¿ Interrogations ?
revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales

Bernard Marie-Claude

La « présentation de soi » : cadre pour aborder l'analyse de récits de vie

Pour citer l'article

Bernard Marie-Claude, « La « présentation de soi » : cadre pour aborder l'analyse de récits de vie », dans *revue ¿ Interrogations ?*, N°17. L'approche biographique, janvier 2014 [en ligne], https://www.revue-interrogations.org/La-presentation-de-soi-cadre-pour (Consulté le 8 septembre 2026).

ISSN 1778-3747

Tous les textes et documents disponibles sur ce site sont, sauf mention contraire, protégés par la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 3.0 France.

Résumé

À la question d'ordre méthodologique du comment aborder l'analyse des récits de vie, cet article fournit un cadre qui s'inspire de la « présentation de soi » et de l'« entrée en scène » de Goffman. Selon une perspective interactionniste, ce cadre analytique permet l'organisation du sens co-construit des récits en tenant compte de leurs dimensions temporelles et mnésiques tout en considérant l'aspect identitaire qu'ils véhiculent. L'article illustre une démarche interprétative permettant une entrée analytique des récits de vie réalisée dans une recherche qui s'est intéressée à comprendre les approches du vivant chez des enseignants et enseignantes de biologie au collégial (Québec) et au lycée (France).

Mots-clés : récit de vie, cadre analytique, interactionnisme, méthode qualitative

Abstract

This paper, inspired by Goffman's "presentation of self" and the way we appear to others, provides a framework for the methodological question of how to approach the analysis of life stories. Adopting an interactionist perspective, this analytical framework allows for the organization of co-constructed meaning of life stories, taking into account temporal and memory dimensions while also considering the identity aspect that these stories convey. The paper shows an interpretative approach, conducive to the analysis of life stories collected during some research focused on documenting how biology teachers approach issues involving living things. This was based on college biology teachers (in Québec) and *lycée* biology teachers (in France).

Keywords : Life story, analytical framework, interactionism, qualitative method

Introduction

Lors d'une recherche doctorale dans le cadre d'un programme de cotutelle France – Québec au cours de laquelle j'ai sollicité des récits de vie de la part d'enseignants et enseignantes de biologie, je me suis intéressée aux aspects épistémologiques et méthodologiques de la démarche en vue d'étayer, selon une perspective interactionniste, un cadre analytique permettant de rendre compte des récits obtenus. Les travaux de Goffman sur la « *présentation de soi* » ont été particulièrement utiles, inspirant une mise en forme organisatrice du sens des récits suivant leur « *armature narrative* » selon l'expression de Leclerc-Olive [1]. Cet article s'attardera sur des aspects méthodologiques des récits de vie. Tout d'abord, j'exposerai sommairement quelques aspects épistémologiques des récits de vie en éducation en présentant le choix de la perspective interactionniste. Par la suite, je décris le terrain, le corpus de la recherche et la démarche d'analyse des récits. Enfin, le cadre analytique proposé est présenté et illustré par la « *présentation de soi* » de trois auteurs des récits, soit deux enseignants et une enseignante.

De quelques aspects épistémologiques des récits de vie en éducation

Le recours aux récits de vie en éducation dans le monde francophone date d'une trentaine d'années, tel qu'en témoignent les travaux de Dominicé et Pineau, et sont considérés, c'est aussi le cas en sociologie, comme une source de connaissance qui nourrit la réflexion, facilite la prise de conscience conceptuelle et, éventuellement, sa complexification [2]. Les récits de vie sont utilisés différemment selon le statut accordé à la parole, au sujet qui se raconte et à la construction de sens qu'il accomplit [3], ainsi qu'à la narration [4].

En ce qui concerne le statut accordé à la parole, j'ai retenu la posture analytique proposée par Demazière et Dubar [5] qui conçoit celle-ci non pas comme un véhicule de représentations toutes faites, mais en tant que processus, qu'activité de mises en formes différentes, en vue de produire méthodiquement du sens à partir de l'exploration des récits obtenus. Ainsi, le sens des entretiens n'est pas donné, mais construit par et dans sa mise en mots, les paroles en constituant la matière première de la signification. Au regard du sujet, dans la foulée de Goffman [6], il a été considéré comme un acteur situé dans un contexte socioculturel et jouant un rôle indispensable dans la connaissance de celui-ci. De plus, en m'appuyant sur Giddens, je l'ai considéré tel un « *agent compétent* », cette compétence étant vue en termes de condition de l'action et non d'un jugement de qualité ou selon une logique d'évaluation. L'acteur compétent agit « avec » ce qu'il sait, faisant sa propre

histoire et en ayant connaissance de celle-ci ; en tant qu'être réflexif qui ne se contente pas de « vivre » le temps, mais se l'approprie de façon cognitive [7].

Reconnaître que le sens se construit dans l'interaction [8] implique que l'interviewer ne s'efface pas. C'est lui qui a sollicité le récit, qui s'y intéresse, qui peut le relancer ; il participe donc à sa construction. Quant au narrateur, il produit le récit, mais ne récite pas : il réfléchit tout en « *se racontant* », souligne Bertaux [9]. Le récit est alors considéré comme une interprétation par le narrateur de son histoire [10] ou, pour reprendre les termes de Peneff [11], comme une « *conjoncture biographique* » contextualisée dans une rencontre sociale particulière entre le chercheur et le narrateur. Le moment de vie dans lequel la narration est exprimée, le lieu où elle a été recueillie et, bien sûr, le choix du destinataire sont ainsi parties prenantes de la disposition du narrateur à se « raconter », à recomposer ses expériences passées, de sorte que son interprétation peut varier selon le contexte. De plus, le narrateur qui connaît le dénouement de son récit sélectionne les éléments qu'il juge pertinents pour faire comprendre le sens de celui-ci. À ce propos, Josselson exprime que le chercheur fait émerger le sens en fouillant ses facettes [12] et en conjuguant à son tour avec son propre arrière-plan. Il s'agit donc bien d'un sens construit dans l'interaction.

En cohérence avec la considération selon laquelle les récits de vie sont des reconstructions narratives réalisées en interaction, le corpus n'est pas envisagé tel un simple ensemble de textes [13], un « *sac de mots* », selon l'expression de Rastier [14], ou encore comme un objet clos et homogène pour des besoins de démonstration, conformément à l'approche structuraliste des années 1960-1970. Il est plutôt vu, à l'instar de l'approche sociolinguistique interactionniste en tant que corpus hétérogène [15]. Les récits ne sont donc pas considérés comme des données brutes, mais sont plutôt des productions narratives, les narrateurs évoquant les événements en donnant un début, un milieu et une fin aux représentations qu'ils ont des actions passées ou, en d'autres termes, en élaborant « *une mise en intrigue* » [16]. Tel que l'a montré Goffman [17], cette organisation temporelle ou cet assemblage des actions élaboré par le narrateur joue un rôle essentiel dans la construction du sens.

Cette conception interactionniste des récits a permis de faire ressortir leur dynamique interactive, c'est-à-dire la co-construction de sens qui leur donne forme. Par exemple, pour se raconter, les narrateurs se mettent en scène selon le positionnement convoqué par le contexte de la recherche, soit celui à la fois d'enseignant et de biologiste. De plus, ils font explicitement place dans leur narration au contexte d'interaction qui les amène à se raconter. Enfin, les récits témoignent de l'aptitude des acteurs sociaux à recomposer le passé (le temps) et à faire des choix mnésiques (la mémoire) en montant une mise en intrigue. Ces catégories (mise en scène des narrateurs, dimension interactive et dimension temporelle et mnésique des récits) forment une structure analytique qui permet l'organisation du sens des récits ou une « *armature narrative des biographies* », selon les mots de Leclerc-Olive [18].

Le terrain, le corpus de la recherche et la démarche d'analyse des récits

Les récits de vie peuvent être écrits ou oraux. Dans cette recherche, j'ai opté pour les récits oraux, tel que le conseille Woods [19]. Utiliser les entretiens ('*conversations*'), selon le conseil de Woods [20], comme une technique de recueil du récit oral ou « *conversation* » fait en interaction implique une certaine « *informalité* » qui peut faciliter l'expression des enseignants et enseignantes. La démarche a été préparée en privilégiant un modèle d'entretien semi-directif afin de laisser suffisamment de place aux anecdotes et aux possibles digressions des narrateurs. Le tableau 1 montre le canevas d'entrevue.

Tableau 1 : Canevas d'entrevue

Accueil
Présentation
1. Choix de la formation • Comment en êtes-vous venu à faire des études en biologie ? • Y a-t-il des circonstances de votre vie qui vous ont conduit à faire le choix des études en biologie ? • Dans votre *curriculum vitae*, on voit que votre premier choix fut la biologie, ensuite l'enseignement (ou l'inverse). Est-ce ainsi ? • Sous-question : Comment cela s'est-il produit ?

Accueil
2. Épisodes, incidents, événements, circonstances… • Est-ce que dans votre vie, dans votre parcours, il y a des expériences ou des épisodes qui vous ont amené à vous intéresser au vivant ? • Lorsque vous abordez le sujet du vivant dans vos cours, est-ce qu'il se passe quelque chose de particulier chez les étudiants ? • Est-ce que ça a suscité des questions que vous considérez intéressantes ? Avez-vous une anecdote à raconter par rapport au vivant lors de vos cours ?
3. Rapport à l'éthique • Trouvez-vous des liens ou un rapport entre les questions que soulève l'étude du vivant (et de la vie) et l'éthique ?
Lors du premier entretien, enchaînement des étapes suivantes : • ◦ Phrase ouverte : « Racontez-moi… » ◦ Passer par le *curriculum vitae* ◦ Suivre le fil des circonstances, des expériences ou épisodes du parcours ◦ Retourner au présent : « Aujourd'hui… ? »

Par ailleurs, la préparation concerne aussi l'interviewer [21]. Ce dernier doit favoriser l'attention réciproque et l'écoute mutuelle. Il doit faciliter ainsi l'interaction en intervenant avec ses propres questions ou ses commentaires personnels. En vue d'optimiser le développement du récit, l'attitude de l'interviewer ne doit pas être directive, mais plutôt encourager une sorte d'entrain de l'interlocuteur qui serait ainsi saisi par le désir de se raconter. Par contre, dans la perspective interactionniste adoptée dans ce travail, l'interviewer ne « *s'efface* » pas, contrairement à ce que suggère, entre autres, Bertaux [22]. Il ne peut se considérer « neutre », sa présence, sa personnalité orientant inévitablement le récit ; de plus, il suscite un travail particulier de mémorisation. Ainsi, lorsqu'il pose des questions, il oriente l'attention du narrateur vers des situations vécues particulières, par exemple le cadre environnemental dans lequel il a grandi, ou les expériences scolaires. En ce sens, on envisage ces récits comme des productions narratives « *codéveloppées* ».

Ce travail qui résulte d'un programme de cotutelle France – Québec a permis de recueillir les récits auprès de six enseignants et enseignantes de biologie du collégial (Québec) et du lycée (France), toutefois, la possibilité d'entreprendre une analyse à dimension comparatiste a été écartée en privilégiant un regard commun sur les six récits. Le tableau 2 présente les caractéristiques générales des participants.

Tableau 2 : Profil des enseignants et enseignantes

Prénoms fictifs	Sexe	Tranche d'âges	Nationalité	Années d'expérience dans l'enseignement
Albin	M	51-55	Canadienne	33
Brigitte	F	51-55	Suisse-canadienne	29
Colin	M	26-30	Canadienne	7
Denis	M	36-40	Française	16
Éliane	F	41-45	Française	21
Frédéric	M	56-60	Française	33

Les trois premiers récits ont été recueillis auprès d'enseignants et enseignantes de biologie du collégial au Québec, sur la base de trois entretiens chacun. Les trois autres l'ont été auprès d'enseignants et enseignantes de biologie au lycée en région parisienne, sur la base de deux entretiens chacun. La durée moyenne de chaque entretien a été d'environ une heure. Les récits complets de chaque enseignant et enseignante totalisent en moyenne entre 50 et 60 pages (300 à 360 pages au total).

Une fois la descente sur le terrain réalisée, l'étape de la transcription et de la mise en forme des productions narratives fait déjà partie de l'analyse narrative et représente le premier traitement du discours [23]. Cette première étape permet en effet de prolonger l'écoute attentive des récits [24]. Des « *lectures flottantes* » suggérées notamment par Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut [25] ont suivi, permettant d'accroître « *le lien*

empathique » avec les narrateurs et de repérer des événements et des étapes de la vie ou des moments-clés considérés importants. Des lectures plus systématiques ont également été effectuées afin de dégager les premières thématiques des récits.

Lors de cette première étape d'analyse, j'ai repéré et différencié des thèmes (certains parlent de cette étape en termes de découpage) en les écrivant en marge. Il s'agissait de répondre à la question : « *de quoi parle le narrateur ?* » (lieu de naissance, premier emploi, travail de dissection en classe, goût pour la physique, diagnostic prénatal, etc.). Cette première analyse thématique a donné lieu, par la suite, à la construction d'un système de catégorisation qui regroupe des formulations qui parlent d'un même thème, des anecdotes, des sous-thèmes et des interventions diverses. Ces catégories n'étaient pas du même ordre, certaines renvoyaient à des caractéristiques des productions narratives telles que la temporalité (« *à l'époque…* »), la mémoire (« *je me souviens…* ») et d'autres à des concepts tels qu' « *événement biographique* » (ou conjoncture biographique), rétrodiction (« *j'en parle maintenant, je ne le voyais pas avant…* »). Certains manuels de méthodologie nomment ces catégories des unités de sens internes. Les praticiens des autobiographies parlent plutôt d'unités événementielles ou thématiques, alors que les spécialistes d'analyse de contenu parlent de « *thème-objet* » ou de catégories thématiques.

Une fois ces catégories construites, il fallait faire le choix de celles à retenir. Dès les premières étapes d'analyse, des croisements entre les verbatims pouvaient être dégagés. Ainsi, la pensée systémique de la biologie, les pratiques de laboratoire, l'utilisation des mêmes maladies pour enseigner la génétique et l'hérédité pouvaient se trouver dans plus de deux récits indépendamment de l'origine de ceux-ci. Mais il fallait organiser ces groupes et sous-groupes de manière cohérente sans perdre de vue les questions de recherche. Cette étape d'analyse représente un « *bricolage* » [26] complexe, car on n'applique pas une grille d'analyse préétablie [27]. La pertinence des catégories s'évalue par rapport aux intérêts de la recherche et, plus spécifiquement, à la problématique et aux questions posées [28].

Les premières catégories retenues traitent des caractéristiques des récits en tant que constructions narratives. Elles mettent en valeur le temps et la mémoire inhérents à la production des récits [29]. De plus, cette analyse fait ressortir le caractère interactionniste des récits, c'est-à-dire la co-construction de sens. Ces catégories, qui n'abordent pas directement la question de recherche (dans le cas présent, les approches du vivant), forment une structure analytique préalable à l'examen spécifique des questions de recherche [30].

Un texte répétitif et lourd résultait de l'exploration des catégories ou thèmes de la présentation de soi, et du parcours académique et professionnel selon une analyse à l'horizontale, en croisant les récits. L'analyse de manière plutôt verticale, récit par récit en présentant enseignant par enseignant a permis d'ajouter aux premières catégories repérées (présentation de soi, parcours académique et professionnel) celle d'une construction identitaire professionnelle d'enseignant ou de biologiste ou des deux à la fois, présentes dans les six récits. D'autres catégories apparaissant de manière moins marquée, tels le contexte familial et social, les événements biographiques et l'insertion professionnelle ont été également ajoutés. Cependant, cette présentation verticale de l'analyse, enseignant par enseignant, était encore trop longue et le texte trop lourd.

Au fil des reformulations, j'ai finalement forgé une synthèse de la présentation des six récits en éliminant les extraits, mais en laissant les propres mots ou expressions des enseignants et enseignantes. Cette solution d'élaborer des récits condensés a pour but de présenter chacun des enseignants et enseignantes de biologie, auteurs des six récits de vie recueillis. Il s'agit de l'« *encadrement* » qui permet de situer les personnages, de justifier le récit de vie et de l'authentifier. Cette présentation est inspirée de la notion de la « *présentation de soi* » de Goffman [31], ainsi que des recherches utilisant les récits de vie, par exemple Leclerc-Olive [32] en sociologie ou Malet [33] en éducation.

La synthèse de chaque récit, tel que proposée ici en tant que cadre analytique, fait office de ''hall'' ou de ''vestibule'', si je puis me permettre la métaphore, en présentant les enseignants et enseignantes participant à la recherche. Une fois cette « *présentation de soi* » ou première « *entrée en scène* » des narrateurs faite, le chercheur peut alors passer aux registres d'analyse axés sur les questions spécifiques de recherche. Dans le cas de ce travail, elles concernaient les éléments qui participent aux approches du vivant, ainsi que sur les manières dont ces enseignants et enseignantes composent avec les enjeux qui entourent la question du vivant dans leur pratique quotidienne [34], sans tenir compte d'un possible regard analytique comparatiste interculturel en éducation.

Cadre analytique

Le cadre analytique permet donc d'introduire les auteurs et les auteures du récit sous la forme d'une présentation au lecteur. Il s'agit de situer les narrateurs, de faire une synthèse de leur récit à la manière d'une préface, ou, utilisant les expressions de Goffman, d'« *une présentation de soi* » et d'« *une mise en scène* ». Cette introduction ou présentation participe de l'approche même des récits de vie et, plus spécifiquement, du modèle de Dominicé, de Finger et de Pineau qui optent résolument pour le singulier. Elle participe aussi d'une exigence à la fois interprétative et « *scénique* », voire « *identitaire* », selon le mot de Ricœur ; autrement dit, il s'agit de présenter chaque enseignant et enseignante en vue de comprendre *qui* parle, d'identifier le « *soi* » qui se raconte [35].

Le pacte interpersonnel et le contrat de parole instaurés dès les premiers contacts avec les enseignants et enseignantes, ainsi que le déclencheur du récit que constitue la phrase « racontez-moi », ont, comme on s'y attend, conduit les narrateurs à parler de « soi », à effectuer une « *présentation de soi* ». Selon Goffman, on peut se représenter la « *présentation de soi* » en utilisant une métaphore des arts scéniques, c'est-à-dire comme une sorte « d'entrée en scène » des narrateurs. Par exemple, se présenter dans un contexte social, tel qu'une remise de prix ou dans une salle d'attente d'un hôpital, contribue à ce que les échanges, l'« *ordre de l'interaction* », selon l'expression de Goffman [36], diffèrent.

Pour rendre compte de cette présentation, le concept de « *position* » (footing) proposé également par Goffman [37] est utile. Il fait référence au changement d'attitude qu'une personne projette à l'égard d'elle-même et des autres présents dans l'interaction. Ainsi, en cours, un enseignant peut demander aux élèves de se taire, avec un ton et une posture particulière, ensuite changer de position et donner des instructions en étant le plus précis possible, et terminer, affichant ainsi une troisième position, en mettant en garde un élève en particulier qui se montre agité et semble ne pas faire attention aux consignes. Plus largement, la métaphore de la position permet de rendre compte du changement de rapport entre les individus qui interagissent, changement qui serait une sorte d'« effet » lié au jeu de l'acteur et aux interprétations que font les autres. Un enseignant ou enseignante peut ainsi mobiliser dans une même journée différents positionnements selon qu'il se trouve dans la salle des professeurs, face aux élèves en cours, en entrevue avec les parents, ou bien en interaction avec un élève dans le couloir de l'école ou encore sur le terrain de sport. Il peut également se présenter par rapport à l'intervieweuse en tant que collègue, collaborateur, informateur ou encore comme un hôte.

Dans le cas de cette recherche, la « *présentation de soi* » s'est faite principalement selon un double positionnement, soit en tant qu'enseignant ou enseignante, et en tant que détenteurs d'un diplôme de formation en biologie, étant entendu que cela n'épuise pas les positionnements convoqués (tels militant, auteur de manuels, réalisateur de site Internet, etc.), mais traduit plutôt les positions « identitaires » prépondérantes. Ce double positionnement identitaire des participants fait partie du contrat de parole, ma recherche s'étant intéressée, rappelons-le, spécifiquement aux approches du vivant d'enseignants et enseignantes de biologie. Les récits comportent ce double positionnement, mais leur point de départ varie. Par exemple, un enseignant a pu commencer son parcours professionnel en optant pour l'enseignement, la biologie étant le prétexte ; un autre a pu choisir la biologie, ne bifurquant que plus tard vers l'enseignement, à la suite d'événements aléatoires ou de circonstances personnelles et familiales. La « *présentation de soi* » des enseignants et enseignantes de cette recherche s'est donc faite selon ce positionnement de départ, qui s'est enrichi ou complexifié par la suite dans la mise en intrigue de leur parcours professionnel, plus précisément, dans la reconstitution temporelle des événements qui ont marqué celui-ci.

Pour se présenter, se raconter et se mettre en scène, les six enseignants et enseignantes, quelle que soit leur origine, ont parlé de leur parcours étudiant, mais aussi du contexte familial dans lequel ils ont grandi. Ces spécificités peuvent donner lieu par la suite à des comparaisons ou des classements tels que ceux qui ont grandi en ville *vs* ceux qui ont vécu une enfance en milieu rural, à distinguer des différences entre les parcours des participants français ou québécois [38] ou encore entre le type d'implication sociale des enseignants et enseignantes (parti politique, activité syndicale, organismes non gouvernementaux, ou autre).

« Présentation de soi » des auteurs et auteures des récits

Dans ce qui suit, je présente le résultat de cette démarche analytique qui, en plus de jeter un premier regard sur la teneur des récits, permet de situer leurs auteurs et auteures. Pour réaliser ces récits condensés, j'ai débuté en introduisant la manière par laquelle ils ont choisi de se présenter, suivie de leur parcours étudiant et

de leur insertion professionnelle, en ajoutant les spécificités de chacun d'eux, tels les événements biographiques ou « points tournants », les activités professionnelles autres, et, enfin, leur double positionnement d'enseignants de biologie et de biologistes.

Par ailleurs, en étroite liaison avec ce parcours professionnel ou, plus précisément, en tant qu' « événement » ou série d'événements ayant marqué celui-ci, on trouve également, dans les récits, la mobilisation de ce que l'on peut appeler les contingences de l'insertion professionnelle, c'est-à-dire le moment des premiers stages et du premier recrutement dans le domaine éducatif. Dans certains des récits, ces événements viennent renforcer la trajectoire choisie (par exemple, le premier poste offert en tant qu'enseignant de biologie à l'étudiant qui avait choisi de faire de la biologie et de l'enseignement son métier [cas de Colin]). Dans d'autres, ils semblent au contraire s'inscrire dans la continuité, le parcours professionnel et l'insertion professionnelle étant racontés comme « *étant allés de soi* », sans qu'intervienne une détermination préalable de la part de l'enseignant ou l'enseignante. C'est le cas d'Albin étudiant qui, cherchant un travail à temps partiel pour aider à couvrir les frais de ses études en biologie, accepte de faire des heures d'enseignement dans ce domaine, et se retrouve finalement exerçant la profession d'enseignant de biologie.

On peut trouver également dans certains récits la trace d'événements marquants ou de bifurcations à partir desquels la carrière prend un tournant qui n'était pas envisagé au début du parcours professionnel. C'est le cas de Brigitte qui envisageait de poursuivre dans la recherche en biologie et qui, par une convergence d'événements, accepte un poste d'enseignante, ce qui la conduira vers le domaine de l'enseignement [39].

On ne présentera ici que trois « cadres » parmi les six récits recueillis. D'abord, celui d'un enseignant ayant commencé son parcours professionnel d'enseignant en choisissant la biologie. Ensuite, celui d'une enseignante intéressée spécifiquement à la biologie en tant que choix de carrière, puis, enfin, celui d'un enseignant qui a fait le choix délibéré de l'enseignement depuis le début de son orientation professionnelle.

Le récit de Frédéric

Frédéric m'a reçue dans les bureaux du syndicat dans lequel il est impliqué. Proche de la cinquantaine, cet enseignant dit avoir été d'une extrême timidité étant jeune, mais avoir changé et, à présent, parle de lui et de sa vie personnelle plus facilement et apprécie beaucoup le travail en équipe.

Frédéric est né en ville, ils étaient trois enfants dans la famille. Avec ses parents, ils circulaient beaucoup en vacances. Il prenait un grand plaisir à marcher dans la campagne, dans la nature, en montagne, en particulier avec un de ses frères. Il vient d'un milieu où on « fait » les choses ; une culture d'origine qu'il qualifie de manuelle. Par exemple, lorsque ses parents ont agrandi leur maison, ils ont embauché un maçon et un électricien et ils ont travaillé avec eux.

Lorsqu'il était au collège, dans un établissement de milieu plutôt populaire, il dit avoir aimé particulièrement la chimie. Il se souvient en particulier d'un enseignant qui faisait mathématiques, physique, chimie et sciences naturelles. Il considérait que la chimie était la matière la plus importante, la matière « *reine, la plus complexe, celle qui intégrait le plus de données* ». Comme il voulait faire de la recherche, il a trouvé avec l'aide d'un enseignant, que la meilleure stratégie était d'entrer par l'option « *mathématique, physique, chimie et biologie* ». C'est ainsi qu'il s'est trouvé progressivement à faire de la biologie et de la géologie, et s'est pris au jeu. Alors qu'il terminait la première partie de ses études secondaires, son père « *est parti avec sa plus belle cravate, son dossier sous le bras, négocier son inscription* » à un lycée renommé et, par la suite, à la classe préparatoire. Son père, dit-il, venait d'un milieu où on savait à peine ce que c'était que ce type d'école et lui non plus n'en « *mesurait pas les enjeux* ». Après trois années de classes préparatoires, il n'a pas été reçu à l'École Normale Supérieure. Par contre, il a été reçu à l'École d'ingénieurs mais, comme il ne voulait pas être ingénieur, il a démissionné. C'était les années 68 et plusieurs de ses amis démissionnaient de ceci ou de cela. Il voulait toujours faire de la recherche, en chimie de préférence et peut-être en chimie appliquée à la biologie, à la cellule et, progressivement, il en est venu à s'intéresser à la biologie comme telle.

Mais, pour diverses raisons, il a opté pour un autre choix, à savoir l'enseignement. En effet, amoureux et voulant se marier, il décide d'intégrer un Institut de préparation à l'enseignement secondaire, ce qui lui permettait d'être salarié durant ses études. Par ailleurs, même s'il s'était dit qu'il ne serait jamais enseignant à cause de sa timidité, il fonctionnait parfois par défi. Il en est venu ainsi à se dire qu'il fallait qu'il essaye et ne pas accepter de vivre avec cette contrainte, qui représentait une privation de liberté. Il a donc fait une maîtrise en enseignement et, l'année suivant l'obtention du Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), il a été nommé dans un collège. Après deux ans, trois événements lui font quitter son

poste d'enseignant au collège : il a un enfant, il doit préparer l'agrégation et faire son service militaire. Il a par la suite redemandé un établissement « collège et lycée », pour des raisons administratives et parce que, divorcé, il avait son enfant avec lui.

Frédéric a laissé de côté la voie de la recherche, mais dit ne pas le regretter. Il fait et a fait, par ailleurs, plusieurs autres activités. Ainsi, depuis plusieurs années, il s'est investi dans des activités pour un syndicat, dans des dossiers de contenu, en lien par exemple avec l'évolution de programmes, ou le développement d'outils multimédias ou, encore, dans la publication d'ouvrages d'ordre pédagogique ou scientifique à destination des enseignants et enseignantes. Aussi, avec une équipe, il a pu faire paraître une collection d'histoire des sciences.

Il apprécie les expériences dans lesquelles il découvre de nouvelles choses et, ce faisant, il aime les partager aux autres. Il les fait découvrir et il « *se pique au jeu et continue de découvrir de plus en plus* ». Il apprécie les expériences de stages pluridisciplinaires, lorsque enseignants, enseignantes et élèves font les classes dites de découvertes. Ces sorties favorisent le décloisonnement des enseignements en mobilisant des savoirs et des savoir-faire de différentes matières pour comprendre des situations complexes ou agir de manière appropriée dans un contexte. Elles peuvent contribuer aussi à une éducation à l'environnement et à la citoyenneté, deux aspects qui lui semblent importants. Pour lui, le fil conducteur de ses activités et de ses divers intérêts serait de l'ordre de la liberté, de la responsabilité et du sens des savoirs qu'on enseigne.

Frédéric, qui se disait que sa carrière d'enseignant n'allait pas forcément être une carrière longue, se retrouve, au moment de notre rencontre, à sa 33ème année d'enseignement et, depuis 23 ans, dans la même école. Même s'il a eu des moments de doute, avec un contexte difficile d'école et des rapports enseignants-élèves pas toujours faciles, il s'en est sorti grâce à une équipe dynamique et des activités qui ont favorisé le rapprochement avec les élèves.

Le récit de Brigitte

Brigitte m'a accueillie dans un petit bureau du collège dans lequel elle travaille et où elle coordonne l'équipe d'enseignants et enseignantes en biologie. Suisse-québécoise dans la cinquantaine, elle s'exprimait facilement et parlait ouvertement d'elle, de son parcours, de sa famille, de ses goûts et de ses moments forts en tant qu'enseignante.

Brigitte est née au Québec de parents québécois et suisse, deuxième d'une famille de deux filles. « *Ballottée* », dit-elle, entre l'Europe et le Québec, elle a fait son parcours « *à cheval* » entre deux systèmes scolaires. Même si elle était née au Québec, elle passait des périodes de scolarité en France, pays voisin de celui de sa mère. Ses parents étaient tous deux enseignants : son père enseignait l'histoire et la linguistique à l'université, et sa mère le français au cégep [40]. Elle savait qu'elle ne voulait surtout pas être enseignante, car elle trouvait qu'il y en avait suffisamment dans la famille et elle voyait aussi le « *mauvais côté* » de la profession : les copies et les travaux à corriger. De plus, tenant à se démarquer de sa sœur aînée qu'elle considérait très bonne dans le domaine humaniste, elle a choisi les études de sciences. C'était d'ailleurs, dit-elle, un domaine qui l'avait intéressée dès son enfance. Elle avait un jardin, elle aimait les animaux, les plantes. Elle avait également voyagé en famille, ils aimaient faire des voyages en Suisse et, souvent, leurs voyages avaient une portion de « *découverte de la nature* », ils ramassaient des fleurs et elle aimait ça. Elle aimait bouturer des plantes et le côté manuel était important pour elle.

Brigitte ou, plutôt, son père l'a inscrite en biologie. Il n'était pas question qu'elle arrête sa scolarité, il fallait « *d'office* » qu'elle continue ses études. Elle a toujours vu sa mère travailler et ses deux parents étaient très présents dans son environnement scolaire. En plus, ils passaient toutes les vacances scolaires avec eux. Cela lui semblait donc facile de concilier travail et vie familiale. Il « *allait de soi* » qu'il fallait faire des études universitaires et travailler par la suite. Une fois qu'elle a eu terminé le bac français dans l'option sciences en France, elle a commencé ses études universitaires en biologie à Québec. La période d'adaptation fut difficile pour plusieurs raisons : les livres étaient, pour la plupart, en anglais ; elle avait quitté ses amis de France et elle avait eu le temps les deux dernières années de prendre plus « *le pli français que le pli québécois* ». Elle franchira le cap de ces difficultés avec l'aide de son père qui la soutient pour la lecture et la traduction des livres, par la rencontre de celui qui sera son mari et, d'autre part, par le goût qu'elle développera pour les travaux pratiques. Ce sont justement ces derniers qui lui ont fait « *aimer la biologie* » et qui lui ont fait comprendre que c'était vraiment son domaine.

Elle a poursuivi ses études en s'inscrivant à la maîtrise et en s'intéressant particulièrement à la biologie

appliquée en médecine expérimentale. Après coup, elle se dit qu'elle avait déjà le goût pour le contact humain. Elle aurait voulu continuer au doctorat, mais elle a vécu de fortes tensions avec son professeur de recherche qui ne voulait pas qu'elle poursuive. C'est précisément à ce moment-là qu'une amie lui téléphone en lui proposant de lui passer un poste qu'elle venait elle-même d'obtenir dans une école, mais qu'elle ne pourrait pas assurer car elle venait d'avoir une autre proposition de travail. Cet appel arrive aussi dans un moment particulier de sa vie : jeune mariée, son mari continuant ses études, il fallait « *qu'il y ait un peu de sous qui rentrent* ». Elle accepte donc cette proposition de travail.

Elle a fait son premier cours et, à partir de là, sa carrière en tant qu'enseignante en biologie a commencé. Elle a pris un énorme plaisir à ce travail et elle se dit que ce métier est extraordinaire (les corrections étant un des seuls inconvénients), car le contact avec les élèves est incomparable et elle y trouve une grande satisfaction. À un tel point qu'aujourd'hui, elle considère que la biologie est devenue un prétexte, qu'elle est surtout une enseignante, alors qu'au début elle était une biologiste qui faisait de l'enseignement. Elle apprécie beaucoup les rapports qu'elle entretient avec les élèves, elle sent qu'ils lui donnent de la vitalité, un dynamisme particulier.

Elle souligne l'importance des élèves et de leur responsabilité car ils sont « *les décideurs de demain* » : « *Moi, je dis toujours aux étudiants ''c'est vous qui allez vous occuper de nous plus tard.'' C'est eux qui auront à décider au sujet de questions telles que l'euthanasie, la qualité de vie des personnes âgées, le clonage, les OGM, et les lois qui vont réglementer ces sujets-là* ».

Elle considère qu'il y a des différences entre les groupes d'étudiants et étudiantes en sciences de la nature, et ceux en soins infirmiers posent plus de questions et se montrent fort intéressés lors des cours. Elle regrette pour les deux groupes d'élèves qu'avant d'arriver au cégep ils fassent si peu de biologie au secondaire, la laissant un peu comme le « *parent pauvre* » dans le domaine de l'enseignement des sciences.

Elle aime souvent commencer ses cours en leur relatant des nouvelles, en faisant une sorte de « *chronique* » pour ensuite les amener à réfléchir. Elle dit comprendre qu'avec leur horaire chargé, les étudiants ne peuvent pas écouter la radio, la télévision ou lire les journaux. Ce qu'elle apprécie beaucoup, c'est le contact humain, les attitudes de respect et de solidarité qui émergent dans le groupe lorsque certains sujets sont abordés en cours. Un cas a été particulièrement frappant pour elle. Ce fut le courage d'une étudiante qui, après avoir décrit avec son équipe de travail le syndrome de Turner, a déclaré qu'elle était elle-même un exemple de ce syndrome. Toute la classe a alors reçu avec silence, respect, puis avec une exclamation d'admiration cette confidence. Elle a trouvé cette expression d'accueil de la part de ses camarades de classe particulièrement émouvante et extraordinaire.

Un autre avantage du métier d'enseignant, c'est qu'il facilite la conciliation du travail avec la vie de famille. Cela lui a permis d'avoir les vacances scolaires avec ses enfants et elle a pu également être enseignante à temps partiel lorsqu'ils étaient plus petits. À présent, ils sont tous dans des domaines différents et ils ont quitté le toit familial.

Au moment de nos entrevues, Brigitte était à sa 32ème année d'enseignement et elle parle de son identité en tant qu'enseignante avec conviction et assurance. Au début, la biologie primait mais, au fil du temps, cette importance a décliné et c'est l'enseignement qui est devenu sa préoccupation fondamentale, « *au-dessus et peut-être au même niveau, ce sont les rapports humains et, ensuite, et ça devient secondaire, c'est la biologie* ».

Le récit de Colin

Colin a été contacté par la méthode dite « *boule de neige* » ; en allant faire une des entrevue, j'ai fait sa rencontre et qu'il a accepté de participer à la recherche. N'ayant pas de bureau personnel, les entretiens se sont déroulés dans les salles de classes. C'est le plus jeune de tous les enseignants et enseignantes interviewés ; il a une trentaine d'années et comptait lors des entretiens, sept années d'expérience d'enseignement. Il parlait avec aisance et, souvent, sans interruption.

Colin est citadin depuis sa naissance. Son père était dans le milieu de l'éducation, et il y a occupé diverses fonctions (conseiller d'orientation, conseiller pédagogique au cégep, directeur des études, etc.). Sa mère a travaillé essentiellement dans la fonction publique à titre d'agent de recherche. Il a une sœur de trois ans sa cadette. Enfant, il était intéressé par les vaisseaux de « *la guerre des étoiles* » (série télévisée pour jeunes) et le sport, notamment le football soccer, sport dans lequel il a été entraîneur pendant une dizaine d'années. Plus

que le sport compétitif, son approche était plutôt récréative, favorisant l'apprentissage de la collaboration, du respect, du travail en équipe et tout simplement le plaisir de jouer. Il pense que cette expérience d'entraîneur a été déterminante dans son choix pour l'enseignement.

En ce qui concerne ses souvenirs d'enfance en lien avec son choix professionnel, il se rappelle d'un travail à la fin du primaire dans lequel il avait choisi de se pencher sur deux antilopes, l'oryx et l'hippotrague noir, qui avaient pour lui, « *quelque chose d'un peu mythique* ». Il pense qu'il a choisi ces animaux, non pas par attrait pour la nature, mais plutôt pour une question esthétique et par un penchant pour le mystérieux. Il se rappelle aussi que, dans le cadre du cours d'éducation au choix de carrière, lors de ses études secondaires, il avait exprimé son intention d'être zoologiste. Il aurait aimé alors aller travailler à Serengeti, un grand parc national en Afrique. L'idée lui était venue en regardant des livres sur les animaux. Plus tard, lors de ses études collégiales, il décide d'être enseignant à ce même niveau d'études. Mais comme il n'y a pas de cours de zoologie au cégep, la biologie s'est alors imposée. Il dit s'être souvent mis à la place des enseignants en se disant que, si c'était à lui de donner le cours, il s'y prendrait autrement. Ces années de cégep et d'université ont été pour lui les plus belles années de sa vie, car il n'était plus un gamin, mais en même temps il n'avait pas encore les responsabilités des adultes.

Pour réaliser son projet, Colin a opté pour un parcours « *sûr* » : d'abord des études de 1er cycle en biologie à l'université, puis un certificat en enseignement. Entre les deux, il a fait des études de maîtrise afin, dit-il, de développer certaines aptitudes et d'explorer le domaine de la recherche. Mais il dit ne pas avoir développé de goût particulier pour cette dernière, il a plutôt confirmé son désir d'enseigner. À la fin de sa maîtrise, il a d'ailleurs soumis son *curriculum vitae* dans plusieurs institutions d'enseignement. On lui a offert alors un poste dans un cégep anglophone pour remplacer une technicienne en biologie. C'est là que sa carrière d'enseignant a commencé et que, simultanément, il s'est inscrit à un certificat d'enseignement. Par la suite, il obtiendra un poste d'enseignant à temps complet dans un autre cégep où il travaille depuis. Il entame un deuxième certificat en enseignement qu'il réalise dans un contexte de formation continu qui lui permet de conjuguer les études avec son emploi de temps d'enseignant.

L'année de son embauche au cégep fut une année remplie : en même temps qu'il terminait son certificat en enseignement et ses études de maîtrise, Colin s'est marié et son épouse était enceinte de leur premier bébé. À présent, ils ont trois jeunes enfants. Par ailleurs, dernièrement, avec trois autres familles, ils ont amorcé des rencontres dans le but de discuter et de réfléchir sur la façon d'inscrire à l'agenda politique officiel la question de la famille.

Plusieurs portions du récit de Colin expriment une critique à l'égard des professeurs. Il critique ainsi durement la qualité de l'enseignement qu'il a reçu lors de ses études collégiales et dénonce l'incompétence de certains professeurs, les approches pédagogiques qui ne donnaient pas de sens à l'apprentissage et les contenus encyclopédiques ou les enseignements « *par cœur* » qui ne mènent à aucune réflexion sur la fonction, sur le processus et sur l'utilité de ses connaissances et sur la manière d'évaluer. Cette critique s'étend à ses professeurs d'université également.

Il participe à présent à un projet de réflexion et de proposition d'évaluation dans le contexte de la réforme de l'éducation du deuxième cycle au secondaire. Plutôt que de continuer avec le système de notes qui « *dénature, réduit et trahit* » le processus d'apprentissage, il propose une approche multidimensionnelle. L'évaluation par compétences lui a permis d'ouvrir un nouveau volet qui peut répondre à ce besoin d'une évaluation plus riche et intégrative, même si, dit-il, ça reste un processus subjectif. Il aime expliquer également comment il s'y prend pour présenter les notions en classe, en utilisant une amorce qui prépare les élèves à une approche de résolution de problèmes.

Enseignant de biologie depuis sept ans, Colin ne sait pas s'il fera cela toute sa vie. Au moment de cette entrevue, il s'y plait, notamment pour la reconnaissance professionnelle qu'il y trouve et le plaisir qu'il a à exercer ce travail.

Conclusion

La pertinence et l'utilité du dispositif de recherche des récits de vie en sciences humaines et sociales sont largement documentés et je le considère, à la suite de Goodson et Gill, comme un mode de savoir narratif. Le défi d'aborder l'analyse des récits selon une perspective interactionniste a été relevé ici en proposant un cadre

analytique inspiré des travaux de Goffman sur la « *présentation de soi* ». Ce cadre permet l'organisation du sens co-construit des récits en tenant compte de leurs dimensions temporelles et mnésiques. Les catégories de la présentation de soi, du parcours académique et professionnel et celle de la construction d'une identité se rapportant à l'appartenance à un groupe (celui des enseignants, celui des biologistes et celui, hybride, des enseignants de biologie) étaient présentes dans les six récits recueillis. Elles ont été retenues pour forger une synthèse de présentation de chaque enseignant et enseignante en ajoutant d'autres catégories qui apparaissaient de manière moins marquée mais qui faisaient partie des parcours des enseignants. Cet encadrement permet de situer les personnages et facilite l'entrée dans l'analyse. Le croisement des thématiques de l'« *entrée en scène* » et de l'« *identité narrative »,* empruntées respectivement à Goffman et à Ricoeur pour former un cadre analytique, permet une première vue sur les récits qui tient compte à la fois du caractère construit du sens donné aux récits et des aspects identitaires du sujet qui se raconte.

Bibliographie

Becker Howard S., *Les ficelles du métier,* Paris, La Découverte, 2002.

Bernard Marie-Claude, « De quelques éléments qui participent à la conceptualisation des approches du vivant : analyse des récits de vie d'enseignants et d'enseignantes de biologie », *Chemins de Formation*, 15, 2010, pp. 124-134.

Bernard Marie-Claude, « Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie », Recherches qualitatives, 30(1), 2011, pp. 131-157.

Bernard Marie-Claude, « Intégration de questions socialement vives (QS) en cours de biologie par des enseignants et enseignantes du collégial et du lycée », *Canadian Journal of Science*, *Mathematics, and Technology Education*, 13(4), 2013, pp. 386-399.

Bernard Marie-Claude, « Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie », *Recherches qualitatives,* 30(1), 2011, pp. 131-157.

Bernard Marie-Claude, « Intégration de questions socialement vives (QS) en cours de biologie par des enseignants et enseignantes du collégial et du lycée », *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, (sous presse).

Bertaux Daniel, « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers Internationaux de Sociologie,* 69, 1980, pp. 197-225.

Bertaux Daniel, « Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche », *Revue des Sciences Humaines et Sociales,* 18, 1988, pp. 18-22.

Boyer Henri, « Sociolinguistique : faire corpus de toute(s) voix ? », *Mots. Les langages du politique,* 69, mai 2008, [en ligne], pp. 97-101, http://mots.revues.rog/index10553.html (consulté le 30 mai 2012).

Chanfrault-Duchet Marie-Françoise, « Le récit de vie : donnée ou texte ? », *Cahiers de recherche sociologique,* 5(2), 1987, pp. 11-28.

Demazière Didier et Dubar Claude, *Analyser les entretiens biographiques,* Paris, Nathan, 1997.

Dominicé Pierre, « Méthodologie de recherche-formation », dans *Les histoires de vie, Tome 2,* Pineau Gaston et Jobert Guy (dir.), Paris, L'Harmattan, 1989, pp. 57-64.

Dominicé Pierre, *L'histoire de vie comme processus de* formation, Paris, L'Harmattan, 1990.

Finger Matthias, « L'approche biographique face aux sciences sociales : le problème du sujet dans la recherche sociale », *Revue européenne des sciences sociales,* 27(83), 1989, pp. 217-246.

Giddens Anthony, *La constitution de la société,* Paris : Presses universitaires de France, 1987.

Goffman Erving, *Asiles,* Paris, Minuit, 1968.

Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973.

Goffman Erving, *Façons de parler,* Paris, Minuit, 1987.

Goffman Erving, *Les moments et leurs hommes,* Paris, Seuil/Minuit, 1988.

Goffman Erving, *Les cadres de l'expérience,* Paris, Minuit, 1991.

Goodson Ivor F. et Gill Scherto R., *Narrative Pedagogy,* New York, Peter Lang, 2011.

Josselson Ruthellen, « Les récits comme mode de savoir », *Revue française de psychanalyse,* 62, 1998, pp. 895-905.

Landesmann Monique, « Identités et trajectoires universitaires de professeurs mexicains. Un itinéraire de recherche », *Perspectives documentaires en éducation,* 59, 2003, pp. 9-18.

Leclerc-Olive Michèle, *Le dire de l'événement (biographique),* Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997.

Leclerc-Olive Michèle, « L'armature narrative des biographies », *Spirale, Revue de Recherches en Éducation,* 24, 1999, pp. 169-193.

Malet Régis, *Formation, identité et raison narrative. Contribution à une phénoménologie du sujet en formation à partir d'une étude auprès d'enseignants-débutants britanniques et français.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Lille, ANRT, 1997.

Malet Régis, « Entrée en profession enseignante », *Revue Histoires de vie*, 1, 2001, pp. 87-98.

Malet Régis, « Le récit, lieu de construction de sens pour la formation de l'enseignant-sujet », *Les Cahiers de l'ISP,* 34, 2002, pp. 67-80.

Pelen Jean-Noël, « Précarité de reconnaissance, récit de vie et configuration narrative du sujet », dans *Vivre/Survivre, Récits de résistance,* Delory-Momberger Christine et Niewiadomski Christophe, Paris, Téraèdre, 2009, pp. 37-45.

Peneff Jean, *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale,* Paris, Armand Colin, 1990.

Pineau Gaston, « Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle », *Educaçao e Pesquisa,* 32(2), 2006, pp. 329-343.

Poirier Jean, Clapier-Valladon Simone et Raybaut Paul, *Les récits de vie : théorie et pratique,* Paris, Presses universitaires de France, 1996.

Rastier François, « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus ». *Texto !,* juin 2004, [en ligne] pp. 31-45, http://www.revue- texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html (consulté le 20 juin 2007).

Ricoeur Paul, *Temps et récit 1,* Paris, Seuil, 1983.

Ricoeur Paul, *Temps et récit 3,* Paris, Seuil, 1985.

Ricoeur Paul, *Soi-même comme un autre,* Paris, Seuil, 1990.

Riessman Catherine Kohler, *Narrative analysis*, Newsbury Park, CA, Sage, 1993.

Strauss Anselm, *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme,* Paris, Métailié, 1992.

Vienne Philippe, « Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire ? Des mystères du terrain au bricolage sociologique », *Éducation et Sociétés,* 16(2), 2005, pp. 177-192.

Woods Peter, "Conversations with teachers : Some aspects of life-history method", *British Educational Research Journal,* 11(1), 1985, pp.13-26.

Woods Peter, *L'ethnographie de l'école,* Paris, Armand Colin, 1990.

Notes

[1] M. Leclerc-Olive, « L'armature narrative des biographies », *Spirale*, *Revue de Recherches en Éducation*, 24, 1999, pp. 169-193.

[2] I. F. Goodson et S. R. Gill, *Narrative Pedagogy,* New York, Peter Lang, 2011.

[3] M. Finger, « L'approche biographique face aux sciences sociales : le problème du sujet dans la recherche sociale », *Revue européenne des sciences sociales,* 27(83), 1989, pp. 217-246.

[4] R. Malet, « Le récit, lieu de construction de sens pour la formation de l'enseignant-sujet », *Les Cahiers de l'ISP*, 34, 2002, pp. 67-80 ; G. Pineau, « Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle », *Educaçao e Pesquisa*, 32(2), 2006, pp. 329-343.

[5] D. Demazière et C. Dubar, *Analyser les entretiens biographiques,* Paris, Nathan, 1997.

[6] E. Goffman, *Les cadres de l'expérience,* Paris, Minuit, 1991.

[7] A. Giddens, *La constitution de la société,* Paris, Presses universitaires de France, 1987.

[8] E. Goffman, *Façons de parler,* Paris, Minuit, 1987 ; A. Strauss, *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme,* Paris, Métailié, 1992.

[9] D. Bertaux, « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers Internationaux de Sociologie,* 69, 1980, pp. 197-225.

[10] P. Dominicé, « Méthodologie de recherche-formation », dans *Les histoires de vie, Tome 2,* G. Pineau et G. Jobert (dir.), Paris, L'Harmattan, 1989, pp. 57-64.

[11] J. Peneff, *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale.* Paris, Armand Colin, 1990.

[12] R. Josselson, « Les récits comme mode de savoir », *Revue française de psychanalyse,* 62, 1998, pp. 895-905.

[13] M-F. Chanfrault-Duchet, « Le récit de vie : donnée ou texte ? », *Cahiers de recherche sociologique,* 5(2), 1987, pp. 11-28.

[14] F. Rastier, « Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus ». *Texto !,* juin 2004, [en ligne] pp. 31-45, http://www.revue- texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html (consulté le 20 juin 2007).

[15] H. Boyer, « Sociolinguistique : faire corpus de toute(s) voix ? », *Mots. Les langages du politique,* 69, mai 2008, [en ligne], pp. 97-101, http://mots.revues.rog/index10553.html (consulté le 30 mai 2012).

[16] P. Ricoeur, *Temps et récit 1,* Paris, Seuil, 1983.

[17] E. Goffman, *Asiles,* Paris, Minuit, 1968.

[18] M. Leclerc-Olive, *L'armature narrative des biographies, op. cit.*

[19] P. Woods, *L'ethnographie de l'école,* Paris, Armand Colin, 1990.

[20] P. Woods, « Conversations with teachers : Some aspects of life-history method », *British Educational Research Journal,* 11(1), 1985, pp.13-26.

[21] P. Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de* formation, Paris, L'Harmattan, 1990.

[22] D. Bertaux, « Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche », *Revue des Sciences Humaines et Sociales,* 18, 1988, pp. 18-22. À cet égard, Jean-Noël Pelen, sociologue qui s'intéresse aux récits d'exclusion, propose une pratique ethnographique dans laquelle l'interviewer écoute avec à la fois une distance ethnographique et une empathie de la dignité de l'autre (cf. J-N. Pelen, « Précarité de reconnaissance, récit de vie et configuration narrative du sujet », dans *Vivre/Survivre, Récits de résistance*, C. Delory-Momberger et C. Niewiadomski (dir.), Paris, Téraèdre, 2009, pp. 37-45.

[23] C. K. Riessman, *Narrative analysis*, Newsbury Park, CA, Sage, 1993.

[24] Les textes transcrits ont été présentés à chaque narrateur du récit en cause soulignant ainsi l'aspect interactif de la construction du récit.

[25] J. Poirier, S. Clapier-Valladon et P. Raybaut, *Les récits de vie : théorie et pratique,* Paris, PUF, 1996.

[26] P. Vienne, « Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire ? Des mystères du terrain au bricolage sociologique », *Éducation et Sociétés,* 16(2), 2005, pp. 177-192.

[27] Certains auteurs qui utilisent les récits de vie expriment cette difficulté lorsqu'ils se retrouvent devant la tâche d'analyser ses productions (cf. M. Landesmann, « Identités et trajectoires universitaires de professeurs mexicains. Un itinéraire de recherche », *Perspectives documentaires en éducation,* 59, 2003, pp. 9-18).

[28] H. S. Becker, *Les ficelles du métier,* Paris, La Découverte, 2002.

[29] P. Ricœur, *Temps et récit 3,* Paris, Seuil, 1985.

[30] M-C. Bernard, « Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie », Recherches qualitatives, 30(1), pp. 131-157, 2011.

[31] E. Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Minuit, 1973.

[32] M. Leclerc-Olive, *Le dire de l'événement (biographique),* Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 1997.

[33] R. Malet, « Entrée en profession enseignante », *Revue Histoires de vie*, 1, 2001, pp. 87-98.

[34] M-C. Bernard, « De quelques éléments qui participent à la conceptualisation des approches du vivant : analyse des récits de vie d'enseignants et d'enseignantes de biologie », *Chemins de Formation*, 15, pp. 124-134, 2010 ; M-C Bernard, « Intégration de questions socialement vives (QS) en cours de biologie par des enseignants et enseignantes du collégial et du lycée », *Canadian Journal of Science*, *Mathematics, and Technology Education*, 13(4), pp. 386-399, 2013.

[35] P. Ricœur, *Soi-même comme un autre,* Paris, Seuil, 1990.

[36] E. Goffman, *Les moments et leurs hommes,* Paris, Seuil/Minuit, 1988.

[37] E. Goffman, *Façons de parler, op. cit.*

[38] Cette recherche ne s'est pas intéressée à une analyse comparatiste qui aurait pu être étayée comme le fait par exemple, Malet dans son étude comparative avec des enseignants britanniques et français (cf. R. Malet, *Formation, identité et raison narrative. Contribution à une phénoménologie du sujet en formation à partir d'une étude auprès d'enseignants-débutants britanniques et français.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Lille, ANRT, 1997). Malgré cela, j'ai pu soulever dans le processus d'analyse, un rapport au diplôme prépondérant dans les récits d'enseignants français pour qui l'obtention du diplôme conditionne l'accès au métier d'enseignant du second degré. Cette remarque rejoint l'observation de Malet qui soulève que les concours de recrutement très sélectifs que sont le CAPES et l'Agrégation du système de formation des enseignants et enseignantes en France marqueraient non seulement le parcours professionnel, mais aussi l'identité des futurs enseignants et enseignante de ce pays.

[39] Ce cas de figure peut être associé à ce que M. Leclerc-Olive nomme l'« *événement biographique* » (cf. M. Leclerc-Olive, *Le dire de l'événement (biographique), op. cit.*).

[40] Acronyme pour Collège d'enseignement général et professionnel, au Québec, les cégeps sont des établissements d'enseignement qui offrent autant une formation générale préuniversitaire qu'une formation technique terminale.