

Exploration du récit de vie d'adolescents

Céline Poudat¹, Aurore Boulard²

¹ Université Paris 13, Sorbonne Paris Cité, LATTICE, CNRS (UMR 8094)
celine@poudat.fr

² Université de Liège. Aurore.boulard@ulg.ac.be

Abstract

The present paper follows on from the research we presented in previous JADT (Boulard, Poudat, Gauthier 2012). We still focus on the development of narrative competence (Habermas et Bluck 2000) in children and adolescents. Although children develop narrative skills, life narratives only emerge in adolescence. On the basis of a corpus made of spontaneous oral speech, we had empirically demonstrated that pre-adolescents aged of 12 had developed stabilized narrative skills enabling them to produce life narratives. Here, we propose a first exploration of the overall structure of adolescent life stories, thanks to a corpus of 268 oral self narratives completed with a questionnaire.

Keywords : life narratives, narrative competence, adolescence, statistical exploration, psychology

Résumé

La présente communication s'inscrit dans la continuité des réflexions menées lors des précédentes JADT (Boulard, Poudat, Gauthier 2012), dans le cadre du développement de la compétence narrative (Habermas et Bluck 2000) chez l'enfant et l'adolescent. Si c'est autour d'histoires et de récits que l'enfant se construit et se développe, ce n'est qu'à l'adolescence qu'il acquiert cette capacité de se raconter et de construire le récit de sa vie. En nous fondant sur un corpus constitué des transcriptions du discours oral spontané de 136 enfants et préadolescents âgés de 3 à 13 ans, nous étions parvenus à démontrer empiriquement que c'était vers l'âge de 12 ans que les pré-adolescents semblaient détenir cette compétence narrative, et donc être en mesure de produire des récits de vie. La présente recherche se concentre sur le récit de vie d'adolescent, saisi à l'oral au moyen d'une question orientée. Sur la base d'un corpus étendu de 268 discours et de questionnaires associés, nous proposerons une première exploration du récit de vie d'adolescent.

Mots-clés : récit de vie, compétence narrative, adolescents, exploration statistique, psychologie

1. Introduction

Durant la période de l'adolescence, les enfants commencent à se construire une identité indépendante à travers la réflexion, le questionnement et la remise en cause des normes et valeurs de leur famille, de leur communauté et de leur culture. Pour (Erikson, 1968), le développement identitaire est l'une des tâches psychosociales les plus importantes de l'adolescence, qui impacte le bien-être psychosocial pour le reste de la vie. La narration va permettre aux adolescents de donner un sens à leur expérience. (Habermas et Bluck, 2000) ont introduit le terme de *raisonnement autobiographique* pour illustrer le processus dynamique de penser à propos du passé, et de faire des liens entre ces pensées et le *self*. Les récits de vie émergent ainsi à l'adolescence, puisque c'est à cette période que les individus accèdent au stade des opérations formelles, à la maturité physiologique ainsi qu'à la demande d'établir une définition de soi dans le monde extérieur (école, travail, amitié). L'adolescence est ainsi un moment privilégié pour explorer les bases d'une nouvelle identité (Stassen, 2012). Afin de construire son identité, l'adolescent va chercher des modèles d'identification à l'intérieur de

sa famille mais également à l'extérieur à travers son groupe de pairs à partir d'aspects tels que l'habillement, les gestes et mimiques (Erickson, 1980). Ainsi l'identité personnelle se construit à travers le groupe et l'acceptation par les pairs ou le rejet joue un rôle important sur la santé mentale à l'adolescence (Parker et al., 1995). Malgré l'importance du groupe de pairs, la famille continue à avoir une importance considérable sur le développement de l'adolescent (Claes, 1986). Par exemple, en cas de détresse, lorsque l'adolescent ne peut de lui-même composer avec les situations, il recherchera la proximité de ses figures d'attachement, qui implique une réelle recherche de sécurité (Delannes, 2006). Se définir nécessite la prise en compte des événements passés et le contexte actuel. En grandissant, l'enfant ajustera ses conduites à des circonstances particulières grâce aux activités extra-scolaires et à l'école. Ainsi, loin de se dissiper, il aura de lui-même une connaissance de plus en plus précise et complète. Pour (McAdams, 2008), toute narration va refléter l'univers social et culturel du narrateur. Selon (Wang et Conway, 2004), certains individus vont privilégier l'utilisation du "on" et de la collectivité alors que d'autres utiliseront le "je" et se centreront sur leurs exploits personnels.

A l'heure actuelle, différents chercheurs (McAdams, 2008 ; McLean, 2005 ; McAdams, 1993) s'interrogent sur la construction de ces récits de vie à l'adolescence et mettent au point des concepts théoriques à partir d'analyses de récits de vie d'adultes. Cependant, aucun modèle développemental de la compétence narrative n'a encore été validé à partir de matériau textuel du type "récit de vie" avec des adolescents. En se fondant sur un corpus de 268 récits de vie d'adolescents de 12 à 18 ans, la présente recherche, qui poursuit et prolonge nos recherches précédentes autour du développement de la compétence narrative chez l'enfant (Boulard, Poudat, Gauthier, 2012), est donc particulièrement originale et inédite ; après avoir décrit le corpus et la méthodologie générale sur laquelle se fondent nos analyses (2.), nous présenterons les résultats de cette première exploration du récit de vie adolescent (3.).

2. Corpus et méthodologie

2.1. Corpus et questionnaire

Notre corpus est constitué de 268 récits de vie d'adolescents âgés de 12 à 18 ans (moyenne d'âge = 14,6 ans) issus de 16 écoles belges, sélectionnées sur deux critères : la taille de la ville et le type d'enseignement dispensé (général, technique et professionnel) ; l'objectif étant d'obtenir un échantillon représentatif de la population d'adolescents scolarisés en Communauté Française. Au final, 149 filles et 119 garçons ont participé à cette recherche. Chaque entretien dure environ 50 minutes et est divisé en deux parties : un questionnaire (2.1.1.) et une question ouverte (2.2.2.).

2.1.1. Questionnaire

La première partie de l'entretien consiste en la passation d'un questionnaire comprenant différentes variables. Ce questionnaire a pour objectif d'investiguer les relations sociales des adolescents et leur humeur. Différentes informations générales ont été récoltées : l'âge, le sexe, le type de filière scolaire (générale, technique ou professionnelle), l'année d'étude et l'option. Les premières questions explorent les relations amicales (nombre d'amis à l'école et en dehors, échelle d'attachement au meilleur ou à la meilleure ami(e) – *Intimate friendship Scale*) tandis que la seconde partie du questionnaire concerne la vie à l'école et fait suite à une recherche sur le contexte social scolaire (Boulard et al., 2012). Les questions posées mesurent le bien-être à l'école et en classe ainsi que le sentiment de se sentir jugé par les pairs et les

adultes présents à l'école (professeur, éducateur, préfet, directeur,...). La troisième partie est ensuite centrée sur l'univers familial de l'adolescent : les parents sont-ils ensemble ou séparés ? En cas de séparation, où l'adolescent vit-il le plus souvent ? Suivent deux questionnaires d'attachement parental (Le *Parental Bonding Instrument*) qui proposent un score d'attachement maternel et paternel indépendant. Enfin, l'humeur de l'adolescent est mesurée grâce à deux échelles de dépression (CES-D et Moos).

2.1.2. Corpus

Le corpus textuel de récits de vie a été constitué sur la base d'une question libre, qui faisait suite au questionnaire, et durant laquelle le chercheur s'est abstenu d'intervenir, afin de laisser l'adolescent construire sa narration. La question *Qu'est-ce qui a fait que tu es devenu ce que tu es aujourd'hui ?* a été posée à l'adolescent, éventuellement complétée par la question *Est-ce qu'il y a des événements positifs ou négatifs qui ont fait que tu es devenu(e) ce que tu es aujourd'hui ?* Chaque récit a été enregistré et retranscrit par le chercheur qui a fait passer l'entretien. La durée de l'enregistrement a été standardisée et fixée à 10 minutes (après un *testing* réalisé lors de pré-tests) ; on observe au final une moyenne de 950 *tokens* par récit.

2.2. Méthodologie

2.2.1. Observations

Deux types d'observations ont donc été pris en compte : un ensemble d'observations linguistiques que nous avons complété par les 20 variables extraites du questionnaire. Sur le plan linguistique, nous examinerons deux niveaux de l'analyse: le lexique, à travers l'examen du vocabulaire du corpus, et la morphosyntaxe, appréhendée au moyen de l'analyseur (morpho)syntaxique Cordial (Société Synapse Développement), qui effectue une analyse syntaxique (syntagmatique) des textes et affecte à chaque unité segmentée une catégorie morphosyntaxique et un lemme. Un ensemble de 197 descripteurs morphosyntaxiques et syntaxiques a été conservé, qui nous permettra de typer les regroupements textuels obtenus, et de mettre au jour des systèmes d'opposition narratifs et énonciatifs.

2.2.2. Méthodes statistiques

Afin de mettre en évidence la structure du corpus, nous avons mobilisé deux méthodes factorielles : nous avons appliqué la méthode classique de l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) au vocabulaire du corpus afin d'en dégager sa structure lexicale et nous avons mené une Analyse en Composantes Principales (ACP) pour mettre au jour les grandes oppositions morphosyntaxiques à l'œuvre dans les textes, suivant la méthodologie décrite dans (Poudat, 2006). Ces deux méthodes ont été combinées (i) en projetant le vocabulaire du corpus a posteriori sur les axes de l'ACP : l'ACP a été complétée d'une classification et les classes obtenues ont été décrites a posteriori par le lexique, convoqué à titre illustratif ; et (ii) en projetant les descripteurs morphosyntaxiques a posteriori sur les axes de l'AFC (méthode VISURECA de DtmVic). Toutes les analyses menées ont été réalisées au moyen du logiciel DtmVic¹, développé par Ludovic Lebart.

¹ <http://www.dtmvic.com/>

3. Résultats

3.1. Discours limites et frontières du récit adolescent

L'observation du récit de vie adolescent pose, comme pour tout usage, la question de la délimitation et des frontières de l'objet examiné. Si les méthodes de statistiques multidimensionnelles permettent de mettre au jour la structure d'un corpus, appréhendée au moyen des oppositions et des attractions principales des observables considérés, elles permettent également de mettre au jour, le cas échéant, les individus limites, *i.e.* dont les propriétés sont aberrantes par rapport à la norme que figure le corpus.

Les âges de l'adolescence

Rappelons d'abord que nous avons pu constater, dans nos recherches précédentes (Boulard et al., 2012), que l'âge jouait un rôle crucial dans le développement de la compétence narrative chez l'enfant : un effet Guttman pouvait s'observer sur le premier plan factoriel, sur lequel les âges des enfants de 3 à 9 ans se distribuaient régulièrement, tandis qu'à l'âge de 11 ans, on pouvait observer une certaine stabilisation des acquis. Dans le cas présent, les âges ne s'échelonnent pas le long des premiers facteurs, ce qui confirme encore une fois cette stabilisation de la compétence narrative à l'âge de l'adolescence, et valide l'homogénéité de notre corpus d'étude.

En revanche, il semblerait qu'après 19 ans, les individus s'écartent de la norme du corpus, et donc des frontières du récit de vie adolescent ; en effet, le corpus ayant été construit sur la base de groupes de niveau scolaire, de rares individus ayant dépassé les 18 ans y étaient en effet inclus (trois garçons de 19 et 21 ans ; deux filles de 19 et 20 ans). Deux d'entre eux sont nettement ressortis, l'un étant un *outlier* au sens statistique, destiné à être écarté du fait de son comportement aberrant (classe singleton dans la CAH), et l'autre étant également limite, positionné à une extrémité de l'axe 1 ; de manière générale, ces individus étaient tous positionnés sur le même versant de l'axe 1 (pôle *développemental positif*, *v. infra*), tant dans l'AFC (mots) que dans l'ACP (morphosyntaxe).

L'analyse de ces 5 textes nous a permis de mettre en évidence des similarités intéressantes. Les événements rapportés sont plus généraux et ces adolescents adoptent une position réflexive par rapport à leur vécu. Ils se décentrent des événements plus factuels de leur vie afin de réfléchir à leur position d'individu dans le monde. L'un a vécu un événement traumatique et a revu complètement son système de valeurs (*Ce qui s'est passé à la fusillade, ça m'a permis de comprendre qu'il faut être droit, de comprendre qu'il faut être quelqu'un de bien*) ; tandis que les autres adolescents ont tous vécu pendant plusieurs années sur un autre continent. Ils évoquent ainsi la différence de culture très forte qu'ils ont ressentie (*La vie d'un continent à l'autre est très différente et c'est le milieu qui fait l'homme. Cette vie m'a appris à savoir choisir, à se connaître d'abord personnellement...*). Nous avons pris la décision d'écarter ces textes de l'analyse, notamment puisque en sus du comportement limite de deux d'entre eux, ils étaient de toute manière trop peu nombreux pour être représentatifs des individus de 19, 20 et 21 ans.

Adolescence et amitiés

Puisque notre étude croise discours et questionnaires, nous avons également été amenés à isoler un autre discours, au demeurant situé à l'une des extrémités de l'axe 2 : l'individu 133,

16 ans, de sexe féminin, qui s'est avérée la seule à répondre qu'elle n'avait d'amis ni à l'école, ni en dehors de l'école – ce qui impactait fortement la projection des variables illustratives sur les ACP et AFC.

Cette adolescente se distinguait en outre nettement par son récit. Elle vivait une relation amoureuse stable et une très grande autonomie par rapport aux parents était relatée. À maints égards, ce discours était orienté comme l'étaient les récits de vie d'adultes ou d'adolescents plus âgés (>19 ans).

3.2. Structure thématique et stylistique du corpus

3.2.1. Structure thématique du corpus (AFC): famille, école et développement

La figure 1 qui suit présente le premier plan factoriel de l'AFC que nous avons réalisée sur le corpus après *peeling* avec projection des variables catégorielles illustratives. Pour faciliter la lecture de la carte, ne sont mises en valeur que les catégories dont les positions ont résisté à l'épreuve du *bootstrap* (Lebart, 2004). Lorsqu'on observe les oppositions et les attractions entre les mots les plus représentés du corpus (seul > 50 occ.), on voit apparaître trois pôles lexicaux : (i) un **pôle familial** (papa, sœur, maman, mère, petite, sœurs, père, grande, belle...) situé sur le versant négatif du premier axe et en positif de l'axe 2 ; précisons ce pôle par la présence de verbes conjugués à l'imparfait (*voulait*, *avait*, *fallait*) et du lexème *seule* :

Ma maman s'occupait plus de ma petite sœur que moi, je n'ai pas eu trop avec ma maman. Elle n'a pas toujours le temps de s'occuper de moi. Il fallait qu'on emmène ma petite sœur à l'hôpital, chez le médecin. A la fin, il fallait que je me débrouille un peu toute seule. (089)

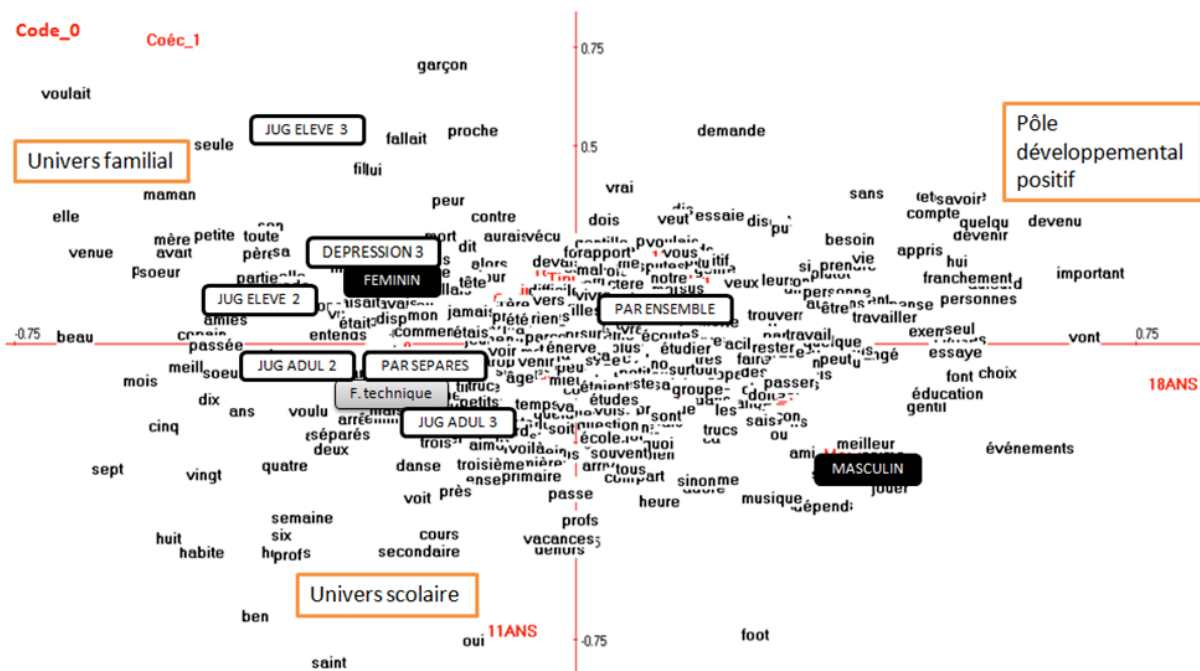


Figure 1. AFC avec projection des variables catégorielles illustratives

(ii) un **pôle scolaire et activités extra-scolaires** (huit, vacances, six, cours, profs, semaine, heure, musique, jouer, adore, primaire, classe...) positionné sur le versant négatif de l'axe 2, et plutôt sur le versant négatif du premier axe :

Ben il y a eu de la violence depuis que moi et mon frère on est nés quoi, entre mes parents et entre mon père et nous. De l'équitation, oui j'y vais tous les jours, j'y vais tous les jours après l'école jusque tard le soir. En travaux de bureau non, ben je n'aime pas trop parce que ben déjà les profs je ne les aimais pas trop et je les avais déjà eu l'année dernière et je ne savais pas que j'allais les ravoir cette année donc voilà. (204)

et (iii) un **pôle développemental personnel positif** qui se caractérise par des mots dressant un bilan de vie *secure* et positif (aidé, seul, personnes, savoir, choses, essaye, aider, confiance, éducation, gentil, appris, pense, jouer, peux, calme, travailler...).

Ex: *Mes amis, ma famille, l'aide que m'ont apportée mes professeurs en classe et beaucoup de choses enfin je dois dire tout ? Des fois des gens que je rencontrais quand j'allais faire des tournois, des championnats, des choses comme ça, voilà. Ils m'aidaient, Ils me disaient par exemple, dans des championnats de course, ils me disaient, « fais ça, ne fais pas ça » donc voilà. Mes amis m'ont aussi appris beaucoup de choses. Ils m'ont appris à être gentil, ils m'ont appris à m'exprimer parce que c'est avant tout avec eux que je passe le plus de temps quand même, donc ils m'ont appris beaucoup de choses. Des mots des fois même. Ma famille parce que c'est chez eux que j'ai été éduqué donc c'est eux qui m'ont éduqué pour que je sois bien élevé ou mauvais élevé. C'est eux qui m'ont éduqué pour ça. Je suis né dans l'ambiance de ma famille donc voilà. J'aime bien. (186).*

3.2.2. Structure stylistique du corpus (ACP): du récit construit à la difficulté de dire

L'examen du premier plan factoriel de l'ACP² (figure 2) laisse d'abord apparaître une opposition entre deux niveaux de complexité stylistique sur le facteur 1.

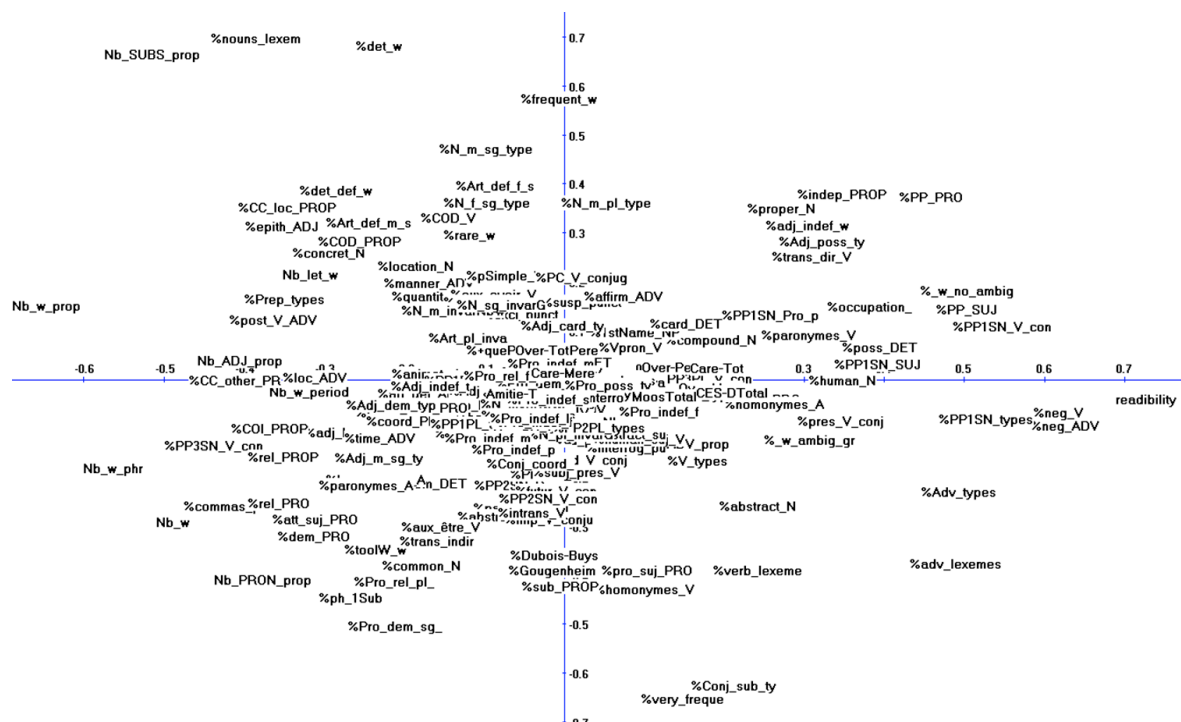


Figure 2. ACP - Observations morphosyntaxiques + variables illustratives supplémentaires numériques continues

² Pourcentage d'inertie de 11,19% pour les deux premiers facteurs, qui rendraient compte d'environ 24 variables sur les 218 prises en compte.

Sur le versant négatif de l'axe, les récits sont plus longs et plus complexes (phrases et propositions plus longues, mots plus longs / subordonnées relatives, compléments circonstanciels, adjectifs...); en outre, ils contiennent significativement plus de pronoms anaphoriques de 3^e personne, ce qui signale des discours plus cohésifs, avec un chaînage référentiel des personnages du récit :

Du point de vue familial mon papa ça va il m'aide beaucoup, j'ai une sœur qui est un peu plus grande qui est fort jalouse quand même parce que bon payer un vélo à cinq mille euros et elle qui n'a rien ce n'est pas facile. Ben ma copine elle m'encourage beaucoup pour ce sport elle vient souvent me voir et tout ça et puis comme j'ai dit ma famille vient beaucoup me voir et tout ça, m'encourager et voilà. (203)

Sur le versant opposé, les récits sont moins complexes (plus "lisibles", plus de mots non ambigus et de propositions simples et indépendantes); plutôt racontés au présent, ils contiennent davantage de tournures négatives, de pronoms de première personne du singulier JE et de propositions dont le sujet est un pronom. Après examen des données et des individus positionnés sur ce versant, les récits se caractérisent par une *difficulté à énoncer*, et un nombre important de « je ne sais pas », ou de « je ne vois pas » :

Ben d'abord mes parents. C'est compliqué. Les amis. L'école aussi je pense. Ben le divorce de mes parents. Le changement d'option aussi. **Non je ne vois pas. Je ne vois pas.** Mes parents sont divorcés. Et ils se sont mariés chacun de leur côté. Je suis très calme. Donc... ce que j'aime dans la vie l'informatique, sortir. Ben amical. **Je ne sais pas.** (129, récit complet)

3.3. Corpus et questionnaire: quelques pistes de réflexion

Le récit de vie adolescent semble d'abord se structurer autour des trois pôles observés avec l'AFC : l'adolescent tendrait à se raconter d'abord de manière positive, en dressant le bilan de ses compétences et de ce qu'il connaît de sa personne, et en convoquant dans son discours les personnes qui l'ont aidé à se développer et à devenir la personne qu'il est aujourd'hui ; si son histoire familiale et son parcours scolaire ont naturellement impacté le développement de l'adolescent, ces deux pôles ont une saillance variable d'un adolescent à l'autre, et il est notable qu'ils émergent aussi significativement.

La projection des catégories ayant résisté à l'épreuve du *bootstrap* sur le plan factoriel est en ce sens éclairante, puisque elle permet de mettre au jour quelques interprétations, et différentes pistes de réflexion :

1) Il semblerait ainsi que la séparation des parents ait un impact sur le discours de l'adolescent ; indépendamment de la nature plus ou moins douloureuse que provoque une telle rupture, la séparation des parents fait *événement* dans le récit de vie de l'adolescent et attire donc les récits vers le pôle famille;

2) De manière intéressante, la sensibilité au jugement extérieur, très caractéristique de l'adolescence, poursuit l'opposition famille / scolaire et extra-scolaire sur l'axe 2 : plus l'adolescent évoque sa famille pour se raconter, plus il a eu le sentiment d'avoir été rejeté ou mal jugé par ses pairs élèves, tandis qu'à l'inverse, plus il raconte sa vie scolaire et extra-scolaire, et plus il a le sentiment d'avoir été rejeté et mal jugé par des adultes. En d'autres termes, l'adolescent isolé par ses pairs à l'école recentre son identité et son discours sur le cocon familial tandis que l'adolescent qui se sent mal jugé par les adultes en milieu scolaire aurait tendance à surinvestir l'univers scolaire.

Une des tâches développementales principales à l'adolescence est de s'autonomiser par rapport à sa famille tout en développant des relations sociales harmonieuses avec ses pairs. Nous observons que l'adolescent se sentant jugé par ses pairs de manière régulière est également celui qui déclare avoir peu ou pas de copains à l'école ou en dehors de celle-ci. L'isolement social vécu par l'adolescent l'amène donc à construire son récit de vie à partir de sa cellule familiale. Si le jugement des pairs amène l'adolescent à se focaliser sur une autre sphère de sa vie, il n'en va pas de même avec le jugement ressenti par les adultes qu'il rencontre à l'école. Le discours de ce type d'adolescent est centré sur la scolarité. Non pas comme le font les adolescents du pôle développemental positif qui relate des faits sociaux à l'école mais en se focalisant sur l'école cognitive (les devoirs, les cours, les examens). Dans leur discours, nous ne retrouvons pas ces jugements apparaître, l'adolescent préférant mettre l'accent sur autre chose (la famille, l'école). Ces données apparaissent seulement lorsqu'on analyse les questionnaires. Ceci concorde avec la littérature sur le harcèlement scolaire (Peterson et Ray, 2006) montrant que les adolescents victimes de harcèlement, se sentant jugés par leurs pairs ont tendance à adopter la loi du silence concernant ce qu'ils vivent. D'une part parce qu'ils sont persuadés pouvoir gérer la situation et d'autre part parce qu'ils pensent que demander de l'aide aux adultes pourrait leur être préjudiciable en aggravant les choses. Il essaiera donc de s'en sortir seul.

3) Soulignons également que l'une des oppositions les plus marquées a trait au genre, puisque les discours des adolescents et des adolescentes s'opposent significativement sur les deux axes. Cette opposition est intéressante, puisqu'elle n'apparaissait pas dans les discours d'enfants sur lesquels nous avons précédemment travaillé, même si des différences de genre sont perceptibles dès l'enfance : (Maccoby, 1998) montre que les filles sont plus habiles dans l'utilisation de la psychomotricité fine, explorent moins l'espace et découvrent les objets visuellement avant de les toucher. À l'inverse, l'environnement exploré par les garçons est plus large et ils ont tendance à découvrir les objets en les manipulant (Cook, 2010). La différence de genre significative observée dans les récits de vie semble prendre la même direction que ce que l'on observe chez l'enfant. Les filles sont plus centrées sur la famille alors que les garçons explorent le monde et se définissent de manière préférentielle par des événements extérieurs à leur univers familial. (Boulard, 2012) montre que les adolescentes ont tendance à développer des relations plus profondes que ce soit avec les parents ou avec leurs amis et qu'elles sont plus affectées par les conflits survenant dans ces relations. Les adolescents vont avant tout développer des relations basées sur les activités communes en groupe et sont moins affectés si une relation se détériore pendant un temps avec leurs proches. Cette particularité liée au sexe de l'adolescent fait partie des hypothèses émises afin d'expliquer que deux fois plus d'adolescentes souffrent de dépression. Cette sensibilité aux relations les rendrait plus vulnérables aux troubles de l'humeur comme la dépression. Cette hypothèse peut trouver tout son sens ici puisque nous observons que les scores de dépression les plus élevés (score =3) se situent sur le versant négatif de l'axe 1, versant féminin, reprenant l'univers familial. Les filles se définissant avant tout par leur univers familial, sont plus sensibles aux perturbations (divorce, maladie, conflit) qui peuvent alors impacter significativement leur humeur.

4) On soulignera enfin que le croisement des observations morphosyntaxiques et des unités lexicales permet de préciser les oppositions et les regroupements obtenus, par le biais notamment de la procédure VISURECA de DtmVic, qui complète l'AFC par une classification et une description a posteriori des classes par la morphosyntaxe, convoquée à titre illustratif. Nous ne pouvons malheureusement produire l'ensemble des résultats que nous

avons dégagés, mais à titre d'exemple et pour illustrer les réflexions émises sur le genre en 3), mentionnons le *cluster* le plus excentré sur le versant négatif de l'axe 1 (figure 3), qui permet d'observer un regroupement d'adolescentes positionnées à l'extrémité du pôle « univers familial ». Sur le plan lexical, on voit nettement émerger la problématique familiale, articulée autour de figures féminines (mère, sœur, grand-mère), avec le pronom anaphorique féminin *elle*. Le discours est structuré autour d'un *récit construit*, ce qui est confirmé par la présence significative des temps verbaux de l'imparfait, du passé composé et du plus-que-parfait – et cette observation est notable, parce que ce n'est pas le cas des discours du versant opposé, qui sont généralement moins structurés autour d'événements marquants. L'adolescente se raconte à travers le récit souvent chargé de son histoire familiale et mobilise peu de *je* – significativement représenté dans les discours des adolescents du pôle développemental positif – tandis que la présence de l'adjectif *seule* renforce cet effacement de soi. De toute évidence, le *cluster* est le seul qui est caractérisé par un score d'humeur dépressive élevé.

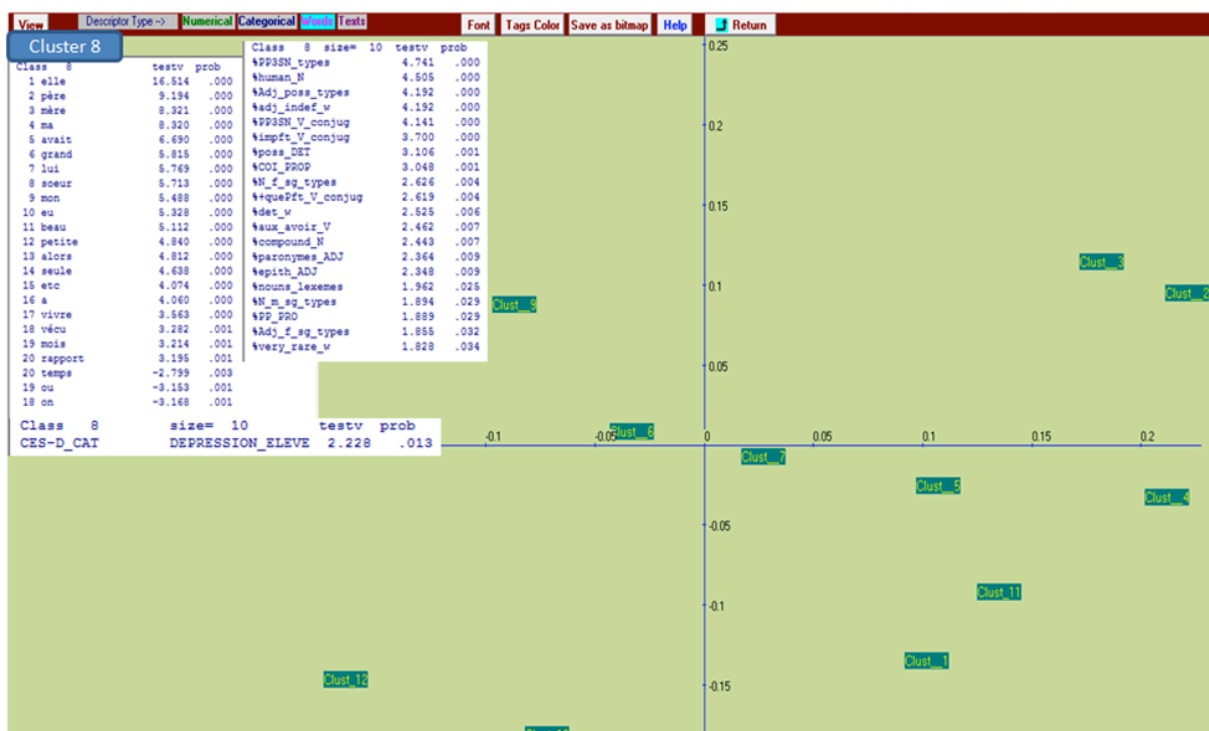


Figure 3. Classes obtenues avec une CAH complétant l'AFC, avec description a posteriori des classes

4. Conclusion et perspectives

Cette recherche, en continuité avec nos travaux précédents, montre la stabilisation du récit de vie à l'adolescence. En effet, l'âge ne semble pas constituer une variable qui influence le discours après 12 ans et en ce sens confirme les travaux de (Habermas et Bluck, 2000). Certaines particularités ont émergé des analyses réalisées. Ainsi le récit de soi se différencie fortement en fonction du sexe. Cette observation vient appuyer les différentes théories sur le développement de l'identité sexuelle à l'adolescence. Une autre observation importante est l'absence de récit autour du sentiment d'être jugé ou rejeté par les pairs et les adultes alors que les questionnaires mettent en évidence ce vécu. Ceci met en évidence la complémentarité des deux types d'approches en psychologie clinique, à savoir l'entretien clinique et la passation de questionnaire. Certains événements de vie sont plus facilement abordés à travers des questionnaires, sans la confrontation avec l'adulte. A l'inverse, les événements importants

et la manière dont l'adolescent les perçoit et les transforme est difficilement appréhendable à travers un questionnaire. Sur le plan linguistique, nous avons pu mettre en évidence différents pôles dont il conviendra d'approfondir le détail et la structure stylistique et narrative ; un examen qualitatif du « je » et des personnages du récit est en cours d'examen en corpus.

L'objectif final serait, à terme, d'établir un modèle du développement de la compétence narrative chez les adolescents tout venant afin de pouvoir ensuite comparer à ce modèle des récits d'adolescents souffrant de psychopathologies diverses (dépressions, obésité, hyperactivité, anorexie).

Références

- Boulard A. (2012). *De l'humeur dépressive à la dépression chez l'adolescent : Statistiques et narrativité*. Thèse de doctorat en psychologie non publiée, Université de Liège, Liège, Belgique.
- Boulard A., Poudat C. & Gauthier J. M. (2012). Des mots pour se dire: Développement de la fonction narrative chez l'enfant. In *Proceedings of the 11th International Conference on Textual Data Statistical Analysis*.
- Boulard A., Quertemont E., Gauthier J.-M., & Born M. (2012). Social context in school: Its relation to adolescents' depressive mood. *Journal of Adolescence*, 35(1), 143-152.
- Claes M. (1986). *L'expérience adolescente*. (2 ed). Bruxelles : Mardaga.
- Cook JL & Cook G. (2010). *Child Development Principles and Perspectives*. Pearson.
- Delannes S., Doyen C., Cook-Darzens S. & Mouren M.-C. (2006). Les stratégies d'attachement, leur transmission et le fonctionnement familial d'adolescentes anorexiques mentales. *Annales Médico Psychologiques*, 164, 565-572.
- Erikson E. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erikson E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Freeman.
- Habermas T. & Bluck S. (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748-769.
- Lebart L. (2004). *Validité des visualisations de données textuelles* in Actes des 7èmes Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles, Louvain-la-Neuve, 10-12 mars 2004, pp.708-715.
- Maccoby E. E. (1998). *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together*. Harvard University Press.
- McAdams D. P. (2008). Personal narratives and the life story. In John, O., Robins, R., & Pervin, L. A., *Handbook of personality: Theory and research* (3rd edition). NY: Guilford Press. 242-262.
- McAdams D.P. (1993). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Guilford.
- McLean K.C. (2005). Late identity development: Narrative meaning making and memory telling. *Developmental Psychology*, 41, 683-691.
- Parker J.G., Rubin K.H., Price J.M. & DeRosier M.E. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 2; pp. 96-161). NY: John Wiley and Sons.
- Peterson J. S. & Ray K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252-269.
- Poudat C. (2006). Étude contrastive de l'article scientifique de revue linguistique dans une perspective d'analyse des genres. *Texto!*, 11(3-4). <http://www.revue-texto.net/1996-2007/Corpus/Corpus.html>
- Stassen K. B. (2012). *Psychologie du développement*. De Boeck.
- Wang Q. & Conway M. (2004). The stories we keep: Autobiographical memory in American and Chinese middle-aged adults. *Journal of Personality*, 72, 911-938.