concept mal défini

Il est difficile de cerner ce qu'entend l'auteure par «histoire de vie» de même que d'imaginer correctement l'utilisation qu'elle en fait. On peut présumer qu'il s'agit d'un processus de groupe d'où émergent les souvenirs des participants au sujet de l'histoire de leur vie. Un «dialogue à plusieurs voix» prendrait place; chacun y cherche «le sens qu'ont pour lui les événements et les enchaînements» (p. 300) sans que soient davantage précisées la nature de ces événements ni la pertinence qu'ils auraient à être évoqués dans ce contexte précis. Les interprétations de ces événements sont vues comme «personnelles et discutables», et «définies par le cadre des références — historique et conceptuel — de chacun» (p. 300).

De telles descriptions ne distinguent pas, en fait, le processus de formation de celui de la thérapie de groupe. Aussi est-il normal que l'auteure manifeste la préoccupation de reprendre justement la distinction qu'elle entend faire prévaloir entre l'un et l'autre.

Pourtant, les auteurs cités précédemment, qui utilisent l'«histoire de vie» dans le cadre de la pédagogie, ne semblent pas avoir besoin d'établir de différences entre la thérapie et les pratiques centrées sur la personne. Ces propos ont déjà fait l'objet de maintes conférences et publications, telles que celles de Tolor (1984), Poeydomenge (1984), Dupuis et Dupuy-Walker (1988), Dupuy-Walker (1986) pour ne nommer que celles-là. On peut croire que, si les attentes du «formateur» étaient plus explicites et plus pertinentes à l'apprentissage, il y aurait peut-être des chances que la confusion s'évapore.

Des balises et un contrat de travail imprécis

Enfin, cet article fait part de certaines des règles adoptées par les groupes de travail qui utilisent l'«histoire de vie». Il semble, avec ce que l'on peut reconstruire en mettant bout à bout les informations fournies dans le texte, que l'auteure n'oblige personne à s'exprimer, et que le respect du cadre de référence de chacun soit de rigueur. Personne n'est contraint à aller plus loin. Pourtant, pour que la formation ait lieu, il est nécessaire que certaines personnes acceptent de prendre le risque de s'exprimer et même d'être confrontées par les autres.

Aucun cadre idéologique, dit-on, n'est privilégié. Mais celui de l'auteur sous-tend, nécessairement, le cadre des échanges, même s'il n'est pas explicitement formulé. C'est à travers ces lunettes que certains points de vue sont valorisés, voire relevés pour fins de discussion. L'interprétation du matériel ne peut se faire sans qu'un cadre de référence soit privilégié, fut-il passé sous silence.

L'auteure est consciente du danger et demande, comme le font d'ailleurs les psychanalystes, que le «formateur» ait préalablement travaillé à sa propre «histoire de vie» et qu'il soit capable d'objectivation. Cette exigence, en soi fort sage, est toutefois pratiquement impossible à mettre en oeuvre dans le cadre actuel des conventions collectives universitaires régissant les modalités d'engagement du personnel académique. À ce que je sache, il n'existe aucun procédé

de supervision du contenu des interventions en classe qui permettrait à cette objectivation de se maintenir, comme c'est le cas dans les milieux psychiatriques où les interventions auprès de groupes de thérapie sont discutées avec des collègues.

Aussi, rien n'est dit sur les limites du système. Que faire de ceux et celles qui ne veulent pas ou ne peuvent pas se révéler? Jusqu'où peut-on accepter leurs résistances? Cette formation se fait probablement dans un cours universitaire qui aura tôt ou tard à fournir des évaluations des apprentissages. Qui peut dire que la nature des propos n'est pas entachée par le double rôle que doit tenir l'animateur? Qui sait si les discours ne sont pas tenus pour séduire, de quelque façon, ce dernier: «les inconscients se parlent»?

Les utilisateurs de l'«histoire de vie» tendent à insister sur le fait que ce que l'on accepte de communiquer tient du préconscient ou du conscient. La communication dans un groupe est beaucoup plus entachée de l'image sociale qu'elle ne l'est dans un journal de bord, qui n'est lu que par l'animateur. C'est donc le moi socialisé et défendu qui s'exprime. Le travail sur l'«histoire de vie» dans un tel contexte risque de ne pas conduire à toutes les prises de conscience qui seraient souhaitables à cause du souci bien légitime de préserver son image sociale. De là, la question bien évidente que semblent poser les étudiants: «De quel droit peut-on me forcer à examiner mon passé?»

La réponse à cette question ne peut être de l'ordre de la moralisation, être retournée dans l'ordre du devoir, même celui de «permettre aux enseignants de s'interroger eux-mêmes». Le travail sur la vie «antérieure et intérieure» est sûrement profitable à l'épanouissement de tout humain, mais il ne doit pas être obligatoire pour qui que ce soit, et encore moins utilisé pour fixer les standards d'une profession, quelque souhaitable que le processus puisse être.

L'utilisation de l'«histoire de vie» peut contribuer à faciliter aux futurs enseignants le choix motivé d'options pédagogiques qui répondront davantage aux exigences de leur rôle d'enseignant. L'utilisation de l'«histoire de vie» doit surtout se fonder sur des règles de fonctionnement plus explicites et des grilles d'analyse qui permettront de mettre en lumière les cadres conceptuels et épistémologiques qui la nourrissent.

RÉFÉRENCES

Brookfield, S. D. (1990). *The skillfull teacher. On technique, trust and responsiveness in the classroom.* San Francisco: Josey-Bass.

Connelly, M. E. et Clandinin, D. J. (1988). Teachers as curriculum planners. New York: Teachers College Press.

Ditisheim, M. (1991). Le travail de l'histoire de vie. Formation ou thérapie? *Revue des sciences de l'éducation, XVIII*(2), 295-304.

Dupuis, J.-C. et Dupuy-Walker, L. (1988). Quelles réponses peut-on apporter à la détresse des enseignants? *In* R. Féger (dir.), *Tendances* (p. 201-217). Montréal: Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation.

Dupuy-Walker, L. (1986). *Mesure de l'empathie en milieu scolaire. Embûches et culs-de-sacs.* Communication présentée au congrès de l'Association internationale de recherche sur la personne de l'enseignant, Crète, République hellénique.

Hettish, P. (1990). Journal writing: Old fare or *nouvelle cuisine*? *Teaching of Psychology, 17*(1), 36-39.

Holly, M. L. (1989). *Writing to Grow. Keeping a personal-professional journal.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Poeydomenge, M. L. (1984). *L'éducation selon Rogers. Les enjeux de la non-directivité.* Paris: Dunod.

Tolor, A. (1984). How similar is college teaching to psychotherapy? *Psychological Reports. 55,* 711-718.

* * *