

# Une approche clinique de la narrativité adolescente

« *Madame, comment ça s'écrit ?* »

**Ilaria Pirone**

Je souhaiterais dans cet article montrer comment la recherche menée dans le cadre de ma thèse de doctorat (Pirone, 2011) m'a conduite à construire une « clinique de la narrativité » permettant de comprendre le rapport existant entre adolescence et récit. En dépliant la construction de cette approche de la narrativité dans ma recherche, je voudrais faire émerger l'élément premier qui est, selon moi, au cœur d'une approche clinique référée à la psychanalyse : la capacité du clinicien à chercher et à trouver une façon de lire qui lui permette de transiter du *dit* au *dire*, du sujet de l'énoncé au sujet de l'énonciation. Il me semble que, dans notre pratique, nous sommes constamment poussés par cette question : comment lire ce que nous entendons et recueillons ? Cette formulation relative au désir de recherche qui nous *dé-range* en permanence constitue toujours le « temps premier » de cette approche dans des situations de recherche, comme dans des situations d'intervention.

## **Lire pour écrire**

En arrière-plan de cette conviction, il y a un constat plutôt banal : aucune forme d'écriture n'est possible sans la capacité de lecture. Ainsi, l'enfant ne peut pas écrire sans savoir lire les lettres qu'il trace. Quand il ne sait pas les lire, il ne fait que recopier des formes, des traits qui n'ont ni sens et ni son.

Dans mon travail auprès d'adolescents en grande difficulté scolaire où quelque chose de leur capacité même d'écrire est en jeu, cette pratique qui conjugue lecture et écriture s'est déroulée en trois temps que je vais déplier. J'ai d'abord cherché une façon de lire leurs récits qui me permette de ne pas m'arrêter au seul constat d'un handicap sociolinguistique et socioculturel, ce qui m'a conduite, dans un premier temps, à construire un paradigme narratif de l'adolescence dans lequel la « capacité narrative » (Kristeva, 1998) serait au centre du processus de subjectivation. Cette lecture du processus adolescent m'a permis d'entendre, autrement que comme des formes déficitaires, les difficultés linguistiques et narratives de ces adolescents et de les interpréter, dans un deuxième temps, comme une expression de leurs achoppements subjectifs propres. La construction de ce paradigme narratif adolescent et la lecture clinique de leurs récits m'ont servi d'étayage, dans un troisième temps de la recherche, pour la création d'un dispositif narratif

spécifique (« *c'est notre histoire* ») qui a été pensé pour accompagner ces mêmes adolescents dans un processus d'écriture fictionnelle groupale et de création cinématographique.

Lire, écrire et co-écrire ont constitué les trois temps de ma clinique de la narrativité.

### **Récit de recherche : de l'échec au questionnement**

Mon intérêt pour les récits adolescents a commencé suite à mon mémoire de Master en sciences de l'éducation (Pirone, 2006) au cours duquel j'avais travaillé sur les pratiques langagières scripturales des adolescents définis par l'institution scolaire comme élèves « en difficulté ». J'avais constaté qu'un certain nombre de confusions linguistiques et structurales se répétaient dans leurs constructions narratives. D'une façon générale, il était très difficile de suivre les histoires qu'ils racontaient, tant à l'écrit qu'à l'oral. Je faisais alors l'hypothèse que les impossibilités narratives de ces adolescents étaient symptomatiques d'une résistance à la « chose scolaire » et que, par conséquent, dans d'autres situations non scolaires, ils pouvaient « faire récit ».

Cette position a été déterminante dans les démarches empiriques que j'ai adoptées initialement dans ma recherche de doctorat. Pendant la première année, j'ai mis en place plusieurs dispositifs de recherche dans un collège de Seine-Saint-Denis. Dans trois classes de troisième, différentes par leur recrutement en terme de niveaux scolaire et socio-culturel, j'ai fait des observations pendant l'ensemble de la séquence des cours de français dédiée à l'autobiographie ; j'ai ainsi recueilli une copie des rédactions des élèves produites en classe et j'ai conduit des entretiens non-directifs avec les sujets volontaires en fin d'observation. Ensuite, j'ai créé et animé un atelier d'écriture que j'ai nommé « récit d'ado-parole d'ado » avec une des classes de troisième et avec une classe de quatrième également composées d'élèves en grande difficulté. Cet atelier était dédié à un temps d'écriture ayant pour objectif de recueillir des récits de fiction produits par les élèves hors contrainte scolaire et sans la présence de leur enseignant, suivi d'un temps de parole portant sur leur rapport à l'écriture et à l'école.

L'analyse des matériaux de ces premières expériences de terrain m'a mise face à un double échec. D'une part, la répétition de l'échec des élèves face à la tâche : je retrouvais les mêmes difficultés narratives dans les textes produits en classe à la demande des enseignants et dans les textes produits à l'occasion de l'atelier d'écriture dans le cadre de ma recherche. D'autre part, la recherche même semblait d'emblée mise en échec : ces formes narratives impossibles me donnaient l'impression de ne pas les aider à trouver les voies du récit. Mais ce décalage entre ma représentation d'un « terrain idéal » permettant le recueil de récits bien construits, prêts à être analysés et le terrain dans sa réalité, avec ces formes de narrativités impossibles, mettait en lumière un véritable résultat de recherche : leurs difficultés n'étaient pas simplement dues à une forme de résistance à l'école

mais plutôt à une véritable incapacité à raconter et à se raconter. Il fallait par conséquent trouver une façon de lire ces récits dans ces formes décousues et hors norme, les comprendre comme des processus et non pas seulement comme des objets. Cette nouvelle lecture me conduira aussi à repenser mes dispositifs de recherche et à construire, lors de ma deuxième année de terrain, le dispositif « *c'est notre histoire* » que je reprendrai en conclusion de cet article.

### **Narrativité et adolescence, construction d'un paradigme**

Cette recherche d'une façon de lire rend visible ce que je considère comme le point de rencontre entre les trois principaux domaines théoriques qui soutenaient ma thèse : l'*herméneutique*, la *narratologie* et la *psychanalyse*. Ces trois domaines mettent au travail la question de la lecture dans des dimensions épistémologiques distinctes et c'est grâce à un travail de tressage, de filature entre ces trois dimensions que j'ai pu rassembler mes matériaux.

Me référer à la narratologie classique dans un premier temps et post-classique ensuite, m'a permis de trouver une définition du « récit ». Je me suis surtout appuyée sur les études structuralistes, puisque je cherchais, comme elles, une structure commune à tous les récits. Mais si, d'une part, j'avais besoin de définir ce qu'est un récit pour pouvoir comprendre ce qui n'en est pas un, mon intention était, d'autre part, d'utiliser la structure narrative pour penser le processus adolescent comme un passage narratif de l'existence.

J'ai, par conséquent, inscrit ma démarche narrative dans la tradition de la narratologie post-classique puisqu'elle porte le récit hors de la littérature et de la linguistique. La narratologie post-classique, telle que définie par Gerald Prince (2006), étudie la présence du récit dans d'autres domaines et considère le récit comme un « processus » et non comme un « objet ». Ainsi, si la narratologie m'a permis de construire une définition du récit, l'herméneutique m'a permis de relier l'existence et le récit. Je fais ici référence au concept d'« identité narrative » de Paul Ricœur (1985) qui définit la quête existentielle d'une réponse à la question ontologique fondamentale comme une quête narrative. L'identité narrative est, selon Ricœur, la reconfiguration du processus temporel dans une histoire, dans une fiction de soi, qui ouvre à la dimension éthique fondamentale. L'identité narrative empruntée à Ricœur m'a permis de dégager les trois axes qui soutiennent tout acte narratif, le temps, la fiction et l'autre, et qui représentent aussi l'enjeu narratif propre au processus adolescent. C'est à l'appui des théories psychanalytiques que j'ai pu appréhender les processus psychiques qui soutiennent ou entravent la fonction narrative à l'adolescence, ce qui m'a conduite à lire le processus adolescent comme un passage ontologique et narratif de l'existence. Au fond, il s'agissait de penser la position du sujet dans l'existence en suivant le fil narratif.

Ceci m'a amenée à penser le remaniement identitaire adolescent à partir de l'analyse du rapport au temps, du processus fictionnel et du rapport à l'autre dans l'acte narratif. Le temps me semble être l'axe qui soutient tous les autres. Le sujet adolescent se trouve aux prises avec un double travail de temporalisation, sociale et psychique. Par temporalisation sociale, j'entends le fait que l'adolescent doit procéder à un réaménagement de son passé et de son avenir social à partir de son « nouveau » présent : il doit s'inscrire dans l'Histoire et dans une histoire familiale et se projeter dans un futur de « devenant adulte » au sein d'une société.

Ce processus de subjectivation de la dimension temporelle est le côté manifeste d'une autre opération temporelle à laquelle le sujet adolescent est exposé : le retour d'une forme d'intemporalité propre aux processus inconscients, le temps du ça, temps de l'immédiateté de la recherche de satisfaction pulsionnelle. Or, la « capacité narrative », comme l'écrit Julia Kristeva (1998), est censée dévier la charge pulsionnelle dans une forme de sublimation qui est à la fois un travail créatif fictionnel et ce qui peut soutenir le travail temporel du sujet. Ce processus de « fictionnalisation » et de sublimation joue un rôle dans le travail de remaniement identificatoire œdipien : il contribue à l'opération de recouvrement du réel du corps ainsi qu'au travail fantasmatique nécessaire pour différer la nouvelle possibilité sexuelle.

Il s'agit de se mettre en récit, de prendre une place d'auteur, de s'approprier une histoire, de la subjectiver et de l'adresser à d'autres : le récit, par sa fonction de médiation, dans une forme langagière intersubjective, ouvre donc au troisième élément, autrui. Outre une dimension d'altérité propre au mouvement réflexif narratif d'un « Je » qui, en se racontant, se fait « soi », il y a aussi l'autre à qui j'adresse mon récit. C'est l'ouverture éthique de la structure narrative qui soutient la structure de la reconnaissance (Pirone, 2011).

À partir de ce paradigme narratif de l'adolescence, j'ai pu construire ce que je qualifie aujourd'hui de *clinique de la narrativité*, c'est-à-dire une « approche de l'être humain qui donne une importance primordiale à la façon dont le sujet se formule à lui-même son existence sous la forme d'un récit » (Laplanche, 1998).

### **Clinique de la narrativité : construction d'une grille de lecture**

À partir de ce paradigme narratif de l'adolescence, j'ai essayé de comprendre l'impossibilité narrative des adolescents les plus en difficulté autrement que comme un échec d'ordre sociolinguistique et/ou socioculturel (Charlot, Bautier & Rochex, 2000 ; Labov, 1993 ; Lahire, 1993) en construisant une « grille narrativo-clinique » pour l'analyse de leurs récits. L'objectif de cette grille était d'analyser le rapport perceptible dans chaque rédaction à la consigne énoncée par l'enseignant, les éléments structuraux du récit, tant du côté du processus de narration que du côté de l'histoire racontée, les composantes linguistiques et grammaticales, mais aussi la

place donnée ou pas au lecteur, c'est-à-dire la question de l'adresse. L'objectif d'un tel type d'analyse était de pouvoir opérer une transition d'un discours sur le texte, sur l'énoncé, à un discours sur la position du sujet de l'énonciation, appuyé sur l'analyse des entretiens et des groupes de parole.

Je reprendrai ici brièvement les principaux résultats de l'analyse linguistique et narratologique de leurs textes. Ce qui émerge des récits des élèves le plus en difficulté ce sont des formes de temporalité qui ne structurent pas leurs récits, dans lesquels le temps semble fragile, arrêté, comme le montrent un certain nombre d'indicateurs linguistiques et narratologiques :

- des confusions dans l'utilisation des temps verbaux ;
- des formes indéfinies ne permettant pas de spatialiser le temps ;
- une présence massive et souvent inappropriée de l'adverbe « maintenant ».

Le style de ces textes, d'une forme souvent très compacte, sans paragraphes, sans ponctuation ou avec une ponctuation aléatoire, laisse le lecteur essoufflé. Ces récits manquent de rythme narratif, tant d'un point de vue syntaxique que narratologique. Ces adolescents racontent par juxtaposition d'images, d'instantanés et d'instantanés, sans continuité, avec une structure temporelle totalement décousue même dans les plus simples successions chronologiques.

Un autre élément très intéressant que j'ai pu repérer tout particulièrement dans leurs récits autobiographiques, rédigés en classe à la demande de leurs enseignants, est l'absence des *autres* : complètement absents ou bien trop présents, fusionnés dans un « on » ou confondus dans une utilisation des pronoms « je », « tu » et « il » qui, par moments, semblent occuper la même place. Cette absence des autres ou cette confusion avec les autres semblent confirmer le manque d'adresse de ces récits : le scripteur n'écrit pas *pour quelqu'un*, pour un lecteur virtuel ou réel. Le lecteur semble être mis à une place omnisciente, comme s'il en savait autant que le narrateur. Il n'y a donc pas besoin de contextualiser l'histoire, de donner le décor. D'un point de vue narratologique, les récits manquent de construction fictionnelle. Comme je le disais par rapport au temps, cette façon de raconter par juxtaposition d'images laisse leurs narrations sans histoire, sans intrigue, comme des scènes sans décor. On peut retrouver ces caractéristiques dans le texte écrit par un jeune garçon d'une classe de quatrième à l'occasion du dispositif de recherche « récit d'ado-parole d'ado » :

*« ce jeune garçon était en classe de 4ème me travailler pas trop il emer plus à trainer dehort que c'est etude. et avait aussi un epassion c'était le foot etb par la suite à arreter et commencer à faire plusieurs betise par comensa à ce faire esclu de lecole et sa mere comensa en navoire mare de son fils et le meta à l'arue et son pere lenvoyer obled pour qui ce calme. et revenue 3 ans après ».*

Ce qui accentue les difficultés de lecture de ces récits, outre les fautes d'orthographe et de graphie (qui mériteraient un travail d'analyse spécifique), c'est l'impossibilité pour le lecteur adulte, enseignant ou chercheur, de s'identifier, d'y retrouver des éléments de sa propre adolescence permettant un appui identificatoire. Ces récits laissent au lecteur un sentiment d'étrangeté qui rompt toute possibilité d'« empathie narrative » (Hochmann, 2011). C'est un point important que nous avons pu constater aussi dans des situations de formation avec des équipes d'enseignants : le rapport à la langue et au langage de ces adolescents fait obstacle à la construction d'un lien éducatif. Le récit comme la langue n'ont pas une fonction de rencontre mais plutôt de clivage entre adultes et adolescents. Je reprendrai cette question dans la conclusion puisqu'elle fait partie des points que nous avons essayé de mettre au travail dans la construction du dispositif « *c'est notre histoire* ». Il me semble que pour transformer ce clivage en une juste séparation entre adultes et adolescents, il est important de comprendre les enjeux psychiques à l'œuvre dans les pratiques narratives afin de saisir ce qui les empêche de se mettre en récit, de raconter et se raconter dans un cadre scolaire ou non.

### **Pour une clinique de la narrativité à l'école : les enjeux subjectifs de l'écriture de « soi »**

D'un point de vue heuristique, au moment de l'analyse des matériaux, il a été très important de pouvoir disposer de différents types de récits : les récits autobiographiques produits pendant la séquence de français sur l'autobiographie, à la demande des enseignants, et les récits de fiction produits hors cadre scolaire (même s'ils étaient rédigés à l'école) pendant les dispositifs d'écriture que j'ai animés pour ma recherche, sans que les enseignants soient présents. Tout d'abord, cette variation m'a permis de constater que le facteur scolaire avait peu d'incidence sur la qualité de ces écrits, déconstruisant ainsi mon hypothèse de départ selon laquelle cet échec narratif était symptomatique d'une forme de résistance au savoir scolaire.

Ensuite, l'analyse des récits autobiographiques rédigés par des élèves de classe de troisième très différents par leur recrutement m'a conduit à relativiser le rôle de ces consignes dans leur échec scriptural. Plusieurs didacticiens spécialistes des pratiques scripturales à l'école pointent du doigt cette imposition biographique scolaire (Bishop & Penloup, 2006) qui existe depuis un certain nombre d'années dans les manuels de français et qui a été largement institutionnalisée par les textes officiels de 2008. D'après eux, il s'agirait d'une forme d'injonction paradoxale selon laquelle l'élève doit se montrer capable de rédiger en répondant à une consigne qui donne des limites et des contraintes à l'écriture, tout en écrivant sur soi. L'élève doit prouver ses compétences linguistiques en écrivant des éléments de son expérience personnelle, puisque l'« écriture de soi » est une écriture qui demande « une posture d'affirmation de la subjectivité dans les marques linguistiques, énonciatives et lexicales » (Bishop & Penloup, 2006, p. 7).

Selon Marie-Hélène Roquès, une autre spécialiste de la didactique, les rédactions autobiographiques à l'école pousseraient les élèves à « transfigurer » leur vie, à inventer du « vraisemblable », ce qui contribuerait à mettre leur écriture en échec, puisque, à l'adolescence, inventer du vraisemblable équivaut pour les élèves à mentir (Roquès, 2001). Les analyses des récits recueillis me conduisent à minimiser la portée de l'injonction biographique (Astier, 2006) à l'école sur l'échec de ces élèves. Mes analyses ont montré que les élèves qui maîtrisent plusieurs codes langagiers parviennent très bien à détourner la consigne tout en donnant l'impression d'y répondre. Ils peuvent écrire des autofictions en évitant de se donner à lire ou de déposer un morceau de leur histoire, comme le montre la rédaction de Lucas, écrite en classe pendant le cours de français en réponse à la consigne : « écrivez le début de votre autobiographie » :

*« Je veux vous dévoiler certains de mes sentiments et point de vue, enfin ma vie en quelques lignes.*

*Le 14 mai 1994 à 11h30 dans l'ancien appartement de mes parents, moi, Lucas M., je naissais. Et oui, comme vous pouvez le constater chers lecteurs, je ne suis pas né à l'hôpital comme la majorité des personnes mais d'une façon plus originale : CHEZ MOI !*

*Ma mère est mauricienne et mon père martiniquais. Je me sens plus ancré dans les origines antillaise grâce notamment au nombreux voyages en Martinique. Je n'ai aucun souvenir de l'île Maurice. Si vous saviez à quel point j'aimerais y retourner...*

*J'ai vécu avec mes parents et ma sœur, désormais ma sœur ne vit plus avec nous. La relation que j'ai avec ma sœur est très proche. C'est ma meilleure amie, ma confiante. Elle représente énormément de choses à mes yeux. Alala ! si vous saviez toutes les bêtises qu'on a fait. Tout les fous rire, toutes les vacances passées ensemble. Quels bons souvenirs ! Mais avec ceci il y avait aussi les disputes comme tous frère et sœur.*

*Je suis très entouré par ma famille, elle a des espoirs en moi et je ne veux pas les décevoir. La famille c'est « sacré » à mes yeux. Elle est là pendant les bons et les mauvais moments. Que serais-je sans elle ? C'est une grâce d'avoir une famille vers qui se tourner. Certaines personnes n'ont pas cette chance.*

*Je tiens à évoquer seulement les moments positifs de ma vie bien que ça aille à l'encontre du pacte autobiographique. Mais ça vous permettra de me voir tel que je suis : fier de ce que je suis, heureux de vivre et qui a toute la vie devant soi »<sup>1</sup>.*

Dans les entretiens non-directifs que j'ai menés, aucun élève ne s'est plaint de ce type d'exercice et les élèves qui n'ont pas eu de difficultés à se raconter à l'écrit n'en ont pas eu non plus lors des entretiens, alors que ceux qui sont en difficulté avec la pratique narrative l'ont été également en situation d'entretien.

1. Les écrits sont reproduits à l'identique, c'est-à-dire sans corrections orthographiques ou syntaxiques.

Ce constat a conduit à mettre en évidence que chez les élèves le plus en difficulté, l'impossibilité à se mettre en récit, dans ces exercices biographiques scolaires comme lors des entretiens, renvoie à une sorte de « non-malléabilité » langagière qui reflèterait une sorte de « fixité » identitaire. L'analyse du corpus des rédactions de ces élèves montre qu'ils choisissent de raconter un événement précis qui a été sûrement marquant pour eux mais qui ne s'inscrit pas dans un récit de vie et se présente à la fois déraciné du passé et sans ouverture sur le futur, comme un point sur la ligne de leur vie. Ce sentiment de déracinement à la lecture est accentué par le manque de tout signe narratologique relevant d'une autobiographie qui s'adresse à un lecteur réel ou imaginaire, comme dans la rédaction de Yassine, en classe de troisième :

*« Le premier jour pour aller à la maternelle j'ai pleuré car je voulais que ma mère reste avec moi je savais pas que c'était une école pour les enfant quelques jours plus-tard j'ai fais des copains et j'ai pris l'habitude avec ma maitresse qui m'avait bien soutenus car elle avait vu que je faisais que pleurer le premier jour et l'ai considéré comme ma mère la maitresse qui était avec moi et tous les enfants. A la fin j'ai beaucoup aimé l'école et je me suis fais beaucoup de copains ».*

L'idée d'une sorte de « fixité identitaire » permet de faire émerger le fait que l'ensemble des difficultés langagières et narratives de ces adolescents sont symptomatiques d'une sorte d'arrêt, de « panne » du processus de subjectivation. La connaissance des processus psychiques de la narrativité permet ainsi de comprendre les enjeux psychiques mobilisés par les consignes narratives à l'école et tout particulièrement au collège. Les consignes narratives, notamment les exercices d'autobiographie, d'« écriture de soi » (Bishop & Penloup, 2006) entrent directement en résonance avec le remaniement identitaire à l'œuvre chez les adolescents en classe de troisième, ce qui permet de comprendre l'échec ou la réussite des élèves dans ce type d'exercice.

La « fixité » langagière des élèves en difficulté ne leur permet pas ce jeu identitaire, ce mouvement qui est au cœur de l'adolescence. On peut notamment remarquer cette difficulté dans les rédactions d'autofiction où il faut imaginer être quelqu'un d'autre et écrire la vie de ce personnage à la première personne. Je pense par exemple à un exercice qu'on retrouve dans plusieurs manuels de français, dans lequel il faut choisir un personnage d'un tableau célèbre et imaginer sa vie, comme l'illustre la rédaction d'Ayla, en classe de troisième, écrite à partir du fameux tableau de Renoir, *Bal au Moulin de la Galette* (1876) :

*« Quand j'étais petit je voulais être un écrivain le plus connu au monde, et je l'ai été. Aujourd'hui j'ai quarante ans, je suis un écrivain très célèbre je dois raconter comment j'ai écrit mon premier livre.*

*Chaque année j'allais au bal du Moulin de la Galette pour écrire un livre qui raconterait une journée à Montmartre, après vingt-quatre livres que j'ai écrits. Je regardais les personnages je voyais la joie et la gentillesse dans leurs visages. Je vais commencer à décrire cette journée magnifique.*

*La plupart de mes amies étaient entrain de danser et moi j'étais assis autour d'une table avec mes meilleurs amis. Ils étaient entrain de parler j'avais l'impression qu'ils m'avaient oubliés d'ailleurs même mon copain qui était assis à côté de moi il avait l'air de s'ennuyer et même de penser à quelque chose.*

*Voilà j'ai un peu près tout dit ce livre je l'avais écrit en 1863 j'avais vingt-deux ans, et mon dernier livre en 1880, j'avais 39 ans trente-neuf ans. C'est maintenant que j'ai laissé tous mes livres à mes enfants. »*

Comme Ayla, la plupart de ces élèves ont décrit ce qu'ils voyaient dans le tableau, sans pouvoir s'en détacher, comme si une sorte de collage à l'image les avait empêchés de se prêter au jeu de « faire semblant », d'entrer dans la peau de quelqu'un d'autre. Pourtant, le « changement de peau » fait partie des pratiques adolescentes, de la plus banale recherche vestimentaire aux pratiques plus radicales comme les tatouages ou les scarifications, ou encore l'usage des avatars dans les jeux vidéo.

Pour montrer ce qui est psychiquement en jeu dans ce type d'exercice scolaire et qui reste impensé par les programmes scolaires, je ferai un détour par un autre type d'écriture et un autre temps de transition dans la vie : l'apprentissage de l'écriture du nom propre pour les enfants à l'école maternelle, que je considère comme faisant partie des écritures de soi. De nombreux cliniciens spécialistes de l'enfance et de l'adolescence s'accordent aujourd'hui sur l'idée que la clinique de l'enfant permet de revisiter la notion d'adolescence (Braconnier & Golse, 2008). Mon travail de terrain pour la thèse et mes actuelles expériences en tant que stagiaire psychologue dans un Centre Médico-Psycho-Pédagogique m'ont conduit à faire ce rapprochement et me permettent de mieux saisir les enjeux psychiques à l'œuvre. Comme dans le cas des rédactions autobiographiques pour les collégiens, il me semble que, dans cet exercice, l'enfant doit pouvoir assumer « une posture d'affirmation de la subjectivité dans les marques linguistiques, énonciatives et lexicales » (Bishop & Penloup, 2006). En écrivant son prénom, l'enfant doit pouvoir cheminer dans un parcours réflexif lui permettant de passer du « je », qui est pour l'enfant de trois ans une conquête toute récente, au « soi » symboliquement représenté par l'écriture du nom propre. Actuellement, on apprend aux enfants à écrire leur prénom dès la petite section de maternelle, comme si cette écriture n'était que le produit d'un geste moteur : les enfants recopient des formes (des lettres), après avoir longuement appris à faire des « traits debout » (verticaux) et des « traits couchés » (horizontaux). Derrière ces consignes, on retrouve une conception de l'écriture qui serait purement du registre

imaginaire, extraite de tout processus identitaire et identificatoire de l'enfant : dans la dimension imaginaire apprendre à écrire équivaldrait à faire des traits et à recopier des formes-lettres. Or, ce qui est en jeu dans cet apprentissage est une question de lecture avant d'être une question d'écriture. En effet, pour que les lettres que l'enfant reproduit ne restent pas seulement des traits « debout » ou « couchés », il faut que l'enfant sache les lire, au sens étymologique (lire vient du latin *legere* : rassembler, cueillir), c'est-à-dire les rassembler et en reconnaître la valeur symbolique. Emblématique de cette conception imaginaire, spéculaire de l'écriture, la fameuse « étiquette » utilisée en petite section d'école maternelle, sur laquelle figurent une photographie et le prénom de l'élève ; puis, l'étiquette change et il n'y a plus que le prénom sans la photo. En arrivant en classe, chaque enfant doit repérer la sienne parmi toutes les étiquettes, pour la coller ensuite au tableau. Comme dans un miroir, l'enfant doit reconnaître son image dans cette photo (dimension imaginaire) et apprendre à lire l'ensemble des traits qui forment son prénom (dimension symbolique). Mes observations au CMPP m'ont portée à constater que l'apprentissage de l'écriture de ces toutes premières lettres du prénom ne peut se faire qu'à partir du moment où un certain nombre de stades du développement sont atteints. Avant cela, les lettres restent des traits ou des formes dépourvus de sons et de sens, sur un registre purement imaginaire, hors tout nouage avec le registre symbolique. Cette proto-écriture de soi qui passe par le nom propre est liée à la représentation de l'image de soi qu'on peut observer dans l'évolution du dessin du bonhomme. La constitution de l'image de soi et la subjectivation du nom propre dépendent en partie des processus psychiques qui sont désignés sous le nom de « stade du miroir » : « l'assomption jubilatoire par l'enfant de son image spéculaire [...], nous paraîtra dès lors manifester en une situation exemplaire la matrice symbolique où le *je* se précipite en une forme primordiale, avant qu'il ne s'objective dans la dialectique de l'identification à l'autre et que le langage ne lui restitue dans l'universel sa fonction de sujet » (Lacan, 1949, p. 93). Le stade du miroir ne représente pas seulement le moment où l'enfant reconnaît pour la première fois sa propre image mais constitue aussi un des premiers temps logiques d'accès au symbolique. Après avoir regardé l'image de son corps unifié dans le miroir, l'enfant se tourne vers la mère qui le regarde et « c'est la reconnaissance de sa mère qui, d'un *c'est toi*, donnera un *c'est moi* » (Chemama & Vandermersch, 2009). C'est seulement à partir de ce processus de subjectivation de la représentation imaginaire du corps propre unifié que l'enfant pourra se représenter en dessin (bonhomme) et dire et écrire que ce qui est représenté, c'est bien lui. C'est là que l'imaginaire se noue au symbolique, l'image spéculaire au nom propre. Sans l'enchaînement de toutes ces phases, il me semble qu'il n'y a pas d'écriture, pas de lettre possible, c'est-à-dire de lettres que l'enfant sache d'abord lire avant de les écrire, qui ne se réduisent pas à des reproductions graphiques. Selon le même principe, je pense que le concept de « stade du miroir » peut être transposé à l'adolescence, dans la mesure où, à l'issue du processus

pubertaire, l'adolescent doit apprendre à s'approprier son nouveau corps et sa nouvelle image et à se donner une nouvelle identité, une « fiction de soi » si, comme le disait Françoise Dolto (1984), « le je n'est qu'une fiction, qui le démarque de celle qui lui a été attribuée à l'enfance ». Ces remaniements identitaires et identificatoires passent par la construction d'une nouvelle représentation de soi, qu'on pourrait aussi définir comme une nouvelle *configuration narrative*.

Si, pour l'enfant, le prénom ne peut s'inscrire et ne peut s'écrire qu'une fois passé ce « carrefour structural » du stade du miroir, de même les adolescents ne peuvent se raconter dans ces rédactions autobiographiques qu'à partir du moment où ils sont à la recherche d'une nouvelle image de soi et d'une nouvelle « autofiction ». Selon Philippe Gutton, les processus adolescents s'expriment par l'écriture et « tant que ces processus sont présents dans le fonctionnement psychique, un état d'écriture serait possible » (Gutton, 2002, p. 122). Si on renverse cette proposition de Gutton, l'absence ou l'impossibilité de cette conduite, telle qu'elle s'est donnée à voir au sein de ma recherche chez les adolescents en difficulté, serait symptomatique d'une sorte d'arrêt de cette activité caractéristique de l'adolescence, symptomatique d'un état de « passivité infantile » (Gutton, 2002). Cette hypothèse d'un état « infantile » qui empiète sur cette phase de transition permet de comprendre certains traits de leurs récits que l'analyse narratologique et linguistique a fait émerger. J'en énumère les principaux, en suivant les trois axes narratifs, à savoir le temps, l'autre et la fiction :

- une forme de temporalité pulsionnelle (Green, 2000) qui exige une satisfaction immédiate, contre le processus temporel narratif qui permet au sujet d'avoir un « sentiment de continuité temporelle » (Aulagnier, 1984) ;
- une forme d'indifférenciation entre soi et l'autre, qui évoque la figure du « je océanique » infantile freudien ;
- une façon d'écrire par juxtaposition d'images dans un langage cru, sans intrigue, qui m'a poussée à aller chercher du côté du fantasme puisque, comme l'écrit Winnicott (1975), le fantasme paralyse l'action, il est fixe, tandis que le rêve et la vie sont mouvants.

Ces quelques traits indiquent que ces adolescents ne peuvent pas se raconter parce qu'ils ont une vraie difficulté de liaison entre l'activité pulsionnelle et l'activité représentative-narrative. Ils sont dans une sorte d'agitation pulsionnelle statique qui les empêche de se mettre en mouvement, d'entreprendre tout travail narratif réflexif d'un *je* qui, en se racontant, se fait *soi*. En effet, s'inventer une histoire, se mettre en récit sont des mouvements narratifs qui permettent à l'adolescent d'entreprendre un processus de construction identitaire.

De là m'apparaît la nécessité de soutenir ces adolescents dans une pratique de la narrativité, dans un cadre clinique spécifiquement pensé à partir de leurs difficultés.

## Clinique de la narrativité : construction d'une pratique

Mon désir d'accompagner ces adolescents dans un travail d'écriture et de création m'a amenée à construire, en collaboration avec une équipe de jeunes chercheurs en sciences de l'éducation et une équipe de cinéastes, le dispositif d'écriture fictionnelle et de création cinématographique appelé « *c'est notre histoire* » (Pirone, 2010).

Ce dispositif a été réalisé entre janvier et juin 2009 avec une classe de troisième composée d'élèves en grande difficulté scolaire, après un travail de préparation avec le professeur principal. Nous l'avons organisé en différentes phases. Dans un premier temps, après avoir présenté le projet aux deux groupes, un scénariste et un réalisateur ont décrit leur métier et expliqué comment se réalise un film. L'objectif de cette présentation était de montrer tout le travail de « fabrication » cinématographique – création d'une histoire, écriture d'un scénario, tournage et montage – pour rompre avec leurs représentations magiques du cinéma – « *il faut une caméra, on tourne et ça passe à l'écran* » – un peu sur le principe des vidéos amateur qu'on peut poster sur le net. Après cette présentation, nous avons demandé aux élèves d'écrire individuellement une sorte de « pitch », une proposition de fiction à transformer en film. À titre d'exemple, je cite les textes écrits par deux élèves.

- Celui de Latif :

*C'était l'histoire d'un adolescent qui rentre de l'école est qui veut se connecté a msm mes des evenement vont l'empecher de se connete !*

*Il devra faire ces devoirs que sa mere a dit de repondre au telephone, ouvre la porte quand elle sonne, puis son PC ne veut pas salume et il n'a pas puis ce conecte*

- Celui de Rosie :

*Titre : « Kinnaping d'un élève aux collègue »*

*Enfait c'était un élève qui provoquait le prof pendant ces cours de français le prof avait mare de cette élève à plusieurs reprie il lui dit jeune homme su tu arrete pas te betise tu aurais a faire a moi*

À partir de l'ensemble des récits individuels de chaque groupe, nous avons longtemps travaillé à la création d'un récit collectif. Cette phase était, pour nous, la plus importante, bien plus que la création cinématographique. Nous avons choisi collégialement un élément de chacune des histoires individuelles proposées par les élèves (un personnage, un lieu, une action) et, à partir de ces éléments, nous avons tissé un récit collectif. Assis en cercle, pendant plusieurs séances, nous avons essayé, ensemble, de réunir tous les morceaux pour faire une seule histoire collective que nous avons racontée oralement plusieurs fois dans ce cadre circulaire contenant, avant d'arriver à sa version définitive. Nous avons ensuite écrit le récit du groupe au tableau et, avec l'aide des cinéastes, nous l'avons découpé pour le transformer en scénario. Chaque élève a eu en charge l'écriture d'une

séquence du scénario, devenant ainsi « réalisateur » et responsable de sa séquence au moment du tournage. Dans un dernier temps, nous avons tourné et monté les courts-métrages qui ont été projetés au collège à la fin de l'année scolaire.

Là encore, le cadre de ce dispositif a été construit à partir d'une combinaison entre une approche clinique d'orientation psychanalytique de la recherche et une théorie de la narrativité ; dans ce dispositif groupal à médiation, nous avons mis au travail les trois axes du récit : le temps, l'autre et la fiction.

Le temps a ouvert aux autres dimensions : le temps dessiné par le dispositif dans sa dimension de projet, celui d'écrire une histoire et de faire un film, une dimension temporelle que les adolescents ont pu manipuler dans les différentes phases de l'atelier ; la forme diégétique des histoires que nous avons narrées ensemble, déconstruites et reconstruites plusieurs fois lors de la fabrications des courts-métrages. Enfin le *tempo* qui a scandé les séances ainsi que le rythme de la narration. Il s'agissait de faire cadre avec le temps et de créer un sentiment de continuité au fil de la narration.

Je voudrais reprendre ici un aspect de ce travail que je n'avais pas interprété en tant que tel précédemment. Dans cette opération de filature, l'histoire est devenue un objet malléable, « médium malléable » dirait René Roussillon (2010) à la suite de Marion Milner (1979), un objet que les adolescents ont pu manipuler dans cette forme groupale et dans un cadre contenant.

Si je repense au processus de construction de ce récit collectif avec ces groupes, me vient l'image d'un bout de pâte à modeler que les adolescents ont pu manipuler pour lui donner une forme. Les adolescents ont d'abord mélangé et collé plusieurs bouts de cette pâte, la laissant informe, dans un début chaotique, dessinant une sorte de « confusion des origines » (Kaës, 2002). À un moment, plus personne n'y comprenait rien. Nous avons failli nous perdre avec eux dans leur manière de se fondre l'un dans l'autre. Avec eux, nous avons alors séparé à nouveau les morceaux, nous les avons redistribués et nous avons essayé de les rassembler selon une forme. Lors de la dernière séance prévue pour la construction d'un récit collectif, une histoire semblait enfin avoir pris forme mais à ce moment précis, le groupe a attaqué l'objet-histoire, en disant : « *c'est pas une belle histoire* ». L'objet a été détruit, là, devant nous. Détruire pour ne pas s'effondrer, s'anéantir dans une séparation possible ? Mais de quelle séparation s'agissait-il ? Celle d'avec cet objet-histoire enfin prêt à prendre vie et devenir un film ? Celle d'avec le dispositif et ses animateurs, la fin de l'histoire rimant fantasmatiquement pour eux avec la fin des séances ? En tout cas, la pâte à modeler était à nouveau en morceaux et il nous a fallu beaucoup d'énergie pour ne pas partir, en la laissant là, en morceaux. Mais nous avons tenu, nous n'étions pas en morceaux comme leur histoire. Ensemble, nous avons rassemblé à nouveau tous ces morceaux éparpillés, cassés, et les avons transformés en une autre histoire qui tienne, avec un début, un intrigue et une fin. Il fallait à tout prix que cette histoire ait ces trois temps, qu'on

retrouve de l'ordre et de la continuité dans ce chaos. Enfin, une histoire a été composée.

Il me semble que la construction de ce dispositif a eu plusieurs effets. Un effet temporel d'inscription dans le projet, les élèves (grands absentéistes) n'ayant pratiquement jamais été absents ; un effet intersubjectif de liaison : faire groupe autour d'une histoire tout en restant séparé (à la différence de leurs modalités groupales fusionnelles adolescentes), ni foule, ni horde, mais groupe ; en troisième lieu, un résultat plus inattendu, un effet de langage.

L'objectif de notre dispositif n'était ni de faire de la remédiation scolaire ni de leur apprendre à « bien écrire » mais de les accompagner dans un travail de création narrative groupale, en faisant en sorte que, pour une fois, ils ne jouent pas leur rôle habituel de « mauvais objets », de « nuls » ou de « classe poubelle » (comme ils disent) en mettant en échec et en se mettant en échec avant même d'essayer de faire afin de se protéger du « risque de risquer ». Notre objectif était d'arriver au bout de notre projet : construire une fiction groupale, la leur et non la nôtre, et la transformer en film.

Ce dispositif à médiation était une façon pour nous d'impulser du mouvement dans leur processus narratif en panne, dans lequel « ça écrit », une forme d'écriture pulsionnelle arrêtaient tout travail narratif réflexif. C'est précisément à partir du moment où cette formule grammaticalement incorrecte m'est apparue, « ça écrit », que j'ai pu, d'une part, penser cette idée d'« objet malléable » et, d'autre part, entendre la valeur de la question que ces élèves nous ont adressée plusieurs fois au moment de l'écriture du scénario, chacun devant un ordinateur : « *Madame, comment ça s'écrit ?* ». Ils ne voulaient pas faire de fautes ; leur souci de « bien écrire » contrastait avec leur modalité *normale* d'écrire, caractérisée par la dysorthographe et la mauvaise graphie. Ce désir de savoir comment écrire a pu se formuler dans ce cadre contenant parce que, lors de cette phase de manipulation, les adolescents ont pu faire l'expérience d'un objet qui résiste, qui peut, à partir d'une sorte de chaos, prendre forme malgré les attaques. Nous sommes partis d'une matière primaire, reflet de leur agitation pulsionnelle, et ensemble, nous l'avons transformée dans un processus artistique de sublimation.

Mais ce désir de savoir comment écrire est aussi désir dans ou pour le désir de l'autre : désir de bien écrire pour nous, les chercheurs, dans un lien transférentiel.

Ce dispositif montre que le travail auprès de ces adolescents demande une mise en mouvement de type clinique pour les rencontrer, puisqu'il est impossible de les rencontrer là où nous (adultes, éducateurs, enseignants, chercheurs) avons l'habitude de les attendre. En termes scolaires, cela signifie que nous ne pourrions pas « les lire », que nous n'obtiendrions pas de meilleurs récits seulement en variant ou en changeant la consigne. De même pour la recherche, nous ne pourrions pas les rencontrer simplement en changeant la forme de notre entretien.

Notre désir d'accompagner ces adolescents dans la réalisation de ce projet et notre capacité à rester entier, dans un cadre malléable qui a abouti à la production de deux courts-métrages, ce désir que j'ai qualifié de « désir de beau » et qui est une forme d'éthique distincte de celle du « bien », ce désir a servi de point d'appui aux adolescents qui ont pu prendre place dans notre histoire. C'est ce travail de tissage et d'écriture dans une histoire commune de désirs que j'appelle *clinique de la narrativité*.

## Bibliographie

- Astier, I. & Duvoux, N. (2006). *La société biographique : une injonction à vivre librement*. Paris : L'Harmattan.
- Aulagnier, P. (1984). *L'apprenti-historien et le maître-sorcier. Du discours identifiant au discours délirant*. Paris : PUF.
- Bishop, M.-F. & Penloup, M.-C. (2006). L'écriture de soi et l'école. *Repères*, 34, 235 p.
- Braconnier, A. & Golse, B. (Eds.) (2008). *Bébés-ados : à corps et à cri*. Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2000). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Bordas/Her.
- Chemama, R. & Vanderersch, B. (2009). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Éditions du Seuil.
- Green, A. (2000). *Le temps éclaté*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gutton, P. (2002). Lisible et non lue, l'écriture adolescente ? In J.-F. Chiantaretto (Ed.), *L'écriture de soi et narcissisme* (pp. 121-140). Ramonville Saint-Agne : Érès.
- Hochmann, J. (2011). La causalité narrative. *Cliniques méditerranéennes*, 83, 155-170.
- Kaës, R. (2002). Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires. In B. Chouvier (Ed.), *Les processus psychiques de la médiation* (pp. 11-28). Paris : Dunod.
- Kristeva, J. (1998). *Psychanalyse et récit. Stratégies narratives et processus thérapeutiques*. Presses Universitaires Franche Comté.
- Labov, W. (1993). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Lacan, J. (1949). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. *Écrits*. Paris : Le Seuil.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Laplanche, J. (1998). Narrativité et herméneutique quelques propositions. *Revue française de psychanalyse*, XLIX, 5, 889-893.
- Milner, M. (1979). Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole. *Revue française de psychanalyse*, vol.43, 5-6, 841-874
- Pirone, I. (2010). Adolescents en panne d'histoire(s). *Le Télémaque*, 38, 71-86.
- Pirone, I. (2011). *Le récit chez les adolescents en milieu scolaire. Vers une clinique de la narrativité en éducation* (thèse de doctorat non publiée). Université Paris 8.
- Prince, G. (2006). Narratologie classique et narratologie post-classique. Revue en Ligne *Vox Poetica*, Repéré sur le site : <http://www.voxpoetica.org/t/articles/prince.html>.
- Ricœur, P. (1985). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.
- Roquès, M.-H. (Ed.) (2001). *L'autobiographie en classe*. Paris : Delagrave Édition.

Roussillon, R. (2010). Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiation. *Le Carnet psy*, 141, 28-31.

Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Éditions Gallimard.

**Ilaria Pirone**

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Pour citer ce texte :

Pirone, I. (2013). Une approche clinique de la narrativité adolescente. *Cliopsy*, 10, 37-52.