



**HAL**  
open science

## Représentation de soi et engagement dans un parcours personnel à l'adolescence : L'écriture comme outil de médiation

Stéphanie Claudel-Valentin, Alison Demangeon, Youssef Tazouti

### ► To cite this version:

Stéphanie Claudel-Valentin, Alison Demangeon, Youssef Tazouti. Représentation de soi et engagement dans un parcours personnel à l'adolescence : L'écriture comme outil de médiation. Carrefours de l'éducation, 2020, 1 (49), pp.123-139. 10.3917/cdle.049.0123 . halshs-02334111

**HAL Id: halshs-02334111**

**<https://shs.hal.science/halshs-02334111>**

Submitted on 25 Oct 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Représentation de soi et engagement dans un parcours personnel à l'adolescence :

## L'écriture comme outil de médiation

Stéphanie Claudel-Valentin, Alison Demangeon et Youssef Tazouti

[stephanie.claudel-valentin@univ-lorraine.fr](mailto:stephanie.claudel-valentin@univ-lorraine.fr)

[alison.demangeon@univ-lorraine.fr](mailto:alison.demangeon@univ-lorraine.fr)

[youssef.tazouti@univ-lorraine.fr](mailto:youssef.tazouti@univ-lorraine.fr)

### Introduction

La représentation de soi se construit dans le rapport que l'on entretient avec soi-même, mais également avec le monde qui nous entoure. Elle évolue au fil du développement psychologique en fonction des changements corporels et des relations aux autres, et tend à se stabiliser à l'âge adulte (Ruel, 1987). Dans nos sociétés occidentales contemporaines, le temps de l'adolescence constitue une période de remaniements psychiques et physiologiques profonds, qui induisent des transformations massives de la représentation de soi de l'individu. Aussi, c'est au cours de cette période que se profilent les enjeux liés aux choix d'orientation, et nous ne sommes pas sans savoir que les mouvements suscités par ces remaniements identitaires vont entraîner des conséquences non négligeables sur la manière dont le sujet construit son projet d'orientation (Guichard, Huteau, 2007).

Nous nous proposons ici, à travers la mise en œuvre d'un dispositif centré sur la représentation de soi, de favoriser l'engagement des adolescents dans un parcours d'avenir personnel. Sous la forme d'un atelier d'écriture, ce dispositif a pour objectif d'enclencher une pensée réflexive sur soi et une prise de conscience de la temporalité. Conçue comme outil de médiation, l'écriture invite à une construction narrative de soi - en direction de soi et de l'autre - et vise par là-même un processus d'individualisation et de renarcissisation de soi *via* le groupe (Artaux, 1999).

Expérimenté dans un établissement scolaire du 1<sup>er</sup> cycle du 2<sup>nd</sup> degré d'une zone d'éducation défavorisée, ce dispositif a été créé à la demande du Département de Meurthe et Moselle dans le but de contribuer à l'élévation du niveau d'aspiration d'adolescents scolarisés en classe de 4<sup>ème</sup>. Compte tenu de l'influence du contexte socio-culturel sur le processus d'orientation scolaire et professionnelle, il s'agit de proposer une action en amont de ce processus permettant de mobiliser la motivation personnelle de l'adolescent dans une projection de soi.

En nous situant dans une approche intégrative en psychologie, nous préciserons en premier lieu notre conception de l'atelier d'écriture en lien avec le processus identitaire à l'adolescence. Nous présenterons ensuite la méthodologie mise en place et les mesures réalisées pour évaluer les effets de

ce dispositif.

## Arguments théoriques

### *Développement identitaire et projet d'orientation à l'adolescence*

L'adolescence est un moment clé dans la constitution de l'identité, impliquant une prise de conscience de soi et une redéfinition du système de représentation et des sentiments à l'égard de soi (Bardou, 2014). Ce travail de gestion du changement implique « une intégration des représentations infantiles dans la cohérence d'une représentation qui donne sens au corps pubère et à sa fonctionnalité » (Birraux, 2013, p. 37). Il s'agit pour l'adolescent de pouvoir intégrer son vécu personnel en l'inscrivant dans une continuité articulant le passé et la projection dans l'avenir, pour pouvoir construire un sentiment identitaire stable et cohérent. Cela sous-entend que l'adolescent puisse réorganiser ses identifications dans un ensemble d'idéaux relatifs à soi et déterminés par soi, en prenant une distance suffisante pour se départir des normes établies et valeurs véhiculées par ses différents milieux de vie.

Présentant le plus souvent un mouvement oscillatoire, avec alternance plus ou moins rapide de diverses représentations sur soi et son environnement, le ou plutôt les projets de vie à l'adolescence sont le plus souvent fluctuants, progressivement plus construits et personnalisés, avant de pouvoir se stabiliser<sup>1</sup>. Défini comme « un acte d'engagement dans le futur fondé sur une totalité dynamique, mettant en présence et en interdépendance l'affectif, le relationnel avec le professionnel » (Riard, 2005, p. 141), le projet adolescent peut se comprendre en distinguant son contenu manifeste et son contenu imaginaire pour rendre compte des modalités de sa construction. D'un point de vue manifeste, le projet peut se lire à travers les représentations liées à une vie professionnelle, à une vie privée, et les valeurs qui y sont associées. De manière sous-jacente, trois instances psychiques sont à l'œuvre dans l'élaboration du projet de vie : l'idéal du moi dont la fonction est de pouvoir dessiner un projet pour le moi en se dégageant de l'influence des figures parentales, le remaniement des identifications qui implique l'engagement dans un processus de séparation-individuation, et les modes de régulation narcissique où les pairs viennent le plus souvent jouer un rôle de soutien narcissique avant que puisse

---

1

A noter que la relation au temps se rejoue autrement à l'adolescence, l'avènement de la puberté impliquant un remaniement du lien aux images parentales et par là même une transformation des modes infantiles d'être-dans-le-temps (Blanchard, Balkan, 2009). Celle-ci dépend notamment des projections parentales, de la nature de leurs anticipations créatrices, du poids de leurs exigences d'origine surmoïque, mais aussi des rythmes familiaux et du contexte culturel dans lequel évolue la famille.

s'opérer un choix d'objet différencié (Riard, 1999).

Différents facteurs déterminent ce processus d'orientation chez l'adolescent. Nous retiendrons ici des déterminants externes liés à l'environnement social, familial, scolaire, et des déterminants internes tels que l'évaluation de l'identité personnelle (estime de soi) et le niveau scolaire qui seront respectivement pris en compte dans l'évaluation du dispositif d'atelier d'écriture. L'écriture dans sa fonction de narration de soi sera envisagée à la fois comme un élément favorisant le développement d'un sentiment de cohérence, de continuité et de singularité, et comme un révélateur des enjeux identitaires à l'œuvre dans le processus d'orientation permettant à l'adolescent de devenir le sujet de son propre temps (Azoulay, 2013).

### ***L'écriture comme outil de médiation dans la construction identitaire à l'adolescence***

D'usage récent, l'utilisation de l'écriture au sein d'ateliers est passée d'un cadre éducatif et de loisir à un cadre clinique avec une visée thérapeutique et/ou pédagogique. Dans notre perspective, l'atelier d'écriture se situe dans une position intermédiaire entre l'approche subjectiviste privilégiée par la thérapie et l'approche objectiviste visant la production d'objets artistiques. L'écriture relève avant tout ici d'une quête identitaire et se structure à l'interface du développement social et du développement personnel, et nous considérons qu'elle peut permettre au sujet « d'articuler et de penser ensemble tout en les différenciant son identité sociale et son identité privée » (Artaux, 1999, p.34). Il s'agit d'un outil de médiation qui va permettre au sujet de construire du sens par la mise en relation de ses affects et représentations, et leur symbolisation dans un processus de subjectivation (Crouzet, 2011).

Entre monde intérieur et monde extérieur, l'écriture peut être considérée ainsi comme un espace intermédiaire au sens de Winnicott (1975) : par le mouvement de création qu'elle convoque dans un jeu entre réel et imaginaire, l'écriture a en effet une position de transitionnalité ouvrant un espace et une durée qui permettent de relier et de séparer monde réel et monde imaginaire. Par la consigne donnée, les éléments inducteurs ou contraignants qui lui sont associés, l'atelier d'écriture s'appuie sur un matériel qui vient solliciter les capacités du sujet à explorer, trouver-crée du sens à partir de ce qui est déjà là, et transformer par là-même une part de lui-même. L'écriture du texte vient offrir une fonction de contenance, fonction qui peut se comprendre comme un « texte-peau » par analogie avec le concept de « Moi-Peau » d'Anzieu, dans la mesure où le texte constitue une limite cadrante de l'univers fantasmatique du sujet (Artaux, 1999).

À la période de l'adolescence, en permettant une prise de recul et une conscience de la temporalité, la médiation par l'écriture peut contribuer à une projection dans l'avenir, accompagner une réflexion active du sujet dans ses choix personnels, et par là-même augmenter ce processus d'individuation. Ainsi, progressivement, l'adolescent peut-il passer d'un Moi Idéal, idéal narcissique de toute

puissance lié aux investissements infantiles, à un Idéal du Moi qui engage l'individu dans la représentation qu'il se construit de lui-même et peut lui permettre ainsi de renforcer l'estime qu'il se porte à lui-même. À noter toutefois que la rencontre à l'écriture peut se révéler parfois source d'anxiété à l'adolescence, les mots devenant parfois plus difficiles à manipuler, dans ce changement de statut entre enfant et adulte en devenir qui suppose de se réappropriier le langage, une culture narrative (Titia Rizzi, Viardot, 2015). Sans oublier que l'écriture a un poids social, scolaire très important, et peut confronter certains adolescents à un manque de matériel symbolique qui les renvoie à une première expérience d'échec. Il relève donc de la part des animateurs d'atelier d'écriture de réussir à éloigner les adolescents de cette vision de l'écriture, de les aider à faire vivre les mots, à relier l'espace et le temps, pour accepter de laisser une trace de soi dans ce cheminement identitaire.

### ***Objet d'étude et hypothèses***

Sur la base des arguments développés ci-dessus, nous soutenons l'idée selon laquelle le processus de création sollicité dans le cadre d'un atelier d'écriture est susceptible de lever certains freins éprouvés par les adolescents dans leur construction de projets d'avenir personnels.

Notre problématique se décline selon 3 axes qui constituent les hypothèses de travail que nous souhaitons mettre à l'épreuve :

- Tout d'abord, nous nous attendons à ce qu'un dispositif centré sur la représentation de soi favorise l'élaboration de la projection avec une perspective temporelle à plus long terme grâce à une prise de conscience des facteurs tant internes qu'externes dans le processus de développement personnel de l'adolescent.
- Nous nous attendons également à ce que ce type de dispositif permette de renforcer l'estime de soi de l'adolescent par l'engagement individuel qu'il suscite et l'étayage fourni *via* le groupe.
- Enfin, nous anticipons un impact variable du dispositif selon le niveau scolaire de l'adolescent et son rapport initial à l'écriture.

## **Méthode**

### ***Participants***

Ce dispositif a été mis en œuvre dans un collège de l'académie Nancy-Metz inscrit dans une zone à risque d'échec scolaire (profil dit de « cumul de fragilités économique, familiale, culturelle », INSEE, 2011). Il a concerné initialement 108 adolescents scolarisés en classe de 4<sup>ème</sup>, niveau privilégié pour engager un travail réflexif sur soi en amont du palier d'orientation de fin de collège. Certains adolescents n'ayant pu bénéficier de l'ensemble du dispositif, l'échantillon sur lequel porte le

traitement des données comprend 57 garçons et 42 filles, âgés de 13 ans 2 mois à 15 ans 7 mois (pour une moyenne d'âge de 13 ans 6 mois).

D'un point de vue socio-démographique, le contexte socio-économique des familles est globalement défavorisé : avec respectivement pour les pères 56.8% de CSP défavorisées contre 21.6 % moyennes et 21.6% favorisées, et pour les mères 44.8 % de CSP défavorisées pour 44.8 % moyennes et 10.3% favorisées (cf. nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles de l'INSEE).

### ***Protocole***

Ce dispositif a été mis en place au cours de 5 séances proposées aux adolescents par demi-classe. Ses effets ont été évalués sur la base d'un questionnaire soumis en début et fin de dispositif, et sur la base d'une analyse du contenu des productions écrites. L'animation des séances, le recueil et le traitement des données ont été assurés par des étudiants en Master de Psychologie dans le cadre de leurs travaux de recherche.

Compte tenu de l'objectif initial visant une élévation du niveau d'aspiration des adolescents, le dispositif s'est construit autour d'une rencontre avec d'anciens élèves du collège, étudiant dans des filières variées à des niveaux différents de l'enseignement supérieur. Ces derniers ont été repérés grâce à la collaboration de l'Observatoire de l'Université de Lorraine.

Deux séances préalables avec les adolescents ont permis la préparation de cette rencontre : l'une visant à faire émerger les représentations personnelles des adolescents associées au processus d'orientation à partir d'un photolangage conçu à cet effet (*Parlimage*, Mouillet, Meier, Duranton, 2011) ; l'autre cherchant à enclencher une réflexion collective sur les facteurs personnels et socio-culturels impliqués dans l'orientation à partir d'un texte sélectionné (extrait *Uranus*, Marcel Aymé, 1948).

La troisième séance a été consacrée au témoignage des étudiants qui ont été invités à présenter leurs parcours : l'accent a été porté sur les éléments moteurs et les éventuels freins dans l'élaboration de leurs projets, mouvements qui peuvent être oscillatoires selon la conception de Riard (2005). L'interaction entre collégiens et anciens élèves a été privilégiée dans le but de favoriser un processus identificatoire compte tenu de la proximité de leur parcours initial.

La restitution de cette rencontre a ensuite constitué un élément inducteur pour enclencher l'activité d'écriture proprement dite qui a été réalisée au cours des deux dernières séances. La consigne d'écriture a été créée de sorte à susciter la projection d'un double imaginaire dans un récit de vie bibliographique : « Imaginez que vous ayez un jumeau ou une jumelle imaginaire. Décrivez son parcours dans une vie future ». Les adolescents ont été amenés à livrer une part de leur subjectivité tout en la mettant à distance par le recours au fictif, avec l'incitation à s'engager dans une perspective

d'avenir à plus ou moins long terme selon leur possibilité de projection temporelle.

Au cours de la dernière séance, a été proposé un échange par binôme autour du récit imaginaire élaboré par chacun, de sorte à mobiliser les dimensions intrapsychiques et intersubjectives de la construction identitaire.

L'ensemble de ces séances collectives s'est échelonné sur une période de 2 mois et s'est inscrit dans le programme d'information et d'orientation de l'établissement scolaire.

## ***Mesures***

### *Le questionnaire*

Le questionnaire a été construit dans le but d'évaluer l'évolution des représentations des adolescents concernant leur estime d'eux-mêmes et leurs projets d'avenir. Il a été soumis en début et fin de dispositif sous forme de deux versions sensiblement similaires : la première prend en compte des éléments socio-démographiques liés à la famille, la 2<sup>nd</sup>e intègre en plus un questionnement sur le niveau de satisfaction à l'issue du dispositif.

#### - L'estime de soi

L'estime de soi a été évaluée en utilisant l'Echelle de Mesure de l'Estime de Soi pour Adolescents (EMESA), échelle étalonnée pour des sujets de 11 à 22 ans (Kindelberger, Picherit, 2015). L'outil a été retenu au vu de son approche multidimensionnelle prenant en compte une estime de soi générale indépendante mais liée à différentes dimensions y afférant (estime sociale, scolaire, familiale, professionnelle et physique), chacune faisant l'objet d'une évaluation différenciée. Pour la présente recherche, seuls ont été intégrés la sous-échelle générale et les 3 sous-domaines de satisfaction « relations paritaires », « scolarité », « relations familiales ». Les dimensions liées à la professionnalité et au physique n'ont pas été retenues, puisque les sujets ne sont pas engagés dans un processus de professionnalisation et que l'estime de soi physique n'est pas censée interférer sur le processus d'orientation.

#### - Les projets d'avenir

L'évaluation des projets d'avenir, quant à elle, a été construite en distinguant les projets d'études et les projets professionnels. Les projets d'études ont été envisagés à plus ou moins long terme : après la classe de 4<sup>ème</sup>, après la 3<sup>ème</sup> et au-delà (type d'études souhaitées). L'avenir professionnel a été considéré dans ses différentes dimensions (en termes de métier, secteur, branche professionnelle) et la nature des motivations professionnelles a été demandée. Cette partie a été ponctuée par une question relative à la présence d'éventuels obstacles dans le but de sonder la nature des

anticipations/craintes des adolescents.

### *Grille d'analyse de contenu des productions écrites*

Le contenu des productions écrites a été traité de manière qualitative, à l'aide d'une grille d'analyse du discours dont le système catégoriel a été élaboré selon une méthode d'accord interjuges (Bardin, 1980 ; Poirier *et al.*, 1983). Cette analyse a permis de faire émerger 3 types d'indicateurs regroupant plusieurs catégories de réponses identifiées (*cf.* tableau 1).

#### *[Tableau 1. Indicateurs d'analyse du contenu des productions écrites]*

Le premier indicateur rend compte de la valence de la projection. Il regroupe des données relatives au type de relation projetée entre le narrateur et son jumeau imaginaire, au degré de valorisation/dévalorisation du jumeau dans le récit, à l'expression de désirs le concernant, à la présence ou non de projection morbide dans son parcours, et prend en compte la dynamique du récit soit progrédiente soit régrédiente.

Le second indicateur correspond à la qualité de la projection. Il regroupe quant à lui des données relatives à la temporalité du récit (selon l'emploi des temps du passé, présent, conditionnel ou futur), aux caractéristiques du parcours du jumeau (métier, études, vie de famille, loisirs, etc.). La présence ou non d'émotions associées à ce parcours et la présence ou non de fabulation ou affabulation sont également prises en compte ici, ainsi que le degré d'originalité du titre.

Le troisième indicateur renvoie au degré d'investissement et s'appuie sur le nombre total de mots employés, le nombre de verbes d'état et de verbes d'action, la présence de détails relatifs à la vie du jumeau (degré de précision de la description) et la présence ou non d'un titre.

## **Résultats**

### ***Questionnaire initial***

Sur le plan de l'estime de soi, nous observons globalement une homogénéité des résultats aux différentes sous-échelles à l'exception de la sous-échelle « relations familiales » qui apparaît significativement plus faible (*cf.* tableau 2). A partir de l'étalonnage de l'outil (Kindelberger *et al.*, 2015), nous pouvons noter que les résultats à la sous-échelle « relations paritaires » sont significativement élevés comparativement au groupe de référence (classe V)<sup>2</sup>, et à l'inverse que les résultats à la sous-échelle « relations familiales » sont significativement plus faibles par rapport à la

---

<sup>2</sup>

L'étalonnage est construit sur la base d'échelles stigmatiques en 5 classes avec une normalisation de la distribution préalable.



moyenne du groupe de référence (classe II). Par ailleurs, conformément aux travaux déjà réalisés sur la question (Bardou *et al.*, 2012), l'estime de soi générale et l'estime de soi scolaire apparaissent corrélées avec le niveau de réussite scolaire (cf. tableau 3).

*[Tableau 2 : Comparaison des moyennes des variables de l'estime de soi]*

*[Tableau 3 : Corrélation entre les variables de l'étude et les résultats scolaires]*

Au niveau de la projection dans l'avenir, moins de la moitié des adolescents se projette en termes d'études après le collège (48.5%). Parmi ces adolescents, 60 % envisagent une poursuite d'études vers une voie générale ou technologique, mais le degré d'aspiration moyen se situe au niveau IV (niveau bac selon la nomenclature des diplômes). A noter toutefois que plus l'élève a un niveau de réussite élevé plus il vise un diplôme élevé. Par ailleurs, plus de la moitié se projette en termes professionnels avec l'expression d'une idée de métier précis (60%) ou de secteur professionnel (18%). Seuls 22 % ne formulent aucun projet professionnel. Lorsque les motivations professionnelles sont précisées, elles sont essentiellement liées au contenu du métier (caractéristiques du métier, tâches impliquées). La perception d'obstacles au projet concerne 40% des adolescents. Lorsqu'elle apparaît, elle est associée à une anticipation des exigences des études. Ces résultats ne sont pas corrélés avec le niveau de réussite scolaire des adolescents.

### ***Effets du dispositif***

#### *Contenu des productions écrites*

Les deux premiers indicateurs de l'analyse de contenu ont fait l'objet d'un calcul de score pour pouvoir comparer plus aisément les résultats observés chez chacun des élèves (cf. tableau 4).

*[I Tableau 4 : Barème des scores aux indicateurs du récit imaginaire]*

Pour l'ensemble des trois indicateurs identifiés, les caractéristiques sont extrêmement variables d'un adolescent à l'autre :

- La valence de la projection est relativement faible avec un score moyen de 1.27 (ET= 2,02). Lorsqu'une relation entre narrateur et jumeau imaginaire est projetée, celle-ci est le plus souvent positive, parfois même de nature fusionnelle. Le jumeau est généralement valorisé dans le récit, mais l'expression de désirs le concernant est peu fréquente et la présence de morbidité avec dynamique régrédiente apparaît dans 20% des récits, traduisant une angoisse ou anxiété projetée dans le récit imaginaire.
- La qualité de la projection est globalement moyenne avec un score de 2.76 (ET= 1,62). L'inscription dans le présent est la temporalité la plus courante même si certains adolescents tentent de relier passé-présent-futur dans la description du parcours du jumeau. Les caractéristiques présentées concernent le plus souvent les études, le métier, parfois les loisirs et la vie de famille. Des émotions sont associées

à ces représentations dans 35% des cas, mais des affabulations avec dérapage du discours apparaissent pour 10%. Une originalité du titre est observée pour près de la moitié des adolescents (43%).

- Le degré d'investissement est l'indicateur pour lequel nous constatons le plus de variabilité. La taille du récit peut varier de 50 à 309 mots ( $M= 106$ ). Concernant la fréquence des verbes, elle va de 1 à 25 pour les verbes d'action ( $M= 10,4$ ) et de 1 à 15 pour les verbes d'état ( $M= 4,1$ ). La vie du jumeau est décrite avec précision pour la moitié des adolescents et un titre est proposé par 2/3 d'entre eux.

Ces caractéristiques du récit de vie imaginaire ont été croisées avec le niveau scolaire des élèves et leur degré d'estime de soi. Nous n'obtenons pas de résultats significatifs.

### *Questionnaire (test-retest)*

Les résultats recueillis au questionnaire à l'issue du dispositif révèlent une évolution des représentations concernant les projets d'avenir. En revanche, l'impact du dispositif sur l'estime de soi n'est pas significatif.

En effet, nous constatons que plus de la moitié des adolescents se projette en termes d'études après le collège (60% contre 48,5% initialement). Parmi ces élèves 60% visent une voie générale et technologique. Le degré d'aspiration tend à progresser vers le niveau I (bac+5 pour 45%) avec une nette diminution des aspirations de niveau V (CAP : 9% contre 15% initialement). L'examen du tableau 5 montre que les corrélations entre les résultats scolaires et le niveau d'aspiration en T0 et en T1 sont positives et significatives (respectivement  $r = .50$  et  $.37$  ;  $p < .01$ ). Ce qui est intéressant de noter ici, c'est que la corrélation diminue légèrement en T1 comme si les élèves ajustaient leurs aspirations après l'intervention.

*[Insère Tableau 5 : Corrélation Niveau d'études visé \* Résultats scolaires]*

Au niveau de la projection professionnelle, 80% des adolescents envisagent un avenir professionnel. Contrairement à nos attentes, l'évolution va dans le sens d'une ouverture du champ des possibles (avec une pluralité de métiers ou secteurs pour 24% contre 18 initialement) et non d'une précision du projet. La nature des motivations professionnelles est diversifiée (liée au contenu des activités, aux intérêts de l'élève, à ses valeurs), et une prise de conscience de l'influence de l'environnement (famille, enseignants, etc.) peut être observée. De la même manière, la nature des obstacles perçus est plus diversifiée : les adolescents sont plus nombreux à percevoir d'éventuels obstacles (46% contre 40 initialement), et ceux-ci sont davantage liés aux dimensions personnelles (confiance en soi, résultats scolaires, compétences spécifiques, etc.), ce qui amène à s'interroger sur le degré de responsabilisation de l'élève.

Pour ce qui est de l'estime de soi, peu de changements apparaissent quelles que soient les sous-échelles considérées. Une évolution significative pour les élèves en moindre réussite peut toutefois être notée avec une augmentation du score à la sous-échelle « relations familiales » (classe III) alors

que ce score reste relativement faible pour les autres élèves (classe II).

Aucune différence significative entre filles et garçons n'a été relevée, nous n'observons pas d'effet différencié du dispositif selon le sexe des participants.

Le taux de satisfaction s'élève à plus de 80% ce qui peut témoigner de la mobilisation des élèves dans le dispositif proposé. Lorsque des perspectives pour une poursuite du dispositif sont proposées, elles concernent essentiellement la découverte d'une diversité de métiers et de filières d'études.

## **Discussion**

Cette étude avait pour but de montrer l'intérêt de la mise en œuvre d'un dispositif d'atelier d'écriture comme outil de médiation permettant de favoriser l'ambition des adolescents et leur projection dans l'avenir, dans un contexte socio-culturel peu favorisé.

Les effets observés au fil de la démarche nous conduisent à valider partiellement les hypothèses initialement posées.

L'hypothèse d'un effet du dispositif sur l'élaboration de la projection avec une prise de conscience des facteurs tant internes qu'externes à l'œuvre dans le processus d'orientation tend à être confirmée. L'identification aux pairs inscrits dans un parcours universitaire et l'introspection engagée dans le récit de vie imaginaire semblent en effet avoir pu contribuer à une élévation du niveau d'aspiration des adolescents et à une ouverture du champ des possibles. Plus qu'un engagement de soi dans un projet d'avenir, il s'agirait avant tout d'un processus d'exploration qui a été ici enclenché, ce qui nous amène à envisager le développement d'une identité moratoire chez ces adolescents au sens où l'entend Kroger et Marcia (2011). Le caractère anxiogène de certains éléments observés à travers l'activité d'écriture (*valence et qualité de la projection*), et la nature d'obstacles perçus davantage centrée sur des dimensions personnelles, nous amène par ailleurs à nous interroger sur ce qui relèverait d'une maturation psychique liée à la construction identitaire de tout adolescent, et ce qui pourrait se comprendre aussi au regard du milieu socio-culturel dans lequel ces adolescents sont immergés. Comme le soulignent Bardou *et al.* (2012), le contexte de crise socio-économique peut conduire certains adolescents à penser que la scolarité ne leur garantira pas un avenir certain, et engendrer un degré d'anxiété variable selon le milieu socio-culturel d'appartenance.

L'hypothèse relative à l'effet du dispositif sur le niveau d'estime de soi n'a quant à elle pu être vérifiée : quelles que soient les dimensions de l'estime de soi considérées nous n'observons pas de réelle évolution. Nous retenons toutefois la place importante qu'occupe la relation aux pairs comparativement à la moyenne observée chez des collégiens du même âge, ce qui nous laisse entrevoir le poids de l'influence sociale dans ce contexte précis. À noter toutefois que l'estime de soi

est considérée par certains auteurs comme un trait (Robins, Trzesniewski, 2005), qui par définition évolue peu au fil du développement. La courte période sur laquelle s'est déroulé le dispositif peut expliquer en partie la stabilité de l'estime de soi constatée chez les adolescents rencontrés.

Enfin, concernant l'impact du dispositif selon le profil scolaire de l'adolescent, les résultats sont relativement contrastés. Si au niveau des productions écrites nous n'observons pas de résultats significatifs, au niveau du questionnaire il est intéressant de noter que la dimension familiale de l'estime de soi tend à être revalorisée chez les élèves en moindre réussite scolaire contrairement à l'ensemble du groupe et l'élévation du niveau d'aspiration apparaît davantage marquée. Contrairement à nos présupposés, au-delà du rapport que l'élève peut entretenir avec l'écriture en tant qu'outil dans l'accès au savoir, il semblerait que le dispositif ait pu bénéficier aux élèves en moindre réussite scolaire. Deux vignettes cliniques proposées en annexe viennent illustrer la démarche et ces résultats contrastés.

D'une manière générale, la variabilité des résultats amène à considérer la nécessité de penser les actions en matière d'orientation selon une approche personnalisée. Aussi, au-delà des dispositifs collectifs, ce type d'investigation pourrait se prolonger par un retour sur soi individualisé permettant de prendre en compte toute la complexité des processus psychiques inhérents au développement de l'adolescent et de tenir compte de la temporalité propre à chaque adolescent dans l'élaboration de ses désirs personnels.

## **Conclusion**

La présente recherche représente une action inédite et isolée par le recours à l'écriture en tant qu'outil de médiation. Les éléments qui en découlent mettent l'accent sur la nécessité d'inscrire ce type d'action dans la durée et de se donner les moyens d'en apprécier les effets dans une perspective longitudinale.

Pour contribuer au développement identitaire, agir sur la représentation de soi suppose un lent travail d'élaboration et un accompagnement de l'adolescent pour lui permettre de se saisir de son propre fonctionnement psychique (Koepke, Denissen, 2012). A la croisée de la relation à soi-même et de la relation à l'autre, la représentation de soi pour évoluer en passe par le regard de l'autre, adulte ou pair du même âge, et implique de relier ce qui se joue dans les différents milieux de vie de l'adolescent. Au-delà de l'influence du groupe de pairs, de l'action de l'enseignant, de l'équipe éducative, l'accent mérite ici de se porter aussi sur la prise en compte des parents dans l'institution, sur l'interaction entre famille et école, et ce rôle de coéducation essentiel pour accompagner l'adolescent dans une prise de conscience de ses compétences et qualités, de façon à développer la confiance en soi nécessaire à la

prise de décision de tout choix personnel.

Comprendre et agir pour favoriser l'accrochage et l'ambition scolaire apparaît un enjeu majeur lequel implique de tenir compte des spécificités individuelles et environnementales pour tenter d'adapter les pratiques dans le champ de la psychologie de l'éducation. À côté de la volonté affirmée de donner les mêmes chances à tous, force est de constater que le système scolaire actuel est encore largement inégalitaire et fonctionne essentiellement sur la base d'un processus de sélection et de rationalisation (Moyne *et al.*, 2017). Aussi, resituer l'adolescent au centre de son projet de vie et ajuster les moyens mis en place pour l'accompagner dans son parcours personnel demeure un défi à relever lequel permettrait d'œuvrer dans le sens d'une égalité des chances pour chacun.

Conflit d'intérêt : aucun

**Stéphanie Claudel-Valentin, Alison Demangeon et Youssef Tazouti**

Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la Dynamique des Comportements  
(2LPN, EA 7489) – Université de Lorraine.

## **Bibliographie**

- Artaux M.-F. (1999). *Entre l'enfant et l'élève : l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Aymé M. (1948). *Uranus*. Paris : Gallimard.
- Azoulay C. (2012). Séparation, temporalité et créativité à l'adolescence. *Le Carnet Psy*, n°165, p. 36-40.
- Bardin L. (1980). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bardou É., Oubrayrie-Roussel, N., Tap, P. (2014). *L'estime de soi*. Paris : In Press.
- Bardou É., Oubrayrie-Roussel N., Lescarret O. (2012). Estime de soi et démobilité scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°6, p. 435-440.
- Birraux A. (1994). *L'adolescent face à son corps*. Paris : Bayard.
- Blanchard B., Balkan T. (2009). La temporalité à l'adolescence : les avatars du processus de temporalisation pubertaire. *La psychiatrie de l'enfant*, n°52, p. 373-402.
- Crouzet D. (2011). Développement de la créativité et prévention du suicide. *Le Journal des Psychologues*, n°8, p. 47-53.
- Guichard J., Huteau M. (2007). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Kindelberger C., Picherit S. (2015). *Manuel d'utilisation de l'échelle de mesure de l'estime de soi pour adolescents*. Nantes : Laboratoire de Psychologie des Pays de la Loire.
- Koepke S., Denissen J. (2012). Dynamics of identity development and separation-individuation in parent-child relationships during adolescence and emerging adulthood—A conceptual integration, *Developmental Review*, n°1, p. 67-88.

- Kroger J., Marcia J. (2011). The Identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations, dans Schwartz (S.), Luyckx (K.) et Vignoles (V.), *Handbook of Identity Theory and Research*. New York: Springer, p. 31-53.
- Moyne A., Barthod-Malat Y., Kubiszewski V. (2017). Stress scolaire des collégiens et des lycéens : effet de l'appréhension de l'orientation et de la pression de la note. *Pratiques psychologiques*, n°2, p. 177-194.
- Mouillet M.-C., Meier P., Duranton M. (2011). *Parlimage*. Villejuif : Qui plus est.
- Poirier J., Clapier-Valladon S., Raybaut P. (1983). *Les récits de vie : théorie et pratique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Riard É. H. (1999). Construction du projet de vie des adolescents. *Migrations Santé*, n°101, p. 19-32.
- Riard É. H. (2005). Les 12-17 ans : le projet de vie et ses voies. *Carrefours de l'éducation*, n°19, p.139-164.
- Robins R., Trzesniewski, K. (2005). Self-Esteem Development Across the Lifespan. *Psychological Science*, n°3, p. 158-162.
- Ruel P. (1987). Motivation et représentation de soi. *Revue des sciences de l'éducation*, n°2, p. 239-259.
- Titia Rizzi A., Viardot C. (2015). Les mots pour dire les maux. In M.R. Moro (coord.). *L'adolescent créatif face aux malaises de la société*. Paris : Armand Colin.
- Winnicott D. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard (réédité en 2004).

Tableaux

p. 7

Tableau 1. Indicateurs d'analyse du contenu des productions écrites

Valence de la projection	Qualité de la projection	Degré d'investissement
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation au jumeau</li> <li>• Valorisation / dévalorisation</li> <li>• Projection de désirs</li> <li>• Absence de projection d'éléments morbides</li> <li>• Dynamique progrédiente /régrédiente du récit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temporalité</li> <li>• Caractéristiques du parcours du jumeau</li> <li>• Émotions associées</li> <li>• Fabulation / affabulation</li> <li>• Originalité du titre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre de mots</li> <li>• Verbes d'état</li> <li>• Verbes d'action</li> <li>• Précision de la description</li> <li>• Titre</li> </ul>

p. 7

Tableau 2 : Comparaison des moyennes des variables de l'estime de soi entre le début et la fin du dispositif

Items	T0		T1		t	ddl	Sig. (bila)
	Moyenne	Ecart type	Moyenne	Ecart type			
<b>Estime de soi</b>							
Relations paritaires	3.59	.66	3.64	.74	-1.15	97	.25
Scolarité	3.34	.89	3.40	.88	-1.39	97	.17
Relations familiales	2.67	.48	2.74	.41	-1.53	97	.13
Général	3.83	.59	3.73	.67	1.88	97	.06

NB : T0= résultats au démarrage du dispositif ; T1= résultats à l'issue du dispositif

p. 7

Tableau 3 : Corrélation entre l'estime de soi et les résultats scolaires (N= 99 ; \*\* = p< 0,01)

Items	T0	T1
<b>Estime de soi</b>		
Relations paritaires	.08	.07
Scolarité	<b>.78**</b>	<b>.78**</b>
Relations familiales	-.03	-.04
Général	<b>.27**</b>	<b>.27**</b>

p. 8

Tableau 4 : Barème des scores aux indicateurs du récit imaginaire

Valence de la projection			Qualité de la projection		
Catégories de réponse		Score	Catégories de réponse		Score
Relation au jumeau	Positive (P)	1	Temporalité	Passé (PA)	-1
	Négative (N)	-1		Présent (PR)	0
Valorisation / Dévalorisation	Valorisation (V)	1		Conditionnel (C)	1
	Dévalorisation (D)	-1		Futur (F)	2
Désir	Présence (/)	1	Caractéristiques du parcours	Faible	0
	Absence (-9)	0		Varié (>2)	1
Morbidité	Présence (/)	1	Emotion	Présence (/)	1
	Absence (-9)	0		Absence (-9)	0

Dynamique	Progrédiente (P)	1	Fabulation / Affabulation	Absence (-9)	1
	Régrédiente (T)	-1		Affabulation (A)	0
				Fabulation (F)	-1
			Originalité du titre	Original (O)	1
				Pas original (N)	0
Score minimal possible : -4		Score maximal possible : 4		Score minimal possible : -2	
				Score maximal possible : 7	

p. 9

*Tableau 5 : Corrélacion Niveau d'études visé \* Résultats scolaires*  
(N= 99 ; \*\* = p< 0,01)

	Résultats scolaires	Niveau visé à T0	Niveau visé à T1
Résultats scolaire	1		
Niveau visé à T0	.50**	1	
Niveau visé à T1	.37**	.83**	

NB : Nomenclature utilisée : 5 (Master), 4 (Licence), 3 (bac+2), 2 (bac), 1 (CAP)



## Annexe : Deux vignettes cliniques contrastées

### *Vignette 1 : Léa*

Léa est l'aînée d'une fratrie de 4 enfants. Le couple parental est uni : son père est chef d'une petite entreprise, sa mère est ouvrière non qualifiée. D'âge normal (14 ans en 4ème au moment du démarrage du dispositif), le niveau scolaire de Léa est passable avec une moyenne générale de 11,9 (calculée sur la base des deux premiers trimestres).

A l'entrée dans le dispositif, le questionnaire proposé en première séance révèle une estime de soi hétérogène : la sous-échelle globale est considérée comme « ajustée » (étalonnée en classe III) ; mais, de manière contrastée, l'estime de soi relative aux « pairs » et aux « relations familiales » apparaît faible (respectivement classe I et II), alors que l'estime de soi scolaire se situe à un niveau plus élevé (classe IV). En termes de projets d'avenir, Léa envisage une poursuite d'études en 3ème générale l'année suivante et se projette dans une voie professionnelle dans l'optique de devenir assistante maternelle, aucune motivation n'est précisée.

Au niveau du récit de vie imaginaire, les valeurs observées aux trois indicateurs identifiés sont très contrastées :

- La valence de la projection est maximum avec un score de 4, ce qui la situe à un niveau nettement supérieur par rapport à la moyenne observée ( $M= 1,27$ ) : une relation avec le jumeau imaginaire est projetée dans un mouvement d'idéalisation (« *j'ai toujours voulu lui ressembler, je l'admire tellement* ») ; des désirs lui sont assignés (« *elle rêvait d'être médecin ...* ») et la dynamique du récit est progrédiente (« *elle a réussi à surmonter toutes les épreuves avec bravoure* »).
- La qualité de la projection est de valeur moyenne avec un score de 3 : les caractéristiques du parcours sont détaillées (métier, études), le titre présente une certaine originalité (« *Ma sœur, mon modèle* »), aucune trace de fabulation / affabulation n'apparaît, cependant aucune émotion n'est associée et la temporalité se situe essentiellement dans le présent ou le passé.
- L'investissement est par ailleurs moyen au vu notamment de la taille du récit.

A l'issue du dispositif, Léa se projette non plus dans une voie professionnelle mais générale, et son projet d'orientation a évolué (devenir conseillère d'orientation-psychologue). Des valeurs sont associées au métier (altruisme) et des obstacles sont perçus (prise de conscience de la sélection). L'estime de soi est quant à elle en légère augmentation, notamment au niveau de la sphère familiale (classe IV).

La relation aux animateurs semble s'être opérée sur un mode identificatoire, permettant d'ouvrir ses aspirations tout en intégrant les conditions de leur réalisation. De manière conjointe, la perception du soutien familial apparaît renforcée.

### *Vignette 2 : Pierre*

Pierre est le cadet d'une fratrie de deux enfants, son frère aîné est scolarisé en enseignement supérieur (Institut Universitaire Technologique). Issu d'un couple parental uni, son père est ouvrier non qualifié, sa mère occupe une profession de santé intermédiaire. D'âge normal également, Pierre présente quant à lui un bon niveau scolaire (moyenne de 16,53 sur les deux premiers trimestres).

Initialement, l'adolescent n'exprime aucune projection d'étude, ses ambitions se focalisent sur le métier de sportif professionnel avec une conscience aigüe de la sélection. Son estime de lui-même apparaît homogène et ajustée dans les différents secteurs (classe III).

Pour ce qui est de son récit de vie imaginaire, la production est de bonne qualité même si là encore le texte demeure concis.

La qualité de la projection est maximum avec un score de 7 : la temporalité se situe essentiellement dans le futur, des émotions sont présentes (les proches sont « *époustouflés* »), aucune trace de

fabulation / affabulation n'apparaît, les caractéristiques du parcours sont détaillées (métier, lieu de vie) et le titre présente une originalité (« *Le chemin de ma passion* »).

La valence de la projection est de 3/4 : nous n'observons pas de projection de relation avec le frère imaginaire mais celui-ci est valorisé et porteur de désirs (passionné de dessin, par la Chine), la dynamique du récit est progrédiente marquant l'impact de l'environnement sur l'estime de soi (« *ses proches lui disent de continuer dans ce sens ce qui est pour lui une grande motivation* »).

Sa posture à l'issue du dispositif s'élargit avec une projection à plus long terme : la voie générale est envisagée dans l'optique de se diriger vers différentes professions en lien avec le sport (coach, médecin). La nature de ses motivations se précisent (sur la base des caractéristiques des activités professionnelles) et l'influence de son environnement dans son choix est affirmée. Son estime de lui-même apparaît davantage contrastée avec une baisse de l'estime sociale (classe II) au profit de l'estime scolaire (classe IV)

Ainsi, Pierre semble prendre conscience de ses compétences scolaires et du rôle de son environnement familial dans la construction de ses choix.