

*Crise d'identité et troubles
d'altérité à l'adolescence*

Pierre TAP

Université de Toulouse-Le-Mirail (France).

Marie-Thérèse PI-SUNYER

Caracas (Venezuela)

Résumé

Les notions de développement et de crise ne sont pas totalement antinomiques. La personnalisation et la socialisation de l'adolescent s'inscrivent dans une histoire personnelle marquée par l'appropriation progressive de capacités, de compétences physiques et sexuelles, d'attitudes et d'aptitudes affectives et intellectuelles. Mais il doit pour cela s'adapter à des systèmes externes de règles, s'insérer dans des réseaux de relations, s'identifier ou s'opposer à des groupes ou des personnes.

Les deux processus s'articulent entre eux: en se socialisant l'adolescent cherche à se réaliser en tant que personne, en tant que sujet-acteur.

Les auteurs proposent l'image d'une spirale pour évoquer la complexité du développement de la personne à travers des croissances, des répétitions, des crises, des changements. Ils abordent, par l'étude de cas d'une adolescente, le vécu d'une crise d'aliénation où la jeune fille perd ses repères identificateurs. Ils développent ce thème en évoquant la problématique des identités stigmatisées et des altérités destructrices dont le racisme est l'exemple.

L'adolescence: crise, transition, ou continuité?

Etymologiquement, l'adolescent est "l'être en train de grandir" (adolescens, participe présent substantivé du verbe adolescere), tandis que l'adulte est "l'être qui a grandi" (adultus, participe passé du même verbe).

La tentation est grande de considérer l'adolescence, à l'image des processus de croissance physique, comme une phase de développement, transitoire et/ou transitionnelle, permettant au sujet de passer *progressivement* des activités et du statut d'enfant aux activités et au statut d'adulte.

Inversement, d'autres chercheurs sont surtout sensibles au caractère dramatique et aux ruptures supposées spécifiques de cette période. Ils sont frappés par les distances vécues par les adolescents entre leurs aspirations romantiques et les nécessités d'adaptation personnelle à leurs conditions de vie, éventuellement difficiles, et aux exigences sociales et culturelles, éventuellement coercitives.

Depuis les travaux de M. Debesse sur "La crise d'originalité juvénile" (1937), la notion de crise d'adolescence a été largement utilisée, trop sans doute, et rarement appuyée sur des modèles cohérents, des faits ou des analyses de cas détaillés. Aussi les détracteurs de la théorie "crisique" de l'adolescence considèrent-ils comme contestable le fait de généraliser des modes de comportements conflictuels (perçus comme pathologiques) et constatés chez moins de 20 % de sujets. Ils font plus confiance, par exemple, à la théorie piagétienne de l'accès progressif à la pensée hypothético-déductive ou formelle, grâce à laquelle les adolescents organisent le futur par la gestion des possibles et la création des projets, maîtrisent le présent grâce à des actions cohérentes et utilisent le passé à des fins d'efficacité. Les multiples travaux sur le fonctionnement de l'intelligence formelle montrent pourtant que moins de 20 % des adolescents utilisent véritablement des stratégies hypothético-déductives dans leurs raisonnements quotidiens. Ira-t-on dire, ici encore, que le théorie de Piaget est inadéquate parce qu'une minorité seulement d'adolescents (et d'adultes!), atteint le stade de la "pensée adulte"? Evidemment non!

Nous voudrions montrer dans les lignes qui suivent que les notions de développement et de crise ne sont pas totalement antinomiques. Elles doivent même être utilisées simultanément si l'on veut mieux comprendre et expliquer l'évolution, les transformations des conduites et des représentations des adolescents.

La personnalisation et la socialisation de l'adolescent s'inscrivent dans une histoire personnelle marquée par l'appropriation progressive de capacités, de compétences physiques et sexuelles, d'attitudes et d'aptitudes affectives et intellectuelles, relationnelles et culturelles. Mais il doit pour cela s'adapter à des systèmes externes de règles (institutions), s'insérer dans

des réseaux de relations, s'identifier ou s'opposer à des personnes ou à des groupes, intérioriser des modes d'action, des styles de vie, des normes et des valeurs.

Ces apprentissages "développementaux" sont -ils favorisés ou freinés par les groupes d'appartenance? L'adolescent n'est-il pas souvent handicapé par des manques, confronté à des exigences contradictoires entre lesquelles il ne peut, ne sait ou ne veut choisir? N'a-t-il pas le sentiment d'être abandonné? N'est-il pas désorienté? Comment s'expliquent les troubles qu'il vit, en tant que sujet personnel et en tant qu'acteur social? Comment peut-il les dépasser?

L'adolescence c'est aussi une opposition au monde adulte, le refus de s'intégrer, l'adhésion à des groupes contestataires ou marginaux, la dérive par l'alcool, la drogue, la fugue, l'acte délictueux ou la tentative de suicide. L'étude compréhensive de telles conduites anormales et de leurs conséquences permet de ne pas les minimiser pour raisons idéologiques, dans l'analyse du développement psycho-social autant qu'instrumental et intellectuel de l'adolescent. L'analyse des causes de tels comportements doit être entreprise par les éducateurs, s'ils veulent suivre et favoriser l'itinéraire des adolescents et leur proposer des "contrats coopératifs" susceptibles d'être acceptés.

Ces comportements doivent être interprétés dans le cadre d'une théorie de la quête d'identité,¹ de l'affirmation de soi, mais aussi du désir pas toujours clairement formulé de devenir autre ou de vivre autrement.

L'identité personnelle peut être définie comme le système de représentations de soi et de sentiments sur soi à partir desquels le sujet construit son horizon temporel et l'utilise. Grâce au sentiment d'identité il peut en effet se percevoir le même (*idem*) dans le temps, se vivre dans une *continuité* existentielle, rechercher aussi une certaine *cohérence* et, dans ce but, organiser et coordonner ses conduites en fonction de ses aspirations, de ses désirs ou de ses fantasmes, afin de rester lui-même (*is dem*). Enfin il préserve une *positivité*, une estime de lui-même, dans le but de canaliser ses angoisses et de réduire son sentiment d'infériorité ou l'impact de ses échecs.

L'identité c'est donc ce qui rend le sujet semblable à lui-même et différent des autres, c'est ce par quoi il se sent exister en tant que personne et en tant que personnage social (rôles, relations, fonctions). En fin de compte, c'est ce par quoi il se définit et se connaît, se sent accepté et reconnu ou rejeté et méconnu par autrui, par ses groupes ou sa culture d'appartenance ou par les groupes ou les cultures de référence ou d'accueil.

La quête de l'identité personnelle n'est évidemment pas indépendante

1. Sur la construction de l'identité cf. les ouvrages collectifs (Tap éd.) *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat, 1980 et *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse, Privat, 1980.

du corps et de l'évolution bio-sociale des désirs sexuels. Mais elle n'est pas non plus séparée des processus de communication avec autrui, de l'engagement dans des groupes et des mouvements sociaux, de l'adhésion à des systèmes de valeurs ou de l'influence, le plus souvent inconsciente, de processus idéologiques sur les conduites ou les représentations du sujet. Comme l'a fort bien noté Sainsaulieu "le principe même de l'adhésion résulte d'un mécanisme complexe d'édification permanente de la personnalité où le déchirement entre ses divers univers d'appartenance et les contradictions qui en ressortent projettent l'acteur social dans un choix conscient entre les moyens de défense de son identité" (1977, p. 347).

De façon plus générale, une théorie du développement de l'adolescent est avant tout un moyen d'expliquer comment l'individu se construit dans le jeu imbriqué d'un développement et d'une crise, grâce auxquels il devient une personne et un acteur social.

La socialisation comme intégration de la personnalité

La coordination et l'unification des conduites proviennent surtout des identifications développées dans les relations avec les personnes-supports de l'entourage (famille, école, groupe de pairs). En se conformant l'enfant se confirme dans son identité propre tout autant qu'il s'étaye sur autrui qui ainsi le conforte. Avant six ans l'enfant a des conduites et des systèmes de référence juxtaposés.

Par la suite, l'ancrage socio-culturel et l'intériorisation de valeurs et de normes qu'il implique, vont lui permettre de décloisonner ses conduites, de hiérarchiser les situations, de diversifier ses réponses, de planifier ses actes dans le temps des projets et de donner une signification personnelle aux situations nouvelles.

Mais les modalités d'ancrage et d'intégration, rendues possibles par le refoulement des contradictions, vont être remises en question à l'adolescence, tout autant du fait des transformations biologiques que de l'émergence des oppositions aux modèles antérieurs et du rejet des identifications infantiles. Le sujet se trouve plus ou moins submergé par la prise de conscience des contradictions, des inadéquations et des injustices.

En se socialisant l'adolescent cherche à se réaliser en tant que personne. Or, la personne n'est pas une structure conditionnée, soumise, passive et immobile. Elle est acte, réalisation, elle s'éprouve dans une *horizon temporel*.

Elle est d'abord inséparable d'un présent: elle caractérise un "*sujet-acteur*" qui a des initiatives, fait des choix, s'affirme, s'engage dans des

opérations et produit des "œuvres".

Elle est aussi un passé, une histoire dans la mesure où elle se constitue à travers des stratégies d'enracinement et de continuité identitaire, de possession et d'appartenance, à partir desquelles se développent la conscientisation, la prise en compte des ressemblances et des différences et le questionnement critique. Mais la personne est avant tout l'organisation de temporalités nouvelles et la réalisation de *possibles*. Comme le disait Paul Valéry, "ce qui est le plus vrai d'un individu et le plus lui-même, c'est son possible que son histoire ne dégage qu'imparfaitement".

La personne est la quête de pouvoir, de sens et de valeurs, d'inscription dans une orientation. Elle est mise en œuvre et en perspective. Elle est ouverte à de nouveaux enjeux dans les relations aux autres et aux institutions. Elle est une disponibilité au changement et, à ce titre, peut favoriser une "déprise" par rapport aux habitudes et aux manières d'être "instituées" de la personnalité. La fonction de "personne" est à son maximum chaque fois que s'opère une conversion, un changement de niveaux, de mœurs ou d'attitudes.

Le tableau n° 1 résume les caractéristiques spécifiques de la socialisation et de la personnalisation.

| SOCIALISATION | ↔ | PERSONNALISATION |
|---|---|---|
| 1. IDENTIFICATION attachements et défenses | | 1. AUTONOMISATION liberté d'action autocontrôle |
| 2. INTERIORISATION styles, imaginaires représentations valeurs | | 2. CONSCIENTISATION quête du sens identité esprit critique |
| 3. APPROPRIATION règles et compétences | | 3. ESTIMATION hiérarchisation des valeurs |
| 4. INITIATION par le groupe | | 4. PROMOTION par le pouvoir |
| 5. INSERTION réticulaire* | | 5. ORIENTATION par le projet |
| 6. INTEGRATION sociale | | 6. REALISATION de soi |

* Insertion dans de multiples réseaux.

L'intégration sociale et la réalisation de soi sont des idéaux vers lesquels tendent le groupe social et l'individu, sans jamais les atteindre, mais qui favorisent la mise en place de multiples processus. Il n'est pas sûr qu'elles soient toujours en harmonie. La socialisation s'opère sous la pression intégrative des groupes et des institutions qui ont essentiellement pour but leur propre survie ou leur propre promotion. Ce but s'opère parfois à l'encontre des individus. La socialisation peut, par exemple, provoquer l'uniformisation et la normalisation de l'individu, au détriment de ses fonctions de personne. Inversement, une individualisation obtenue au détriment des compétences et de la sensibilité sociales, peut aboutir au stress, à l'isolement et à un individualisme destructeur.

Pour comprendre et expliquer l'adolescent, il nous faut non seulement l'observer, mais aussi discerner la signification de ses attitudes et de ses comportements, en un mot inférer l'existence de *processus* cognitifs et socio-affectifs à partir desquels il se construit comme personne ayant sa propre histoire.

Comment concilier crise et développement?

Il n'est de processus que référé à une temporalité longue et possédant des caractéristiques précises. On peut de ce point de vue présenter trois temporalités emboîtées impliquant chacune des modalités et des mécanismes nécessaires à la définition même de la notion de "développement continu".

La succession du temps linéaire

L'accent est mis sur la fragmentation d'un déroulement en instants, séquences, phases ou stades, incluant un ensemble variable de phénomènes. Les "coupures" obtenues, nécessairement arbitraires, n'ont pour autre fonction que de trouver ou retrouver l'ordre de succession à partir duquel pourront être décrits, classés et intégrés par genres les phénomènes ainsi séparés. Les histoires individuelles et collectives peuvent être découpées de la sorte. Mais si la connaissance de la succession des événements est utile, elle ne permet pas de comprendre les causes et les conditions qui en ont favorisé l'émergence.

La répétition du temps cyclique

Dans le rythme, la répétition vient scander la succession. L'analyse par découpage ne suffit pas. Il importe de chercher ce qui se répète, à quel rythme s'opère cette répétition et pourquoi elle intervient. Nous verrons que la répétition peut être une défense associée à un état de crise. Mais elle est d'abord la preuve de l'existence de la structure d'une personnalité et de ses "invariants". La cohérence, la stabilité, l'individualisation même de la personnalité dépendent de "styles personnels", impliquant eux-mêmes des styles cognitifs, affectifs, relationnels ou actionnels. Or ces styles s'appuient sur des opérations ou processus susceptibles de reproduire des effets.

On aurait donc tort de ne considérer la répétition que comme un symptôme mortifère. Elle est tout autant le fondement nécessaire de toute vie psychique, de toute mémoire, de toute activité. L'adolescence peut par exemple être évoquée comme une double répétition: répétition du passé (réactualisation de l'OEdipe par exemple), mais aussi répétition d'un avenir qu'il faudra jouer (comme l'acteur répète avant de se produire en public). Mais le passé se répète-t-il vraiment? Et l'avenir n'est-il que l'actualisation d'une scène préparée?

La complexification du temps spiralé

À la succession et à la répétition vient s'ajouter le changement de niveau par complexité. Aux régulations synchroniques (mécanismes) s'ajoutent les régulations diachroniques (développement) qui permettent une complexification croissante caractérisée par un changement lent et une différenciation progressive de la structure.

Piaget évoque souvent l'image de la spirale pour présenter le processus d'équilibration caractérisant le changement. Selon lui le changement social comme le changement personnel constituent une marche progressive vers l'équilibre, une construction dirigée par les buts que le groupe ou le sujet se donnent à eux-mêmes ou qu'ils s'approprient.

La sociogenèse par exemple est "le développement collectif, se poursuivant de génération en génération en façonnant les générations nouvelles avant qu'elles prennent la relève dans cette *marche continue*" (Piaget et al., 1963, p. 12). L'histoire collective se rapproche d'une genèse: "la tendance historique à l'intégration des structures antérieures aux suivantes n'est que l'expression généralisée du processus génétique de l'équilibration" (1967, p. 115).

Dans ces temporalités qui définissent le développement, la notion de pro-

cessus n'est pas utile, celle de mécanismes régulateurs suffit. Le "temps processuel" implique par contre l'incertain, l'imprévisible, la violence, l'intrusion d'une discontinuité réelle, radicale, différente de la discontinuité des coupures abstraites de la succession. Il implique aussi la rupture, par absence ou catastrophe, et l'excès d'énergie ou de traits non encore codés ou formalisés.

La théorie du développement continu s'appuyant sur la succession, la répétition et la complexification, est-elle ou non contradictoire avec une théorie du conflit?

Pour répondre à cette question prenons l'exemple de la formation personnelle et de ses enjeux. Toute expérience vécue n'est pas nécessairement formative. Il n'y a véritablement formation que si l'expérience permet, soit un développement, soit un processus de "déprise" et de restructuration favorisant une réorientation ou une mutation dans l'itinéraire et dans l'histoire du sujet (Baubion, Malrieu, Tap 1987). Toute formation fait intervenir ces deux mouvements:

- Dans la *formation-développement*, n'est pas réellement évoquée l'hypothèse d'un changement structural de la personnalité. On suppose seulement que l'individu s'enrichit, intègre de l'information ou du savoir-faire. Cette formation est présentée comme une appropriation progressive et continue.

Elle s'opère selon un ordre rationnel de *succession* de différentes phases d'apprentissage dans lesquelles interviennent nécessairement des redondances et des *répétitions*, en fonction des rythmes personnalisés de la formation. La formation-développement fait intervenir des régulations synchroniques (*intégration*) et diachroniques (*complexification*) permettant une progression, une croissance sans changement des systèmes de contrôle, de valeurs et de significations constituant les structures stables du sujet.

- Dans la *formation-déprise*, on considère que l'appropriation d'un savoir et/ou d'un savoir-faire ne peut se réaliser véritablement, avoir un effet positif à long terme, que si s'opère simultanément un déplacement, une *remise en question* des systèmes d'habitudes, en d'autres termes une mutation dans les modalités du savoir-être, dans le fonctionnement de la personnalité du sujet. Cette seconde façon d'appréhender la formation suppose une utilisation différente des informations et va au-delà du développement défini à partir du jeu des successions, des répétitions et de la complexification.

Le processus de formation implique en effet l'incertitude, la difficulté d'anticiper, la violence d'une remise en question, la rupture avec les habitudes, avec les anciennes manières d'être et de faire.

Dans ces conditions *l'adolescence est-elle un développement, une transition, une crise?* A vrai dire le développement englobe, à notre sens, ces

différentes caractéristiques. Il intègre tout à la fois le synchronique et le diachronique, le changement lent ou le changement brusque, la crise, le palier ou la stagnation. Mais il faut dans ce cas abandonner la confusion entre croissance et développement, rejeter la définition linéaire du changement et rapprocher le développement de l'histoire. Pour voir comment une situation de crise peut venir s'inscrire dans une histoire personnelle et transformer les conditions de développement psychologique et social, analysons le cas de Myriam.

La compulsion de répétition comme symptôme du conflit suscitée par des difficultés d'identification: le cas de Myriam²

A l'âge de 15 ans, Myriam vient de donner naissance à son fils, Anthony. Les entretiens avec elle ont lieu, après l'accouchement, dans un centre d'accueil pour adolescentes en difficulté. D'origine catalane occitane, elle apparaît très expressive dans ses gestes et son maintien. Elle est spontanée, impulsive et peut passer d'une humeur à une autre en un court instant. Elle s'habille avec beaucoup de couleurs et de bijoux, ce qui amplifie cette image de pleine effervescence et de pleine jeunesse. Elle a elle-même fait les dessins qui ornent sa peau. Elle peut apparaître séductrice et langoureuse ou entrer dans des états de rage et de colère, claquant les portes ou manifestant de l'intolérance.

"Ma mère accepte bien mon retour à la maison avec l'enfant. Peut-être je retournerai la voir bientôt. Je ne veux pas vivre avec le père d'Anthony, même en ayant de bonnes relations ensemble. Chez moi, tout s'est arrangé une fois que l'enfant est né. C'était avant l'accouchement que les choses étaient difficiles.

Au début de la grossesse je sentais rien, c'était comme si j'étais pas enceinte. C'est à la fin que j'en ai eu marre, je pleurais tous les jours. Je descendais chaque jour au bureau de la directrice pour lui dire que j'en pouvais plus, que je voulais accoucher. L'accouchement a duré treize heures. C'était dur à passer! Je suis avec ma grand-mère depuis que j'ai une semaine de vie. Je croyais qu'elle était ma mère et que ses enfants étaient mes frères et sœurs. Ma grand-mère, je l'adore. Mes oncles, ils me présentent encore comme leur sœur. J'étais la plus petite de la maison, j'étais gâtée. Pour ma grand-mère je suis encore sa fille et pour tout le monde c'est comme ça. Ma grand-mère voulait que j'abandonne le bébé. Mais quand je l'ai eu à la Maternité, je n'ai pas voulu.

Un jour je discutais avec mon frère/oncle Didier, celui qui a vingt et un ans. On se disputait, il m'a tapée et il m'a dit "Va voir

² Eléments de cas extraits de la thèse de M.T. Pi-Sunyer (1987).

ta mère... ta mère, c'est Carmen!". Tout de suite j'ai compris que c'était vrai. Je suis partie chez une copine et j'y suis restée une semaine. J'avais treize ans. Jusqu'à ce moment-là j'étais toujours sage, bien avec tout le monde. Mais à partir de ce moment, tout a changé. J'ai fait la première fugue, ma grand-mère m'a fait chercher par la police et je suis rentrée. Je voulais me tuer. Je m'en doutais quand même, j'avais entendu des fois les voisins parler, ceux qui me connaissaient depuis toujours et aussi Carmen, elle m'achetait toujours des choses, elle m'amenait en ville, elle me donnait des bonbons, m'achetait des habits, des jouets, des cadeaux. Carmen c'était ma sœur préférée. J'ai su tout de suite que c'était vrai, même si je n'avais jamais pensé, pas du tout qu'elle était ma mère.

Je suis devenue méchante, je me battais avec n'importe qui. J'ai changé complètement. Avant, j'étais dans les premières en classe, j'étais une fille exemplaire. J'ai complètement coulé. Je n'ai pas pu poursuivre les études. J'avais seulement en tête l'idée de partir: je partirai, je partirai. Et pourtant j'étais bien chez moi. Après ma grand-mère m'a tout expliqué, elle m'a dit: "Tu m'appelleras mamie ou maman? Je l'ai appelée maman!"

Carmen est une garce. Elle est méchante. Elle m'a jamais voulue et si ma grande-mère ne m'aurait pas pris, elle m'aurait donnée".

Ainsi Myriam a été élevée par sa grand-mère maternelle qu'elle croyait, jusqu'à l'âge de treize ans, être sa mère. Son oncle et sa propre mère passaient pour être son frère et sa sœur. Les conflits dans sa vie auraient pour origine cette révélation. Carmen, elle aussi, avait été enceinte à l'âge de 15 ans. Elle s'était dessaisie de son rôle de mère. Le jour de la naissance d'Anthony, elle propose à sa fille de la remplacer, comme "nourrice" de l'enfant. Tout est en place pour la reproduction d'un scénario connu et reconnu comme tel: une grand-mère devant élever son petit-fils à la place de sa fille. Cette situation se double d'une autre problématique. Carmen a récemment perdu un enfant avant terme (sept mois). Anthony pourrait ainsi permettre à Carmen de jouer le rôle de mère dont elle a été par deux fois privée. Myriam pressent le danger de la mainmise sur son enfant et aussi du risque d'être empêchée de devenir mère à son tour. La grand-mère réagit et lui propose de revenir à la maison avec son enfant. Myriam est ravie et dit avoir toujours été persuadée qu'il en serait ainsi. Pourtant, avant l'accouchement, la grand-mère a peur du scandale. Elle ne veut pas revivre ce qu'elle a déjà vécu avec sa propre fille. Elle est affolée aussi par les sorties et les fugues de Myriam. Dépassée par la situation, elle demande le placement de Myriam dans un centre d'accueil. Le père de l'enfant est maghrébin, il n'a apparemment pas joué un grand rôle dans tous ces événements.

On notera que Myriam était "informée" de sa situation avant l'aveu de son oncle, mais que cette "information" est restée infraliminaire tant qu'une parole autorisée ne l'a pas confrontée à la réalité. A ce moment-là seulement

cette réalité devient "bouleversante": elle est une fille sans père à qui l'on a caché la vérité depuis sa naissance. Nous avons ainsi la preuve que ce type de savoir n'a d'effet que lorsqu'il est agi, pris dans la parole instituante.

"Chez moi personne voulait que je garde l'enfant. Ma grand-mère me disait, tu seras malheureuse. Quand on est allé ensemble chez le juge, c'est lui qui m'a placée à M., pour m'éloigner de mon milieu. Ma grand-mère m'a dit "tu auras toujours la porte ouverte". Au foyer, j'étais plus tranquille, je ne supportais plus d'être chez moi.

Carmen, en sachant même que je savais la vérité, elle ne m'a jamais rien dit. Jusqu'au jour où j'ai accouché et qu'elle m'a téléphoné. Elle m'a proposé de le garder. En principe j'ai dit oui, mais après, une fois que j'avais vu mon fils, j'ai dit "je ne veux pas de nourrice, je le garderai avec moi au foyer". Ce qu'elle voulait, Carmen, c'est de recevoir l'allocation de parent isolé qui monte à plus de trois mille francs par mois. Elle voulait avoir cet argent de plus pour elle. C'est ce qu'elle m'a dit clairement "tu m'envoies le paiement chez moi et je te garde l'enfant". Ma grand-mère ne voulait pas me recevoir avec l'enfant. Après, elle a changé et elle a accepté. Elle me disait "je ne veux pas répéter la même histoire de Carmen, moi de m'occuper de l'enfant et toi, ailleurs, non!"

J'ai gardé l'enfant et pour Noël je suis partie une semaine à C.. Ils m'ont tous bien reçue et aussi l'enfant. Mon frère a parlé durement à Carmen quand elle est venue voir l'enfant. Il lui a dit toutes ses vérités: qu'elle ne voulait que l'argent, qu'il fallait qu'elle me laisse tranquille et ensuite il lui a donné une énorme gifle. Jamais elle est revenue. Didier, il lui a fait mal, elle pleurait et tout, il l'aurait tuée, il l'aurait étranglée. Il peut pas la voir.

Je voudrais sortir du foyer avec un CAP. A dix-huit ans je serai majeure, je n'aurai plus l'allocation qui dure trois ans, il faudra que je me débrouille. Je voudrais avoir un appartement à C., pas chez moi. Maintenant chez moi, c'est pas pareil, j'ai un gosse. Avant, ma grand-mère était tout le temps derrière moi. Il y a trop de choses qui ont changé. Je ne veux pas retourner chez moi.

Au début j'avais peur de dire au père de l'enfant que j'étais enceinte, mais il a dit "ça ne fait rien, j'espère que ce sera un garçon". J'avais peur qu'il me laisse tomber, c'est souvent comme ça. Il a vingt et un ans, l'âge de mon frère. On est ensemble depuis deux ans. Il travaille comme maçon. Il me propose sans arrêt de vivre ensemble, mais je sais qu'il a ses copains, qu'il veut s'amuser et tout. Ça ne va pas marcher. Si j'ai un appartement, il faut qu'il soit sous mon nom et que ça soit d'abord moi qui m'installe et organise tout. S'il veut venir de temps en temps, ça va, mais que ce soit moi qui décide. Il me propose que je prenne un appartement et qu'il paye le loyer, mais moi je ne veux pas.

Je m'entends bien avec lui. Mais je suis née malheureuse et je finirai malheureuse. Tout est venu dans le même moment, tout m'arrive en même temps."

Malgré ses affirmations, Myriam a envie de retrouver sa place chez elle après l'accouchement. Par exemple, durant son absence sa grand-mère lui a demandé la permission de prêter sa chambre à l'une de ses filles, divorcée, qui revient vivre dans la famille, avec ses deux enfants. Myriam a répondu positivement à la condition qu'on ne touche pas à ses affaires. A son retour, à Noël, elle trouve sa chambre totalement transformée, ses affaires déplacées, ses posters dans un coin et des posters nouveaux aux murs. Elle fait un scandale. Une fois sa tante partie, elle remet toutes ses affaires comme avant. Depuis lors, elle exprime son désir de revenir "chez elle".

"A C. je suis chez moi, ma grand-mère m'a déjà dit de revenir. Pour Noël j'y étais bien. Les éducateurs me disent de pas y rester, mais moi je veux y rester. Il faut que je commence un stage le mois de mars et il faut que j'y aille trois jours cette semaine pour me présenter. Je m'en fous, je n'irai pas. Je veux partir chez moi et c'est déjà décidé comme ça. Je voulais partir la semaine dernière, mais Anthony a été malade. Cette fois-ci j'y vais.

Je suis toujours avec mon fils, jour et nuit. J'aime pas le laisser à la crèche. Les filles d'ici laissent les bébés toute la journée à la crèche, dès qu'ils sont tout petits. J'aime pas ça. Ici on se surveille les bébés les unes les autres, on s'appelle quand les bébés pleurent.

Je m'en vais demain à C.. Je voudrais y être déjà. Mon copain vient me chercher à cinq heures, quand il sort de travail. Sa famille est arabe, d'Algérie. J'étais copine avec sa sœur, on allait à la même école, j'allais souvent chez elle et je connaissais bien sa mère. Après j'ai rencontré mon copain et c'est plus tard que j'ai réalisé qu'il était le frère de ma copine. Sa famille est gentille avec moi. Sa mère a mis une grande photo d'Anthony sur la télévision.

C'était dans ma première et unique relation avec mon copain que je suis tombée enceinte. J'ai rien pris comme précaution, parce qu'on n'avait pas été encore ensemble. Maintenant, oui, je prends la pilule. On se voit quand je vais à C.. Pendant la grossesse, j'étais tellement pleine de rage que je ne voulais pas qu'il me touche, et on n'a jamais rien fait jusqu'après la naissance d'Anthony."

Myriam est contente. Elle partira du foyer le 30 juin. Un accord est intervenu entre sa grand-mère et le foyer. Myriam ira chez sa grand-mère qui accepte bien de la recevoir. Cette accalmie dans l'histoire de Myriam n'est pas un "happy end", mais un moment de répit dans l'histoire de ses conflits et des stratégies qu'elle met en place, au coup par coup, pour les "réguler" sinon les résoudre.

Le cas de Myriam est sans doute un cas exemplaire, mais rare et donc peu représentatif. Il met cependant en évidence bien des stratégies utilisées par les adolescents pour se défendre dans une situation de "crise provoquée". Myriam, comme tout enfant, a ancré sa personnalité, l'image d'elle-même, sur des identifications qui vont devenir subitement caduques. En s'écroulant les identifications familiales et parentales provoquent un assujettissement, le sentiment du caractère irréversible, sans retour, des changements survenus. Elle en veut à sa grand-mère de ne plus être sa mère, et à sa mère de ne pas être restée sa sœur préférée. Elle sent qu'elle ne peut plus progresser, elle est en situation d'impuissance intolérable, d'où le désir de mourir, ou en tout cas de fuir une situation non-maîtrisable.

Le sentiment d'aliénation est sans doute central dans la compréhension des stratégies développées par les adolescents qui ont le sentiment de voir leur vie engagée dans une impasse, dans un jeu voué à l'échec.

Assujettissement et personnalisation

L'assujettissement (ou aliénation) peut être présenté comme l'envers, comme le versant négatif de la personnalisation.

Pour une définition restreinte de l'aliénation on se réfère généralement à celle proposée par Marx dans *"Economie politique et philosophie"* (1844), selon laquelle le travailleur est dessaisi, privé au profit d'un autre de la possession et de la jouissance d'une partie de son ouvrage. Il se trouve ainsi lésé de cette partie de sa personnalité qui a été engagée dans l'activité de production. Il n'est plus lui-même, il devient autre, en particulier par la prise de conscience de sa situation d'exploité. Il semble cependant nécessaire d'élargir cette définition, au delà du champ des seules activités de travail et de production.

Dans la mouvance de la conception allemande de l'aliénation (Hegel, Marx), centrée sur l'extériorisation et l'étrangeté, le tragique du déchirement et la logique de l'opposition, l'aliénation objective s'accompagne nécessairement d'une aliénation subjective. Le caractère aliénant des conditions d'existence a pour conséquence la perte de soi dans un autre, l'aphanisis (déperdition) partielle ou totale.

Seeman a proposé de distinguer cinq dimensions de l'aliénation: 1. le sentiment d'impuissance (powerlessness); 2. la désignification (meaninglessness); 3. l'anomie (normlessness); 4. l'étrangeté aux valeurs (value isolation), et enfin 5. l'absence de réalisation de soi (self-extrangement), (1967, p. 181).

L'aliénation est un dessaisissement et une privation. Elle implique

l'extériorisation du soi et la déshumanisation. Elle est un déplacement dépersonnalisant dans le champ de l'autre. Dès lors, elle ne s'applique plus seulement à l'exploitation dans le travail et à l'oppression, mais à toute situation où un individu perd ses moyens d'action et ses capacités de personnalisation. Il échoue à devenir lui-même, à conquérir son identité personnelle et collective, et l'assujettissement d'origine externe ou interne qu'il subit le réduit à l'état d'objet, d'animal ou de marionnette sociale.

La dialectique de l'aliénation et de la personnalisation ne peut se comprendre que dans l'analyse des relations complexes s'instaurant entre les choses, l'Autre et Moi. "C'est dans le rapport concret et synthétique de l'agent à l'autre par la médiation de la chose, et à la chose par la médiation de l'autre que nous pourrions trouver les fondements de toute aliénation possible" (Sartre, 1960, p. 154), et l'on peut ajouter "de toute personnalisation possible".

| ALIENATION | ↔ | PERSONNALISATION |
|--|---|--------------------------|
| 1. IMPUISSANCE | | 1. QUETE DE POUVOIR |
| 2. DE-SIGNIFICATION (insignifiant) (insensé) | | 2. QUETE DE SENS |
| 3. ANOMIE | | 3. QUETE D'AUTONOMIE. |
| 4. ETRANGETE AUX VALEURS | | 4. QUETE DE VALEURS |
| 5. INCAPACITE A SE REALISER | | 5. REALISATION DE SOI |

Si les institutions sociales tendent, en apparence, à une harmonisation totalisante, elles sont, en fait, par leur différenciation même et leurs relations avec les besoins et les désirs des acteurs, le lieu de contradictions dans et entre les structures sociales. Ces contradictions constituent la condition objective des aliénations. Mais elles ont des conséquences directes ou indirectes sur l'acteur social (impuissance, désignification, anomie, perte des valeurs, incapacité à réaliser et se réaliser) Ces conséquences constituent les conditions subjectives de l'aliénation qui ne se définit pas seulement par une situation mais par le sens, conscient ou inconscient, que le sujet donne à cette situation.

Il prend conscience de ses divisions, des contradictions qui existent dans ses actes ou ses opinions. Mais cela ne lui permet pas de saisir l'origine, les racines internes et/ou externes de l'assujettissement, ni de prévoir ses conséquences. Pour lutter efficacement contre l'aphanisis et la désagrégation

des conduites, il doit engager des comparaisons, produire des anticipations et construire des projets. Ces activités de restructuration intégrative, cet effort toujours renouvelé d'harmonisation des conduites, de réorganisation des représentations et de renouvellement des visées, constitue la personnalisation. "L'homme se définit par son projet... (il) dépasse perpétuellement la condition qui lui est faite; il dévoile sa situation en la transcendant pour s'objectiver, par le travail, l'action ou le geste" (Sartre, 1960, p. 95). Mais cette nécessité d'être "en dehors de soi-même vers..." (op. cit.), "d'être autre pour devenir je" (Malrieu, 1979), passe par la transformation des institutions grâce à des projets d'harmonisation des actes et à la réduction des contradictions dans les relations avec soi-même, avec les autres et avec les objets-situations. Le Moi n'est donc ni intégré, ni clivé, mais dans un effort perpétuel de totalisation toujours recommencé, à travers lequel s'inscrit et se relance l'histoire de la personne. La totalisation s'oppose ici à la totalité, comme le passage s'oppose aux états.

C'est que, pour comprendre par exemple les effets de la coercition et de la répression sur l'adolescent ou les difficultés de ce dernier à réagir de façon adéquate aux nécessités de la situation présente, il ne suffit pas *d'analyser* les effets de conscience ou les mécanismes inconscients, mais *les relations entre le sujet, les autres et la situation*.

Bettelheim pensait à ce propos que la théorie psychanalytique "n'est pas capable de définir la personnalité "idéale" parce que bien intégrée, ceci parce qu'elle donne trop d'importance à la vie intérieure, en négligeant l'homme total dans ses rapports avec le milieu humain et social" (1960, tr. fr. 1972, p. 33, note).

Il importe d'analyser l'ensemble des conduites et des représentations du sujet en relation avec la situation. "L'anonymat, tout en procurant une certaine sécurité, supprime l'identité personnelle et réduit l'individu à un sentiment d'impuissance, contraire à la sécurité qu'il espérait obtenir", (op. cit. p. 116). C'est la capacité du sujet à prendre des décisions, à réaliser ses projets et à se comporter de manière autonome, qui lui permet de résister aux assujettissements qu'il subit. Or, "plus la société devient complexe, plus l'individu a besoin d'autonomie" (op. cit. p. 85). Bettelheim montrait que même dans les situations les plus extrêmes, les camps de concentration par exemple, le sujet pour survivre, doit à la fois garder une marge intérieure de manœuvre et s'appuyer sur le groupe.

L'adolescent peut être, lui aussi, confronté à des situations difficiles, à l'intérieur desquelles l'assujettissement s'opère sur le mode de la négation de soi, du déni d'identité ou de sa stigmatisation. Mais la crise d'identité peut se développer aussi à partir de la négation de l'autre ou de conduites discriminatrices à son égard.

Identités stigmatisées et altérites destructrices

Les situations où l'assujettissement est à son maximum et la personnalisation bloquée sont celles où le sujet se voit non seulement dénier toute valeur, mais rejeté en tant que personne, méconnu dans ses droits d'être humain. L'adolescent peut vivre ces situations comme victime, comme bourreau ou les deux à la fois.

On parle souvent de "racisme anti-jeune" par opposition à l'attitude négative des adolescents à l'égard des adultes. Il paraît utile d'évoquer les aspects généraux du racisme pour mieux mettre en évidence les attitudes générales négatives diverses manifestées à l'égard d'autrui, ou de soi-même, et qui peuvent annihiler le désir positif des jeunes de se réaliser et de conquérir ou de défendre leur identité individuelle ou collective menacée.

La négation de l'autre est comme l'ombre de l'affirmation de soi. L'enfer ce n'est pas nécessairement l'autre, mais l'image que nous nous en faisons. Nous refusons l'oeil qu'il est supposé jeter sur nous, pour nous juger.

L'altérité amène à discerner et assumer les différences, mais elle peut provoquer aussi la tendance à opérer des discriminations. La crise d'identité de soi peut s'accompagner du refus de reconnaissance positive de l'identité de l'autre.

1. La xénophobie et la peur de l'étranger venu d'ailleurs

Rien n'est plus rassurant que l'étranger exotique. Même si sa différence n'est pas vraiment acceptée, elle amuse, elle étonne. Mais, qu'il entre chez nous et la même différence va devenir inquiétante, dangereuse et réactiver nos angoisses infantiles de persécution. Dès l'âge de huit mois en effet, l'enfant apprend à vivre avec l'angoisse de l'étranger, objet "persécuteur" dont l'intrusion extérieure menace la constitution difficile et simultanée de l'objet-mère et de l'identité propre. L'étranger va dès lors représenter un danger et provoquer, à des degrés divers selon les situations et les individus, des réactions apparemment instinctives de méfiance et de rejet. En fait quatre types de sentiments sont inspirés par les étrangers: la crainte, le ressentiment (Moscovici, 1984), le mépris et la haine.

De tels mécanismes défensifs sont en fait constitutifs de la personnalité individuelle ou des identités collectives selon le mécanisme *altérité* → *crainte* → *séparation/exclusion* → *unification de soi*, ou du groupe tant du moins que le mépris, le ressentiment et la haine ne provoquent pas le désir de détruire l'autre.

Dans le statut d'étranger se trouvent marqués les *stigmates de l'infériorité*, à travers l'inégalité de traitement juridique de différents types d'étrangers, qui se trouvent ainsi plus ou moins "infériorisés", à partir d'arguments humanitaires, politiques, idéologiques ou psychosociaux. L'infériorité se trouve également modulée à partir des activités et des droits, permis ou interdits aux étrangers.

Mais la xénophobie n'est pas implicitement présente dans le droit! Elle n'est qu'un sentiment, incertain, ambivalent, alors que le racisme est une passion se fondant sur une idéologie de l'affirmation de soi par la négation de l'autre. Il n'y a plus de droit dans la conduite raciste, plus d'oscillation trouble et troublante à l'égard de l'étranger. Celui-ci est devenu l'envahisseur, l'ennemi. La conviction haineuse et méprisante prend le pas sur l'ambivalence. Mieux, le raciste en vient à aimer sa haine et à la partager avec ses "frères de haine", comme d'autres partagent l'amour.

2. *L'ostracisme ou l'extraction de l'étranger du dedans*

Mais il n'y a rien de plus angoissant qu'un envahisseur indétectable, comme ces extra-terrestres qui ont pris forme d'homme, langages et manières terriennes. Ainsi, à l'intérieur même du groupe, chaque membre devient un étranger dangereux en puissance, aux yeux des autres.

Pour un groupe peu homogène dont l'identité est mal assurée, la tentation est grande de trouver en son sein des individus ou mieux encore des groupes minoritaires, à qui l'on attribuera la responsabilité des maux et des malheurs dont tout le monde souffre. Ces *boucs-émissaires* feront l'objet d'une *marginalisation*, d'une *ségrégation* associée à l'obligation de résidence (ghetto ou réserve), ou de *l'ostracisme* et de *l'exil*. Dans les pratiques instituées de l'ostracisme et de l'exil imposé, l'effet "bouc-émissaire" joue un rôle non négligeable par le biais de la délation et des effets de discours. Mais elles ne concernent que quelques individus. Plus graves dans leurs effets comme dans leurs pratiques vont être les stigmatisations de groupes ou de peuples minoritaires.

3. *L'inquiétante étrangeté: la similitude décalée et l'identité fragile*

Les remarques précédentes montrent que l'étranger, du dehors ou du dedans, ne peut provoquer angoisse, mépris, ressentiment ou haine, qu'à la condition d'induire d'abord un sentiment ambigu d'étrangeté (xénos signifie tout autant étrange qu'étranger), lequel implique que l'étranger soit à la fois

semblable et différent de moi. L'autre est en quelque sorte, comme le propose F. Martens, un "semblable légèrement décalé" (1981, p. 62), auquel je m'identifie comme à un double qui me résisterait et m'apparaîtrait comme étrangement inquiétant. "C'est pourquoi je tiens pour fausse ou en tout cas pour incomplète, l'idée admise selon laquelle le racisme témoignerait d'un refus radical de l'autre, d'une intolérance foncière aux différencés. Contrairement à ce que l'on croit, l'image du semblable, du double est infiniment plus troublante que celle de l'autre" (Pontalis, 1984, p. 17).

Le racisme trouve donc l'une de ses sources importantes dans la fascinante et inquiétante confusion-opposition du familier et de l'étranger, qui réactive l'opposition du pur et du souillé, du bien (le soi qu'il faut garder) et du mal (l'autre en soi qu'il faut extirper). Dans cette ambiguïté peut s'opérer, hors de toute conscience, le fait que le sujet attribue à autrui les tendances, les désirs refoulés qu'il méconnaît en lui-même.

4. *Le racisme, cas particulier grave de l'altérisme*

Toute différence biologique, comportementale, sociale et culturelle peut déclencher des réactions de type raciste. Le racisme s'attaque à tout ce qui vit et existe: les jeunes, les femmes, les étrangers, les vieux, les malades et des entités aussi indéfinies que l'Autre et le Différent.

Il importerait dès lors d'analyser en détail les différentes formes d'altérisme.³ Contentons-nous d'évoquer, en passant, le sexisme, associé fondamentalement à la misogynie et souvent comparé au racisme. Ainsi Germaine Tillon, dans *Le Harem et les cousins*, déclare: "Les différentes formes d'aliénation dont (les femmes) sont victimes représentent actuellement la plus massive survivance de l'asservissement humain... le sexisme est plus profond et plus endémique encore que le racisme".

Pontalis se demande aussi si "la suraccentuation de la différence entre les "races", les ethnies ou les groupes ne viennent pas compenser (chez le raciste), une déficience de sa propre identité sexuelle. Voyez comme souvent la race méprisée est qualifiée de "femelle", alors même qu'on lui attribue une puissance sexuelle hors du commun" (1984, p. 22).

Ceci dit, le sexisme, la gérontophobie (haine des vieux), la pédophobie (haine des enfants) ont leurs caractéristiques propres, et des conditions

3. On a proposé plusieurs termes pour signifier les constellations phobiques et agressives dirigées contre autrui: l'allophobie (M. Sperber), l'hétérophobie (A. Memmi) ou l'autrisme (A. Langaney). Nous proposons plutôt le terme d'*altérisme*, qui implique la *haine d'une catégorie d'êtres humains ayant pour cause et conséquence, tout à la fois, l'altération de soi et de l'autre et de leur relation, et s'actualisant dans des justifications et dans des actes.*

spécifiques d'apparition qu'il n'est pas convenable de confondre.

L'altérisme et le racisme qui en est la forme la plus insidieuse et la plus brutale, prennent sens et poids par leur prolifération dans les groupes sociaux, par leur façon d'organiser les mentalités collectives, de trouver un assentiment et même une complicité inavouée, mais réelle, dans l'opinion populaire. Il reste vrai aussi que des conditions économiques, géographiques, historiques, sociales ou culturelles peuvent favoriser ou freiner les conduites altéristes.

Si la différence est l'un des pivots du racisme et de l'altérisme, elle ne se confond pas systématiquement avec eux. Ce n'est pas la différence, les conduites différentes qui fondent la haine, c'est la haine qui colore et oriente la différence, qui lui donne un sens autre: une raison de mépriser et de haïr. Dans l'idéologie raciste ce n'est donc pas la différence qui importe mais la signification, la suraccentuation et la stigmatisation qu'on lui surimprime. L'objectif du raciste c'est de renforcer l'homogénéité de son groupe, de liquider les différences internes, en excluant tous ceux qui ne sont pas comme lui.

Nous savons, après les travaux de Milgram sur les méfaits de l'obéissance, de la fidélité à une cause et de la discipline (1974), que la pathologie sociale provient plus d'une perversion de la fonction intégrative (uniformisation et homogénéisation par des croyances collectives intégristes) que d'une déviation de la fonction assertive (affirmation d'identité des membres, des sous-groupes, pour éviter leur invisibilité sociale).

Saint-Exupéry disait "Si je diffère de toi, loin de te léser, je t'augmente" (*Lettre à un otage*). Tzvetan Todorov considère pour sa part que "reconnaître l'autre comme autre permet de mieux l'aimer" (1984). Le processus d'individuation de l'être humain passe par une différenciation de soi et de l'autre, par et au delà de multiples identifications et oppositions réciproques, successivement dépassées. Telle est la condition permettant l'émergence d'une communication vraie, non confusionnelle, où chacun respecte l'autre dans sa différence, mais participe avec lui à des œuvres qui les dépassent tous deux.

Conclusion

Identité et altérité, ressemblances et différences sont inextricablement mêlées, pour le meilleur et pour le pire. Trop pousser à la ressemblance peut amener à créer l'uniformité, l'homogénéisation et le déni de la différence; trop accentuer les différences peut aboutir à la discrimination et à la stigmatisation.

Seul le processus de personnalisation, c'est-à-dire le choix, le sens et la signification, l'orientation et le projet, pris en compte dans le fonctionnement individuel et social, peut éviter les errements de la normalisation (par le sujet ou par le groupe) ou la haine des autres. Par l'autodétermination du choix, du sens et du projet, l'adolescent ébauche des visées pour lutter contre les insatisfactions, s'efforce de cristalliser des aspirations en projets et de transformer des projets en réalisations. Il lutte contre les pressions qui l'aliènent.

Dans les conduites de projet et d'innovation sociale s'effectue la rencontre de l'histoire sociale des institutions et de l'histoire personnelle. L'une et l'autre s'y interconstruisent. Si elles deviennent l'une avec l'autre œuvre (collective) de sujet(s) c'est à la mesure des tentatives qu'ils mènent – plus ou moins conscients, en opposition et en alliance avec d'autres – pour traiter, objectiver et contenir dans leurs choix et par leurs projets les contradictions que l'histoire de la société leur désigne comme des problèmes à affronter. Ces problèmes sont des enjeux dans la personnalisation et dans le devenir des institutions.

Le parcours de l'adolescent va de la famille au monde social, de la dépendance à l'autonomie, de la sécurité "d'être comme" à l'aventure "d'être soi-même en relation avec les autres". L'adolescence est un trajet et un transfert. Il s'agit pour le sujet de prendre ses distances par rapport aux institutions et aux réseaux de son enfance, mais aussi par rapport à ce qui en lui reflètent ces ancrages. Les modalités de ces derniers, qui définissaient pour lui la limite du familier et de l'étranger, sont complètement bouleversées. Mais ce sont aussi les limites du Moi, la continuité, la cohérence et la positivité de son identité personnelle qui se trouvent remises en question. Le corps lui-même, par les mutations qui s'y opèrent, a quelque chose désormais d'étrangement inquiétant et fascinant tout à la fois.

Les rites d'initiation qui, dans les sociétés primitives permettaient aux adultes de contrôler les adolescents, mais aussi d'aider ceux-ci à opérer le "passage" de l'enfance à l'âge adulte, à travers la violence des épreuves imposées, n'existent plus. Mais ils nous montrent en tout cas le caractère essentiel et violent des relations adultes-enfants, caractère qui est par contre toujours présent et qu'il est toujours aussi urgent de réguler.

L'absence de tels rites, associée au constat selon lequel l'adolescent livré à lui-même n'acquiert pas pour autant son autonomie, amène à s'interroger sur la fonction de l'adulte dans l'accompagnement de l'adolescent, et sur les médiations sociales nécessaires à son mouvement de personnalisation et à son effort de restructuration d'une identité fragile et menacée.

Dans ce contexte, on a vu l'importance théorique et pratique du *conflit* et du *projet* dans la personnalisation ou dans la restructuration personnalisante. Mais l'un et l'autre sont déterminés par les modalités antérieures de la relation éducative; l'un et l'autre tendent à réactiver et à réorienter

autrement les mêmes relations.

Contrairement aux apparences l'adolescent a besoin de cadres et de limites, lesquelles ne doivent être confondues ni avec la répression ni avec le masochisme! Il a besoin aussi d'être confronté à des rites initiatiques. Si ces rites n'existent pas, il tend à les créer ou à les rechercher dans des groupes de pairs et à instaurer de nouvelles modalités "d'inscription" sociale, ou encore le choix des modes de vie communautaire... , ou corporelle, par exemple les tatouages, la forme et la couleur de la coiffure, les badges et les vêtements, etc.

L'adolescent peut s'orienter et orienter ses conduites, selon deux voies antinomiques:

- celle de l'ouverture et du passage, favorisant l'accès à une symbolique des échanges coopératifs et pluriels;
- ou celle de la répétition, de la fixation, du rythme, de l'enfermement et de la violence en retour.

Les conflits psychologiques se traduisent dans les comportements, par des troubles et des symptômes qui peuvent être autant de *pseudo-ritualisations* répétitives, ou de *passages à l'acte*, symptomatiques de l'absence de contrôle des émotions et de l'absence de moyens interpersonnels nécessaires à leur régulation, d'où le repli sur soi et le transfert de besoins sur des objets: drogue, alcool. Ces troubles peuvent aussi être accélérés ou freinés, selon les conditions socio-économiques et interculturelles et la spécificité des situations personnelles.

Pour toutes ces raisons l'analyse des conflits et des stratégies de personnalisation est, nous semble-t-il, une nécessité pour comprendre les adolescents. Ils resterait à traduire les résultats de cette analyse en termes prospectifs dans le domaine de l'éducation et de la formation. Les pratiques contractuelles et transactionnelles, surtout, mais pas seulement, lorsqu'elles concernent les délinquants ou les adolescents "cas-sociaux" ou asociaux, me paraissent les mieux à même d'apporter le cadre et les conditions initiatiques nécessaires au développement social des sujets sans leur ôter, au contraire, la possibilité de se personnaliser.

Références bibliographiques:

- BETTELHEIM B., (1960). *"The informed heart"*. N.Y.: Free Press. Tr. fr. *Le coeur conscient*. Paris, Laffont, 1972.
- BAUBION-BROYE A., MALRIEU P., TAP P., (1987). "L'interstructuration du sujet et des institutions", in: *Bulletin de Psychologie*, XL, 379, pp. 435-447.
- DEBESSE M., (1937). *"La crise d'originalité juvénile"*. Paris, Alcan puis PUF, 1948.
- MALRIEU P., (1979). "La crise de personnalisation. Ses sources et ses conséquences sociales", in: *Psychologie et Education*, Toulouse-Le Mirail, 3, pp. 1-18.
- MARX K., (1844). "Economie politique et philosophie", in: *Oeuvres*, Economie II, 1968, Paris, Gallimard.

- MILGRAM S.**, (1974). *"Obedience to authority. An experimental view"*. N.Y.: Harper and Row, tr. fr. Paris, Calmann-Lévy.
- MOSCOVICI S.**, (1984). "Le ressentiment, suivi d'extraits d'interviews", in: *La société face au racisme*, Bruxelles, Complexe.
- PIAGET J.**, (1967). *"Les méthodes de l'épistémologie. Logique et connaissance scientifique"*. Paris, NRF, pp. 62-134.
- PIAGET J. et al.**, (1963). "La filiation des structures", in: *Etudes d'épistémologie*, XV, Paris, PUF.
- PI-SUNYER M.T.**, (1987). Pertes et retrouvailles: la grossesse comme expression du désir chez la femme en situation de crise. Thèse de Doctorat, Université de Toulouse-Le Mirail.
- PONTALIS J.B.**, (1984). "Une tête qui ne me revient pas", in: *Le Genre Humain*, 11, Bruxelles, Complexe.
- SAINSAULIEU P.**, (1977). *"L'identité au travail"*. Paris, Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques.
- SARTRE J.P.**, (1960). *"Critique de la raison dialectique. Tome 1. Théorie des ensembles pratiques"*. Paris, Gallimard.
- SEEMAN M.**, (1967). "Les conséquences de l'aliénation dans le travail", in: *Sociologie du travail*, II, pp. 113-133.
- TAP P.**, (1980). *"Identité individuelle et personnalisation"*. Toulouse, Privat.
- TAP P.**, (1980). *"Identités collectives et changements sociaux"*. Toulouse, Privat.
- TAP P.**, (1988). *"La société Pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne"*. Paris, Dunod.
- TODOROV T.**, (1984). "Une critique dialogique", in: *Le Débat*, .