

Se raconter pour changer ?

Sur la valeur réflexive de la narrativité en contexte didactique

Raphaël Baroni



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/narratologie/12243>

ISSN : 1765-307X

Éditeur

LIRCES

Référence électronique

Raphaël Baroni, « Se raconter pour changer ? », *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 39 | 2021, mis en ligne le 20 juillet 2021, consulté le 20 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/narratologie/12243>

Ce document a été généré automatiquement le 20 juillet 2021.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

Se raconter pour changer ?

Sur la valeur réflexive de la narrativité en contexte didactique

Raphaël Baroni

- 1 Cet article¹ vise à poser un regard rétrospectif sur une expérience de recherche collective débutée il y a une quinzaine d'année portant sur l'analyse d'un corpus de biographies langagières. Ce genre, qui se rattache à la didactique des langues secondes ou étrangères, consiste en des productions discursives, généralement sollicitées dans un contexte éducatif, racontant des parcours d'appropriation de la langue-cible. Après être revenu rapidement sur l'histoire du Groupe de recherche sur les biographies langagières (GReBL), je tenterai de problématiser certains présupposés concernant la narrativité de ces biographies et le bénéfice supposé des récits personnels dans un parcours d'appropriation d'une langue étrangère. Sans s'inscrire dans le champ de la linguistique appliquée ou de la didactologie, cet article vise plus modestement à réfléchir dans une perspective narratologique sur le lien que l'on peut d'établir entre la narrativité de ces productions discursives et la capacité de reconfiguration identitaire du sujet. Il s'agira en particulier de mettre en discussion un argument central de la thèse ricoeurienne, qui consiste à affirmer que le récit de soi donne sens et forme au vécu et que les reconfigurations identitaires reposent sur une opération de *mise en intrigue*. La conclusion visera enfin à esquisser de nouveaux horizons pour une analyse des biographies langagières prenant appui sur la reconnaissance la diversité des formes que peut prendre la représentation, plus ou moins narrative, des expériences vécues par le sujet.

L'étude des récits biographiques en didactique des langues

- 2 En 2005, la rencontre du narratologue fraîchement diplômé que j'étais avec Thérèse Jeanneret, linguiste et spécialiste de l'acquisition des langues, a débouché sur la création d'un groupe de recherche sur les biographies langagières, le GReBL, qui a compté une dizaine de membres et a été actif pendant une décennie. Le contexte de notre recherche visait à associer une analyse socio-discursive des biographies

langagières à une réflexion portant sur l'acquisition des langues étrangères, dans ce cas le français, en relation avec les trajectoires d'appropriation langagières (Jeanneret 2008 ; 2010) et les dynamiques identitaires des apprenant·es (Jeanneret & Baroni 2008 ; 2011). Nos données ont été récoltées dans le cadre de l'École de français langue étrangère de l'Université de Lausanne et le corpus commun² était constitué de quatorze entretiens d'environ une heure ainsi que de nombreuses biographies écrites et orales produites dans différents contextes d'apprentissage.

Parmi les premiers jalons à l'origine des recherches du GReBL, une étude d'Aneta Pavlenko (2001) intitulée « How am I to become a woman in an American vein? » a joué un rôle capital, dans la mesure où cette chercheuse mettait en lumière l'importance des récits personnels dans la recherche en sociolinguistique et en didactique des langues. Dans cet article, Pavlenko établissait un lien fondamental entre, d'un côté, ce qu'elle appelait les *récits biographiques* (ou *histoires d'apprentissage*), et de l'autre, l'exploration des liens entre identité, socialisation langagière et appropriation d'une langue seconde ou étrangère. Selon Pavlenko de tels récits permettent

de fournir un aperçu de ces régions si privées, si personnelles et si intimes qu'elles sont rarement – voire jamais – prises en considération par l'étude de l'acquisition d'une langue seconde, alors qu'elles sont en même temps le cœur et l'âme du processus de socialisation. (Pavlenko 2001 : 167, notre traduction)

- 3 Cette « méthode biographique » (Molinié 2011) et son objet d'étude, la *biographie langagière*, s'est répandu à partir des années 2000, notamment sous l'influence des *portfolio européens des langues*³. Ce genre discursif est en général défini comme

un récit plus ou moins long, plus ou moins complet, où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. (Perregaux 2002 : 83)

- 4 Si les méthodes d'analyse restent généralement ancrées dans une approche ethnographique, socio-linguistique et didactique, certains concepts importés des études narratives ont prospéré dans ce champ, notamment l'hypothèse qu'une mise en intrigue du vécu serait propice à la construction identitaire, ou celle, plus ou moins liée, qui consiste à affirmer que la mise en récit consiste à donner sens et forme à l'expérience vécue (Norton 2000). Ainsi, la théorie du récit, bien qu'elle se soit rarement aventurée sur ce terrain, est apparue comme un levier potentiel en didactique des langues, notamment par l'intermédiaire des travaux de Paul Ricœur (1990) et de Jerome Bruner (1991).

- 5 La plupart des travaux du GReBL visaient avant tout à mieux comprendre et documenter les parcours des apprenant·es, afin de réfléchir aux enjeux qui président et qui sous-tendent l'enseignement des langues (Jeanneret 2008). Comme l'explique Thérèse Jeanneret, ces recherches ont permis de mettre l'accent sur le fait que « s'approprier une langue c'est se construire une capacité à participer aux pratiques sociales tandis qu'en retour la participation aux activités sociales permet au sujet de configurer ses ressources langagières » (2010 : 28). Elle ajoute que :

les réaménagements identitaires que rend nécessaires la vie dans un pays francophone et qui vont s'opérer dans certains cas assez facilement, ou au contraire, dans d'autres, beaucoup plus difficilement, représentent une clé qui va permettre à certains étudiants d'investir dans leur appropriation. Cette hypothèse lie donc réaménagement identitaire et construction des connaissances langagières. (Jeanneret 2010 : 29)

- 6 Une telle approche s'inscrit dans une conception vygotskyenne de l'apprentissage, en insistant sur le fait que les capacités langagières sont des constructions sociales et que l'acquisition de nouvelles compétences passe par un processus de socialisation, ainsi que le souligne Bernard Schneuwly :

La construction des capacités humaines doit être vue comme un mouvement allant de l'extérieur vers l'intérieur, plus précisément encore comme menant de l'interpsychique à l'intrapsychique. Poser le problème de la genèse des capacités en ces termes signifie obligatoirement poser le problème des situations sociales d'apprentissage et, plus généralement, du rapport entre apprentissage-enseignement et développement. (Schneuwly 1987 : 15)

- 7 Selon cette perspective socio-constructiviste, l'enseignement des langues ne se pense pas seulement en termes de transmission d'un savoir lexical ou grammatical, il s'agit plutôt de développer un répertoire langagier qui s'enracine dans des pratiques et des interactions soumises à des contraintes psychologiques, familiales, sociales, politiques ou culturelles. Une enseignante conscient de ces enjeux se doit de tisser des articulations entre son enseignement et différents contextes sociaux au sein desquels l'apprenant·e mobilise – ou, justement, ne mobilise pas – la langue cible. Il s'agit de tenir compte de la diversité des parcours d'appropriation et de la nécessité de ne pas se laisser aveugler par des représentations stéréotypées quand il s'agit d'envisager les identités des apprenant·es, leurs compétences supposées, leurs besoins langagiers ou leurs objectifs d'apprentissage, qui doivent aussi être pensés en termes de positionnement sociaux au sein de communautés de pratique (Lave & Wenger 1991) et de pouvoir d'action dans la société (Pavlenko 2001 ; Jeanneret 2008 ; 2010 ; Baroni & Jeanneret 2008).

- 8 Parmi les leviers d'action à disposition des enseignant·es, on peut évidemment ménager en classe des lieux d'expression de soi et de réflexivité, que ce soit par oral, par la médiation du dessin, par l'écrit, par des partages d'expériences dans des *forums* (Baroni 2013). La biographie langagière devient ainsi non seulement un moyen d'exploration des parcours des apprenant·es mais également un levier pour l'enseignement des langues. Christine Perregaux affirme en effet que :

la formation se nourrit alors de la décentration offerte par l'(auto)biographie, de la déstabilisation issue du sens donné à l'expérience par de nouvelles grilles de lecture (de la résistance aussi des idées reçues), de l'expérience réfléchie, de l'échange. L'expérientiel prend alors un autre statut et un autre sens. (2002 : 88)

- 9 Sur ce dernier point, les travaux les plus récents dans le domaine des études narratives nous invitent cependant à ne pas exagérer les vertus que l'on pourrait attribuer, dans le sillage de Ricœur ou de Bruner, à la dimension proprement narrative de ces discours biographiques. Nous verrons que les récits au sens fort du terme – c'est à-dire ceux qui se rapprochent le plus des représentations prototypiques de la narrativité telle que définie par Labov (1978), Adam (1997) ou Revaz (1997 ; 2009) – ne représentent pas nécessairement les leviers les plus appropriés pour dénouer les difficultés rencontrées dans les trajectoires d'apprentissage, notamment quand il s'agit de remodeler l'identité de l'apprenant·e dans son processus d'acculturation.
- 10 Le deuxième volet de la discussion visera ainsi, d'un côté, dresser le constat que la biographie langagière ne s'incarne pas toujours (en fait assez rarement) dans un récit prototypique, et d'un autre côté, lorsqu'un tel récit est effectivement mobilisé dans la discussion, il contient en germe le risque d'un figement identitaire. Par ailleurs, on évoquera l'existence d'autres prototypes narratifs ou d'autres genres de discours que le

récit autobiographique, dont le profil semble plus favorable pour infléchir positivement le processus d'appropriation d'une langue étrangère.

Quelle forme narrative pour quelle réflexivité ?

- 11 Pour mesurer l'intérêt que présentent les biographies langagières pour l'enseignement des langues, il faut distinguer clairement deux usages : d'un côté, il y a un usage ethnographique qui vise surtout l'amélioration de la compréhension des parcours des apprenant·e·s et qui se fonde sur des enquêtes de terrain dont les résultats sont orientés vers les enseignant·e·s et les chercheurs·euses (Norton 2000 ; Zeiter 2016 ; Zeiter & Bemporad 2016 ; Bemporad 2010 ; Bemporad & Moore 2013 ; Jeanneret 2010). D'un autre côté, diverses approches pédagogiques invitent à produire des biographies langagières dans le but de permettre aux apprenant·e·s d'infléchir positivement leurs propres trajectoires (Molinié & Bishop 2006).
- 12 Sur le premier plan, qui s'est révélé très productif dans les travaux du GReBL, on peut cependant relever que l'analyse qualitative d'un corpus relativement restreint de biographies limite nécessairement l'échantillonnage les trajectoires effectives. Par ailleurs, ainsi que le relève Anne-Christel Zeiter, si la subjectivité des récits biographiques constitue « un filtre intéressant sur les expériences sociales, en ce qu'elle permet de considérer la manière dont la personne les vit », en revanche, il faut reconnaître qu'« elle ne donne pas d'indication sur les forces sociales en tant que telles », ces dernières ne pouvant être saisies qu'en adoptant une approche interdisciplinaire que Zeiter définit comme « psycho-socio-linguistique ». Dans ce cadre, qui insiste sur le fait que le récit personnel s'inscrit dans une perspective subjective, et donc nécessairement limitée, il s'agit dès lors de compléter les données fournies par les biographies langagières par une approche ethnographique recourant à une plus grande diversité de données, notamment contextuelles (Zeiter 2016 : 137).
- 13 En ce qui concerne le volet pédagogique, qui repose sur un usage réflexif des biographies langagières⁴, la perspective narratologique invite surtout à problématiser le rôle joué par la dimension supposément narrative de ces discours et à repenser l'articulation entre mise en récit et reconfiguration identitaire dans le contexte d'un processus d'acculturation. J'insiste sur le fait que la critique ne porte pas ici sur les biographies langagières en tant que telles, dont l'intérêt réflexif ne fait guère de doute, mais bien sur les liens que l'on peut établir entre la dimension proprement *narrative* de ces discours et le développement d'une réflexivité apte à accompagner l'évolution du sujet. Sur ce point, je pense que ma principale contribution aux réflexions menées par le GReBL aura été de problématiser certains lieux communs dérivés des travaux de Ricoeur (1990) ou de Bruner (1991), qui ont prospéré dans le champ de l'éducation sans que leur validité ait été démontrée ou sérieusement discutée.
- 14 Premièrement, l'analyse de notre corpus met en évidence le fait que les biographies langagières sollicitées dans un entretien ou dans un cours apparaissent souvent très éloignées de la forme d'un récit prototypique : cela peut aller des parcours d'apprentissage schématisés dans un dessin (Molinié 2009 ; Vorger & Bemporad 2014) ou rédigés sous forme chroniques, à des comptes-rendus tâtonnants qui se co-construisent dans le dialogue et recourent surtout au régime de l'explication. Il faut aussi inclure dans l'analyse des formes narratives actualisées par les biographies langagières, ce que Michael Bamberg et Alexandra Georgakopoulou ont appelé des « *small stories*⁵ », c'est-

à-dire des histoires ou des bribes d'histoires souvent répétées et échangées dans des contextes conversationnels, qui peuvent même être évoquées sans avoir besoin d'être racontées, comme lorsque l'on dit : « Ah ! ça me rappelle cette histoire quand on était au colloque de Tours, tu te souviens ? ».

- 15 Dans le corpus réuni par le GReBL, nous avons repéré de nombreux exemples de ces productions narratives qui s'écartent des récits prototypiques, comme dans ce monologue, construit sous la forme d'une chronique, au sein de laquelle les anecdotes potentielles (les problèmes rencontrés au cours de l'acquisition langagière) ne sont pas vraiment développées :

J'ai commencé à apprendre le français au collège quand j'avais douze ans e là j'ai suivi quatre ans e de de français et après ce ces quatre années je pouvais seulement dire je peux et je veux et pour le reste e je n'étais pas capable de prononcer e une e une phrase [...] après je n'ai jamais pratiqué e le français jusqu'à 2000 quand je suis déménagée en France et c'était assez e subitement alors je n'étais pas vraiment préparée à à une vie française et mes enfants e fréquentaient la lycée international⁶

- 16 Un autre exemple, recueilli dans le contexte d'un entretien semi-directif, oscille entre les prototypes de la *chronique* et de la *relation* (Revaz 1997), voire se rapproche du modèle de la *séquence explicative* (Adam 1997). Si Olga⁷ construit des enchaînements chronologiques (« et puis »), ou insiste sur la causalité et l'intentionnalité (« alors », « pour », « parce que », « en fait »), en revanche, elle en reste au niveau du sommaire. Aucune scène narrative, qui s'organiserait autour d'un événement ponctuel et saillant, ne permet de nouer une intrigue :

O en fait j'étais à aux États-Unis pendant huit semaines j'ai travaillé là parce qu'il fallait faire un stage à la Neuveville alors j'ai travaillé dans un centre médicaux un centre médical et puis e j'étais à en Espagne à Malaga j'ai fait un séjour de langue pour apprendre e l'espagnol
Int et là vous avez remarqué quoi en fait comme les gens étaient
O en fait c'était génial parce que oui en fait il y avait toute tout le monde qui venait de l'étranger⁸

- 17 Concernant l'intérêt pédagogique de ces productions discursives, cela dépend évidemment de la manière dont la biographie est sollicitée et de son traitement dans la classe. Suivant les consignes données ou la manière dont les enseignant·es accompagnent et prolongent la biographie langagière en la discutant, de tels discours peuvent se révéler profitables, par exemple en élargissant l'horizon individuel, en établissant des convergences, en confrontant des parcours hétérogènes ou encore en engageant une discussion argumentée sur la base des informations partagées. En l'occurrence, le premier exemple a été présenté dans un cours sur les biographies langagières en introduction d'un séminaire qui se prolongeait par la présentation d'un article scientifique sur les trajectoires d'apprentissages (Porquier 1995) et il a débouché sur une discussion avec les autres apprenant·es alimentée par les lectures théoriques. La transcription du second exemple, recueilli hors de la classe à des fins de recherche, aurait pu être didactisée en servant à nourrir une discussion sur l'intérêt des contextes d'apprentissages marqués par un fort plurilinguisme, ou au contraire sur les effet d'un contexte monolingue. Quoi qu'il en soit, nous voyons dans ces deux exemples que la dimension proprement narrative reste au second plan et que le bénéfice réflexif repose moins sur la structuration d'une *mise en intrigue du vécu* que sur la discussion qui encadre le témoignage.
- 18 Il s'agit aussi de tenir compte du danger qu'il peut y avoir à solliciter un récit autobiographique dans un contexte d'enseignement, ce qui peut expliquer aussi la

réticence des apprenant·es à relater des anecdotes personnelles. Certaines histoires peuvent être jugées (à tort ou à raison) comme trop ennuyeuses ou, au contraire, comme trop chargées affectivement pour pouvoir être articulées ou entendues⁹. Ainsi que le souligne Zeiter :

Si la démarche biographique fonctionne avec des personnes pour qui se raconter va de soi, parce qu'elles n'éprouvent pas de gêne ou de honte à le faire, elle ne va pas de soi pour des populations dont les trajectoires sont douloureuses – trop pour être convoquées et encore plus évoquées – ou pour qui les perspectives d'avenir sont trop précaires pour permettre une quelconque projection. (Zeiter 2016 : 138)

- 19 Il ne faut donc jamais oublier que les histoires peuvent être traumatisantes, aussi bien pour ceux qui les racontent que pour leur auditoire. Solliciter un récit dans une classe n'est donc jamais dépourvu de dangers. On peut construire des stratégies pour contourner le problème en rendant la production narrative optionnelle ou indirecte – le dessin réflexif est une voie intéressante (Molinié 2009 ; 2014 ; Bemporad & Vorger 2014) – mais il ne faut jamais sous-estimer l'impact émotionnel des discours, surtout quand ils se rapprochent de la définition prototypique de la narrativité, c'est-à-dire un récit centrés sur une anecdote personnelle qui implique un problème ou une complication.
- 20 Dans le prolongement de cette mise en garde, la dernière question que l'on peut se poser est la suivante : les formes narratives prototypiques sont-elles vraiment essentielles lorsqu'il s'agit de reconfigurer nos identités, de surmonter des blocages ou d'ouvrir de nouvelles perspectives pour les apprenant·es ? Est-ce que certains récits ne nous condamnent pas au contraire à l'embourbement dans une destinée qui serait comme écrite d'avance, c'est-à-dire fondée sur la répétition d'une forme trop rigide et incapable de s'adapter à de nouveaux enjeux ou de nouveaux points de vue ?

Du récit au verrouillage identitaire

- 21 Comme je l'ai déjà évoqué, au sein du corpus recueilli par le GRéBL, les séquences discursives les plus conformes aux conceptions prototypiques de la narrativité se sont révélées relativement rares et leur interprétation suggère souvent un lien avec un verrouillage identitaire lié à la connotation négative qui s'attache à l'événement raconté. Comme le disait Charles Grivel, il n'y a « de récit que de l'échec – du conflit – de la lutte, le malheur est le dicible » (1973 : 206). Les récits les mieux structurés sont donc souvent ceux qui racontent un épisode douloureux, un rejet social, une situation d'incompréhension ou un échec dans un acte de parole. Un cercle vicieux risque alors de s'établir à travers la réitération d'une anecdote aux mécanismes narratifs trop bien huilés, qui fige la vie en destin, qui se converti en « small story » influençant l'apprenant·e sans même avoir besoin d'être racontée.
- 22 Le discours produit par Rhanía¹⁰, une étudiante indienne, est riche en séquences de ce type (elles occupent environ 7 minutes sur les 45 de l'entretien). Les épisodes narratifs surviennent lorsque la discussion entre Rhanía et ses deux interlocuteurs s'oriente vers des problèmes identitaires et d'intégration. À la question « vous avez l'impression d'être différente quand vous parlez français de quand vous parlez anglais » Rhanía répond : « J'essaie en fait de me mettre dans la langue quand je parle et parfois ça marche pas ». À partir de ce constat, elle évoque ce qu'elle interprète comme un rejet

dans ses interactions avec des francophones, qu'elle associe à une forme de xénophobie :

les gens sont un peu e peut-être parce que je fais vraiment étrangère je ne sais pas même si je parle la langue parfois il y a il y a c'est ce manque peut-être c'est c'est la xénophobie

- 23 Rhania va alors livrer deux anecdotes qu'elle construit selon une structure proche des récits prototypiques. La première séquence, dont la narrativité est annoncée par l'usage de l'expression « l'autre jour », est livrée alors que l'un des deux interlocuteurs évoque la question du « racisme » :

c'est bien que que vous que vous disiez ce mot parce que l'autre jour il y a un chemin un petit chemin qui passe e par deux terrains et mon bâtiment mon immeuble est juste là alors il faut traverser je ne crois pas que c'est un chemin privé mais e il y avait l'autre jour deux femmes qui qui faisaient du jardinage

- 24 La suite du récit raconte que les deux femmes font remarquer à Rhania qu'elle n'a pas le droit d'emprunter le chemin, alors que cette dernière habite dans l'immeuble attenant.

R c'était sur le terrain qui est juste derrière e notre immeuble [m] je dis « notre » parce que j'habite avec une colocataire

A ouais ouais

R mais il y a une porte qui communique les deux terrains [m] alors e pour moi c'est plus simple de prendre e ce chemin-ci pour e

A pour rentrer

R pour aller chez moi

A ouais

R pour rentrer . et puis elle m'a dit : « ben non » e « bonjour » e « c'est un chemin privé » e « celui-ci » . je me suis dit « ben il n'y a pas de panneau » [m] ok je je suis remontée

A elle vous avait dit ça elle vous a dit

R ouais et j'étais un peu sur- surprise [ouais] un peu contrariée aussi . et puis e je me suis dite « ok vous les Suisses ((vous connaissez)) toutes les règles » [m] e je ouais j'étais un peu fâchée et je suis allée chez moi . et je me suis dite « ben non j'habite ici dans le coin . c'est pas juste alors [m] » je suis redescendue pour lui parler pas pour confronter ou agresser la femme verbalement mais juste pour lui dire « ok c'est juste pour confirmer » [m] « mais je ne comprends pas parce que . j'habite juste là vous pouvez voir le bâtiment » [m] « et puis il y a une porte qui qui communique les deux » [ouais] c'est logique que je que je prends e

A passe par là

R ouais exact . elle m'a dit : « ben non . en principe il ne faut pas passer par ici . parce que c'est un chemin privé e il y a eu des jeunes qui qui étaient assis là peut-être fumaient

- 25 Alors qu'elle tente de se justifier, l'une de ses interlocutrices clôt l'échange en lui disant : « alors moi je vous laisserai passer ». Mais Rhania est contrariée par cette exception, car elle considère l'autorisation de passage comme un droit, non comme une exception, et elle interprète la condescendance de ses interlocutrices comme une manifestation de racisme. Elle conclut son récit par cette évaluation :

alors écoutez est-ce qu'il y a une règle ou est-ce qu'il n'y a pas de règle parce que moi je suis très conformiste je suis toutes les règles et e elle m'a dit non je vous laisserai passer ça ça m'a agacée parce que évidemment il n'y a pas de règle et ce n'est pas un chemin privé et puis je me suis dit ok c'est c'est la peau c'est la couleur de la peau.

- 26 Cette évaluation conclusive contraste avec un sentiment de clivage que Rhania exprimait plus tôt dans l'entretien au sujet de la mentalité suisse : « Vous les

Suisse vous connaissez toutes les règles », mais elle témoigne aussi d'un positionnement et d'une négociation identitaire liée à l'origine helvétique de ses interlocuteurs. Dans l'entretien, son interprétation des événements est mise en discussion, l'auditoire de Rhanja semblant refuser ses conclusions et insistant sur le caractère positif de l'interaction : « Elle a quand même dit qu'elle vous laisserait passer ». Rhanja concède « parce que je je parle sa langue j'imagine », ce qui l'amène à atténuer son jugement, mais la conclusion conserve l'orientation axiologique de départ : « Je trouvais ça un peu raciste [...] mais c'est pas grave ce sont des des petits incidents qui ne changent pas vraiment e le tableau ».

- 27 Dans la suite de l'entretien, une seconde anecdote est racontée. Elle porte sur l'achat d'un billet de concert dans un magasin de musique (la FNAC). Après un premier refus, dans lequel la vendeuse affirmait que la « billetterie ne marche pas », la deuxième tentative de Rhanja se solde par un deuxième échec, mais cette fois, l'interaction est marquée par un propos jugé blessant, la vendeuse insistant : « je vous ai déjà dit madame qu'il n'y a plus de billets ». Là aussi, l'histoire se termine par un constat d'exclusion, que Rhanja attribue à une manifestation de racisme. Cette anecdote suit, ici encore, un développement narratif prototypique, avec un long tour de parole qui raconte la rupture d'une action routinière suivi d'un échange mettant en évidence la valeur exemplaire de l'histoire. En dépit des efforts de ses interlocuteurs pour remettre en question l'interprétation des événements, Rhanja finit par conclure avec une expression à caractère doxique : « Tu peux jamais t'intégrer même si tu parles très bien ou assez bien la langue ».
- 28 Évidemment, sur la base de nos données, il est impossible d'affirmer que ces « petits incidents » ont déjà été racontés par Rhanja dans d'autres circonstances, toutefois, nous pouvons faire l'hypothèse que ces narrations bien structurées sont typiques des « small stories » évoquées par Bamberg et Georgakopoulou (2008) : elle pourraient facilement être réitérées dans divers contextes, notamment lorsque Rhanja se trouve en contact avec d'autres apprenant·es placées dans une situation interculturelle comparable. Échangées avec des pairs, ces anecdotes ne lui permettraient pas seulement d'exprimer sa marginalisation dans la société d'accueil, mais elles pourraient également lui servir à resserrer ses liens avec la communauté des apprenant·es plurilingues, qui représente son principal lieu de socialisation pendant ses études en Suisse. Le caractère interchangeable des deux récits marque d'ailleurs une forme de redondance, comme si ces deux « exemples » n'étaient qu'un échantillon sélectionné parmi une série d'histoires potentielles (des « petits incidents » parmi d'autres) illustrant le racisme ordinaire et la difficulté d'intégration. En outre, la tendance monologique des séquences, qui est renforcée par le fait que Rhanja ne modifie pas son interprétation des événements racontés en dépit de ses échanges avec ses interlocuteurs, souligne à quel point il est difficile de reconfigurer le sens que le sujet donne à ces petites histoires. Les récits décrivent une sorte de blocage dans le processus d'acculturation (« tu peux *jamais* t'intégrer ») et trahissent plutôt une forme de figement identitaire, sur laquelle peuvent se greffer des *habitus*.

Récits explicatifs et récits mimétiques

- 29 Ma fréquentation du corpus réuni par le GREBL, mais aussi l'exploration d'autres corpus (notamment de récits journalistiques¹¹), m'a conduit au fil des ans à prendre

conscience de l'importance d'un prototype de narrativité pratiquement opposé, dans sa forme et dans sa visée, aux récits que j'ai qualifié de *mimétiques*, c'est-à-dire opposé à ces narrations qui visent à redonner vie à une scène vécue ou inventée¹². À l'autre bout du spectre de la narrativité, il faut rappeler l'existence de récits que l'on pourrait qualifier de *configurants*, *d'explicatifs* ou *d'informatifs*, et qui sont souvent caractérisés par un faible niveau de *racontabilité* (Labov 1978 ; Ochs & Capps 2001 ; Baroni 2014) ou de *narrativité* au sens classique du terme (Adam 1997 ; Revaz 1997 ; 2009). S'ils impliquent un traitement de la charge émotionnelle liée aux événements racontés, c'est plutôt dans une dynamique qui vise une atténuation du *pathos*. Il ne s'agit pas de produire une *catharsis* – c'est-à-dire une mise en scène rejouant le *pathos* pour en décharger la négativité – mais plutôt d'apaiser la tension en l'inscrivant l'événement dans un cadre qui permet de le rendre plus compréhensible. De tels discours ne se préoccupent pas de réactualiser une anecdote, de souligner l'intensité qui caractérise l'événement vécu, mais ils tentent au contraire de surmonter la brèche ouverte dans notre quotidien par les changements plus ou moins imprévus ou incontrôlés qui nous affectent.

- 30 La structuration de tels récits, qui sont illustrés en particulier par les textes historiographiques ou par les nouvelles que l'on peut lire dans la presse d'information, ne repose pas fondamentalement sur la description de personnages individualisés, de lieux ou de moments précis, ni sur la reconstitution d'un enchaînement chronologique d'événements singuliers. Ce fond événementiel existe, naturellement, mais il constitue plutôt un *pré-texte*, ou un présupposé du discours. L'événement singulier, s'il est mentionné, est sujet à une recatégorisation de ses éléments contingents à un niveau plus général, que ce soit par l'identification de causes naturelles, par une requalification des personnages sous la forme d'agents impersonnels, ou par la reconnaissance de « scripts¹³ » facilitant l'interprétation de l'histoire, comme si cette dernière pouvait être ressaisie sous la forme d'une structure. On peut ajouter que des événements faiblement « racontables » (Ochs & Capps 2001) ou des séries actionnelles itératives ou routinières peuvent ainsi constituer une matière parfaitement acceptable pour de tels récits. Dans les formes narratives de nature *explicatives*, les événements sont souvent évoqués par ordre d'importance ou s'enchaînent par associations d'ordre thématiques¹⁴, l'ordre chronologique ne constituant plus un mode de structuration privilégié.
- 31 Je crois que les narratologues, qui ont longtemps étudié exclusivement des récits se rattachant au prototype *mimétique* devraient s'intéresser davantage à ces prototypes alternatifs, surtout quand ils envisagent d'exporter leurs modèles théoriques au-delà des frontières de la littérature ou des fictions narratives. Cela me semble d'autant plus essentiel quand il s'agit d'éclairer l'articulation entre les formes narratives et la dynamique de nos reconfigurations identitaires. Jusqu'à un certain point, on peut affirmer que les réflexions de Bruner et de Ricoeur ont certes contribué à prendre conscience de la « construction narrative de la réalité » (Bruner 1978) ou de l'arrière-plan discursif et dynamique de notre identité (Ricoeur 1990), mais l'un comme l'autre ont négligé les différences cruciales qui existent entre différentes formes de narrativité quand il s'agit de définir ce processus constructiviste. Cela a conduit non seulement à négliger l'étude des formes les moins saillantes de la narrativité mais également à se méprendre sur les fonctions et les vertus supposées des récits les plus prototypiques.

- 32 Les récits *mimétiques* sont souvent de nature fictionnelle, mais ils existent aussi dans un registre factuel. On peut mentionner, entre autres, le journalisme dit « narratif¹⁵ », les biographies littéraires ou les témoignages sous forme de romans graphiques¹⁶. On peut aussi leur associer certains récits « naturels¹⁷ », construits autour d'un événement singulier, qui se détache du vécu et dont la saillance émotionnelle peut se situer entre la simple anecdote surprenante ou embarrassante (comme dans le cas de Rhanja) et le drame existentiel lié à un déracinement, un accident, une maladie ou un deuil. Ce sont ces récits qui ont été étudiés par William Labov (1978), ce dernier demandant à ses sujets de raconter des événements dans lesquels ils avaient risqué leur vie. La dimension perlocutoire de telles formes narratives correspond généralement à la réactivation dans le discours (de manière certes modalisée et atténuée) du *pathos* de l'événement vécu, de sa dimension expérientielle et, sur un plan formel, cela passe généralement par la reconstitution d'une scène impliquant un « déplacement déictique » de l'auditoire dans l'espace-temps diégétique (Duchan, Bruder & Hewitt 1995), au sein duquel des agents individualisés sont soumis à une succession d'événements tendus vers un dénouement euphorique ou dysphorique (Baroni 2017 : 31).
- 33 Face aux récits mimétiques de nature fictionnelle, l'intensité du *pathos* peut produire une jouissance esthétique souvent intense et qualifiée de « cathartique », parce que le retraitement des affects se déroule dans le contexte inoffensif d'une « simulation ludique partagée » (cf. Schaeffer 1999 ; Jouve 2019). Mais lorsque de tels récits sont de nature factuelle, il n'est pas rare qu'ils provoquent un malaise chez l'auditoire aussi bien que chez le narrateur (Norrick 2005). La réactualisation du *pathos* peut certes avoir une valeur thérapeutique ou éthique dans des circonstances bien particulières : par exemple lorsqu'il s'agit d'opérer un transfert dans le cadre protégé d'une psychanalyse ou lorsqu'il s'agit d'élargir l'horizon d'un public indifférent aux souffrances des autres. Mais il faut également rappeler que cette mise en intrigue ne débouche pas nécessairement sur une mise en ordre du vécu propice à une reconfiguration identitaire. À l'instar de Rhanja, la répétition narrative d'une expérience douloureuse peut aussi servir à renforcer un sentiment d'exclusion et, dans les cas les plus extrêmes (notamment dans les récits de maladie, d'accidents ou de deuil), l'étalage de la souffrance peut traumatiser l'auditoire, à tel point que ce dernier peut refuser d'entendre (ou de croire) un témoignage trop dérangeant (Smith & Sparkes 2008). La fonction éthique, thérapeutique ou didactique des récits de vie qui se rattachent au pôle mimétique est donc envisageable, mais il ne faut pas minimiser les risques qui pèsent aussi bien sur le locuteur que sur l'auditoire lorsqu'entrent en jeu des discours aussi saturés affectivement.

Conclusion

- 34 Quels enseignements tirer de ces réflexions en marge de la didactique des langues et des travaux sur les biographies langagières ? Dans une perspective pédagogique, on pourrait commencer par affirmer la nécessité de réfléchir au type de productions autobiographiques que l'on souhaite solliciter, leur nature plus ou moins mimétique dépendant étroitement des consignes données aux apprenant·es. Par ailleurs, quelle que soit la forme que prend la biographie langagière, c'est son retraitement en classe qui demeure l'élément fondamental pour éviter de figer le sens identitaire véhiculé par

le témoignage. La biographie langagière n'est donc pas autosuffisante et doit s'adosser à une discussion collective mobilisant, dans la mesure du possible, des outils d'analyse (didactiques, sociologiques, ethnographiques) permettant d'objectiver le sens du récit. Enfin, la discussion collective sera moins chargée affectivement si elle part de témoignages étrangers aux membres de la classe, qu'il s'agisse de biographies littéraires¹⁸ ou d'anecdotes extraites de corpus anonymisés.

- 35 J'ajouterai que la question des liens entre identité et narrativité reste largement mystérieuse et elle est encore débattue. Le philosophe Galen Strawson, dans sa croisade contre ce qu'il considère comme un « impérialisme narratif », affirme ainsi que « les meilleures vies n'impliquent quasiment jamais [...] de récit de soi. » (2012 : §36). Adrien Guignard ajoute pour sa part que, lorsqu'on se penche sur « la force que peut avoir un récit », il ne faudrait pas négliger la vertu de « l'expérience d'une étrangeté maintenue et constitutive de l'être » (2019 : 270).
- 36 On peut enfin se demander si les récits mimétiques les plus intéressants du point de vue de leur valeur éducative ne sont pas ceux qui se rattachent au registre de la fiction ou de l'autofiction. Aujourd'hui, lorsque je demande à mes étudiant·e·s de raconter des histoires passionnantes ou intrigantes, je vise plutôt la rédaction de contes de fées, qui permettent, entre autres, de se familiariser avec l'usage des tiroirs verbaux du français. Cela leur donne aussi l'occasion d'exprimer une créativité nourrie par leurs propres références culturelles, qui sont ainsi valorisées. Et il n'est pas rare que cet espace de liberté, et la distance offerte par la fiction, leur permette d'évoquer leur vécu, mais qui sera cette fois approché par le détour d'une métaphore.
- 37 Je terminerai en citant le dénouement d'un petit conte rédigé par une étudiante. C'est l'histoire d'une jeune femme qui trouve un jour un stylo magique. Quand on le pointe vers quelqu'un, le stylo absorbe toute la connaissance de la personne visée et le transmet à la personne qui le tient. L'étudiante est d'abord émerveillée par sa découverte. Grisée par son pouvoir, elle absorbe tout le savoir qui se trouve à sa portée. Malheureusement, vous l'aurez deviné, le résultat finit par se révéler désastreux :
- Hélas, cela ne se passa pas comme elle l'imaginait. Quand elle commençait à parler avec les gens, personne ne comprenait ce qu'elle disait. Ils la regardaient bizarrement et partaient en la laissant toute seule. Plus elle en savait, plus il était difficile pour elle de discuter avec les autres. En arrivant à la maison, la petite étudiante était triste et frustrée. Elle parla à son papa et lui demanda conseil : « Papa, pourquoi une personne peut être super intelligente, sans avoir d'amis ? Comment est-ce possible ? ». Et son papa lui répondit : « Ma petite fille adorée, il ne sert à rien de tout savoir si tu ne sais pas expliquer et transmettre ta connaissance aux autres, si tu n'es pas agréable et gentille avec les gens ». Et c'est à ce moment que la petite étudiante se rendit compte que ce qu'elle devait apprendre n'était pas présent dans son stylo magique. C'était dans la pratique de la vie quotidienne, en essayant d'être une personne plus amicale. Finalement, la petite étudiante décida de jeter son stylo magique dans un lac proche de sa maison. Ce qu'elle ne savait pas, c'est qu'un chien qui passait par là au même moment, avait vu la petite étudiante jeter son stylo et il courut pour l'attraper. Ce qui se passa avec ce chien est encore un mystère...
- 38 À l'instar des travaux menés par Thérèse Jeanneret et par les membres du GRBL, la morale de cette histoire souligne l'importance de ne pas envisager les parcours des apprenant·e·s en dehors des contextes sociaux dans lesquels se déroulent leurs interactions verbales, ces dernières étant autant une condition *sine qua non* de l'apprentissage que son but ou sa raison d'être. Même si l'on pouvait apprendre une

langue en dehors de toute interaction, par un coup de stylo magique, ce n'est qu'en retournant vers les autres que cette compétence théorique trouverait sa valeur sociale. Quant au rôle joué par le chien qui passait par là, je vous laisse y méditer.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, Jean-Michel (1997), *Les Textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.
- Ausoni, Alain (2018), *Mémoires d'outre-langue. L'écriture translingue de soi*, Genève, Slatkine.
- Bamberg, Michael & Alexandra Georgakopoulou (2008), « Small Stories as a New Perspective in Narrative Analysis », *Text & Talk*, n°28 (3), p. 377-396.
- Baroni, Raphaël (2021a), « Configuration and Emplotment: Converging or Opposite Paradigms for Storytelling? », *Poetics Today*, n° 42 (3), p. 107-132.
- Baroni, Raphaël (2021b), « Of Mice as Men : A Transmedial Perspective on Fictionality », *Narrative*, n° 29 (1), p. 91-113
- Baroni, Raphaël (2018), « Face à l'horreur du Bataclan : récit informatif, récit immersif et récit immergé », *Questions de communication*, n° 34, p. 107-132.
- Baroni, Raphaël (2017), *Les Rouages de l'intrigue*, Genève, Slatkine.
- Baroni, Raphaël (2014) « Tellability » in *Handbook of Narratology*, P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier, W. Schmid (dir.), Berlin & New York, Walter de Gruyter, p. 836-845, vol. 2. En ligne, URL : <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/tellability>
- Baroni, Raphaël (2013), « Raconter, partager, réfléchir sur sa trajectoire d'appropriation du français : l'exemple du forum », in *Se vivre entre les langues. Approches discursives et didactiques de la biographie langagière*, Th. Jeanneret & S. Pahud (dir.), Lausanne, Arttesia, p. 21-34.
- Baroni, Raphaël (2010), « Ce que l'intrigue ajoute au temps. Une relecture critique de *Temps et récit* de Paul Ricœur », *Poétique*, n° 163, p. 361-382.
- Baroni, Raphaël (2009), *L'œuvre du temps*, Paris, Seuil.
- Baroni, Raphaël (2002) « Le rôle des scripts dans le récit », *Poétique*, n° 129, p. 93-114.
- Baroni, Raphaël & Anick Giroud (2013), « Socialisations langagières, tension identitaires et investissement », *Bulletin VALS-ASLA*, n° spécial, X. Gradou, T. Jeanneret & A.-C. Zeiter-Grau (dir.), p. 19-28.
URL : https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_2013_sp_cial.pdf
- Baroni, Raphaël & Thérèse Jeanneret (2008), « Parcours de vie, identité féminine et trajectoire d'apprentissage », *Langage et société*, n° 125, p. 101-124.
- Baroni, Raphaël & Thérèse Jeanneret (2011), « Différences et pouvoirs du français », *Carnets de l'atelier de sociolinguistique*, n° 4, p. 101-115.
- Bemporad, Chiara (2010), « Pour une nouvelle approche de la littérature dans la didactique des langues étrangères : la biographie du lecteur plurilingue », *Bulletin VALS/ASLA*, n° 91, p. 67-84.

- Bemporad, Chiara & Raphaël Baroni (2011), « Exploitation de la démarche biographique en classe de langue », *A Contrario*, n° 15, 117-133.
- Bemporad, Chiara & Danielle Moore (2013) « Identités plurilingues, pratiques (pluri)littérariées et apprentissages », *Bulletin VALS/ASLA*, p. 29-45.
- Bemporad, Chiara & Camille Vorger (2014), « "Dessine-moi ton plurilinguisme" : analyse de dessins entre symbolisation et réflexivité », *Glottopol*, n° 24, p. 122-140.
- Bruner, Jerome (1991), « The Narrative Construction of Reality », *Critical Inquiry*, n° 18, p. 1-21.
- Duchan, Judith F., Gail A. Bruder & Lynne E. Hewitt (1995), *Deixis in Narrative : A Cognitive Science Perspective*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Fludernik, Monika (2018), « De la narratologie naturelle : une synthèse rétrospective », in *Introduction à la narratologie postclassique. Les nouvelles directions de la recherche sur le récit*, S. Patron (dir.), Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 69-94.
- Genette, Gérard (2007), *Discours du récit*, Paris, Seuil, coll. « Points ».
- Georgakopoulou, Alexandra (2007), *Small Stories, Interaction and Identities*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins PC.
- Georgakopoulou, Alexandra & Sylvie Patron (2020), « Small Stories / Small Stories », *Glossaire du RéNaF*, mis en ligne le 4 février 2020, consulté le 20 février 2020, URL: <https://wp.unil.ch/narratologie/2020/02/small-stories-small-stories/>
- Grivel, Charles (1973), *Production de l'intérêt romanesque*, Paris & The Hague, Mouton.
- Guignard, Adrien (2019), « Greffons ! "Biopolitique", "clinique", "illusion" de l'écriture autobiographique avec deux (ou trois) voix comprenant les cœurs (transplantés) », *A Contrario*, n° 28, p. 245-275.
- Jeanneret, Thérèse (2010), « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses », *Bulletin VALS/ASLA*, n° 1 p. 27-45.
- Jeanneret, Thérèse (2008), « Enseigner et apprendre les langues à l'école : comment s'inspirer de la variété des expériences d'apprentissage ? », *Cahiers de linguistique et des sciences du langage*, n° 27, p. 147-160.
- Jouve, Vincent (2019), *Pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ?*, Paris, Armand Colin.
- Labov, William (1978), « La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative », in *Le Parler ordinaire*, (dir.), Paris, Gallimard, p. 457-503.
- Lave Jean & Etienne Wenger (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Molinié, Muriel (2014), « (Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés », *Glottopol*, n° 24, en ligne, consulté le 14 novembre 2019, URL : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_00introduction.pdf
- Molinié, Muriel (2011), « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langue à l'herméneutique du sujet plurilingue », in *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), Montréal & Paris, Edition des archives contemporaines, p. 144-155.
- Molinié, Muriel (2009), *Le Dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, Cergy-Pontoise, CRTF.

- Molinié, Muriel (dir.) (2006), *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*, Paris, Le français dans le monde. Recherches et applications.
- Molinié, Muriel & Marie-France Bishop (2006), *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise, CRTF.
- Norrick, Neal R. (2005), « The Dark Side of Tellability », *Narrative Inquiry*, n° 15(2), p. 323-343.
- Norton, Bonny (2000), *Identity and Language Learning : Gender, Ethnicity, and Educational Change*, Harlow, Pearson Education Limited.
- Ochs Elinor & Lisa Capps (2001), *Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling*, Cambridge & London, Harvard University Press.
- Patron, Sylvie (dir.) (2020), *Small stories. Un nouveau paradigme pour les recherches sur le récit*, Paris, Hermann.
- Pavlenko Aneta (2001), « "How am I to become a woman in an American vein?" : Transformations of gender performance in second language learning », in *Multilingualism, Second Language Learning, and Gender*, A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Deutsch-Dwyer, Berlin & New York, Mouton de Gruyter, 133-174.
- Perregaux, Christine (2002), « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin VALS-ASLA*, n° 76,
- Porquier, Rémy (1995), « Trajectoires d'apprentissage(s) de langues : diversité et multiplicité des parcours », *Etudes de Linguistique Appliquée (ELA)*, n° 98, p. 92-102.
- Revaz, Françoise (1997), *Les Textes d'action*, Paris, Librairie Klincksieck.
- Revaz, Françoise (2009), *Introduction à la narratologie. Action et narration*, Bruxelles, DeBoeck & Duculot.
- Ricœur, Paul (1983), *Temps et récit I*, Paris, Seuil, coll. Points.
- Ricœur, Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, coll. Points.
- Schaeffer, Jean-Marie (1999), *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Seuil.
- Schneuwly, Bernard (1987), « Les capacités humaines sont des constructions sociales Essais sur la théorie de Vygotsky », *European Journal of Psychology of Education*, n° 1 (4), p. 5-16.
- Strawson, Galen (2012), « Contre la narrativité », *LHT*, n° 9, texte traduit par Malika Combes et Marielle Macé, en ligne, consulté le 14 novembre 2019, URL : <http://www.fabula.org/lht/9/index.php?id=367>
- Smith, Brett & Andrew C. Sparkes (2008), « Changing bodies, changing narratives and the consequences of tellability: A case study of becoming disabled through sport », *Sociology of Health and Illness*, n° 30 (2), p. 217-236.
- Vanoost, Marie (2016), « Journalisme narratif : des enjeux contextuels à la poétique du récit », *Cahiers de narratologie*, 31. En ligne, consulté le 14 novembre 2019, URL : <https://journals.openedition.org/narratologie/7543>
- Vasseur, Marie-Thérèse & Joseph Arditty (1996), « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 8, p. 57-87.
URL : <http://journals.openedition.org/aile/1245>
- Zeiter, Anne-Christel (2016), « Apports et limites de la biographie langagière pour la recherche en appropriation des langues », *Bulletin VALS/ASLA*, n°104, p. 125-131.

Zeiter, Anne-Christel & Chiara Bemporad (2016), « Identité et investissement dans l'acquisition des langues: une traduction de l'introduction d'Identity and Language Learning de Bonny Norton (2013) », *Lidil*, n° 54, p. 189-206.

NOTES

1. La base de cet article est tirée d'une conférence donnée le 12 avril 2019 en l'honneur de Thérèse Jeanneret à l'occasion de son accession à l'honorariat. Il reprend également divers éléments d'un travail commun mené avec Chiara Bemporad, professeure à la HEP-Vaud et privat-docent à l'UNIL, ainsi que certains éléments déjà développés dans un article rédigé avec Anick Giroud (Baroni & Giroud 2013). Cet article est dédié à Thérèse Jeanneret.
2. À côté de ce corpus commun, il faut ajouter plusieurs corpus exploités dans le cadre des recherches doctorales menées par Chiara Bemporad, Anne-Christel Zeiter, Paola Ristea, Delphine Etienne-Tomasini et Malika Ben Harrat.
3. Voir à ce sujet Bemporad & Baroni (2011).
4. Sur la question de la réflexivité en didactique des langues, je renvoie à la synthèse de Vasseur & Arditty (1996).
5. Sur la nature et la fonction identitaire de ces « small stories », voir (Georgakopoulou 2007 ; Bamberg & Georgakopoulou 2008 ; Georgakopoulou & Patron 2020 ; Patron 2020).
6. Monologue enregistré en décembre 2009 et transcrit par le GReBL.
7. Les prénoms des étudiantes ont été anonymisés.
8. Entretien enregistré le 23 mars 2006.
9. Sur la face obscure de la « racontabilité », voir Norrick (2005) et Baroni (2014).
10. Entretien enregistré le 7 avril 2006. Le prénom a été changé.
11. Je fais allusion ici aux recherches financées par le FNS que j'ai menées, de 2005 à 2008, au sein du Laboratoire de recherche sur le récit de presse (LARP), dirigé par Françoise Revaz à l'Université de Fribourg.
12. J'ai introduit l'opposition entre récits « intrigants » et récits « configurants » dans *L'œuvre du temps* (Baroni 2009), ainsi que dans un article critique (Baroni 2010) portant sur l'héritage de la trilogie de Paul Ricoeur *Temps et Récit*. Cette dichotomie a été ensuite reformulée sous la forme d'une opposition entre *récits mimétiques* et *récits explicatifs* dans *Les Rouages de l'intrigue* (Baroni 2017). Dans un article plus récent, je me suis servi de cette opposition pour comparer le traitement journalistique différencié d'un même événement, en l'occurrence les attentats du 13 novembre, par deux journaux différents : le quotidien *Le Monde* et l'hebdomadaire *Les Inrockuptibles* (Baroni 2018). Voir aussi l'article présenté dans le numéro de *Poetics Today* coordonné à cette publication (Baroni 2021a).
13. Voir Baroni (2002).
14. Ces « groupements anachroniques commandés par telle ou telle parenté spatiale, thématique, ou autre » sont désignés par le terme « syllepse » par Genette (2007 : 80). De fait, l'ordonnement des propositions narratives dans les récits explicatifs respecte très rarement la chronologie des événements auxquels ces propositions se réfèrent.
15. Sur le journalisme « littéraire » ou « narratif », voir Vanoost (2016).
16. Voir par exemple mon commentaire de *Maus* d'Art Spiegelman (Baroni 2021b).
17. Sur ce prototype « naturel » du récit mimétique, voir Fludernik (2018).
18. Je pense notamment à l'usage que l'on peut faire des témoignages d'écrivaines ou écrivains « translingues », pour reprendre l'expression forgée par Alain Ausoni (2018).

RÉSUMÉS

Cet article pose un regard rétrospectif sur une expérience de recherche collective fondée sur l'analyse d'un corpus biographies langagières. Il s'agit de problématiser certains lieux communs concernant la narrativité de ces biographies et le bénéfice supposé des récits personnels dans un parcours d'appropriation d'une langue étrangère. Sans s'inscrire dans le champ de la linguistique appliquée ou de la didactologie, cet article vise plus modestement à réfléchir dans une perspective narratologique sur le lien que l'on peut établir entre la narrativité de ces discours et la reconfiguration identitaire du sujet. Il s'agira en particulier de mettre en discussion un argument central de la thèse ricoeurienne, qui consiste à affirmer que le récit de soi donne sens et forme au vécu et que les reconfigurations identitaires reposent sur une opération de *mise en intrigue*.

This article looks back on a collective research experience based on the analysis of language biographies. The aim is to problematize certain commonplaces concerning the narrativity of these biographies and the supposed benefit of reflexive storytelling for foreign or second language acquisition. Without entering the field of applied linguistics or didactology, this article aims more modestly to reflect, from a narratological perspective, on the link that can be established between the narrativity of these discourses and the subject's capacity for identity reconfigurations. In particular, it will discuss a central argument of the Ricoeurian thesis, which consists in affirming that narrative gives meaning and form to the lived experience and that identity reconfigurations are based on a process of emplotment.

INDEX

Mots-clés : biographie langagière, identité narrative, Paul Ricoeur, Thérèse Jeanneret, didactique, FLE

AUTEUR

RAPHAËL BARONI

Raphaël Baroni est professeur associé de didactique à l'Université de Lausanne. Il est l'auteur de *La tension narrative* (Seuil, 2007), *L'œuvre du temps* (Seuil, 2009), et *Les rouages de l'intrigue* (Slatkine, 2017). Il a co-édité de nombreux numéros de revue et plusieurs ouvrages collectifs, en particulier : *Introduction à l'étude des cultures numériques. La transition numérique des médias* (Armand Colin, 2020), *Narrative Sequence in Contemporary Narratology* (OSUP, 2016) et *Le savoir des genres* (PUR, 2007). Il est membre fondateur du *Réseau des narratologues francophones* (RéNaf: <https://wp.unil.ch/narratologie/>).