

Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie

Marie-Claude Bernard

Volume 30, Number 1, May 2011

De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1085483ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1085483ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bernard, M.-C. (2011). Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie. *Recherches qualitatives*, 30(1), 131–157. <https://doi.org/10.7202/1085483ar>

Article abstract

Opter pour les récits de vie en recherche implique de reconnaître qu'un point de vue a une genèse et s'élabore dans le temps. Cette option implique aussi la reconnaissance que les narrateurs ont la capacité mnésique de parler de leur passé. De plus, lorsqu'on envisage les récits selon une approche interactionniste, temps et mémoire ne sont pas considérés comme des représentations figées résultant du regard présent sur le passé; on considère plutôt que le narrateur qui se raconte « reconstruit » le temps ou, selon De Gaulejac, le recompose. Les récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie que j'ai recueillis en vue de cerner leurs approches du vivant témoignent de cette construction du sens dans l'interaction. L'analyse a permis de dégager la trame par laquelle les narrateurs construisent la mise en intrigue de leur parcours.

Interaction, temporalité et mémoire : analyse de récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie¹

Marie-Claude Bernard, Ph.D.

Université Laval

Résumé

Opter pour les récits de vie en recherche implique de reconnaître qu'un point de vue a une genèse et s'élabore dans le temps. Cette option implique aussi la reconnaissance que les narrateurs ont la capacité mnésique de parler de leur passé. De plus, lorsqu'on envisage les récits selon une approche interactionniste, temps et mémoire ne sont pas considérés comme des représentations figées résultant du regard présent sur le passé; on considère plutôt que le narrateur qui se raconte « reconstruit » le temps ou, selon De Gaulejac, le recompose. Les récits d'enseignants et d'enseignantes de biologie que j'ai recueillis en vue de cerner leurs approches du vivant témoignent de cette construction du sens dans l'interaction. L'analyse a permis de dégager la trame par laquelle les narrateurs construisent la mise en intrigue de leur parcours.

Mots clés

RÉCIT DE VIE, ANALYSE QUALITATIVE, APPROCHE INTERACTIONNISTE, TEMPORALITÉ, MÉMOIRE

Introduction

Interpellée par les questions que soulève le vivant dans la biologie contemporaine tels l'utilisation des cellules souches ou le tri d'embryons, je me suis intéressée, dans le cadre d'une recherche doctorale, à documenter comment les enseignants et enseignantes de biologie approchent la problématique du vivant et les enjeux qui l'accompagnent dans leurs pratiques d'enseignement, et ce, au moyen de récits de vie (Bernard, 2008).

Ce choix des récits implique que l'on reconnaît qu'un point de vue a une genèse, une histoire, qu'il s'élabore dans la durée et que les narrateurs ont la capacité d'évoquer leur passé dans le présent. Cela implique aussi de reconnaître que le récit ne s'accomplit pas dans le vide dialogique, mais qu'il est produit dans un cadre interactif et que la construction de sens dont il

témoigne résulte des processus par lesquels il s'exprime et des interactions des partenaires en cause.

Cet article est consacré à ces questions d'interaction, de temporalité et de mémoire. Dans la première section, j'évoque la portée heuristique des récits de vie. Dans la deuxième, je présente quelques éléments du contexte de production des récits recueillis puis, dans la troisième section, les résultats d'analyse qui font ressortir la dynamique interactive et les dimensions du temps et de la mémoire dans les récits. En conclusion, je reviens sur la portée heuristique de cet outil d'enquête et j'indique un développement possible.

Le recours aux récits de vie pour comprendre le point de vue des acteurs

Les récits de vie constituent l'une des méthodes privilégiées par les fondateurs de l'École de Chicago pour mieux comprendre la réalité sociale du point de vue des acteurs concernés. Dans le domaine de l'éducation, la présence de ce qu'on appellera le mouvement biographique (Pineau, 1984) poursuit des finalités similaires, et ce, autant dans une perspective de formation que dans une perspective de recherche (Finger, 1984), cette distinction n'étant pas exclusive. Par exemple, selon Pineau (2006), le récit de vie permettrait aux sujets de s'approprier le pouvoir de réfléchir leur vie et les aiderait à en « faire une œuvre personnelle » (p. 329). De même, selon Dominicé (1990), qui privilégie des pratiques de formation participatives, le recours aux récits de vie faciliterait l'expression de « la connaissance vécue par les adultes eux-mêmes ainsi [que] leurs modes quotidiens de formalisation » (p. 89). Du point de vue de la recherche, l'approche des récits de vie présente aussi d'autres atouts. En effet, en endossant une démarche résolument exploratoire, plutôt que normative ou prescriptive, cette approche permet d'étudier la construction de sens qu'accomplissent les personnes lorsqu'elles se racontent et de réduire ainsi la distance ressentie entre le monde de la recherche et celui de l'activité enseignante (Goodson, 1991; Woods 1986, 1999). Par ailleurs, toujours selon ces auteurs, le savoir qui émerge des récits serait non seulement gratifiant pour leurs auteurs, mais aussi constructif car pouvant faciliter un retour critique sur leurs pratiques et sur le milieu scolaire. En somme, formateurs et chercheurs s'accordent à dire que le travail de réflexion narrative qu'induit cette approche a une portée heuristique importante sur le plan de la connaissance de soi et de l'identité professionnelle. Afin de mieux saisir cette portée des récits de vie et de préciser la conception qui a sous-tendu ma propre recherche, certaines clarifications conceptuelles s'imposent quant au caractère interactif de la production des récits de même qu'à la temporalité et la mémoire qui les sous-tendent.

Le récit, une production narrative élaborée en interaction

Envisager le récit comme une production narrative suppose que l'on précise le statut que l'on accorde au corpus, à la parole, au sujet et à la construction de sens que le récit accomplit.

Le statut du corpus

Les récits peuvent être considérés comme des « données », ou comme un texte (Chanfrault-Duchet, 1987). Dans le premier cas, ils sont envisagés comme un simple ensemble de textes, un « sac à mots » selon l'expression de Rastier (2004), ou encore comme un objet clos et homogène pour des besoins de démonstration, comme l'approche structuraliste des années 1960-1970 le proposait. Dans le second cas, ils sont plutôt vus comme un corpus hétérogène, comme l'illustre l'approche sociolinguistique interactionniste (Boyer, 2002). Dans cette dernière conception, de laquelle ma recherche s'inspire, les récits sont vus non pas comme des données brutes, mais comme une production narrative, 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 » (Ricoeur, 1983). Comme l'a montré Goffman (1968), cette organisation temporelle ou cet assemblage des actions élaboré par le narrateur joue un rôle essentiel dans la construction du sens.

Le statut de la parole

Par ailleurs, comme la narration est un acte de langage², on peut envisager le récit comme une production langagière et, plus encore, comme la production d'une action langagière particulière compte tenu du contrat explicite du recueil d'un récit qu'enclenche l'injonction « Racontez-moi ». Sur le plan de l'analyse, on trouve là aussi plus d'une posture. Par exemple, Demazière et Dubar (1997) distinguent trois postures possibles relativement à ces productions langagières, l'illustrative, la restitutive et l'analytique. La première consiste à faire un usage sélectif de la parole des personnes interviewées en vue d'illustrer la démonstration que veut faire le chercheur. La seconde adopte le point de vue contraire, en laissant une grande place à la parole des personnes, comme si elle était transparente et ne requérait pas d'analyse. Dans cette posture, la parole n'est donc pas un moyen de démonstration, voire de preuve, comme dans la première posture; elle est le cœur même de la recherche, selon une logique que l'on pourrait dire « réaliste » au sens épistémologique. La posture analytique conçoit la parole non pas comme un véhicule de représentations toutes faites, mais comme un processus, comme une activité de mises en formes différentes (p. 38), rompant ainsi avec les postures précédentes. Le sens des entretiens n'est pas donné, mais construit par et dans sa mise en mots, les paroles en

constituant la matière prime de la signification (Demazière & Dubar, 1997). La posture retenue dans ma recherche est hybride, empruntant des éléments, d'une part, de la posture illustrative afin de montrer la dimension temporelle et mnésique mise en jeu par les narrateurs et, d'autre part, de la posture analytique en vue de produire méthodiquement du sens à partir de l'exploration des récits obtenus.

Le statut du sujet

Comme dans le cas du récit et de la parole, le statut que l'on accorde au sujet qui raconte sa vie peut être considéré selon différents points de vue. Ainsi, selon Finger (1989), la même méthode biographique peut considérer le sujet comme étant actif, porteur de sens et lieu de passage obligé pour la connaissance des objets sociaux ou culturels ou, au contraire, comme un sujet passif et simple porteur ou reflet de la structure sociale. Dans cette dernière conception, la société existe indépendamment des sujets et n'est pas vue comme un processus d'action de sorte que la méthode biographique est plutôt considérée comme une technique.

Pineau (2006) dégage trois modèles dans l'utilisation des récits de vie qui prennent en compte l'émergence d'un sujet social. Dans le premier, le sujet est considéré comme un pourvoyeur d'informations qui doivent être traitées de manière « objective » par le chercheur. Le deuxième modèle est à l'opposé et attribue au seul sujet l'expression et la construction de sens, amenant ainsi le chercheur à s'effacer. Le troisième modèle, dit interactif ou dialogique, propose un autre rapport entre chercheurs et sujets. Ce n'est ni du côté de l'analyste (le chercheur) ni du côté des narrateurs que l'on peut situer la construction de ce sens, celui-ci se construisant dans l'interaction.

Dans cette perspective et dans la foulée de Goffman (1973), j'ai considéré le sujet dans ma recherche 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 (1987), je l'ai considéré comme un « agent compétent », cette compétence étant vue en termes de condition de l'action et non en termes de qualité ou selon une logique d'évaluation. L'acteur compétent agit « avec » ce qu'il sait, faisant sa propre histoire et, comme le souligne Giddens (1987), en ayant connaissance de celle-ci, c'est-à-dire en tant qu'être réflexif qui ne se contente pas de « vivre » le temps, mais qui se l'approprie de façon cognitive (p. 297).

Élaboration du récit et construction du sens

Reconnaître que le sens se construit dans l'interaction (Goffman, 1987; Strauss, 1992; Woods, 1990) implique que l'interviewer ne s'efface pas. C'est lui qui a sollicité ce 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 », comme le souligne Bertaux (1980). Le récit est alors considéré comme une interprétation par le narrateur de son histoire (Dominicé, 1989) ou, pour reprendre les termes de Peneff (1990), 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 (Dominicé, 1989; Peneff, 1990)³. 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, qui utilise les récits de vie dans le domaine de la psychologie, reprend une formulation de Kierkegaard qui exprime cette construction de sens réalisée par le narrateur, à savoir que « nous vivons notre vie en allant de l'avant mais la comprenons après coup » (Josselson, 1998, p. 898). Dans le travail d'analyse, le chercheur qui fait émerger le sens fouillera les facettes du sens, selon l'expression de Josselson, en conjuguant à son tour avec son propre arrière-plan. Il s'agit donc bien d'un sens construit dans l'interaction.

Les récits, des productions narratives structurées par le temps et la mémoire

Les récits sont aussi des productions narratives structurées par le temps et la mémoire. Par définition, le terme *conjoncture*, évoqué plus haut, fait référence à la temporalité du récit, et il n'est pas le seul. On trouve dans la littérature spécialisée de nombreuses métaphores qui font référence au temps, à la directionnalité et au mouvement : parcours, cheminement, bifurcation, flux, navigation, mobilité, itinéraire, carrefour, trajectoire, coulée... (Peneff, 1994). Les métaphores à caractère situationnel ne manquent pas. Il s'agit là, comme le souligne Ricœur (1990), d'une manière d'évoquer la configuration temporelle intrinsèque au récit, car ce dernier n'est pas seulement construit par l'interaction, mais il l'est aussi dans le temps, un « temps recomposé », comme le dit De Gaulejac (1989). Il s'agit donc d'un regard du présent sur le passé. Cela est particulièrement mis en évidence dans l'usage des *rétrodictions* (manière de lire le temps à rebours⁴; voir Veyne, 1996), des bifurcations et des situations conjoncturelles qui se retrouvent fréquemment dans les récits recueillis.

Enfin, à cet aspect essentiel du récit qu'est la temporalité, il faut également conjuguer la dimension de la mémoire considérée ici comme une reconstitution actualisée du passé. Le récit ne rend pas compte des expériences

passées qui seraient « conservées » et « récupérées » dans leur intégralité. Il procède plutôt d'une mémoire réactivée qui reconfigure le temps en faisant des sélections, des tris, des réductions, en s'aidant de ce que Halbwachs (1925/1952) a nommé les « cadres de la mémoire sociale » qui recouvrent aussi bien des événements que des personnes marquantes (par exemple, Mai 68 en France, ou la manière dont les mères orientent les souvenirs lorsqu'elles regardent des photos de vacances avec leurs enfants, comme le montrent Billig et Edwards (1994)). En somme, dans tout récit il y aurait nécessairement temporalité et processus mémoriels à l'œuvre, ce qui fait du récit non pas une reproduction, mais une reconstitution.

Méthode

Dans le cadre de ma recherche, j'ai recueilli six récits auprès d'enseignants et enseignantes œuvrant dans le domaine de la biologie, au lycée (France) et au collégial (Québec); le Tableau 1 présente les caractéristiques générales de ces personnes.

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 deux premiers entretiens ont été faits à quelques jours d'intervalle et le troisième un ou deux mois après, selon le cas). 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, à quelques jours d'intervalle. La durée moyenne de chaque entretien a été d'environ une heure.

Aux fins de ma recherche, j'ai opté pour des récits oraux et privilégié un modèle d'entretien semi-directif laissant suffisamment de place aux anecdotes et aux possibles digressions des narrateurs afin de faire émerger de possibles liens avec leurs approches du vivant. Une fois le projet et les règles de déontologie explicités – donc après une première formalisation de parole établie (Chanfrault-Duchet, 1988) –, le recueil du récit a été amorcé par une question ouverte : « Racontez-moi comment en êtes-vous arrivé à faire des études en biologie ». Celle-ci précisait davantage le contrat de parole, en indiquant que le récit en cause était limité aux éléments pouvant avoir un lien avec la construction d'un parcours professionnel, soit celui de l'enseignement de la biologie. Cette question a été suivie de questions tournant autour du curriculum vitæ que j'avais demandé au préalable, comme le conseille Dominicé (1990). Notons toutefois que si le recours au curriculum peut faciliter l'entrée en matière, il peut aussi, comme je l'ai observé dans ma recherche, constituer un obstacle; en effet, lorsque les données du curriculum ont été évoquées en cours d'entretien, elles ont semblé contraindre les enseignants et enseignantes à se remémorer les dates et à couper la narration de leur parcours.

Tableau 1
 Profil des enseignants et des enseignantes rencontrés
 (sexe, âge, nationalité et années d'expérience)

Enseignants/ Enseignantes (Prénoms fictifs)	Sexe	Tranche d'âge	Nationalité	Années d'expérience dans l'enseignement lors de l'entrevue
Albin	M	51-55	Canadienne	33
Brigitte	F	51-55	Suisse- canadienne	29
Colin	M	31-35	Canadienne	7
Denis	M	36-40	Française	16
Éliane	F	41-45	Française	21
Frédéric	M	56-60	Française	33

Par la suite, l'entretien a consisté à suivre le fil des circonstances, des expériences ou épisodes du parcours pour terminer avec un retour au présent : « Aujourd'hui comment concevez-vous ce qu'on appelle "le vivant" ? ».

Dans l'articulation des entrevues, tel que le suggèrent Poirier, Clapier-Valladon et Raybaud (1996), j'ai commencé le deuxième entretien avec un retour sur le premier, l'évocation du passé pouvant susciter des souvenirs accompagnés d'une réflexion sur soi, ce qui fut le cas chez certains. Lors du dernier entretien, j'ai pris soin de conclure en demandant aux participants et participantes leurs rétroactions vis-à-vis des rencontres.

Par ailleurs, en considérant le recueil des récits comme une coconstruction, un codéveloppement, comme je l'ai indiqué plus haut, il était important d'établir un rapport empathique avec les participants, une relation dans laquelle ils se sentiraient compris, permettant l'obtention d'informations que les personnes pourraient juger d'ordre privé, concernant, par exemple, leur passé, leur famille, leurs opinions politiques ou religieuses⁵. De plus, l'entretien devant permettre le développement du récit et favoriser la « mise en scène » du narrateur qui « se raconte », le style privilégié a été celui de la conversation.

Comme il s'agissait d'enseignants de métier (le plus jeune cumulant sept ans d'expérience), et donc de professionnels en quelque sorte de la parole⁶, les entretiens se sont déroulés avec aisance, même si j'ai pu relever des différences individuelles. Certains participants avaient un débit de parole rapide, faisaient des parenthèses dans leur récit (des « apartés », comme disait l'une d'elles)

pour revenir à l'idée de départ. D'autres, par contre, faisaient preuve d'une fluidité plus hésitante et construisaient leur récit par des phrases courtes; par conséquent, je relançais le dialogue plus fréquemment en intervenant avec de nouvelles questions ou des reformulations. Ces différences ont été observées tant chez les femmes que chez les hommes. Par exemple, Brigitte parlait d'elle avec aisance alors qu'Éliane trouvait cela difficile. De même, Colin parlait de façon continue tandis qu'Albin parlait bas, avec des phrases plutôt courtes. Par ailleurs, il est possible que ma double origine française et mexicaine ait amené les enseignants et enseignantes tant québécois que français à me voir un peu comme une semi-étrangère. Cette position peut tourner à l'avantage du recueil des récits, si l'on tient compte de ce que certains chercheurs rapportent au sujet des interviews. Par exemple, lorsqu'on est considéré comme une collègue proche, certaines choses peuvent ne pas s'exprimer parce qu'on peut croire qu'elles vont de soi (Chapoulie, 1987)⁷. En contrepartie, il se peut aussi que les enseignants et enseignantes ne m'aient pas révélé certaines informations de ce même fait.

La présentation de résultats d'analyse

Comme on l'a vu, les récits de vie ont été considérés dans ma recherche comme des reconstructions narratives réalisées en interaction. Cette conception des récits a permis de faire ressortir leur dynamique interactive, c'est-à-dire la coconstruction de sens qui leur donne forme. Par exemple, comme l'illustre la sous-section qui suit, 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, comme l'illustre la deuxième section, 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 intrigue⁸.

Ces catégories⁹ (mise en scène des narrateurs, dimension interactive et dimension temporelle et mnésique des récits) n'abordent pas directement la question des approches du vivant. Toutefois, elles forment un ancrage analytique qui permet l'organisation du sens des récits ou, selon l'expression de Leclerc-Olive (1999), « l'armature narrative des biographies ». Les sections suivantes présentent ces catégories et les extraits de verbatim qui les illustrent.

La « mise en scène » des acteurs sociaux

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 » (Goffman, 1973).

Pour rendre compte de cette présentation, le concept de « position » (*footing*) proposé également par Goffman (1987) 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. Par exemple, 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. Par exemple, un enseignant ou une enseignante peut 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 comme un collègue, un collaborateur, un informateur ou encore comme un hôte.

Dans le cas de cette recherche, la « présentation de soi » s'est faite principalement selon deux positionnements professionnels, ou plutôt, selon un double positionnement, soit en tant qu'enseignant ou enseignante¹⁰, et en tant que détenteur ou détentrice 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 (voir Tableau 2).

Pour se présenter, se raconter et se mettre en scène, les six enseignants et enseignantes ont parlé de leur parcours étudiant, mais aussi du contexte familial dans lequel ils ont grandi. Le Tableau 2 présente de manière condensée les enseignants et enseignantes, la manière par laquelle ils ont choisi de se présenter, leur premier programme d'études, leur domaine d'insertion professionnelle, et leur double positionnement d'enseignant et enseignante de biologie et de biologiste. Étant entendu que d'autres positionnements auraient pu être considérés, par exemple, celui d'enfant à la ferme, d'élève à l'école, de père ou de mère de famille, etc.

Tous les récits comportent le double positionnement d'enseignant de biologie et de biologiste mais leur point de départ varie. Par exemple, un

Tableau 2
Description sommaire de la « présentation de soi »
des enseignants et enseignantes rencontrés

Prénom	Premier intérêt de choix de carrière	Premier programme d'études	Domaine d'insertion professionnelle	Positionnement prédominant lors du recueil des récits
Frédéric	Chimie	Sciences naturelles (zoologie, physiologie animale, biologie et physiologie végétales, compléments de géologie) (Institut préparatoire à l'enseignement secondaire)	Enseignement	Enseignant de biologie
Éliane	Étude du vivant	Licence de sciences de la nature et de la vie (École Normale Supérieure)	Recherche et enseignement	Enseignante de biologie
Brigitte	Biologie	Baccalauréat (québécois) en biologie	Enseignement	Enseignante
Albin	Biologie	Baccalauréat (québécois) en biologie	Enseignement	Enseignant de biologie
Colin	Zoologie – Enseignement de la biologie	Baccalauréat (québécois) en biologie	Enseignement	Enseignant de biologie
Denis	Enseignement	Licence en sciences naturelles	Enseignement	Enseignant de biologie

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. Par exemple, Albin et Brigitte évoquent leurs études en biologie. Colin, Frédéric et Denis, pour leur part, remontent un peu plus dans le temps et se situent dans les années du secondaire. Seule Éliane enclenche son récit en évoquant son rapport à la nature, pour ensuite enchaîner avec son choix professionnel et son parcours académique.

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, comme on le verra dans l'analyse de la dimension temporelle.

La dimension interactive des récits

Les récits, comme on l'a vu, s'expriment dans une dynamique d'interaction, résultant ainsi d'un travail de reconstitution circonstancié, c'est-à-dire induit par la situation de « se raconter à quelqu'un, à ce moment-là » à la suite de l'invitation à le faire. Cela d'ailleurs a été reconnu à plusieurs reprises dans le cas qui nous occupe par la plupart des narrateurs et narratrices, comme l'illustrent ces extraits des récits de Frédéric et de Brigitte :

Frédéric : Parce que moi, je pense aussi que ce que je dis, ça dépend aussi un peu du jour. Parce que demain, j'aurais pensé à autre chose. Et puis à un autre moment, on tire autre chose.

Brigitte : Je ne sais pas si j'aurais raconté toutes ces choses-là à quelqu'un d'autre... (Bernard, 2008, p. 98).

Ce travail de coconstruction ou cette logique interactive est aussi manifeste dans la préoccupation exprimée par les enseignants et enseignantes pour que leurs récits rejoignent mes attentes en tant que chercheuse. En d'autres termes, comme Woods (1990) l'a aussi noté, on remarque que les enseignants et enseignantes veulent collaborer et fournir des informations qui peuvent être utiles à la chercheuse, ce qui, toujours selon Woods, peut signifier que le rapport est bien instauré entre les interlocuteurs. Par ailleurs, cette préoccupation peut aussi être comprise comme un « test » du contrat de parole qui établit en quelque sorte les règles de la conversation. Par exemple, Frédéric, dans les premiers moments de sa présentation, souligne ce qui suit : « Alors, je ne sais pas... Je continue de raconter ou vous me posez des questions? » De même, dans le second entretien, il interrompt son propos sur la place des questions environnementales dans l'enseignement de la biologie, et réfléchit à

voix haute en évoquant mon intérêt pour les récits de vie et l'histoire ou la genèse des propos que cela implique :

Frédéric : En fait, les questions d'environnement moi, je les ai toujours travaillées... Comment situer ça, puisque ce qui vous intéresse, c'est un récit de vie? Donc, *il faut que je raccroche à des origines* (L'italique est de moi) (Bernard, 2008, p. 99).

Le récit d'Éliane comporte des commentaires similaires sur le fait de « se raconter » :

Éliane : Là je raconte un peu ma vie (...) c'est un peu votre but aussi.

(...) Mon discours était éparpillé. Mais je crois que c'est le but du jeu aussi pour vous. On ne peut pas faire quelque chose de trop linéaire dans la mesure où vous m'avez prise aussi au dépourvu sans me dire exactement de quoi on allait parler... (...) Mais je crois que c'était volontaire de votre part, sinon j'aurais trop préparé les choses (Bernard, 2008, p. 99).

Par ailleurs, comme le suggère l'approche interactionniste, ces exemples témoignent aussi du travail cognitif impliqué dans les relations de face à face, chacun supposant ce que l'autre sait et ce que l'autre voudrait savoir, tel que le précise Goffman (1973). En ce sens, comme je l'ai évoqué, les narrateurs font preuve de compétence au sens où l'entend Giddens (1987), en reconnaissant et jouant le rôle de la rencontre sociale.

De même, les récits, en tant que productions langagières particulières, témoignent de leur aptitude à recomposer le passé, à réfléchir sur les actions posées, voire à les évaluer. Les deux exemples qui suivent et qui sont extraits des récits de Brigitte et d'Albin, lors de la dernière entrevue, sont instructifs à ce propos. Le premier extrait illustre cette recomposition du passé ainsi que la fécondité du récit qui permettrait de rendre discursif un ensemble d'idées tacites ou latentes.

M.C. : Comment avez-vous trouvé ces entrevues, les questions, [...]?

Brigitte : Ah! Je dirais que [...] Je ne pensais jamais d'abord dire autant de choses sur ce qui était l'enseignement et la biologie. Et je trouve que ça m'a beaucoup, beaucoup plu... je trouve que ça m'a permis de mettre en mots des choses que j'ai en moi depuis des années (Bernard, 2008, p. 101).

Quant au deuxième énoncé, il illustre cette évaluation « après coup » que permet le récit en réactivant des convictions qui s'étaient atténuées.

M.C. : Dites-moi, les questions posées lors de ces entretiens vous ont-elles apporté quelque chose?

Albin : Ah oui, oui. Oui, oui, vous m'avez fait revenir [en mémoire] beaucoup de choses. C'était, ce fut une occasion pour reformuler des valeurs, [...] des croyances qu'on considère un peu comme acquises, qu'on ne remet pas en question souvent. Parce que, dans le milieu où on est, au département, tout le monde pense à peu près comme nous autres. On n'est pas dans un milieu confrontant. Alors, on n'a pas l'occasion souvent entre nous de reformuler ces éléments-là. Et ce genre d'entrevues permet de reformuler, par exemple, de revoir l'importance de la pensée systémique. [...] J'en parle et ce qui est plaisant, c'est de réactualiser un paquet de choses qui sont là, latentes (Bernard, 2008, p. 101).

Nous pouvons retenir de ces extraits la dimension interactive des récits selon plusieurs formes. Celle de reconnaître que le contexte de la rencontre entre le chercheur et le narrateur joue un rôle dans la construction du récit, celle de vouloir rejoindre les attentes du chercheur en jouant le rôle de la rencontre sociale, et aussi, celles de reconstituer le passé, de reformuler des valeurs ou encore de réactualiser des convictions.

La dimension temporelle et mnésique des récits

Les récits envisagés dans cette recherche comme participant du contexte social où évoluent les acteurs s'expriment aussi dans une dynamique où intervient le temps, comme le soutient Goffman (1968) ainsi que d'autres travaux interactionnistes relevant de la sociologie des carrières (Roth, 1963). La temporalité est en effet une des catégories émergentes que j'ai pu distinguer dès les premières lectures des récits. Par exemple, des expressions telles que « je me souviens... », « à l'époque... », « j'en parle maintenant, je ne le voyais pas avant... » de même que la narration des événements biographiques évoquaient cette dimension qui permet de comprendre la valeur heuristique de la méthode des récits de vie.

Pour rendre compte de cette dimension temporelle des récits, j'ai puisé aux travaux de De Coninck et Godard (1990) qui ne s'inscrivent pas *stricto sensu* dans l'approche interactionniste, mais qui s'intéressent aux interprétations des temps sociaux. En effet, la sociologie interactionniste des carrières propose généralement une analyse temporelle des récits selon laquelle la reconstitution des parcours mettrait en relief des étapes ou des phases dans une succession d'événements à la manière d'un itinéraire, d'une trajectoire à suivre pour arriver à un but. Or, si deux des récits recueillis vont en ce sens,

c'est-à-dire que les événements renforcent la trajectoire déjà choisie, les quatre autres semblent au contraire tenir de la métaphore du flux, un peu comme si leurs auteurs au fil du courant mais aussi des tourbillons de la vie (Bar-On, 2007), étaient venus à l'enseignement sans qu'intervienne une détermination préalable de leur part. C'est donc en vue de rendre compte de ces variantes que je me suis appuyée sur les modèles ou les formes de temporalité proposés par De Coninck et Godard (1990), soit le modèle archéologique, le modèle centré sur le cheminement et le modèle structurel.

Le modèle archéologique fait l'hypothèse d'un événement fondateur à partir duquel les autres événements vont se mettre en place. Dans l'approche psychanalytique, le concept freudien de trauma infantile est un exemple de ce modèle. Il renvoie à un événement vécu dans l'enfance (tels un viol ou l'inceste) qui agit à distance à un autre moment, « projetant » une interprétation dans une autre situation des années après. Le concept d'*habitus* de Bourdieu fournit un autre exemple, dans le sens où ce concept convoque un passé qui serait intériorisé par le sujet et qui influencerait, voire dicterait, son présent.

Ce premier modèle privilégie donc une considération plutôt déterministe des parcours, c'est-à-dire les envisage comme des trajectoires tracées en quelque sorte d'avance. Les deux autres modèles représentent une rupture par rapport au premier, car ils impliquent des événements imprévus qui jouent sur l'orientation d'un parcours de vie. En d'autres termes, ils ne cherchent pas un événement fondateur, mais possiblement plusieurs événements ayant pu donner lieu à des bifurcations de parcours, à des transformations quant à l'orientation ayant caractérisé ces derniers jusque-là.

Le modèle du cheminement s'intéresse au processus lui-même et aux éléments de transition ou de passage d'un état à l'autre (par exemple, lorsqu'on explique les événements dans leur ordre d'apparition). La métaphore du chemin, comme le relève Trom (1997), est une image qui renvoie à l'idée que le temps est pensé comme dans une dimension spatiale ayant une directionnalité et dans laquelle le passé recouvre un espace parcouru et l'avenir un espace à parcourir¹¹. En effet, dans les concepts métaphoriques du langage, on retrouve la notion du temps comme étant non seulement un objet en mouvement – les expressions « le temps passe » ou « le temps file » en seraient des exemples –, mais recevant également une orientation avant-arrière, comme l'expriment les phrases : « la semaine après », « la semaine précédente ».

Selon De Coninck et Godard, ce modèle du cheminement comporte une variante, soit le modèle dit bifurcatif qui rendrait compte des parcours plutôt calmes où les choses semblent tout naturellement suivre leur cours, mais qui comporte des moments décisifs dans lesquels les destinées bifurquent. Les

aléas du temps historique peuvent fournir des exemples de ce mode d'approche, comme, toujours selon De Coninck et Godard, les hommes qui sont nés en 1910 en France et qui ont vu leur carrière bloquée par la Seconde Guerre mondiale. Ce modèle peut donc comporter des récits de continuité, des récits de ruptures ou des récits comportant à la fois des continuités et des ruptures. Les approches centrées sur l'étude des « cycles de vie », dont font partie les travaux d'Erik Erikson, ou les phases de développement cognitif conceptualisées par Jean Piaget, participeraient de ce modèle.

Le modèle structurel pose quant à lui l'existence de temporalités externes qui préexistent au déroulement des vies individuelles et qui peuvent se répercuter sur celles-ci. Il s'intéresse ainsi à ces temporalités qui débordent une biographie particulière et à la mise en rapport de cette biographie avec ces temporalités. Les approches qui considèrent le jeu des temporalités historiques sur les destinées individuelles, telles que celles qui sont liées aux évolutions des modes de production, de l'emploi, de la famille ou des modes de consommation, sont un exemple, tout comme les approches qui associent certaines attitudes à des « effets » dits de génération, ou de période. L'analyse de l'alternance activité-inactivité professionnelle d'une génération à l'autre est un exemple d'« effets de génération » ou d'« effet de période ». Par exemple, dans l'étude des cheminements professionnels de populations féminines, l'appartenance à une génération structurerait différemment leur parcours professionnel (lorsqu'on étudie notamment l'influence de la naissance d'un enfant sur la suite ou l'arrêt des activités professionnelles). L'effet de période, pour sa part, permettrait de rendre compte des changements d'emploi ou de métier qui ont lieu lors d'événements « historiques » tels que la fermeture d'une usine qui assurait dans une région en particulier l'emploi d'un nombre considérable d'habitants de celle-ci. En somme, à l'opposé du modèle précédent (modèle du cheminement) qui vise surtout à décrire, le modèle structurel vise à expliquer les cheminements ou parcours de vie en montrant le jeu des structures sur ceux-ci. Selon De Coninck et Godard (1990), le modèle du cheminement et le modèle structurel se raccordent par des « passerelles », ou des passages entre eux, l'explication se situant souvent au carrefour de deux modèles temporels.

Parmi les six récits recueillis, le récit de Denis fournit un exemple de cette combinaison de modèles de temporalité lorsqu'il tente de trouver l'« origine » de son choix de carrière. Il cherche les éléments qui ont pu être en quelque sorte tracés d'avance (tel que le suggère le modèle archéologique), et pense en même temps que les éléments aléatoires prennent une bonne place dans son parcours professionnel (tel que le suggère le modèle du cheminement) :

Denis : Le choix de l'orientation. Il est quelquefois étonnant et il fait appel quelquefois à des hasards de la vie. Et, *a posteriori*, quand on regarde la façon dont ça s'est passé, ce n'est pas toujours quelque chose de tracé avec un but précis sur lequel on était fixé au départ. Je crois que j'étais fixé sur l'enseignement. Oui, ça... La matière importait peu d'ailleurs (Bernard, 2008, p. 104).

Le récit de Colin présente des passages qui évoquent un certain trait du modèle dit archéologique. En traçant son parcours professionnel, il évoque ainsi un événement qui apparaît d'une certaine façon déterminant, à savoir le choix d'être zoologiste. Toutefois, comme en témoigne son propos, il doit par la suite négocier ce choix avec d'autres choix qui semblent aussi déterminants : la zoologie, ça s'enseigne à l'université, et lui, ce qu'il veut, c'est enseigner au cégep (il s'agit au Québec d'une étape transitoire entre l'école secondaire et l'université).

Colin : Je ne sais pas exactement qu'est-ce qui m'a amené à [des études en biologie]. (...) J'ai un souvenir assez précis d'un cours d'éducation au choix de carrière en secondaire [...] et je me souviens à ce moment-là que mon intention c'était d'être zoologiste. [...] mon rêve c'était d'aller travailler au Serengeti, [...], au Kenya ou en Tanzanie. Donc, ça avait déjà quelque chose à voir avec la biologie. Qu'est-ce qui fait qu'ensuite j'ai laissé la zoo pour m'en aller vers la bio plus large? Je ne me souviens pas. [...] j'ai un souvenir moins précis celui-là, mais [...] au cours de mon cégep, j'avais décidé que c'était enseigner que j'avais envie de faire. Et donc, la biologie s'imposait un peu comme un choix puisque c'était mon champ d'intérêt. La zoologie, personne n'enseigne la zoologie, à moins d'être prof d'université et moi, j'avais décidé au cégep que je voulais être prof de cégep. Ça, je me souviens. Je ne sais pas quand c'est arrivé, mais c'était très clair pour moi [...] que je voulais être prof de cégep, donc la trajectoire logique suivante c'était d'aller faire des études, faire un bac en biologie à l'université et faire un certificat en enseignement (Bernard, 2008, p. 104).

À part ces exemples, on retrouve peu le modèle temporel dit archéologique dans le corpus. En revanche, les exemples qui illustrent la conjugaison du modèle structurel et du cheminement sont nombreux. Par exemple, Albin décrit son parcours en expliquant qu'il est de l'époque de la création des cégeps au Québec, son récit combinant le modèle du cheminement

(son parcours personnel individuel) avec le modèle structurel (la place de temporalités externes) :

Albin : Parce qu'à l'époque où j'ai commencé mon cours secondaire, on avait la possibilité de faire un cours classique. Alors moi, je suis de l'époque où les cégeps ont été créés, au tout début. Alors, au départ c'était des études classiques qu'on faisait; les sciences naturelles étaient abordées seulement à la fin du classique. Alors les cours de biologie que j'ai eus, c'est vraiment à la fin du cours classique, avant de commencer mes études collégiales (Bernard, 2008, p. 105).

Ce point de référence temporel que représente la création des cégeps est également évoqué par Brigitte :

M.C. : [Vos parents] étaient enseignants aussi dans des écoles catholiques?

Brigitte : Non, je dirais, oui, ma mère l'a été au début. Ensuite, ça été la naissance des cégeps et quand les cégeps sont nés ici, [...] ça va faire 35 [ans] maintenant [...] Ma mère a commencé à enseigner au cégep [...] mais avant elle enseignait dans un collège privé, catholique tenu par des religieuses (Bernard, 2008, p. 105).

Un autre exemple met en scène une autre temporalité historique, celle des événements du printemps 1968 en France. Le récit de Brigitte mais surtout celui de Frédéric évoquent tous deux cette année marquante. Dans le premier extrait, Brigitte en parle « au passage », sans s'y attarder, mais comme pour indiquer une espèce de borne temporelle à son récit. Dans les deuxième et troisième extraits provenant du récit de Frédéric, celui-ci étaye un peu plus le sujet. Il parle de l'influence que ces événements ont exercé sur son choix de carrière d'une part (deuxième extrait), et, d'autre part, sur sa façon d'envisager les activités en classe, de façon plus démocratique, en invitant par exemple les élèves à participer à la définition des manières de travailler dans la classe :

Brigitte : C'était en 68, lors de l'année des événements de mai 68, bon. Ça, ça été une grosse année très marquante; l'âge aussi fait en sorte qu'on est plus [...] conscient aussi de tout ce qui se passe.

Frédéric : C'était l'année 68, hein? On est nombreux à avoir démissionné de ceci ou de cela. J'ai des amis qui avaient été reçus à Polytechnique – moi je n'ai pas passé, parce que c'était militaire, donc je l'excluais – et qui ont été reçus parce qu'ils voulaient montrer qu'ils étaient capables d'y être et puis qui ont démissionné. Enfin, c'était un contexte un peu particulier. (...) Je

sais que l'ambiance de 68 me marquait beaucoup (Bernard, 2008, p. 106).

D'autres exemples qui illustrent le modèle structurel combiné avec celui du cheminement sont évoqués par Brigitte, lorsqu'elle fait référence à la manière dont chaque personne utilise ses propres points de repères temporels selon ses intérêts. Dans le premier exemple, sa réflexion est suscitée par une question d'éclaircissement que je lui pose à la suite d'une expression qu'elle avait utilisée en parlant du « siècle de la vie ». Dans le deuxième, elle fixe des dates afin de situer les pratiques de laboratoire qui avaient lieu dans les années 70, mais qui ne pourraient plus avoir lieu actuellement, étant donné les changements de code déontologique vis-à-vis des expériences avec les animaux.

M.C. : (...) qu'est-ce que ça évoque pour vous « le siècle de la vie »?

Brigitte : C'est-à-dire qu'en réalité je suis même un peu en retard, parce que je parle du 20^e [...] une année marquante entre autres, c'est 1953 la découverte de l'ADN. Je le dis, je ne l'oublie pas parce que c'est l'année où est née ma sœur, alors ... (...) On a chacun nos points de repère. Ma fille me dit toujours – elle, elle est en histoire – : « C'est l'année où Staline est mort ». Alors, on a chacun nos points de référence. (...)

Je me souviens aussi d'un prof qui nous avait amené, à l'université toujours – mais ça, ça ne se fait plus ces choses-là –, il nous avait amené un lapin, et il lui avait injecté, [...] pour qu'on puisse observer ce que c'était qu'une crise d'épilepsie. Et le lapin a fait une crise d'épilepsie à la suite de l'injection de ce produit. Et on était tous autour, puis on regardait le lapin qui faisait une crise d'épilepsie. Moi, je lui avais dit : « Je trouve ça débile! » (...) « Pourquoi vous nous montrez ça? » (...) « Oh, il va se réveiller, il n'y aura aucun problème. » Mais en 71 – moi, j'ai fait mon bac de 71 à 74 –, il y avait beaucoup d'animaux de laboratoire qui étaient utilisés. Et après, pendant un an et demi, j'ai été monitrice de travaux pratiques en médecine et les étudiants de médecine disséquaient des chiens. Ça, je m'en souviens très bien, ils leur faisaient des canulassions de carotides, puis à la fin de la séance de laboratoire il y avait 12 chiens qui étaient euthanasiés. (...) Ça, c'était épouvantable. (...) Mais maintenant, c'est fini. Maintenant jamais ça ne se fait. Plus maintenant, plus maintenant. Ça, c'est il y a trente ans. Ça ne passerait plus ces trucs-là, jamais, jamais,

jamais. Déjà que ça passait très difficilement à l'époque (Bernard, 2008, p. 107-108).

Le modèle dit du cheminement se retrouve de façon plus généralisée dans les récits du corpus lorsqu'il s'agit de raconter le parcours étudiant et professionnel, c'est-à-dire lorsque les narrateurs mettent en scène les événements, les actions et les conjonctures biographiques qui ont jalonné leur parcours, suggérant ainsi qu'il y a plusieurs chemins qui conduisent au métier d'enseignant de biologie et que le choix de ce métier ne relève pas nécessairement d'un choix où les avantages et les inconvénients auraient fait l'objet d'une évaluation explicite. Dans les exemples qui suivent et qui sont tirés des récits d'Albin, de Denis et de Brigitte, on constate que les acteurs, en réfléchissant sur leur parcours, expriment qu'ils ont fait des choix chemin faisant, sans être conscients de faire un tel choix ou plutôt sans qu'ils aient eu à délibérer à son propos.

Albin : J'aimais ce genre de travail, alors quand est venu le moment de faire un choix [...] c'est un peu comme si ça allait de soi. C'est pas un questionnement que j'ai fait. Je me suis dit : « J'aime ça, j'y vais ».

Denis : En licence, j'ai choisi de prendre une licence à optique concours. En fait, c'est comme ça que je me suis trouvé dans la filière qui préparait le concours à l'enseignement. [...] Je ne me suis pas battu pour aller là. Je me suis retrouvé là comme si c'était naturel. Je me suis assez peu posé de questions, oui. J'ai eu l'impression de ne pas me poser de questions. Je m'inscrivais, je venais. Je ne me rappelle pas avoir eu des moments de ma vie où je me suis dit : « Qu'est-ce que je fais? Qu'est-ce que je veux faire dans la vie? » Ça, j'ai eu l'impression que ça s'est imposé tout seul.

Brigitte : Je voulais aller au doctorat parce que dans le fond, je ne voyais pas où je m'en allais, donc je continuais les études, je suivais le courant (Bernard, 2008, p. 108-109).

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, par exemple, de cette même enseignante, 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. En effet, alors que Brigitte aurait voulu continuer au doctorat, elle affronte des difficultés relationnelles avec son professeur de recherche.

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 répondre aux nouveaux besoins financiers du jeune couple. Elle accepte donc cette proposition de travail, même si sa position antérieure était de refuser la profession enseignante, car elle ne voulait pas suivre les pas de sa mère qui se sentait souvent submergée par le travail de correction des copies des élèves. Elle fera une réflexion concernant le coup de téléphone de cette amie qui représente un événement bifurcatif dans son récit, exprimant le caractère aléatoire du parcours professionnel, illustrant ainsi le modèle du cheminement : « Elle m'a téléphoné (...) – c'est curieux hein? Parce que la vie est faite de coïncidences – (...) » (Bernard, 2008, p. 109). Ce cas de figure peut être associé à ce que Leclerc-Olive (1997) nomme l'« événement biographique »¹² et que De Coninck et Godard (1990) ainsi que Peneff (1990) préfèrent appeler « conjoncture biographique », et peut être vu comme un événement « critique », une bifurcation dans un cheminement biographique ou un « tournant de l'existence » (Leclerc-Olive, 1997). Dans le cadre de cette recherche, c'est notamment lorsque les enseignants et enseignantes racontent leur insertion professionnelle que des événements biographiques émergent, et ce, dans quatre des six récits.

Albin, comme Brigitte, fait référence à un concours de circonstances qui le conduit au domaine de l'enseignement, sans avoir l'impression de prendre une décision professionnelle définitive. En effet, étant encore étudiant en biologie mais à la recherche d'un financement pour subvenir à ses besoins, c'est la circonstance d'un poste affiché pour donner des cours dans son domaine qui le conduira, de manière définitive, vers la profession enseignante sans qu'un tel choix ait été prémédité.

Pour Éliane et Frédéric, ce sont des raisons de couple qui sont présentées comme des événements importants qui leur ont fait envisager la profession enseignante. En effet, pour Éliane, c'est la rencontre de son futur mari, qui avait déjà choisi la voie de l'enseignement, qui jouera un rôle important dans sa décision de poursuivre ses études à l'École Normale Supérieure. Dans le cas de Frédéric, c'est son mariage qui lui fera envisager l'option de l'enseignement comme une voie assurant une stabilité financière pour le couple.

Contrairement à leurs collègues, les récits de Denis et de Colin ne relatent pas d'événements biographiques majeurs, si ce n'est des circonstances favorables qui les amènent à trouver un poste dans l'enseignement. Ces deux

enseignants, qui ont suivi un parcours en envisageant à la fois la biologie et l'enseignement, ont été attentifs aux postes et aux possibilités offertes dans ce domaine et ont pris des décisions en acceptant les postes dans les écoles qui convenaient le mieux à leurs besoins particuliers.

Par ailleurs, dans cette idée dominante selon laquelle on chemine sans savoir *a priori* où nous conduiront nos pas, Denis raconte la manière dont les bifurcations dans le cheminement peuvent se croiser plus tard avec le cheminement des camarades qui n'ont pas bifurqué, qui ont suivi un chemin sans détours. Il communique d'ailleurs cette expérience à ses élèves, dit-il, afin qu'ils puissent prendre conscience qu'on peut emprunter plusieurs voies pour arriver à un même but. Il réfléchit à son cheminement en se disant après coup qu'il décidait par étapes, sans forcément y penser, comme si les pas à faire allaient de soi :

Denis : (...) quand j'ai passé le concours de l'agrégation, j'ai retrouvé des camarades avec qui j'étais aux classes préparatoires et qui avaient intégré l'École Normale Supérieure. Et on s'est retrouvés au même moment à passer le même concours. C'est ce que j'essaye d'ailleurs de faire passer à mes élèves actuellement : c'est qu'il y a plusieurs voies pour arriver quelquefois au même but. Les voies sont en fonction de chaque personnalité. Moi, je n'étais pas prêt à 19 ans à investir tout mon temps dans le travail. [...] Vingt-trois ans, j'étais plus prêt, j'ai l'impression. [...] Il y avait des moments comme ça dans la vie. C'était le moment de travailler. C'était le moment [...] d'avoir un enfant. Et ça s'est imposé de soi-même. [...] Je n'ai jamais eu l'impression de réfléchir à ça. Ça s'imposait tout seul (Bernard, 2008, p. 109).

En somme, selon les récits recueillis, le parcours vers l'enseignement revêtirait diverses formes et s'apparenterait ainsi au modèle du cheminement qui rend compte des événements, des incidents, des actions qui font bifurquer, de même que des conjonctures biographiques qui ont jalonné ledit parcours, selon une perspective non déterministe.

Conclusion

Travailler en recherche en utilisant les récits de vie selon une approche interactionniste suppose de s'intéresser à l'ordre des interactions et de reconnaître que le temps n'est pas raconté dans sa dimension linéaire sans digressions, et n'est donc pas une représentation figée du regard présent sur le passé. Au contraire, comme on l'a vu, il ne s'agit pas d'un temps reconstruit, mais d'un temps reconstitué, recomposé, ce qui implique une interprétation dans laquelle la personne qui se raconte oriente son récit, d'une part en

cherchant à rendre son propos intelligible et pertinent à l'autre en tenant compte de ses attentes, et, d'autre part, en mettant en œuvre un regard rétrospectif avec les éléments de compréhension acquis jusqu'au moment présent, comme le soutient Piaget (1971). Dans cette perspective, l'analyse des récits de vie a une portée heuristique qui n'est pas tributaire du nombre de récits recueillis, mais du fait qu'elle permet, entre autres, de dégager de la mise en intrigue coconstruite une trame temporelle et un travail mémoriel porteurs de sens pour l'ensemble d'un groupe social, en faisant ressortir, par exemple, des événements marquants. Elle invite également à envisager d'autres niveaux d'analyse qui élargissent la notion d'interaction de « face à face » en resituant celle-ci dans la vie collective et en interprétant ce qui se dit et se négocie dans cette interaction à la lumière, par exemple, de schémas culturels d'interprétation, d'engagements dans des activités et des situations extérieures à la situation locale de la rencontre de recherche, en somme, à la lumière de caractéristiques plus globales qui peuvent intervenir dans la production du sens, comme le suggèrent les travaux des figures de proue que l'on peut associer aux approches interactionnistes, tels ceux de Thomas et Znaniecki, de Hugues, de Goffman, de Becker ou, plus récemment, les travaux sur les interactions discursives de Leimdorfer.

Notes

¹ Je tiens à remercier la professeure Suzanne Vincent d'avoir effectué une lecture attentive d'une première version de ce texte. Je remercie également la professeure Marie Larochelle qui, en plus d'avoir dirigé ma recherche doctorale, m'a donné de judicieux conseils dans les réécritures successives de ce texte.

² On reconnaît généralement l'ouvrage de J. L. Austin, dont la traduction française s'intitule « Quand dire c'est faire » (1970), comme le coup d'envoi d'un nouveau champ d'analyse mettant de l'avant une conception pragmatique du langage (la théorie des *speech acts*), la parole étant vue comme une forme et un moyen d'action plutôt que le simple véhicule d'une pensée toute faite (Kerbrat-Orecchioni, 2002).

³ Dans une perspective également interactive, mais selon un point de vue socio-anthropologique, Leimdorfer avance des éléments théoriques et méthodologiques pour l'analyse des interactions. Ceux-ci incluent notamment des niveaux d'interaction tels que les discours tenus ailleurs (éléments rapportés et repérables dans l'énoncé, par exemple des dialogues ou des collègues) et le discours intérieur qui s'appuie sur l'expérience de la personne (son vécu, ses émotions, sa formation, son savoir, sa culture, etc.) qui sont des éléments discursifs plus difficilement repérables, mais nécessaires à la construction du sens. Voir son article dans ce numéro.

⁴ Cela peut être associé à l'« illusion rétrospective » à laquelle fait référence Goffman (1973) dans ses travaux sur l'hospitalisation de patients en psychiatrie et qui signifie

que les parents et les membres de l'établissement reconstituent l'histoire de ces malades afin de démontrer l'apparition progressive des symptômes et faciliter l'argumentation de la nécessité de leur hospitalisation.

⁵ Pour des résultats d'analyse portant sur les influences familiales, les rencontres, les incidents ou les événements biographiques ainsi que les influences scolaires en tant qu'éléments qui participent à la conceptualisation des approches du vivant chez les enseignants et enseignantes de biologie, voir Bernard (2010).

⁶ Reconnaître aux enseignants et enseignantes une disposition à la narration peut être soutenu par la vaste production de récits de vie et d'autobiographies de maîtres d'école (Lejeune, 1985; Ozouf, 1979). Dans d'autres métiers ou d'autres contextes, cette aisance pourrait être toute autre et des dispositions inégales de parler de soi pourraient se manifester. Voir par exemple les travaux de Poliak (2002) et de Le Wita (1985).

⁷ Cela peut s'apparenter à ce que Simmel (1984) relève par rapport à l'étranger : puisqu'il se déplace c'est à lui que l'on peut donner des informations confidentielles, des révélations que l'on ne livrerait pas aux proches.

⁸ Une autre façon de souligner ce caractère interactif des récits est celle que développe Demazière dans ce numéro et qui fait ressortir les autres éventuellement significatifs convoqués par le narrateur.

⁹ L'organisation des catégories représente, selon le mot de Vienne (2005), un « bricolage » complexe, car on n'applique pas de grille d'analyse préétablie; la pertinence des catégories s'évalue par rapport aux intérêts de la recherche (Becker, 2002).

¹⁰ Comme on l'a vu, ce double positionnement identitaire des participants fait partie du contrat de parole, ma recherche s'étant intéressée spécifiquement aux approches du vivant d'enseignants et enseignantes de biologie.

¹¹ Cette métaphore de la vie comme un chemin et qui renvoie à une conception de la directionnalité du temps (le passé étant derrière, le futur à l'avant) fait partie, selon Lakoff et Johnson (1985), de la construction de sens que les sujets font de leurs expériences en employant cette figure d'expression langagière.

¹² Dans son étude réalisée auprès de quatre personnes volontaires dont elle a recueilli les récits de vie, Leclerc-Olive (1997) s'est intéressée à l'événement comme un élément contingent et déterminant de l'orientation biographique et en a repéré différentes sortes (les événements dits de « carrière »; les événements qui mettent en cause la santé; ou, encore, les événements qui transgressent les règles du lien social).

Références

- Austin, J. L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Éditions Seuil.
- Bar-On, D. (2007). Tornades et tourbillons des rivières de la vie. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 41-62.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier*. Paris : La Découverte.

- Bernard, M.- C. (2008). *Les approches du vivant à travers les récits de vie d'enseignants et enseignantes de biologie au collège et au lycée*. Lille : ANRT – Thèse à la carte.
- Bernard, M.- C. (2010). De quelques éléments qui participent à la conceptualisation des approches du vivant chez les enseignants et enseignantes de biologie. *Chemins de formation*, 15, 124-134.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69, 197-225.
- Billig, M., & Edwards, D. (1994). La construction sociale de la mémoire. *La recherche*, 267(25), 742-745.
- Boyer, H. (2002). Sociolinguistique : faire corpus de toute(s) voix? *Mots. Les langages du politique*, 69, 97-101. Repéré à <http://mots.revues.org/index10553.html>
- Chanfrault-Duchet, M.- F. (1987). Le récit de vie : donnée ou texte? *Cahiers de recherche sociologique*, 5(2), 11-28.
- Chanfrault-Duchet, M.- F. (1988). Le système interactionnel du récit de vie. *Revue des sciences humaines et sociales*, 18, 26-31.
- Chapoulie, J.- M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris : La Maison des Sciences de l'Homme.
- De Coninck, F., & Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 31(1), 23-53.
- De Gaulejac, V. (1989). La socioclinique : roman familial et trajectoire sociale. Dans G. Pineau, & G. Jobert (Éds), *Les histoires de vie* (Tome 2, pp. 25-38). Paris : L'Harmattan.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Dominicé, P. (1989). Méthodologie de recherche-formation. Dans G. Pineau, & G. Jobert (Éds), *Les histoires de vie* (Tome 2, pp. 57-64). Paris : L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Finger, M. (1984). La méthode biographique et les problèmes épistémologiques de la civilisation occidentale. *Éducation permanente*, 72-73, 47-57.

- Finger, M. (1989). L'approche biographique face aux sciences sociales : le problème du sujet dans la recherche sociale. *Revue européenne des sciences sociales*, 27(83), 217-246.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- Goodson, I. F. (1991). Sponsoring the teacher's voice : Teachers' lives and teacher development. *Cambridge Journal of Education*, 21(1), 35-46.
- Halbwachs, M. (1952). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Librairie Félix Alcan/Les Presses Universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1925).
- Josselson, R. (1998). Le récit comme mode de savoir. *Revue française de psychanalyse*, 62, 895-905.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Rubrique « Acte de langage ». Dans P. Charaudeau, & D. Maingueneau (Éds), *Dictionnaire d'analyse de discours* (pp. 16-19). Paris : Seuil.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Le Wita, B. (1985). Mémoire : l'avenir du présent. *Terrain*, 4. Repéré à <http://terrain.revues.org/index2863.html>
- Leclerc-Olive, M. (1997). *Le dire de l'événement (biographique)*. Villeneuve d'Ascq (FR) : Presses universitaires du Septentrion.
- Leclerc-Olive, M. (1999). L'armature narrative des biographies. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 24, 169-193.
- Lejeune, P. (1985). Répertoire des autobiographies écrites en France au XIX^e siècle : vies d'instituteurs. *Histoire de l'éducation*, 25, 83-104.
- Ozouf, M. (1979). *La classe ininterrompue. Cahiers de la famille Sandre, 1780-1960*. Paris : Hachette.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Paris : Armand Colin.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. *Politix. Travaux de science politique*, 27, 25-31.

- Piaget, J. (auteur), & Davidson, J. M. (réalisateur). (1971). *Memory and intelligence* [enregistrement vidéo]. Canada : Davidson Films/Canadian Learning Company.
- Pineau, G. (1984). Sauve qui peut! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire! *Éducation permanente*, 72-73, 15-24.
- Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-343.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaud, P. (1996). *Les récits de vie : théorie et pratique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Poliak, C. F. (2002). Manières profanes de « parler de soi ». *Genèses*, 47, 4-20.
- Rastier, F. (2004). Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. *Texto!* [Rubrique Dits et inédits] Repéré à <http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Inedits.html>
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. (Vol. 1). Paris : Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Roth, J. A. (1963). The study of the career timetables. Dans B. R. Cosin (Éd.), *School and society a sociological reader* (pp. 136-140). Cambridge : The MIT Press.
- Simmel, G. (1984). Digressions sur l'étranger. Dans Y. Grafmeyer, & I. Joseph (Éds), *L'École de Chicago : textes traduits et présentés par Yves Grafmeyer et Isaac Joseph* (pp. 53-59). Paris : Aubier.
- Strauss, A. L. (1992). *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.
- Trom, D. (1997). Voir le paysage, enquêter sur le temps : narration du temps historique, engagement dans l'action et rapport visuel au monde. *Politix. Travaux de science politique*, 39, 86-108.
- Veyne, P. (1996). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil.
- Vienne, P. (2005). Mais qui a peur de l'ethnographie scolaire? Des mystères du terrain au bricolage sociologique. *Éducation et sociétés*, 16(2), 177-192.
- Woods, P. (1986). *Inside schools. Ethnography in educational research*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Woods, P. (1999). L'ethnographie au service de l'éducation. Dans A. Vásquez, & I. Martínez (Éds), *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du Nord* (pp. 43-72). Paris : Anthropos.

Marie-Claude Bernard est chargée de cours à l'Université Laval dans les domaines de la didactique des sciences et de la psychopédagogie ainsi que dans celui de l'insertion d'étudiants et étudiantes d'origine étrangère dans la culture universitaire. Elle détient un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université Paris Descartes et en psychopédagogie de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent sur les approches du vivant chez des enseignants et enseignantes de biologie, notamment suivant l'approche des récits de vie. Elle a publié un article sur le sujet dans la revue Chemins de formation (2010, n° 15).