



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Smuk, M. (2017). Construire son identité dans les récits autonarratifs – cas des apprenants en langue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 2), 195-204.

<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2017.1152>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Maciej Smuk, 2017

Construire son identité dans les récits autonarratifs – cas des apprenants en langue

Maciej SMUK

Université de Varsovie

Faculté de Langues Modernes, Institut d'Études Romanes

ul. Dobra 55, 00-312 Varsovie, Pologne

m.smuk@uw.edu.pl

The practice of self-narrative story as a research method draws on the Chicago sociological school of the 1920s, considered a reaction to the scientific positivism which promoted a quantitative approach. This method of qualitative data collection is used, among others, in sociology, psychology or psychotherapy from the 1980s onward. This kind of story is gaining popularity in education. Basically, for the researcher, it guarantees access to subjective perceptions of different phenomena; for authors, writing allows them to practise consciousness of consciousness, in the words of Desmarais & Simon (2007). The objective of this article is to present the results of a research analysing the self-narrative stories written by Polish students on their "Savoir-être (existential competence) in learning foreign languages". In the first part will be listed the particular features of this specific research method. We will also explain the concept of "narrative identity". In the second part, we will summarise the most common trends in self-perception in the context of language learning.

Keywords:

self-narrative story, savoir-être (existential competence), narrative identity, self-perception, learning foreign languages.

1. Introduction

Nous nous posons comme objectif de présenter dans cet article les résultats d'une étude empirique qui consistait à analyser les récits autonarratifs rédigés par des étudiants polonais, portant sur leur savoir-être dans l'apprentissage des langues étrangères. Dans la première partie seront inventoriés les traits particuliers de la méthode de recherche en question, y compris la définition de l'identité dite narrative. Dans la seconde partie, nous résumerons les tendances les plus fréquentes quant à la perception de ses apports au parcours de son apprentissage des langues et celles qui se rapportent à la perception de la tâche d'introspection effectuée. Mettre en relief une telle perspective de la question de l'identité nous semble à la fois captivant et très pertinent, car – comme le remarque Bruner (2002: 76) – "le moi est le résultat de nos récits".

2. Récit autonarratif en tant que méthode de recherche

Dans cette section seront évoqués les contextes de l'exploitation du récit autonarratif et ses modalités.

2.1 Origines

Les débuts de l'exploitation du récit autonarratif en tant que méthode de recherche qualitative remontent à la première moitié du XXe siècle. Dans les années 1918-1920, Thomas et Znaniecki publient à Chicago le récit de vie d'un migrant polonais, intitulé "Le paysan polonais en Europe et en Amérique" ("The Polish Peasant in Europe and America"). La publication se compose de cinq volumes, compte plus de 2 000 pages et, comme le souligne Orofiamma (2008), elle

(...) a marqué les débuts de ce que l'on a appelé l'approche biographique en sociologie. Ainsi, à partir d'un cas singulier, on peut analyser certains phénomènes sociaux dont les méthodes classiques sont incapables de rendre compte.

Successivement, cette méthode est mise à profit dans quelques domaines: sociologie, ethnosociologie, sciences de la culture, psychologie, psychothérapie, philosophie, narratologie. À partir des années 1980, le récit autonarratif commence à acquérir sa popularité en matière d'éducation, mais ses enjeux et objectifs y sont toujours très peu connus et donc peu reconnus par rapport aux autres outils de recherche, surtout les questionnaires. Cette forme d'investigation permet de rendre compte des phénomènes subjectifs, relevant de l'expérience interne et unique, qui échappent aux méthodes et techniques quantitatives, voire à la majorité des outils à caractère qualitatif, par exemple aux entretiens. Cet aspect sera discuté ci-après.

2.2 Enjeux, objectifs et question d'identité narrative

La rédaction d'un récit autonarratif constitue pour son auteur une opportunité pour examiner sa vie: ses lignes directrices, son contexte choisi (vie scolaire, par exemple), même un événement ayant eu lieu une seule fois (rencontre avec un étranger, par exemple). Parmi les caractéristiques clés du récit autonarratif, qui le distinguent d'autres méthodes et techniques de recherche, nous retiendrons les points listés ci-dessous (voir p. ex. Desmarais & Simon 2007; Pavlenko 2007; Orofiamma 2008; Berton 2010; de Villers 2011).

- a) L'aptitude à effectuer une introspection, rétrospective ou se rapportant au présent, est, pour ainsi dire, une condition sine qua non du récit autonarratif. Ceci implique que sa profondeur et son étendue sont l'effet de la capacité à analyser sa propre personne.
- b) La nécessité de verbaliser, surtout par écrit, ses pensées est considérée comme un moyen de mieux se connaître et se comprendre. Autrement dit, la prise de conscience est déclenchée par la tâche de rédiger son récit.
- c) Le récit autonarratif peut constituer un outil d'autoévaluation aidant à déterminer ses points forts et faibles, ses prédispositions spécifiques, ses sentiments et ses émotions les plus fréquentes, ses schémas de comportement, leurs sources, etc.

- d) Pour certains individus, la rédaction du récit autonarratif sera, de même que la séance thérapeutique, un moyen curatif.
- e) Ce genre de récit est traité comme un moyen d'expression des sentiments, ce qui échappe aux autres instruments de recherche. La forme écrite et l'absence du chercheur durant la rédaction soutiendraient la propension de les extérioriser.
- f) L'auteur dispose d'une énorme flexibilité quant à la thématique, à la façon de la problématiser et à la structure de son récit – en fait, il est organisateur et gérant de son corpus, selon les termes de de Villers (2011).
- g) La perspective subjective de l'auteur est à la fois la particularité et le très grand atout d'un tel récit. La subjectivité non seulement se reflète dans la description des états affectifs ressentis, mais elle se manifeste déjà au niveau de la structure interne du texte ainsi que dans la manière de parler de sa vie dite objective, soit des faits.
- h) L'analyse du récit autonarratif permet d'anticiper l'avenir dans un domaine donné, y compris d'anticiper les problèmes éventuels dans l'apprentissage, et de planifier les stratégies d'apprentissage propres aux potentialités d'un apprenant. Pour Ricoeur (1985: 346), le temps de suspens propre à la rédaction du récit est "requis pour que nos visées du futur aient la force de réactiver les potentialités inaccomplies du passé".
- i) Dans son récit, l'auteur peut donner une image relativement globale de son parcours, ce qui permet au chercheur de détecter des rapports entre divers événements, et donc aussi d'induire des relations de cause à effet.
- j) Les histoires particulières évoquées dans les récits autonarratifs peuvent également illustrer des phénomènes sociaux, culturels, politiques, etc. propres à un lieu et une époque donnés.

L'identité dite narrative est spécifique à la rédaction de cette espèce de récit. Suivant la théorie de Ricoeur (1985: 358), l'identité narrative se cristallise pendant la rédaction du récit autonarratif, elle n'est donc pas immuable et "ne cesse de se faire et de se défaire". Ceci signifie qu'elle peut subir des changements en fonction des états d'esprit actuels, des priorités accordées à divers phénomènes à un moment donné, de ses propres besoins psychologiques ou bien de l'impression que l'on désire produire sur le lecteur. Elle se répercute sur la sélection des données qui seront révélées ainsi que sur les manières d'établir des liens entre celles-ci et de les interpréter. Métaphoriquement parlant, l'auteur se construit au moment de la rédaction; Kaufmann (2004: 151) constate même que "[l']identité est l'histoire de soi que chacun se raconte".

3. Recherche

Nous présentons ici la problématique et les buts partiels de notre recherche ainsi que les procédures appliquées.

3.1 *Problématique et objectifs*

L'étude en question concernait l'influence du savoir-être des apprenants sur le déroulement de leur apprentissage des langues étrangères. Pour éviter tout malentendu auprès des répondants, nous avons adopté la définition courante du savoir-être, c'est-à-dire celle qui a été lancée dans le "Cadre européen commun de référence pour les langues" (2001). Le savoir-être y est envisagé comme l'ensemble des variables personnelles, agissant sur la maîtrise des langues. Il est donc question des comportements résultant des traits de la personnalité, des valeurs et des croyances partagées, des styles cognitifs préférés, des aptitudes spéciales possédées, des attitudes les plus fréquentes, des états affectifs répétitifs et occasionnels ou des types de motivation pour apprendre les différentes langues.

Nous avons demandé aux répondants (cf. 3.2) de rédiger un récit autonarratif, intitulé "Mon savoir-être dans l'apprentissage des langues étrangères". Les répondants – tous polonais – étaient totalement libres de choisir la langue de leur production, qui pouvait compter un nombre quelconque de mots. Conformément aux objectifs généraux de ce genre de recherche, notre intention était de capter la perception subjective du thème développé et de voir ainsi comment les apprenants construisent leur identité: à quels aspects ils attachent la plus grande attention; quels traits ils jugent positifs et négatifs pour ce qui est de l'apprentissage des langues; qui et/ou quels événements ont influé le plus significativement sur leurs biographies langagières; quelle valeur ils accordent à l'autoanalyse réalisée; quels sentiments l'accompagnent. Comme nous l'avons dit dans la section 2.2, tous ces éléments et la manière d'en parler forment l'identité de celle ou celui qui raconte.

3.2 *Échantillon*

Au total, 70 personnes ont pris part à la recherche: étudiants de philologie (études de langues étrangères), d'économie et de pédagogie à l'Université de Varsovie, à l'École des hautes études commerciales de Varsovie et à l'École Supérieure de Varsovie de Marie Skłodowska-Curie (cette dernière est un établissement privé). Les répondants étaient des étudiants du premier cycle (licence) et du second cycle (master) qui déclaraient, dans la plupart des cas, maîtriser deux ou trois langues étrangères aux niveaux B1 et B2, selon le "Cadre européen commun de référence pour les langues". Parfois, cette connaissance était attestée par un examen de certification de compétences en langue. La recherche s'est réalisée entre 2014 et 2015 et a duré vingt mois.

4. Résultats – tendances dominantes

Dans les sections qui suivent, nous ferons connaître les tendances qui se dégagent lors des différentes analyses des récits. Nous nous concentrerons sur quatre aspects: la manière de percevoir ses apports dans son apprentissage des langues étrangères (4.1), les traits qui passent (aux yeux des répondants) pour des qualités et des défauts dans ce contexte (4.2), la perception du rôle des collègues (4.3), la perception de la tâche d'introspection (4.4).

4.1 Perception de son rôle

Du point de vue de la place accordée à son rôle dans le déroulement de l'apprentissage des langues étrangères, deux tendances sont visibles.

Le premier groupe (56 productions, soit 80 %) est constitué des récits dont les auteurs dirigent l'attention vers la description de leur activité dans l'apprentissage des langues étrangères; en d'autres termes, ils accentuent leurs rôles et leurs apports quant aux succès remportés et aux échecs subis, ils tentent d'analyser en détail les raisons de telle ou telle attitude et leurs conséquences, ils effectuent une autoévaluation et, selon toute apparence, ils veulent être perçus comme ceux qui ont eu une influence décisive sur leur processus d'apprentissage. L'analyse de l'apprenant pouvait prendre la forme illustrée par l'exemple ci-dessous:

Premièrement, quand j'apprends, j'ai besoin d'un peu de temps pour réfléchir. Si je dois répondre à une question tout de suite, je me sens mal à l'aise et j'ai peur de dire quelque chose d'incorrect. Je commence à m'inquiéter et cela devient impossible pour moi de me concentrer (...).

Deuxièmement, je préfère l'apprentissage de façon systématique à l'apprentissage irrégulier (...).

Troisièmement, quand j'apprends quelque chose, j'utilise toujours des marqueurs colorés (...) (50)¹.

S'opposent à ce groupe les récits, beaucoup moins nombreux (12 productions, soit 17 %), dont les auteurs mettent à l'écart leur rôle; en lisant ces productions, le lecteur peut arriver à la conclusion que le déroulement de l'apprentissage des langues, et surtout les échecs subis, sont le résultat de l'influence des autres, avant tout des enseignants de langues. De la lecture découle la passivité des répondants qui se manifeste soit par la volonté de satisfaire les besoins et les attentes de quelqu'un (sans réfléchir aux siens), soit par l'absence complète d'une activité quelconque et un recul.

Deux tendances se dessinent aussi pour ce qui est de la temporalité. Les auteurs de 26 productions (soit 37 %) focalisent leur attention sur l'analyse du présent; si les événements passés sont mentionnés dans leurs récits, c'est seulement pour expliquer les origines des états actuels. Par contre, les auteurs de 30 textes (soit 42 %) se concentrent sur le passé: ils tracent les lignes directrices du déroulement de leur apprentissage des langues et, dans la

¹ Dans toutes les citations, nous maintenons l'orthographe originale.

majorité des cas, ils évoquent un ou deux événements particulièrement importants pour leurs biographies langagières.

4.1.1 Problème de dualisme

Une autre observation que l'on peut faire pendant la lecture est que certains répondants semblent éprouver un sentiment de dualisme caractérisé par la présence d'éléments disjoints et non complémentaires. Dans tous les cas, il est question du décalage entre l'autoperception positive et la perception négative de la part des autres, surtout des enseignants. Ceci pourrait être illustré par les couples de formulations:

Je crois être...	Mais mon professeur pense que je suis...
J'étais persuadé(e) que...	Mais mon professeur a constaté que...
Il me semble que je suis...	Pourtant, d'après lui, je suis...

Certes, un regard externe sur un individu peut être bien utile s'il s'intègre à son autoréflexion, mais les conséquences d'une telle dichotomie peuvent aussi s'avérer dangereuses pour le sentiment d'identité: à cause de celle-ci, les apprenants ont des difficultés à définir et à appeler leurs attributs dans l'apprentissage des langues. Du coup, ils ont du mal à répondre aux questions fondamentales pour ce qui est de la planification optimale de leur apprentissage, telles que: quels sont mes atouts et mes faiblesses; quelles compétences ai-je déjà acquises; quelles lacunes devrais-je combler; avec quels moyens pourrais-je corriger certaines déficiences? Selon leurs paroles, le sentiment d'autoefficacité est sérieusement réduit.

L'influence de deux types d'enseignants est mentionnée dans toutes les productions: presque toujours, il est question de la rencontre avec un enseignant-modèle à une étape précoce (école primaire, gymnase) et un enseignant-antimodèle plus tard (lycée, université). Dans beaucoup de récits, le premier contact (la première leçon, par exemple) avec tel ou tel professeur de langue est décrit dans tous les détails – même les descriptions physiques sont présentes! Une régularité saute aux yeux après la lecture: les états positifs soutiennent la motivation, ils encouragent à fréquenter les cours et ils accélèrent l'apprentissage (par exemple en l'absence de stress, la mémoire de travail fonctionne plus efficacement), tandis que les états négatifs démotivent, ils découragent de participer aux cours, ils peuvent motiver, mais seulement à très court terme, par exemple avant un examen.

Il est à signaler ici que les auteurs de 7 productions (10 %) mettent en relief le passage d'une étape de dépendance, voire d'une certaine passivité, à une étape d'indépendance et à une plus grande autoconscience quant aux motifs de leurs activités, à leurs intérêts ou à leurs besoins. Dans la plupart des cas, il s'agit de se libérer (au sens fort du mot) d'un contrôle trop rigoureux, guidé par le souci exagéré de satisfaire les aspirations d'un des parents et d'un enseignant de langue. En voici un exemple:

Je voulais toujours être la meilleure, c'est pourquoi je travaillais très assidûment et systématiquement. Grâce à cela, je recevais de très bonnes notes et tous étaient fiers de moi, de mes progrès à l'école. Aujourd'hui, je dois avouer (parce que je le sais déjà) que je le faisais pour les autres, pour satisfaire les attentes de quelqu'un de proche. Pour moi, probablement, ces bonnes notes n'étaient pas si importantes. Je regrette de ne pas m'être concentrée sur deux ou trois matières pour les approfondir vraiment. Je ne me suis jamais posé la question sur mes intérêts et mes préférences! C'est seulement il y a deux ou trois ans que j'ai compris pourquoi j'apprends tel ou tel domaine, comment il faut le faire, ce qui compte vraiment pour moi (69) (notre traduction).

4.2 Perception de ses traits (qualités et défauts)

Plus de la moitié des répondants consacrent, dans leurs récits, au moins un paragraphe à énumérer leurs qualités (49 répondants, soit 70 %) et leurs traits pouvant passer pour des blocages (45 répondants, soit 64 %) dans l'apprentissage des langues étrangères.

Dans le groupe de variables décrites comme exerçant une influence bénéfique sur l'apprentissage des langues, on trouve: l'ouverture à autrui/à la différence, l'intérêt porté à l'apprentissage des langues, les ressources cognitives (p. ex. une bonne mémoire, une bonne organisation, la persévérance), les aptitudes dites langagières, la conscienciosité, l'autoconscience et l'autonomie (p. ex. la capacité à définir ses objectifs ou celle à prendre des décisions, la conscience de ses déficits et points forts).

Dans le second groupe, on note: des déficiences du savoir-apprendre et celles liées aux mauvaises habitudes du passé (p. ex. la procrastination, la mauvaise gestion du temps, la méconnaissance des techniques d'apprentissage), l'anxiété langagière, l'introversion, une estime de soi faible ou instable, le manque d'aptitudes dites langagières, le perfectionnisme.

Cela vaut la peine de remarquer que beaucoup de constats, dans les deux groupes, se caractérisent par une grande précision et un souci de neutralité. Il semble que les répondants n'aient pas l'intention de juger univoquement la valeur de telle ou telle variable personnelle. Souvent, ils éclairent les deux faces du trait, p. ex.:

Dans certains cas, je suis ouverte, dans d'autres, je préfère rester plus réservée. Les deux traits de caractère peuvent faciliter l'apprentissage des langues car si on est plus ouvert aux opinions et aux autres, le travail en groupe devient plus confortable pour les participants, l'échange professeur-apprenant est moins stressant. Et si on est plus réservé, on peut mieux travailler seul, travailler sur la langue nous-mêmes, ce qui est le cas pour les traducteurs, alors, cela ne doit pas nier nos aptitudes (51).

Quelques répondants retracent aussi leurs approches envers diverses langues, p. ex.:

Le français est ma langue de prédilection. Il correspond à ma façon de penser et je le perçois comme une partie de moi. En ce qui concerne l'espagnol, c'est une langue que j'aime bien, dont la richesse des variantes linguistiques et culturelles je trouve fascinante. Elle reste, quand même, pour moi, le reflet d'un monde exotique auquel je m'identifie peu. Par contre, l'anglais est une langue que je tolère à peine. Elle m'a été imposée. Fille d'enseignante d'anglais, je l'ai apprise à force d'être enseignée. Je n'ai jamais fait d'efforts pour progresser. Je communique par nécessité, en restreignant ma parole. Cela m'ennuie.

L'omniprésence de l'anglais m'agace. Parfois, abordée dans la rue, quand je ne suis pas d'humeur à communiquer, je trouve un plaisir espiègle à faire semblant de ne pas comprendre. Cela me fait penser aux temps où je cachais mes livres français en feignant d'étudier une autre matière (44).

4.3 Perception du rôle des collègues

Le rôle des collègues, soulevé seulement par une dizaine de répondants, semble très ambivalent. D'un côté, les collègues renforcent l'attractivité des cours, en contribuant à la bonne ambiance au sein de l'équipe. De l'autre, ces mêmes collègues provoquent un sentiment de frustration: sa principale source est la comparaison effectuée plus ou moins expressément, causant une baisse de sentiment d'autoefficacité, une instabilité d'estime de soi ou un retrait (p. ex. "Je ne voulais plus prendre part aux tâches parce qu'ils étaient plus forts"). Un morceau illustre ces propos:

J'ai peur de me compromettre à cause de ma prononciation pour laquelle je n'ai pas de talent. La nécessité de prendre la parole en public me paralyse (...)! Mes collègues (...), je les aime bien, mais je ne veux pas collaborer avec eux – ils me font déprimer. C'est bizarre... (25) (notre traduction).

Seules les paroles d'une répondante jettent une autre lumière sur la dynamique d'interaction et expliquent une approche plus nuancée:

Je m'inspire facilement et j'aime la concurrence. Les gens sont actuellement accusés de participer à "la course des rats". Ils se comparent pour atteindre plus que les autres, je crois que cela ne doit pas avoir des conséquences négatives et, d'une certaine manière, déshumaniser les gens. Pour moi, les résultats et les compétences des autres ne me poussent pas à entreprendre des intérêts nouveaux, ils m'encouragent, m'inspirent. Il existe effectivement une différence entre les deux. Je ne me sens pas obligée à imiter les autres, mais j'apprécie et j'admire leur travail. Cela aide dans chaque domaine et, en fait, pourquoi s'arrêter sur la connaissance de trois ou quatre langues, s'il existe des personnes qui en connaissent quarante (51).

4.4 Perception de la tâche d'introspection

Les opinions et les sentiments des narrateurs sur la tâche d'introspection, qui leur a été proposée, sont exprimés dans de nombreux récits; dans la majorité des productions est explicitée, même si de manière très sommaire, l'importance de se connaître et de comprendre ses conduites. La tâche de rédiger un récit autonarratif est considérée comme un bon moyen d'y accéder, p. ex.:

Le fait de comprendre la manière d'être avec soi et les autres est très important dans la vie. Cela sert à expliquer ses réactions et à prendre des décisions, facilite la communication et l'acceptation de soi-même et des autres. Si les savoir-être sont utiles dans le quotidien, ils le sont d'autant plus dans l'apprentissage (41).

La crainte accompagne quelquefois ces premières tentatives:

Pour être sincère, je n'ai jamais analysé de ma vie mes traits de caractère par rapport à mon étude du français. Cette approche me semble très attrayante même si ce n'est pas facile d'énumérer tous mes atouts et tous mes défauts (42).

Je n'ai pas eu avant à faire le bilan de mes contacts avec d'autres langues et cultures. Cette tentative de le faire (...) me procure une sensation d'étrangeté, sachant que les traits de personnalité dans une langue sont difficiles à cerner et à désigner (2).

Dans le groupe en question, trois tendances se dégagent. Premièrement, les répondants soulignent la nécessité d'essayer de comprendre les sources de tels ou tels comportements en classe de langue, y compris celle d'accepter des informations péjoratives sur soi-même (saisies au cours du processus d'introspection), car l'acceptation est une condition de base pour entreprendre des démarches de remédiation. Deuxièmement, il semble que l'introspection faite dans le récit permette d'avancer vers le futur: grâce à la compréhension du présent, on peut anticiper des comportements et apporter, le cas échéant, des modifications indispensables et/ou désirables. Troisièmement, la forme écrite de la tâche d'introspection soutient la réflexivité; toute forme orale exigerait un niveau plus élevé de spontanéité et pourrait donc provoquer des réponses trop rapides et hasardeuses. De surcroît, eu égard à l'absence directe du lecteur, la forme écrite facilite la sincérité. Dans leurs conclusions, les répondants s'adressent également aux enseignants – grâce à la lecture de leurs productions, les enseignants peuvent mieux les comprendre et répondre, par la suite, à leurs attentes individuelles, par exemple en distribuant des devoirs en fonction de leurs possibilités et préférences cognitives. Dans les explicites de 14 récits est mis en exergue le besoin de s'autoévaluer de façon régulière et honnête. La conscience de ses atouts et de ses défauts, qui émerge durant la tâche d'introspection, semble posséder, pour les répondants, une influence décisive sur l'efficacité de l'apprentissage des langues étrangères et d'autres disciplines.

5. Conclusions

Étant donné les fruits de la recherche, effectuer une autoanalyse par l'entremise d'un récit autonarratif semble particulièrement approprié à celle-ci – les conclusions qui en découlent permettent de décortiquer les perceptions très subjectives des phénomènes et de comprendre les dépendances, parfois uniques en leur genre, se nouant entre ceux-ci. Ladite forme de réflexion complète ainsi les résultats obtenus grâce aux outils psychométriques qui peuvent fournir des données fragmentaires et donc quelquefois relativement crédibles. Le processus de rédaction permet à son auteur de prendre conscience de certaines de ses idées et sentiments (la nécessité de les verbaliser en soi y contribue), et de leurs reflets possibles dans le processus d'apprentissage, mais aussi de voir de nouvelles opportunités dans l'avenir, conformes à ses potentialités. Néanmoins, on ne peut pas marginaliser le fait que, dans la plupart des cas, ce type de récit est conçu pour quelqu'un (enseignant, chercheur, collègue...), ce qui impose aussi à son auteur, consciemment ou inconsciemment, un degré de complexité de l'autoanalyse et les moyens de l'effectuer. Comme nous l'avons dit dans la section 2.2, ce phénomène est propre à la rédaction d'un récit portant sur soi-même et fait partie de l'identité dite narrative du narrateur.

En dépit de certains dangers liés à l'interprétation, d'ailleurs propres à toute

recherche de type qualitatif, à notre avis, l'analyse des productions confirme la thèse avancée dans la section 2 de l'article – c'est-à-dire que la tâche qui consiste à rédiger un récit autonarratif peut servir de prétexte pour remettre en question son identité dans l'optique d'un domaine ou d'un sujet donné: réfléchir à ses attributs, définir ou redéfinir ses côtés forts et faibles, les appeler, décrire ses états, exprimer ses besoins, analyser son positionnement en groupe, déterminer les traits qui distinguent l'individu des autres. La plupart des répondants ont mis en valeur leurs apports dans le déroulement de leur apprentissage des langues étrangères et ont fait preuve de la capacité à nommer leurs atouts et leurs faiblesses; comme nous l'avons vu, ceux-ci sont abondamment énumérés dans les travaux. De plus, les auteurs ont accentué l'importance de comprendre les motifs de leurs comportements pour – vu le sujet du récit – maximiser l'efficacité d'un processus éducatif. Des démarches pédagogiques spéciales s'imposent comme nécessaires pour neutraliser les effets néfastes d'un sentiment de dichotomie – moi versus parents, enseignants, collègues – verbalisé par les répondants. Selon nous, les paroles d'une répondante peuvent servir de bilan à cet article, car elles résument symboliquement les gains en question:

Certes, le français est une langue très difficile à apprendre. Avec une grammaire aussi compliquée et une prononciation qui décourage beaucoup d'adeptes de cette langue tout au début de l'apprentissage, il faut constater que l'essai d'"apprivoiser" le français constitue un vrai défi (...). Néanmoins, grâce à la connaissance de soi-même, nous pouvons y réussir (54).

BIBLIOGRAPHIE

- Berton, J. (2010). Héritage, histoires de vie et formation. *Forum*, 129. http://www.ari-accompagnement.fr/IMG/pdf/Jacques_Berton_Forum_no129-2.pdf.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* Paris: Retz.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (2001). Paris: Les Éditions Didier.
- Desmarais, D. & Simon, L. (2007). La démarche autobiographique et son objet: enjeux de production de connaissance et de formation. In C. Royer (éd.), *Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 350-370). Montpellier: Université Paul-Valéry.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi: une théorie de l'identité*. Paris: Nathan Université.
- Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie. *Informations sociales*, 145, 68-81.
- Pavlenko, A. (2007). Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163-188.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*. Tome 3. *Le temps raconté*. Paris: Le Seuil.
- Villers, G. (de) (2011). L'approche autobiographique: regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42-1, 25-44.