

Personnalisation et conflits d'identité à l'adolescence

INTRODUCTION

L'adolescent, étymologiquement, 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). Nous savons aujourd'hui bien sûr, qu'il n'est pas possible de considérer les changements psychologiques à l'adolescence comme conséquence des seules transformations anatomo-physiologiques liées à la croissance ou à l'éveil pubertaire. Ces transformations, certes capitales, vont prendre des significations différentes selon la culture dans laquelle le sujet est intégré, et à laquelle il participe. Nous savons aussi que l'adulte ne peut être défini comme celui qui ne grandit plus, dont les changements seraient conjugués au passé!

On considère en fait l'adolescence comme un phénomène soio-culturel récent, caractéristique des sociétés dites développées, si l'on entend du moins par adolescence cette **phrase transitionnelle**, ce passage prolongé de l'activité et du statut d'enfant à l'activité et au statut d'adulte. Ainsi définie l'adolescence apparaît bien sûr comme une phase essentielle de la **socialisation** du sujet, par la méditation de l'éducation.

Il doit

- s'adapter aux systèmes externes de **règles** que constituent les institutions sociales
- s'insérer dans des systèmes complexes de **relations** par engagement dans des actions orientées, par affiliation à des groupes, par adhésion à des organisations
- s'attacher et **s'identifier** à des personnes valorisées
- **s'approprier**, par **incorporation** ou **intériorisation**, les modes d'action, les normes et les valeurs propres de son groupe.

Mais il importe de voir ce que la société propose comme moyens pour favoriser le "passage", à l'égal des rites d'initiation institués dans les sociétés dites primitives. On peut constater en fait, que l'adolescent est souvent livré à lui-même, confronté à une multiplicité de normes, règles et valeurs contradictoires entre lesquelles il ne peut ni ne veut choisir, ce qui provoque chez lui le sentiment d'être abandonné et désorienté.

PIERRE TAP

Université de Toulouse-Le Mirail

Mais l'adolescence ce peut être aussi l'opposition au monde adulte, le refus de s'intégrer, de s'insérer dans les rouages sociaux. Le sujet peut se marginaliser, adhérer à un groupe contestataire (quel que soit le mode de contestation), quitter ses parents, refuser de travailler et squatter, s'adonner à l'alcool ou à la drogue, faire des fugues ou même tenter de se supprimer. Ces divers comportements de type anémique, ne peuvent pas être minimisés dans l'effort de compréhension du développement de l'adolescent. Ils doivent être pris en compte et analysés 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 n'ont pas pour seule fonction la contestation de la société. Ils doivent être interprétés dans le cadre d'une théorie de la quête d'identité, de l'affirmation de soi, du désir pas toujours formulé de devenir autre ou de vivre autrement. De façon plus générale une théorie du développement de l'adolescent est avant tout un système cherchant à expliquer comment l'individu se construit dans le jeu imbriqué de la socialisation et de la personnalisation, dans un rapport dialectique entre développement et crise.

1. L'adolescence: un développement ou une crise?

Pour comprendre et expliquer les adolescents, il nous faut non seulement observer leurs attitudes et leurs comportements, mais discerner le sens de ces derniers. En un mot inférer l'existence de **processus**, cognitifs et socio-affectifs, à partir desquels se construit la personne et son histoire.

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 mécanismes nécessaires, mais à mon sens non suffisants, pour définir une temporalité processuelle:

- **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 aussi être découpées de la sorte. 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, régulier ou non, s'opère cette répétition, et pourquoi elle intervient.
- **la complexification du temps spirale:** A la succession et à la répétition viennent s'ajouter le changement de niveau par complexité. Aux **régulations** synchroniques (mécanismes) s'ajoutent les régulations diachroniques (**développement**),

qui permettent une complexification croissante impliquant un changement lent de la structure.

Dans les temporalités ainsi évoquées la notion de processus n'est pas utile; celle de **mécanismes régulateurs** y 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 est-elle ou non contradictoire avec une théorie du conflit?

Prenons, pour faire image, les enjeux de la formation. 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, une mutation dans l'itinéraire et dans l'histoire du sujet.

Tout formation fait intervenir, à des degrés divers, 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 un minimum de redondances et de **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 valeur et de signification 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. Ceci suppose une utilisation différente des informations que le sujet s'est approprié. Cette seconde façon d'appréhender la formation va au-delà du développement défini à partir du trio succession, répétition et 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, 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 mon 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.

2. Structures et processus, du sujet à la personne

Dans l'étude des structures et processus psychiques liés à la genèse de la personne, cinq niveaux peuvent être évoqués;

- **La subjectivation primaire.** L'individu est SUJET lorsqu'il devient acteur et locuteur qui dit "je", qui communique et qui produit. Très tôt l'enfant accède au savoir-faire, à l'anticipation d'actes, à l'expérimentation de pouvoirs sur les objets ou sur autrui. Il s'approprie son propre corps comme instrument en vue d'actes volontaires orientés vers la "prise" d'objet, la prise de contact. Il devient cause de sa propre action et acteur de son propre changement.
- **La socialisation.** L'enfant s'approprie des rôles, et à travers eux d'intérioriser des PERSONNAGES (cf. Pierre Janet). Il devient capable de s'assujettir à un modèle imité, de se déplacer sur l'autre, d'adopter son rôle. Il apprend aussi à faire siennes les règles et les références statutaires. Il assimile les systèmes de communication et les conditions d'extériorisation et d'ouverture à l'égard des personnes. Par là l'enfant devient tout à la fois alter-ego (dans la relation à autrui: je est autre, autre est je) et socius, c'est à dire membre d'une communauté proche de personnes et d'une société plus large. La captation des rôles et l'engagement, réel ou imaginaire, dans le jeu des personnages, permet à l'enfant de construire une véritable **personnalité sociale**, chaque fois qu'il cherche à coordonner la multiplicité des rôles, et des représentations qui leur sont associées.
- **L'identité:** l'individu acquiert une IDENTITE à travers l'enracinement dans une histoire personnelle et collective, la mémorisation et le récit. L'identité est l'histoire complexe de la continuité de l'image de soi dans le changement, de l'instauration de représentations mentales et de l'actualisation continue d'identifications multiples, enrichissant ou appauvrissant, selon les cas, l'image de soi.
L'identité personnelle peut être définie comme le système de représentations et de sentiments à partir desquels le sujet;
 - construit et utilise un **horizon temporel**. Grâce au sentiment d'identité il peut en effet se percevoir le même (*idem*) dans le temps, se vivre dans une **continuité** existentielle;
 - il aspire à une certaine **cohérence**, met en place la fonction de personnalité, c'est à dire organise et coordonne ses conduites, ses aspirations, ses désirs ou ses fantasmes et, ce faisant, cherche à rester **lui-même** (*is dem*);
 - il préserve une **positivité**, une estime de soi à partir desquelles peuvent être canalisées les angoisses et le sentiment d'échec.
- **La personnalisation par contrôle.** Le sujet coordonne et hiérarchise ses conduites en fonction

des nécessités de l'action. La personnalisation prise dans le sens de construction et fonctionnement de la PERSONNALITE est donc le processus d'unification, de contrôle et de défense de soi par le sujet, en fonction des exigences de la situation, des relations et des mobiles en jeu.

- **La personnalisation par invention.** La PERSONNE est une fonction d'orientation, de signification et de valorisation, à partir de laquelle le sujet cherche à innover, à modifier sa propre structure personnelle. Elle n'est pas une structure immobile, elle s'éprouve dans le temps, dans la vie quotidienne, comme tendance du sujet à actualiser ses potentialités, à générer une **temporalité**. La personne est en effet inséparable d'un **présent**: elle est le sujet qui prend des initiatives, fait des choix, s'affirme, s'engage par un jeu d'opérations, d'ouvrages ou d'oeuvres⁽¹⁾, en réaction aux contradictions constatées par les idéologies multiples auxquelles le sujet est confronté. La personne est aussi un **passé**, une histoire, des stratégies identitaires d'enracinement, de continuité, de possession et d'appartenances, à partir desquels se développent la conscientisation, la prise en compte des ressemblances et des différences, le questionnement critique. Mais la personne est avant tout une tension vers un **avenir**, l'organisation de nouvelles temporalités, l'organisation et la réalisation de possibles. La personne est en **quête**. Elle est mise en oeuvre et en perspective, ouverture à de nouveaux enjeux dans des relations aux autres ou dans le rapport aux institutions. Elle est une disponibilité au changement à partir de laquelle le sujet veut disposer de lui-même, veut reprendre ce que l'on a fait de lui, pour vraiment devenir ce qu'il est, tout autant qu'être ce qu'il devient. Les actes de personne sont de ce fait une remise en question de la personnalité instituée, une relance au delà d'une crise et se présentant comme une conversion de soi à soi, mais par la prise en compte des conditions d'environnement et de relation, susceptibles de favoriser, au lieu de freiner, cette conversion.
Bien entendu la personne recouvre et oriente la façon dont le sujet défend, organise et promeut ses personnages, sa personnalité, son identité.
Étudier la personne en psychologie peut apparaître comme une régression: la personne implique en effet une référence aux valeurs et aux idéologies. Ne va-t-on pas retomber dans la philosophie, la politique, la morale ou la religion? Je pense qu'il faut réintroduire l'étude de la personne et de ses valeurs en psychologie mais en essayant de les analyser en tant que faits, construits à partir de la réalité vécue par les individus étudiés. De ces faits pourront ensuite être induites l'existence et l'influence de tel ou tel processus.
Bien entendu étudier la personne ne signifie nullement minimiser les comportements d'un côté, les processus inconscients de l'autre. Comprendre la personne sera d'autant plus intéressant que nous aurons à la fois saisi la proue (l'identité) et l'ombre (l'inconscient). Je serai seulement en désac-

cord avec certaines psychanalyses qui tendent à vouloir lâcher la proue pour l'ombre! Anna Freud rappelait que la psychanalyse n'étudie pas le ça en soi mais le ça pour le soi! Il s'agit de donner au Moi, (ou au self, au soi) les moyens de mieux assumer, de mieux réguler, les relations entre les pulsions, les exigences du surmoi et les aspirations de l'Idéal du Moi.

Dans ce contexte l'adolescence pose trois questions cruciales, qui concernent la **personnalisation**, l'**intersubjectivité**, et le **fonctionnement social**:

1. Comment l'individu humain en vient-il à se comporter en **sujet**? Comment devient-il une **personne**? Autrui joue-t-il un rôle dans cette construction?
2. Peut-il s'adresser à autrui en établissant avec lui une **relation authentique**, une **communication intime et vraie**, impliquant une **reconnaissance réciproque**, de sujet à sujet, de personne à personne? ⁽²⁾
3. Comment des relations viables sont-elles possibles entre les individus et les institutions (sans que les premiers soient écrasés par les secondes), entre la personnalisation et la dynamique sociale, de telle façon que des changements collectifs soient favorables à l'épanouissement des personnes tout autant qu'à l'émergence et de la coopération et de la solidarité sociales.

3. Aliénation et personnalisation

Ce qui favorise le développement de l'adolescent dans le sens d'une socialisation et d'une personnalisation plus complexes et plus riches, c'est, selon les termes employés par Piaget, la transformation du **moi** en "**personnalité**" ⁽³⁾; "Le moi, c'est l'activité propre centrée sur elle-même. Au contraire la personnalité c'est le moi décentré, c'est l'individu en tant que s'insérant dans le groupe social, se soumettant à une discipline collective, incarnant une idée, adhérant à une oeuvre et avec l'oeuvre, à une échelle de valeurs, à un programme de vie, à l'adoption d'un rôle social" ⁽⁴⁾. La personnalité c'est la fonction par laquelle s'opère "la soumission du moi à un idéal qu'il incarne mais qui le dépasse et qui se le subordonne" ⁽⁵⁾. Cet idéal supérieur serait toujours un idéal collectif.

Si cet état d'équilibre est rarement atteint, la quête idéalisante et l'identification au projet chez l'adolescent restent les vecteurs à partir desquels peuvent être comprises les logiques aliénantes auxquelles le sujet est confronté, et à l'encontre desquelles s'élaborent ses stratégies.

À l'adolescence le sujet est l'objet de multiples tensions contradictoires. Il est inscrit dans diverses **logiques aliénantes**, (c'est à dire dans des jeux d'enchaînements qui l'assujettissent). Il vit de multiples contradictions internes, du fait des contradictions et ambiguïtés des injonctions sociales, mais du fait aussi des difficultés de choix entre des modèles passés, des désirs actuels et des aspirations et idéaux l'orientant vers le futur. Les logiques aliénantes ne se confondent donc pas avec les seules exigences externes ou les seuls conflits intrapsychiques. Elles s'élaborent dans l'entre-deux psycho-social.

Les dimensions communes de ces logiques sont les suivantes:

- **l'impuissance**, accompagnée ou non du sentiment correspondant.
- **la dé-signification**, accompagnée ou non du sentiment d'insignifiance ou du caractère supposé insensé de la situation ou du vécu personnel.
- **l'anomie** ou incapacité à se situer par rapport à une système de normes, à interioriser ou à construire un système de règles.
- **l'étrangeté aux valeurs**, l'indifférence et le refus de toute croyance.
- **l'incapacité de se réaliser**, à vouloir ou pouvoir actualiser des potentialités par l'effort de dépassement.

Il s'agit là d'une définition de l'aliénation, prise en un sens large ⁽⁶⁾. Il suffit d'en inverser les termes pour définir la personnalisation.

- **La quête du pouvoir**. Comme l'indique fort justement le sociologue Michel Crozier ⁽⁷⁾, le pouvoir n'est pas une propriété des acteurs, c'est un moyen d'échange dans la relation à autrui. Avoir du pouvoir c'est avoir une marge de manoeuvre dans la négociation avec autrui. Mais le pouvoir en vient à s'étendre à l'appropriation d'objets. Je me prolonge dans les "miens", par le pouvoir que je suppose avoir sur eux, et à travers eux sur autrui.
- **La quête du sens et de la signification**. L'adolescent cherche à **comprendre** la signification du monde, de la vie et de la mort, de la société et de la culture, de l'autre et de lui-même.

Mais il a surtout besoin de donner du **sens** à tout cela en fonction de sa propre histoire, de ses origines comme de ses espérances. Il trouvera ce sens dans des référents collectifs, dans des groupes auxquels il adhèrera. Toutefois cette adhésion peut désormais n'être plus le résultat d'un enchaînement, mais celui d'un choix.

- **La quête d'autonomie**. L'adolescent cherche à sortir de sa sujétion d'enfant, à abandonner les références hétéronomiques, parentales ou scolaires. Il veut construire ses propres limites, les règles du jeu qu'il accepte de se donner à lui-même. Il peut en venir à reprendre les normes antérieures; mais elles ne lui sont plus désormais imposées. Il accepte de prendre à sa charge ce que l'on avait fait de lui.
- **La hiérarchisation de nouvelles valeurs et projets**. En raison même des situations conflictuelles qu'il affronte, des malaises qu'elles génèrent en lui, l'adolescent est mis en demeure de réorganiser les conduites personnelles, de les accorder où de les opposer entre elles par les significations et le rôle qu'il leur prête dans le traitement de ses conflits (détermination par le sens). Confronté à l'urgence, il est obligé d'opter entre différentes représentations (idéaux) de soi, entre des valeurs antagonistes (déterminisme par le choix), de se faire exister dans l'avenir comme acteur potentiel (généralement avec d'autres, au sein de groupes), de visées de dépassement de ces conflits (déterminisme par le projet).

- **Réaliser pour se réaliser.** Grâce à l'actualisation des dimensions précédentes l'individu en vient à se créer lui-même, dans le jeu de groupes eux-mêmes créateurs. L'adolescent a besoin d'être cause, de se mettre à l'ouvrage et de faire oeuvre. Par l'oeuvre, il peut construire et consolider une identité continue, cohérente et positive. Il peut anticiper et prévoir, s'ouvrir et s'enrichir dans la communication avec autrui.

4. Logiques aliénantes et stratégies de relance

On peut mettre en évidence au moins six logiques aliénantes. Signalons à leur propos d'une part que l'adolescent peut se servir d'une logique pour se libérer d'une autre plus aliénante, et que, d'autre part, les sujets pour se défendre contre ces logiques, adoptent des stratégies adaptées à la lutte contre chacune d'elles. Par ces stratégies défensives se manifeste l'effort de personnalisation.

- **la logique du désir et du manque/la stratégie de la prise et du comblement.** L'individu aspire à la plus grande actualisation de son être, mais il se sent coincé entre la polarité biologique du besoin (incomplétude organique) et la polarité intersubjective de la demande (dépendance à l'égard d'autrui de qui dépend la satisfaction du besoin). Le désir conserve du besoin son caractère d'**urgence**, d'immédiateté de satisfaction, et s'approprie dans la demande de dimension d'**appel**. La stratégie du sujet peut entrer dans la stratégie du "tout avoir", en s'efforçant de combler les manques. Mais le comblement n'est jamais atteint et la stratégie toujours réactivée. Comme les filles de Danaos, les stratèges du comblement remplissent indéfiniment leur tonneau. Ainsi le symbolique "juif errant", aventurier de l'identité, cherche un territoire, sans jamais pouvoir s'ancrer ni s'installer. Ainsi Faust, aventurier du savoir n'est jamais rassasié de nourritures spirituelles, ainsi Don Juan, aventurier de l'amour, ne peut se satisfaire d'une relation amoureuse. Toute femme n'étant pour lui qu'un moment d'une chasse sans fin. On retrouve ici le règne de l'esthétique, (terme proposé par Kierkegaard pour évoquer le primat de la passion et de l'immédiateté). Ce mécanisme de la quête toujours insatisfaite est facilement décelable chez l'adolescent, incertain, ouvert aux expériences, assumant difficilement de s'ancrer, de stabiliser ses sentiments, anxieux du choix qui chaque fois équivaut à un sacrifice.
- **La logique de l'imperfection/la stratégie d'idéalisation.** Il ne s'agit là que d'une variante du cas précédent où l'adolescent cherche à combler le manque par identification purificatrice à un modèle de toute puissance (Être, Groupe, Idéal). Il cherche, dans une adhésion "intégriste" par exemple, à liquider les doutes et les incertitudes par une affirmation d'absolu, de fidélité sans faille.
- **La logique de la perte et de l'abandon/la stratégie nostalgique de la restauration, de la mise, de**

la substitution ou du remplissage. L'adolescence confronté à la perte, réelle ou imaginaire, d'un objet d'amour, d'un modèle d'identification, d'avoirs ou de caractéristiques propres (l'identité par exemple), se sent perdu, abandonné, dépossédé, désorienté. Il va chercher non pas tant à fuir sa solitude, qu'à compenser ce qu'il a perdu, à restaurer sa propre identité mise à mal, à redorer son ambition mise en berne, à réintégrer son corps doublement mis en souffrance. Pour lutter contre la perte, l'adolescent peut adopter des comportements substitutifs déplacés sur les objets, alcoolisme et toxicomanie par exemple. Ces conduites correspondent bien à ce désir coincé entre l'urgence d'un besoin artificiellement crée, et la demande constituée sous forme d'appel, de S.O.S., que l'adulte a du mal à entendre.

- **La logique du vide existentiel/la stratégie de la fusion et de l'effervescence groupales.**

Il s'agit ici d'un cas particulier de la logique précédente. Mais ce n'est plus le contenu qui manque, c'est le contenant, le cadre. La stratégie de défense contre le vide existentiel est cette fois orientée vers le groupe. L'individu a besoin d'"entourage", d'excitation et de bercement, ou de bruit et de fureur. Il faut que ça vive, que ça remue, que l'on fasse la fête. Il ne s'agit plus de se remplir de l'autre, de sa présence, de se chauffer, de son regard ou de sa voix, mais plutôt de se perdre dans une présence, une chaleur, une voix, un regard collectifs. L'adolescent fuit l'ennui, la désespérance du rien, l'inquiétude de l'insignifiance pour s'abandonner, anonyme, dans le giron d'un imaginaire collectif.

- **La logique de la saturation/la stratégie de l'évidement-évasion.**

Les logiques du vide, de la perte ou de manque n'épuisent pas les causes de tensions psychologiques, de dépresses et autres conflits. La recherche de communications nouvelles peut provenir, paradoxalement, d'un trop plein de communications, de contacts habituels où la passion et le mouvement ont déserté, du "ras-le-bol" en somme. En réaction le sujet peut faire le "vide sanitaire", se créer un nouvel espace de liberté, se donner une nouvelle marge de manoeuvre. Le besoin de communication irrépressible avec une bande peut éventuellement caractériser des sujets qui, loin de réagir à leur solitude, cherchent à ouvrir une fenêtre pour sortir de nombreuses relations et activités sociales routinières, à procéder en quelque sorte à une évasion inaperçue.

- **La logique du dysfonctionnement/la stratégie de la réparation-parade.**

On pourrait parler ici de la logique du "tout va mal" et de la stratégie du "c'est la faute à Voltaire", ou de l'hypochondriaque qui cherche dans son propre corps quelque organe à inculper, ou du révolté qui cherche dans la société quelque organisme à vilipender. La caractère agressif de cette stratégie est à la mesure de la fragilité du su-

jet qui la met en place. L'individu se sent menacé dans son intégrité physique et sociale. Le stratégie de la réparation met l'accent sur les problèmes (les siens mais surtout celui des autres) et sur la nécessité de la parade (au sens de parer le coup, mais aussi de se monter le cou dans l'étalage ostentatoire). "Regardez-moi, écoutez-moi, et vous verrez combien je suis à plaindre".

5. Théorie et phases de la personnalisation

Cette description des logiques et stratégies ne suffit cependant pas. Il faut la replacer dans un cadre théorique dynamique susceptible de mettre en évidence les modalités d'interstructuration du sujet et des institutions, et de comprendre quelles sont les conditions d'émergence et de suivi de la personnalisation.

Pour avancer dans cette voie, nos **hypothèses** préalables sont les suivantes:

5.1. L'individu devenant sujet, grâce aux relations établies avec autrui, par et à travers l'ambivalence dans le jeu des identifications et des oppositions, est placé au coeur de réseaux interpersonnels et culturels, inséré dans des rapports sociaux multiples et complexes. Ces relations, réseaux et rapports constituent un **milieu d'oeuvres et d'institutions**, que le sujet utilise comme instruments dans ses efforts d'adaptation aux situations, mais ils s'opposent entre eux et le divisent entre leurs sollicitations, présentes et passées. C'est dire, en conséquence, que toute conduite humaine a pour caractère d'être réponse, à la fois à une désadaptation provoquée par la situation (dans un besoin organique, un désir, spécifique ou induit par une demande sociale) et aux problèmes qui sont posés au sujet-acteur, par la division entre les institutions, qui peuvent provoquer chez lui, sur la mode conscient ou inconscient, soit la **soumission** par le choix de la conduite majoritaire (impliquant le refoulement du conflit), soit le **clivage** interne, le cloisonnement des conduites provoquant soit le blocage, ce, la révolte ou la fuite, soit la tentative de **dépassement** par la recherche d'une solution intégrative des éléments contradictoires.

5.2. On peut donc dire que la structure d'une conduite dans une situation donnée ne dépend pas seulement des pressions externes à la conformité, mais de l'intervention de processus internes, visant

- à un **effort d'unification** et de coordination (fonction de la personnalité)
- à la **réalisation d'une image de soi** permettant l'appropriation d'identités sociales diverses, mais dans une continuité entre les différentes temporalités à la construction d'un horizon temporel personnel cohérent, du passé à l'avenir, (processus d'**identification**).
- à la **recherche de significations, de valeurs, d'idéaux** susceptibles de légitimer les conduites et de les rendre plus autonomes, par et au delà, de la simple reconnaissance sociale, (construction des **actes de personne**).

Ces processus de construction de, et par, la personnalité, l'identité et la personne, sont constamment sous l'influence de régulations sociales, dont la pluralité, les oppositions, les contradictions internes ou externes, sont pour le sujet,

sous certaines conditions à préciser, source d'interrogations et d'inventions, s'il réussit à dépasser la double emprise que constituent la puissance du groupe, ou de personnes privilégiées en son sein, et les contradictions dans les institutions.

5.3 La conduite, comme réponse à une quête d'image idéale de soi, s'opère dans une restructuration, à deux versants interdépendants, des processus régulateurs subjectifs, et des sollicitations et régulations émanées des oeuvres et des institutions. Cette interdépendance implique:

- que les conduites du sujet sont, à des niveaux divers et selon des modalités variables, une manifestation de sa participation ou à la restructuration des formations sociales les plus diverses;
- que les "processus fondamentaux" qui interviennent dans l'élaboration des conduites (attitudes, affects, activités cognitives et leurs différents niveaux... "fonctions psychologiques" diverses...) sont entraînés dans les transformations des conduites et des régulations. Une conduite n'est pas seulement la composition d'une série de ces processus, elle en est aussi la restructuration. Ainsi l'étude des transformations des conduites ouvre la voie à celle des transformations des "fonctions". On pourrait ainsi (re)constituer l'histoire des activités intellectuelles, de l'augmentation quantitative et des changements qualitatifs des connaissances (épistémologie génétique), l'histoire des sentiments ou des activités et processus de décision, et effet de ces histoires sur l'évolution des structures mentales et comportementales.

5.4 Le développement des processus psycho-sociaux de l'interstructuration peut être présenté selon **quatre phases**:

- **L'ancrage plural et l'emprise socio-culturelle**: l'individu, par le moyen d'appropriations et équilibrations et sous l'effet d'influences multiples, s'ancore dans les relations duelles (RA, relations à autrui) ou plurielles (RI, relations interpersonnelles), s'intègre dans les réseaux culturels (RC) et les rapports sociaux (RS), et construit ses propres réseaux, cognitifs (ra), axiologiques (ra) et praxiques (rp), par apprentissage social (imitation, identification, intériorisation...) (cf. schéma).
- **La déprise conflictuelle**: les contradictions dans, et entre, les institutions, et les clivages internes vécus par le sujet, sur le mode de la frustration des désirs ou du blocage des visées, provoquent des déséquilibres, des conflits entre les modes d'appropriation et les situations nouvelles, qui rendent inadéquats, inappropriés, les comportements habituels. L'individu se trouve en position de crise, de désancrage, de déracinement, de désintégration du moi.
- **La reprise mobilisatrice**: la situation de rupture, vécue par le sujet, tend à provoquer chez lui des tentatives de traitement, de résolution du conflit. Parmi ces tentatives, simultanées ou successives, on peut citer.
 - a) la révolte et la marginalisation, la défense

agressive, faisant l'économie de l'analyse et de la gestion des effets de la crise.

b) la fuite par défense et besoin de sécurité.

c) la tentative de dépassement de la crise par le projet, s'instaurant à partir de l'analyse et de la gestion des cause du conflit:

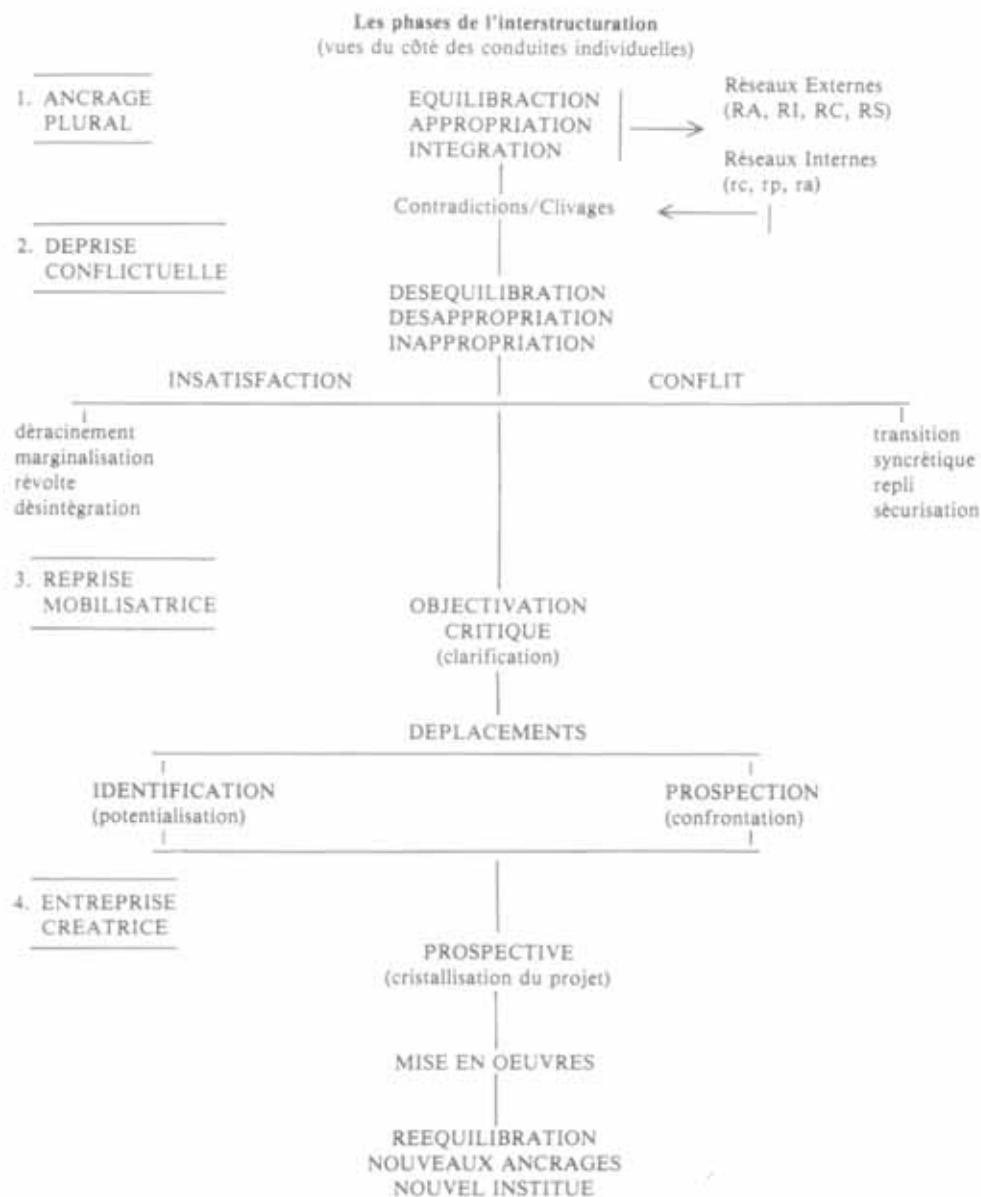
- **objectivation critique** (clarification);
- **déplacements** relationnels, affectifs et cognitifs (identifications favorisant l'appropriation de potentialités, quête de références et organisation de nouvelles visées);
- **prospéction** pour **confrontation** et définition des idées auxquelles on s'oppose (idéologisation négative), et des personnes que l'on considère comme adversaires et sur lesquelles se portent des contre-identifications, mais aussi des idées auxquelles on adhère et des personnes que l'on considère comme des alter-ego.
- **l'entreprise créatrice**: la mobilisation évoquée pourrait être inefficace si elle ne débouchait sur des moments de réalisation et d'invention, indivi-

duelles et/ou collectives, impliquant;

- la **crystallisation** des aspirations en projets de conduites;
- la **mise en "oeuvres"**, réalisation créatrice des visées, "conduites de projet" par programmation, éventuellement coopérative;
- la **mise en route de nouveaux ancrages** par la rééquilibration, et l'émergence d'un nouvel institué.

Conclusion

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 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 lui est par contre toujours présent, et qu'il est toujours aussi urgent de réguler.

L'absence de tels rites, associé 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 l'effort de restructuration de son identité, fragile et menacée.

Je me suis contenté, dans le présent travail, d'évoquer l'importance théorico-pratique du **conflit** et du **projet** dans la (re)personnalisation. 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 et avec le masochisme!). Il a besoin aussi d'être confronté à des rites initiatiques. Si ce 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 corporelle (cf. les tatouages, la forme et couleur de la coiffure, les badges et vêtements, etc.).

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

- celles 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 logiques d'aliénation se traduisent dans les comportements par des troubles et symptômes qui peuvent être autant de **pseudo-ritualisations** répétitives, ou de **passages à l'acte** symptomatiques de l'absence de régulation des émotions et de l'absence de régulation des émotions, et de l'absence de moyens interpersonnels nécessaires à cette régulation (repli sur soi, transfert de besoin 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 logiques aliénantes et des stratégies de personnalisation est, me semble-t-il une nécessité pour comprendre les adolescents. Il resterait à traduire les résultats de cette analyse en termes prospectifs dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ce que je n'ai pas fait ici. Les pratiques contractuelles et transactionnelles (surtout, mais pas seule-

ment, 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, c'est à dire, comme nous l'avons vu, de se réaliser eux-mêmes à travers la prise de pouvoir et de sens, l'autonomisation et l'organisation de systèmes de limites et de valeurs.

NOTES

- (1) On peut ici évoquer quatre niveaux dans la genèse des actes de "mise en oeuvre": l'**opération**, l'**ouvrage**, l'**oeuvre**, et le **chef-d'oeuvre**. L'opération est une coordination d'actes orientés vers un but simple. L'ouvrage est une organisation d'opérations vers un but complexe, étalé dans le temps. L'oeuvre est un ouvrage terminé et signé, (ce qui implique une décision de l'acteur-auteur). Le chef-d'oeuvre est une oeuvre reconnue et valorisée par d'autres ou par la société. Ces termes peuvent évidemment s'appliquer à une multiplicité de conduites et de productions.
- (2) J'ai évoqué ce problème dans "**Personnalisation et Intersubjectivité**" in **Connexions**. (n° spécial Intersubjectivité, à paraître).
- (3) Le terme "personnalité" tel qu'employé par Piaget, recouvre tout à la fois les définitions que nous avons données de personnages, personnalité et personne.
- (4) Piaget J. **Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant**, 1962, Paris, CDU.
- (5) Piaget J. **De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent**, 1955, Paris, PUF.
- (6) Je me réfère ici aux travaux de sociologue M. Seeman (*On the meaning of alienation. American Sociological review*, 1959, 24, 783-791) qui propose d'étendre la signification de l'aliénation bien au delà de celle proposée par Marx (aliénation au travail). Il convient aussi d'écarter la signification psychiatrique (aliénation mentale. Cf. Bettelheim).
- (7) M. Crozier et E. Friedberg. **L'acteur et le système**, 1977, Paris, Seuil.

NA

LIVRARIA PORTUGAL

... encontra V. Ex.ª livros sobre
todos os assuntos escritos nas
principais linguas europeias

DAMOS INFORMAÇÕES

BIBLIOGRÁFICAS E ACEITAMOS

ENCOMENDAS PARA

TODOS OS PAISES

LIVRARIA PORTUGAL

Rua do Carmo, 70 • 1200 LISBOA

Telefones: 36 05 82-36 05 83-32 82 20