

---

# **SYMPOSIUM : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique.**

## **Narrativité et processus de subjectivation des adolescents en difficulté.**

Pirone Ilaria

*Doctorante en Science de l'Education, à l' Université Paris 8, Laboratoire LSE-ESSI*

*Adresse : 65 Rue de Lancry-75010 Paris*

*e-mail : [ilariapirone@yahoo.it](mailto:ilariapirone@yahoo.it)*

*RÉSUMÉ. Le processus de subjectivation du sujet « contemporain » connaît des situations problématiques, l'adolescence en étant emblématique, d'une part par le fait que chacun devient dépositaire et responsable de son identité ; d'autre part, par le fait que le sujet contemporain ne peut plus compter sur un « Non » venant de l'autre, se trouvant seul face à sa propre responsabilité. De là mon hypothèse : le récit peut constituer un opérateur, un réparateur, là où le sujet se retrouve jeté dans l'existence. Cette contribution s'appuiera sur deux recherches auprès d'adolescents en difficulté par rapport à la pratique scripturale et à la construction narrative, pour lesquels le récit se défait ou ne se fait pas.*

*MOTS-CLÉS. adolescence, pratiques langagières scripturales, récit, processus de subjectivation, altérité, temps, violence.*

### 1.Introduction.

Par cette intervention, je voudrais montrer les liens entre le processus de subjectivation des adolescents en difficulté scolaire et la question de leur maîtrise, ou non, de la pratique narrative<sup>1</sup>.

J'ai commencé à penser qu'on pouvait considérer la narrativité comme étant une pratique et une production langagière impliquée dans les processus de subjectivation lors d'une première recherche de terrain sur la non-maîtrise de la pratique scripturale des adolescents en échec scolaire ; à ce propos, j'avais décidé d'utiliser comme terrain d'investigation certains dispositifs d'adaptation créés par l'Education Nationale pour aider les jeunes en situation de décrochage, comme par exemple les classes Segpa (Section d'Enseignement Professionnel Adapté) et les classes relais. C'est en menant des entretiens non-directifs avec les élèves, en mettant en place des observations et en lisant des productions écrites des élèves, que je me suis aperçue que le vrai malaise était ailleurs : ce que j'ai pu observer était plutôt une difficulté à raconter, à se raconter, on pourrait dire une difficulté de *mise en intrigue* ou de *mise en forme narrative*. Cette difficulté m'a particulièrement frappée parce que je crois fortement au fait que, d'une part, le processus de narrativité est un acte de mise en forme, de *fiction*, et de donation de sens à un événement réel ou fictif, et d'autre part que le processus de construction narrative permet au sujet de se mettre en position d'*exotopie*, en position d'extériorité, pour utiliser un concept de Bakhtine. En ce sens, le récit donne au sujet la possibilité de s'approcher d'*autrui* dans un rapport *médiat et réflexif*.

J'ai donc été amenée à faire l'hypothèse que la problématique scolaire de ces sujets est sans doute relative à des processus de subjectivation plus anciens chez ces sujets et que c'est la rencontre entre cette difficulté et un nouveau type de travail scolaire qui vient faire symptôme massivement au collège. Au collège, les jeunes se trouvent confrontés à un nouvel exercice formel, notamment avec les enseignements de français et littérature, qui leur imposent de mettre au travail les « techniques » de la construction narrative dans des processus d'élaboration plus complexes (comme, par exemple, la construction d'un récit autobiographique en 3<sup>ème</sup>).

En m'appuyant sur quelques situations de terrain, je souhaite ainsi montrer les résonances entre la non-maîtrise de la construction narrative -ce que je définirais comme un récit « qui ne se fait pas »- et les processus de subjectivation des adolescents .

---

<sup>1</sup> Ce travail fait partie d'une recherche de thèse en cours sur les pratiques langagières des adolescents.

## 2. Situations de terrain.

J'ai conduit une première recherche en menant des entretiens non-directifs avec des élèves de classe Segpa et de classe relais, en observant des cours de français et en constituant un corpus de textes produits par les élèves. La recherche à laquelle je participe actuellement dans des établissements scolaires d'Ile de France<sup>2</sup>, m'a permis d'observer puis de co-animer des groupes de parole d'adolescents et d'adolescentes collégiens et lycéens, de recueillir des écrits autobiographiques d'élèves.

Le premier épisode qui m'a portée à réfléchir sur cette question de la narrativité s'est déroulé pendant un cours de français dans une classe Segpa. Les élèves, avant de reprendre la lecture en groupe d'un roman policier, devaient faire un résumé de la partie de l'histoire qui avait été déjà lue lors de la séance précédente afin de pouvoir continuer. La plupart des restitutions des résumés des chapitres précédents se sont avérées très fragmentées : il était difficile de comprendre la distribution des personnages, leur rôle dans l'histoire et la suite des événements. L'enseignante leur avait demandé quels étaient les indices qui pouvaient amener à penser qu'un des personnages était coupable du crime qui avait déclenché l'histoire, et leurs réponses montraient que leur compréhension de ce qu'ils avaient lu jusque-là n'avait pas été assez approfondie, au point de montrer aucune attente pour la suite des événements et donc aucune *anticipation* de ce que pouvait être la fin de l'histoire. Aucune atmosphère de « suspens » se dégageait de leur lecture et de leur compréhension. Dans cet épisode, nous retrouvons nombre d'éléments d'analyses très emblématiques des difficultés liées à une non maîtrise de la *construction narrative* ou de la *mise en intrigue, muthos*, un type de difficultés qui renvoie aussi à la capacité d'élaboration de concepts.

Je trouve assez significatif cet autre épisode où un élève de classe relais me racontait de manière atone une dispute qu'il avait eue avec un copain de classe ayant entraîné l'intervention du professeur. Les propos que l'élève me rapportait étaient difficiles à attribuer à lui plutôt qu'au copain avec lequel il s'était disputé. Un exemple de ses dires : « Il se lève (le copain ?), je te tue ». J'étais embarrassée pour attribuer ces dires et les faits qu'ils exprimaient. Deux possibilités : le copain se lève et il dit : « je te tue » ou le copain se lève et je lui dis « je te tue ». Deux éléments m'avaient beaucoup marquée : d'une part, leur confusion dans l'utilisation des pronoms personnels sujets, au point qu'après avoir entendu quelques phrases, je ne savais plus à qui l'élève faisait référence, quels étaient les sujets de ces énoncés et de ces actes; et d'autre part, leur manque d'ordre chronologique dans la reconstruction de l'histoire, on s'y perdait. Ce jeune ne pouvait transformer l'échange qu'il me rapportait en discours indirects, d'où la difficulté à les imputer à l'un ou à l'autre. Dans la restitution de cette histoire, le récit commence par cette image du copain qui se lève et qui a probablement auparavant prononcé cette phrase

---

<sup>2</sup> La recherche porte sur les constructions identitaires et subjectives chez les adolescent-e-s (« CoPsyEnfant », Agence Nationale de la Recherche, pilotée en Ile de France par Laurence Gavarini Professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université de Paris 8, 2007).

(« je te tue »), ensuite intervient le professeur qui, « lui, il dit toujours ses trucs, quoi » et puis se termine par « ça m'a donné la rage ». Il n'y a pas chez ce sujet de prise de distance par rapport à l'événement, une absence de *construction* et de réélaboration qui se traduit par une « confusion »<sup>3</sup> des pronoms et des temps verbaux, un manque de scansion. Ce défaut de distanciation par rapport aux événements est confirmé par l'expression d'un sentiment -la rage- seule expression de sa subjectivité.

Dans ces récits qui « ne se font pas », nous pouvons repérer que les difficultés liées à la construction narrative peuvent être regroupées en deux grandes catégories. La première concerne les difficultés relatives à la gestion temporelle, à la construction chronologique des événements d'une histoire, où il n'y aurait pas une claire démarcation entre un « avant » et un « après », entre passé et présent dans l'usage des temps verbaux. La deuxième regroupe les difficultés relatives à la gestion identitaire, plus difficilement analysable, et pouvant se manifester différemment. J'ai pu ainsi constater un premier type de « confusion » entre la première personne du sujet narrateur et la troisième personne du personnage ou des personnages dont le narrateur raconte l'histoire, par exemple quand il faut passer du discours direct au discours indirect. Un deuxième type de « confusion » est exprimé par l'utilisation incorrecte du genre des pronoms personnels sujets. On peut observer qu'il y a en général une « domination » de l'utilisation du masculin, et que ce masculin est plutôt « adressé », dans le sens où il est utilisé surtout quand l'interlocuteur fait référence à un tiers, ou à des tiers, de sexe féminin.

Me vient à l'esprit l'exemple d'une jeune fille de quatorze ans, que j'appellerais Barbara, qui a participé au groupe de parole dans un des collèges terrains de la recherche « CoPsyEnfant ». Barbara utilise de manière systématique le masculin pour désigner ses copines, sa grand-mère (la grand-mère est très présente parce que Barbara vit chez elle) ou sa professeur, qu'elle englobe dans un « il ». Sa façon de nous restituer ses récits faisait particulièrement symptôme. Barbara nous a mis en tant qu'animatrices dans une position « inconfortable ». Je garde en souvenir des images des séquences où elle prenait la parole. Sa façon d'intervenir dans le groupe était toujours « déplacée », sans place ou ailleurs, dans le sens où ses interventions arrivaient toujours au milieu d'un échange avec d'autres élèves, parfois sur de tout autres sujets, commençaient par une phrase qui servait à attirer l'attention, une « phrase-appât », suivie par une séquence de propos très peu liés et prononcés avec un ton de voix assez fort et marqué. Un autre élément assez déroutant était le regard de cette fille, un regard qui s'éloignait de plus en plus pendant la narration, comme si le regard et le « fil » de la narration suivaient ses associations d'idées. Le regard et la voix étaient comme dissociés : la voix marquant une présence, une place, et le

---

<sup>3</sup> Je crois que par rapport à la « confusion » dans l'utilisation des pronoms sujet, seule une interprétation clinique pourrait mettre des mots à cette pratique langagière qui fait peut-être symptôme.

regard suivant le déroulement associatif de son discours, loin. Son propos s'arrêtait sur une même phrase qui était répétée deux fois, et le regard retournait vers nous en nous demandant de faire quelque chose avec tout ce qui venait d'être *jeté* dehors, de donner du sens à ses énoncés.

Un récit qui ne se fait pas obliger l'autre à « en faire quelque chose » et met l'autre en position d'un « autre-moi » et non d'un « autre que moi ». Si on reprend la question de l'utilisation des pronoms, on pourrait faire deux hypothèses : d'une part que cette « non-distinction » linguistique entre « soi » et « autrui », qui se manifeste par une confusion entre « je » et « il », serait symptomatique d'une « non-distanciation » entre « soi-même » et l'« autre », et, d'autre part, que cette confusion des genres pourrait nous signifier une difficulté à s'énoncer du point de vue d'une identité sexuée, une difficulté qui serait à mettre en lien avec une traversée problématique de l'adolescence chez ces sujets.

Si on reprend la pensée du philosophe Paul Ricœur on retrouve la valeur fondatrice du *récit* : le sujet ne peut comprendre sa propre pensée *immédiatement*, mais il lui faut une *médiation*. Le sujet doit, pour se connaître, dialoguer avec « soi-même », se considérer, en un sens, comme un *autre*. Il s'agit du concept d'*identité narrative* : le récit permet de remettre tous les éléments qui composent la vie du sujet en mouvement et en relation afin d'en faire une trame, un texte. Le récit ne reproduit pas des faits mais il les interprète et les reconstruit.

Je voudrais citer ici l'exemple d'un texte d'une élève de troisième produit pendant un cours de français et répondant à la consigne : « Ecrivez le début de votre autobiographie ».

« Je suis née le 12 septembre 1991 dans la ville de Saint Ouen en France. Je n'étais pas la première ni la dernière. Au jour d'aujourd'hui j'ai presque seize ans, je vis dans une cité, qui s'appelle X je suis en troisième au collège Y . J'aime passer en seconde générale en ES. Je ne suis pas très bonne élève, ni trop mauvaise, je pense être dans la moyenne. Je n'ai pas une vie si différente des autres, ni d'histoire merveilleuse à raconter à part peut-être mon identité alors je me présente je m'appelle Rachida Z et puis voilà » (afin d'anonymiser, les éléments biographiques ont été changés)<sup>4</sup>. D'un point de vue formel, ce texte ne présente pas de problèmes de construction, mais la mise en forme temporelle interroge. Le passé de l'adolescente, son enfance, sont décrits en une seule phrase, et survient tout de suite un passage, un saut, vers le *présent*, sans médiation, qui se clôture sur une affirmation forte de son identité inscrite dans son prénom et nom.

Pour montrer les liens entre narrativité et processus de subjectivation je m'appuierai sur une citation de Paul Ricœur, qui dans le troisième volume de *Temps et Récits* écrit « *je suis ce que je me raconte* » : quel processus de subjectivation se forme en l'absence de cette activité réflexive de médiation ?

---

<sup>4</sup> Ce texte fait partie du matériel de terrain de la recherche en cours citée ci-dessus : « CoPsyEnfant », avril 2007.

### 3. Narrativité et processus de subjectivation.

Si « *je suis ce que je me raconte* », alors je me demande quel est le sens de l'affirmation d'un jeune, lors d'un entretien non-directif : « *j'ai rien à raconter* ». Les textes de Ricœur, *Parcours de la reconnaissance* et de Jean-Pierre Lebrun, *Les désarrois nouveaux du sujet*, nous disent que deux éléments mettent en difficulté le processus de subjectivation du sujet *contemporain* : d'une part, le fait que l'identité n'est plus héritée d'une appartenance lignagère, ni fournie par un régime institutionnel et professionnel, par conséquent, chacun en devient dépositaire et est par là-même responsable de lui-même ; d'autre part, le fait que le sujet est abandonné à une *expérience limite*, l'expérience d'un sujet qui ne peut plus compter sur un *Non* venant de l'autre, comme le dit Lebrun un « sujet sans Père », un sujet donc seul face à sa propre *responsabilité*. Ces deux éléments obligent le sujet à un travail de construction identitaire, en même temps qu'à une tentative et une recherche pour se sentir « *reconnu* par l'autre ». Le récit prend une place fondamentale dans cette nouvelle configuration des subjectivités (d'où la mode actuelle des récits de vie), venant jouer un rôle *réparateur*, là où le sujet se retrouve *jeté* dans l'existence. Cette fonction réparatrice permet au sujet de se mettre à distance de lui-même en se racontant « soi-même » comme un « autre », et de trouver dans cette distance un espace dans lequel pouvoir prendre conscience de soi. Le récit éclaire le sujet parce qu'il donne un ordre aux événements de l'histoire ou d'une histoire et il lui donne les moyens de passer d'une maîtrise pratique à une maîtrise symbolique du langage, de l'espace et du temps. Le processus narratif donne donc au sujet la possibilité de s'approcher d'autrui, mais aussi de « soi-même », dans un rapport *médiat* et *réflexif*, deux éléments qui permettent au sujet un travail de *reconnaissance* de l'autre, de dialogue avec l'autre et par conséquent de reconnaissance par l'autre. La construction narrative peut devenir un filtre contre l'expression d'un sujet tout-puissant, qui ne connaissant pas sa propre histoire, et n'étant pas dans un rapport réflexif à « soi-même », ne serait pas en mesure de reconnaître l'altérité de l'autre.

Ricœur a introduit le concept d'*identité narrative*, pour montrer que la construction identitaire et le temps sont liés : l'histoire racontée dit le *qui* de l'action et, en répondant à cette question, raconte l'histoire d'une vie. Le concept de *identité narrative* introduit par Ricœur permet de comprendre le changement et la mutabilité dans la cohésion d'une vie. Par conséquent une non-maîtrise de la construction narrative pourrait être symptomatique d'un processus de subjectivation en crise, et non pas simplement d'un malaise d'ordre linguistique. Si, à la réécoute ou à la réécoute d'un récit, le sujet re-parcourt le temps, prend une distance réflexive, en revanche, un sujet montrant une « déstructuration » de l'organisation temporelle dans la narration serait incapable de prendre une distance réflexive par rapport à un événement (comme dans l'exemple cité ci-dessus, où l'élève a exprimé son sentiment de rage).

L'absence de distanciation et de médiation par rapport aux événements, m'a fait réfléchir lorsque, parmi les thèmes abordés dans les groupes de parole déjà cités auparavant, il a été question des bagarres entre filles qui se produisaient assez fréquemment, dans plusieurs collèges et lycées pendant la période de nos interventions. De ce que les jeunes nous en disaient, souvent ces bagarres entre filles, pouvant être très violentes, étaient déclenchées par des rumeurs (par exemple : « Une telle a dit d'une autre qu'elle est.. », « une fille a vu que l'autre a regardé son copain »). Ces réactions si violentes pour de « simples » rumeurs m'ont renvoyée à la possibilité d'un récit qui ne se fait pas. Nous pouvons imaginer que la rumeur, au contraire d'une construction narrative, vit dans un temps présent et immédiat, ce sont des phrases non-élaborées qui vivent seulement dans un contexte agi et précis. Le fait de donner beaucoup d'importance à ce type de phénomène nous montre que l'absence d'un travail de médiation et de réflexion fait sentir l'adolescent en danger, en position de faiblesse. Le jeune visé par la rumeur se sent *exclu, non-reconnu* par le groupe de pairs, et donc la réponse violente serait une façon de réaffirmer, reprendre sa place au sein du groupe.

Daniel Sibony affirme que la violence des jeunes veut tantôt réparer, se faire justice, tantôt rejeter sur l'autre une part de manque<sup>5</sup>. Il s'agit d'une violence qui n'est pas dirigée, et elle semble ne pas avoir de sens, ni d'orientation, une violence sans Autre. D'un point de vue plus philosophique, je dirais que nous sommes en présence d'un sujet pour lequel l'éthique n'aurait pas de place, propos qui renverse le discours d'Emmanuel Levinas et la place donnée à l'éthique dans sa théorie. Si nous considérons que, pour Levinas, l'éthique instaure le sujet en tant que tel en l'obligeant à *répondre à l'appel* de l'Autre, l'absence de l'Autre, son silence, donne place à un sujet *irresponsable*, qui ne serait pas obligé de donner cette *réponse*. La violence devient la voix d'une parole qui ne trouve personne d'Autre à qui s'adresser.

---

<sup>5</sup> « Puisqu'on ne peut pas se faire entendre, eh bien, que l'autre paie aussi. On lui casse sa chose, l'objet de sa jouissance, puisqu'elle piétine la nôtre. (...) Ainsi la violence banlieue de qui se sent au ban du lieu et qui frappe pour sortir du vide ou pour entrer dans le bon lieu, semble un geste inconscient pour renaître, pour sortir du lieu banni qu'est devenu leur lieu d'être. » (Daniel Sibony, *Violence*, 1998, p.98).

#### 4. Conclusion.

Ce travail sur la maîtrise ou plutôt la non-maîtrise de la construction narrative fait partie d'une recherche plus vaste et en cours pour ma thèse, sur les pratiques langagières des adolescents. Les exemples de terrain montrent que les problèmes de maîtrise de la construction narrative sont symptomatiques d'un processus de subjectivation dont les repères seraient défaillants. Un sujet sans récit est un sujet qui a besoin de retrouver sa place, de re-inscrire son identité ou, pour jouer avec les mots, de la « re-transcrire ». Il serait donc intéressant d'essayer d'une part de voir si les « autres » pratiques langagières adolescentes sont en mesure de « réparer » ces « failles », et d'autre part de voir ce que ces pratiques signifient pour ces sujets.

Cette image d'une identité à « re-inscrire » ou à « re-transcrire » me renvoie aux *blogs* (les contraintes de l'intervention m'ont obligée à limiter les exemples). Cette pratique a en effet comme fonction de « se donner une visibilité », de créer un code de groupe, de marquer une présence. Les blogs des adolescent évoquent cette question de l'identité, parce qu'ils représentent un espace de mise en scène de soi, où la signature, le nom propre sont re-transcrits et *présentifiés* par exemple par les séries de photos des auteurs du blog, séries qui exposent l'adolescent dans tous les moments de son quotidien. Les blogs (mais je pense aussi aux « sms ») répondent à une demande de *reconnaissance*, ils représentent une tentative de conquérir une identité en passant par le regard des autres. Mais on notera que les « autres » dont on attend la reconnaissance ce sont précisément les *pairs*, et donc il s'agit d'une attente d'une forme de reconnaissance *immédiate*, comme un miroir où on se sent faire partie d'un groupe de « mêmes ». Ces pratiques adolescentes ont pour temporalité l'immédiateté qui en fait se manifeste par une succession de moments présents.

En reprenant les deux catégories de l'identité et de la temporalité qui structurent la construction narrative et le processus de subjectivation, on peut se demander si les pratiques langagières « autres » des adolescents permettent au sujet de donner un ordre aux événements de l'histoire ou d'une Histoire. De même on peut se demander si elles permettent de passer d'une maîtrise pratique à une maîtrise symbolique de l'espace et du temps et de s'approcher d'autrui dans un rapport *médiat et réflexif*. L'ultime question que je voudrais soulever serait de savoir si ces pratiques « autres », comme le blog, pourraient réparer les « failles » du sujet « post-moderne ». J'ai entrepris d'explorer cette question à travers la pratique du *slam* chez les adolescents, que je perçois comme une tentative de re-construction ou de construction d'un récit faisant sens chez un sujet morcelé.



**5. Bibliographie.**

- Bres, J.(1994). *La narrativité*. Paris : Duculot.
- Bronckart, J.P. et Schneuwly, B. (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Castel, R.(1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Anthropos.
- Derrida, J.(1967). *L'écriture de la différence*. Paris : Editions Seuil.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris : Odile Jacob.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Editions Minuit.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: M.Niemeyer.
- Husserl; E. (1950). *Cartésianische Meditationen und Pariser Vorträge*. Den Haag: M.Nijhoff.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires.
- Lebrun, J.P.(2001). *Les désarrois nouveaux du sujet*. Paris : Erès.
- Lesourd, S.(2005). *La construction adolescente*. Paris : Erès.
- Levinas, E. (1961). *Totalité et infini*. Den Haag : M.Nijhoff.
- Ricœur, P.(1985). *Temps et récit. Tome III: Le temps raconté*, Paris :Editions Seuil.
- Ricœur, P.(1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions Seuil.
- Ricœur, P.(2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Editions Stock.
- Wittgenstein, L.(1921). *Tractatus Logico-philosophicus*.