

LA PÉRIODE ADOLESCENTE

LA PUBERTÉ

Puberté vient du mot latin pubis qui caractérise la transformation physique de l'organisme humain : augmentation de la taille, du poids, apparition des poils, transformation biologique, corps inondé d'hormones et ce différemment selon que l'on est de sexe féminin ou masculin. Une période pubertaire est observée chez toutes les espèces mammifères. Le processus pubertaire est vécu comme « étant subi » car son rythme est imposé à celui qui le vit : il ne peut ni le retarder ni l'accélérer. De tous temps le mot « puberté » a défini la période de transformation physique naturelle de l'organisme humain.

L'avènement de la puberté marque la fin d'une période, celle de l'enfance et une transition vers un autre état : celui d'adulte. Dans cet « entre-deux », le « petit d'homme » va, devoir vivre à la fois :

- des transformations corporelles : génitalisation de son corps
- un développement de son fonctionnement intellectuel avec acquisition et un maniement plus aisé des abstractions
- des changements d'un point de vue social : tenter de se mettre à l'aise avec la sexualité
- développer un sens cohérent d'identité, établir des connexions avec ses pairs et acquérir des compétences pour gérer le monde adulte.

L'ADOLESCENCE

« L'adolescence n'existe pas : si la puberté est universelle et se retrouve dans tous les temps et dans toutes les espèces mammifères, l'adolescence est récente et propre aux sociétés occidentales apparues au milieu du 19^{ème} siècle » nous dit Patrice Huerre. L'adolescence serait donc une création sociale et culturelle : *« l'adolescence n'est au fond qu'un espace de représentation qui ne prend sens que dans un processus de contextualisation : l'essor de l'utilisation du mot ne signifie rien d'autre qu'un besoin. Lorsque ce besoin sera passé rien ne dit que la pérennisation lexicale du mot sera assurée. »* Caron (2003). Si la notion d'adolescence s'est principalement installée dans les sociétés occidentales à partir de la fin du XIX^{ème} siècle, c'est seulement après la seconde guerre mondiale que l'adolescence devient de plus en plus un groupe solidaire avec une sorte de revendication identitaire.

Etymologiquement « adulescens » signifie « celui qui grandit » et « adultus » celui qui a « fini de grandir ». Les deux termes « adolescent » et « adulte » sont deux conjugaisons différentes du verbe : adulescere (grandir). L'adolescent en est le participe présent (adulescens qui est en train de grandir) et l'adulte le participe passé (adultus : qui a grandi). Nous sommes dans un continuum temporel.

Qu'est ce qu'un adolescent ? Ce n'est plus un enfant ce n'est pas encore un adulte. C'est le commencement de cet « entre-deux » : cette transition démarrée avec l'avènement de la puberté qui « qualifie » aujourd'hui la notion d'entrée dans l'adolescence.

La traversée de l'adolescence est marquée par ce travail psychique imposé par le

corps : travail psychique de réappropriation, de domestication, de représentation de sa propre identité bouleversée par le changement corporel. Toutes les transformations corporelles multiples, accélérées vont être compliquées à gérer psychiquement. La période adolescente correspond à un temps tout à fait spécifique : ce n'est pas seulement la phase éruptive qui vient tout bouleverser. Il y a aussi une continuité avec des positions infantiles acquises, une continuité avec qui l'enfant était auparavant mais tout en subissant de grands changements tout d'abord dans le corps. Cette période correspondra à tout un travail de ré-articulation entre ce que l'enfant était avant, ce qu'il est dans cet entre-deux et vers ce qu'il va pouvoir devenir. La période adolescente va être cette période d'articulation à l'intérieur de soi (entre la psyché et le corps) et à l'extérieur de soi : entre soi et les autres.

LES RITES DE PASSAGE

Alors que le début de l'adolescence peut se situer au début de la puberté et que la fin de la période pubertaire trouve une définition clairement établie, celle de la fin d'adolescence n'est ni clairement définie, ni « institutionnalisée ». Dans notre société occidentale, indépendamment des rites de passage religieux (Communion Solennelle, la Bar Mitsva des garçons ou le Zevud Habat des filles, etc...), d'autres étapes, comme le brevet d'études du premier cycle (BEPC), le baccalauréat, l'armée pour les jeunes hommes, ou encore les « fiançailles » pour les jeunes filles, pouvaient autrefois être considérées comme des « étapes repères » constituant des « rites de passage » d'entrée dans le monde adulte. Aujourd'hui, ces étapes n'ont plus valeur de repère et diffèrent d'une famille à l'autre. Pour certaines familles ce sera l'autonomie financière, l'entrée dans le monde du travail, pour d'autres, l'obtention du permis de conduire ou la majorité, et pour d'autres encore, rien n'indique une valeur symbolique du changement d'état vers le monde adulte.

Le rite de passage implique un avant et un après, avec à l'issue, une transformation escomptée ; il permet à chacun de se situer comme personne dans son rapport avec les autres personnes, avec le monde externe mais aussi de se situer dans son monde interne : passé, présent, avenir. Dans les sociétés traditionnelles les rites de passage sont célébrés en mettant en scène une mort et une résurrection. Dans ce sens le rite offre une régénération de l'ancien dans le nouveau.

Les rites de passage permettent d'accompagner le jeune dans la traversée de cette étape existentielle de transition et aident à le canaliser dans cette période de changements, d'incertitudes, flottement, avec ce corps qui lui devient étranger et qui le déborde de besoins et désirs nouveaux. Ces rites permettent de quitter le « mode enfant » pour entrer dans le « mode adulte », et aident à la synchronisation d'un temps collectif avec un temps d'évolution personnelle, une forme de passeport qui amène vers de nouveaux territoires d'autonomie affective, sexuelle, socio-économique : passeport d'autant plus marquant qu'il est un témoignage de « reconnaissance » par le groupe que celui qui était autrefois enfant a bien à présent sa place dans le monde adulte. *« Ces rites qui scandent les âges de la vie et leur confèrent une symbolique sociale (naissance, puberté, âge adulte, mort) possèdent tous une structure ternaire qui associe une phase de sortie de l'état antérieur, une phase de latence que nous nommerions aujourd'hui d' « entre-deux », une phase d'issue et d'accès à un statut nouveau. Nous proposerons l'exemple de quatre étapes*

ritualisées suivantes : a) petit humain sexué, b) jeune initié, c) acteur social inscrit par le mariage dans un lignage et à la hauteur des dettes et nécessités de recevoir que cette nouvelle position lui impose, d) ancêtre. » (Douville 2010).

L'absence de ce type de rite ou la non reconnaissance de leur nécessité provoque une sorte « d'intemporalité », une absence de rythme : rythme pourtant nécessaire à marquer les temps d'évolution.

Ne pouvons-nous pas nous demander si les jeunes de notre société d'aujourd'hui sont en manque de repères externes validés par les « anciens », qui leur permettraient de mieux jalonner et étayer leur évolution lors de cet entre-deux, le continent de l'enfance quitté et celui de l'adulte pas encore atteint ?

LUTTES PSYCHIQUES

L'irruption des changements biologiques à la puberté a un impact considérable dans le développement psychique. L'adolescent est obligé de se livrer à un travail psychique de réaménagement, de réappropriation face à ce corps en changement, un travail d'acceptation des différences qui le séparent de son « je-enfant ».

Il est pris dans un sentiment d'inadéquation physique, gestuelle, sociale, verbale qui va le plonger dans un questionnement anxieux, en même temps qu'il doit quitter le sentiment de « toute puissance » de l'enfance. Tout en restant lui-même, le jeune devient un autre, et le rapport qu'il entretient avec lui-même comme celui qu'il entretient avec les autres va changer du fait de ses modifications physiques, émotionnels, comportementales et aussi du fait de ses modifications idéologiques et sociales. « *Je est un autre* » nous dit Rimbaud. (Lettre à Paul Demeny du 15 mai 1871)...

Il doit « faire avec » ce nouveau corps sexué, dans lequel il est mal à l'aise et qu'il n'habite pas encore vraiment. Il doit faire face aux pressions externes pour s'affirmer : c'est un combat livré à l'intérieur de son enveloppe corporelle et psychique mais aussi à l'extérieur, car c'est aussi une période de vie où il se trouve pris dans les phénomènes de mode, de masse.

L'adolescent se pose des questions « qui suis-je, » « ai-je ma place ? », il doit construire son identité, trouver ses identifications, il tente de trouver des réponses auprès de ses pairs et de les confronter aux valeurs sociales. Il cherche des valeurs à s'approprier, à travers ses goûts, ses désirs, ses envies : tout cela est nécessaire pour construire une identité qui lui correspond.

L'adolescent peut avoir le sentiment d'être différent des autres mais aussi différent de ce qu'il pense être et surtout de ce qu'il veut être ; ses assises narcissiques vont être sollicitées. Traverser l'adolescence pour devenir adulte, implique des remaniements du Moi. Pour Winicott « : *cette période de la vie est celle d'une découverte personnelle qui doit être vécue. Chaque individu s'y trouve engagé dans une expérience, celle de vivre-dans un problème, celui d'exister* ». Mais c'est dans la lutte que s'effectue cette construction de la réalité et l'adolescent « *lutte à travers le cafard et lutte pour se sentir réel* » (Winicott, 1962 ; 1982).

Cette lutte pour se sentir réel constitue une des luttes essentielles de cette période adolescente : ces différents et souvent rapides changements à la fois physiques et psychiques produisent un ressenti d'inquiétude et d'étrangeté, « *ce mécanisme de « déstabilisation du sentiment de la réalité à l'adolescence est une source d'ouvertures mais aussi de déréalisation possible à cet âge* » (Wawrzyniak M. et Schmit G.2008).

L'adolescent est, au moment de l'irruption de la puberté, au coeur d'une source à la fois d'angoisse et d'excitation, or l'angoisse inhibe la pensée alors que l'excitation la désorganise. Il manque alors d'outils psychiques pour élaborer un « avenir » car ignorant ce qu'il deviendra, il ne peut concevoir un projet, et ayant perdu ses repères passés il ne peut pas non plus savoir où il en est. C'est comme s'il se trouvait pris dans un présent éternel où il se retrouve errant, privé de sa perception psychique de lui même et du monde extérieur. « *Être ou ne pas être* » s'interrogeait Hamlet.

BOULEVERSEMENTS PUBERTAIRES ET EXPRESSION VERBALE

Si l'adolescent peut apparaître « *comme un handicapé verbal transitoire* » (Patrice Huerre), la poussée pulsionnelle pubertaire est une véritable mise en mouvement du monde interne de l'adolescent, entraînant une souffrance pour effectuer cette transformation.

Dans un travail de revendication identitaire, la parole adolescente peut se construire dans l'opposition et la revendication, permettant de rejeter les « *ritualités langagières* » de l'enfance et de mettre à mal l'usage social du verbe. Dans cet entre-deux qu'est l'adolescence, la langue peut en être une affirmation et elle-même être un « entre-deux », à travers le refus de son usage infantile dans le contexte privé ou de son utilisation culturelle et collective du monde des adultes. La parole, dans un processus de séparation/individuation, peut se faire provocatrice, revendicative, blessante, « désarticulée », face aux « articule ! » parentaux, et y compris en bousculant l'ordre des mots. Le parler verlan (utilisé par les jeunes depuis des générations) ne serait il pas entre autres une opposition en miroir du langage adulte ?

L'adolescent fait émerger de nouvelles ritualisations dans l'usage des mots : inventions lexicales, manipulations phonologiques, dialectes groupaux. C'est ce que montre le film d'Abdellatif Kechiche « L'esquive », dans lequel le spectateur va vivre cette coexistence et cette opposition de différents types de langage. A la langue du XVIIIe siècle de Marivaux s'oppose la « tchatte » que pratiquent les adolescents entre eux, ce feu roulant d'interjections, de métaphores, de termes argotiques : Krimo « kiffe » Lydia dont la robe « déchire » parce qu'elle est « trop belle », et cet amour le rend « ouf » !

En « re-créant », le verbe on peut penser que l'adolescent permet ainsi à la parole de « re-devenir » un matériau malléable pouvant s'adapter aux transformations corporelles, peut être même une forme de refus de la dimension transmise du langage. De cette façon, les mots pourraient « *épouser au plus près la forme vécue de l'expérience, pour tenter de réussir l'accueil interne de la chose à signifier* » (Roussillon, 2004).

« *La traduction langagière doit contenir le condensé d'expériences sensorielles*

qu'elle cherche à envelopper en utilisant les capacités plastiques des mots-choses » (Blanchard, 2010). E. Cabrejo-Parra nous dit en évoquant les travaux et de la réflexion de René Diatkine : *« l'être humain, une fois qu'il a des représentations psychiques, va pouvoir construire d'autres représentations à partir de ces représentations là. Et cela crée un jeu interne qui permet à l'être humain d'aller de représentation en représentation, ce qui va assurer une continuité interne de la vie psychique.[...] Chaque fois que les sujets communiquent par le langage, ils passent nécessairement par un processus de reconstruction des représentations de l'autre. Dans la structure même de la langue, la représentation de représentation peut apparaître sous la forme d'anaphore. Il me semble, en interprétant René Diatkine, que le concept de représentation de représentation permet d'assurer une continuité de la vie psychique, allant du pulsionnel à l'aspect le plus symbolique de l'esprit »* (langages et activités psychiques de l'enfant avec René Diatkine).

L'ADOLESCENT ET SON CORPS

Les changements amenés par le pubertaire confrontent l'adolescent à son impuissance face à ce corps qui échappe à tout pouvoir de maîtrise du Moi. L'adolescent subit son corps.

La puberté va organiser le tri du masculin et du féminin ouvrant la voie d'accès à la féminité pour les filles et à la virilité pour les garçons. Le corps qui s'impose « fille ou garçon » lui devient étranger, il n'est plus un écran protecteur, au contraire : ce nouveau corps va l'entraîner vers une « gaucherie » fréquente de ses mouvements, et va rendre visibles ses maladresses, gaucheries ou émois comme les rougissements. Il sait que désormais lorsqu'on s'adresse à lui, l'interlocuteur s'attend à ce que ce soit lui qui réponde, et non plus l'adulte qui l'accompagne comme lorsqu'il était enfant, tout en sachant que l'adolescent ne supporterait pas non plus que l'on réponde à sa place. Il se trouve dans un « entre-deux » : plus un enfant, et pas encore un être mature, y compris au niveau de langage. L'impuissance du corps enfant laisse peu à peu place à ce corps sexué, capable de jouissance mais aussi capable d'agression et de violence envers l'adulte. Le corps devient une sorte d'interface de communication avec l'autre.

« Le corps est un élément essentiel de l'identité, ce qui spécifie un individu à ses propres yeux et à ceux d'autrui [...] il est parti intégrante de la représentation de soi, mais perçu par la psyché comme corps étranger dans la mesure où il échappe au contrôle de celle-ci et la plonge dans une situation de passivité. Pour la psyché et par rapport à elle, il apparaît comme un élément de réalité externe, dont il partage les caractères sensoriels et donc objectivables, et cependant comme différent de tous les autres éléments de cette même réalité. Il est uni au Moi psychique mais différent de lui » (évolution des problématiques à l'adolescence. (Jeammet, Corcos).

L'ADOLESCENT ET LE REGARD

Le regard naît chez le bébé avec la perception de sa mère et du regard qu'elle lui renvoie. Il révèle immédiatement ses centres d'intérêt qui, captés et renforcés par sa mère constitueront l'amorce de la communication. A cet âge, vision et audition sont confondues (Dumont, Calbour 2002). *« Quand on dit aux enfants : Ecoutez bien et ouvrez grand vos oreilles, ce sont les yeux qu'ils ouvrent pour regarder. Ceux qui*

sont tout ouïe sont tout yeux ; et ceux qui regardent ailleurs lorsqu'on leur parle nous laissent dépités » A. Van Straten.

Selon les travaux d'Astrid Van der Straten (1991) le regard du bébé est fonctionnel dès la naissance. Jean-Jacques Rousseau nous dit que c'est par le regard que passe ce qu'il appelle « *l'idée de la considération* » : « *Chacun commença à regarder les autres et à vouloir être regardé soi-même* ». Autrui est donc nécessaire à ma propre complétude : « *Avec l'adolescence naît l'amour physique. Advient la puberté, l'enfant devient adolescent. Puisqu'il y a changement physique, puisque la voix mue, puisque les épaules s'élargissent, et que les poils apparaissent un peu partout, l'enfant ne peut que se voir différemment. Pour savoir s'il a bien évolué, il se compare aux autres. Il ne se voit plus lui-même, mais il se voit à travers le regard des autres. L'amour de soi devient amour-propre ; le rapport à soi devient rapport à soi par l'intermédiaire de l'idée qu'on se fait du regard que les autres portent sur nous.* » (Émile ou De l'éducation).

Adam Smith (1759) pense que le regard que nous portons les uns sur les autres est un moyen d'accéder à l'humanité. Il précise que le besoin d'être regardé est à l'origine de tous les autres besoins, et que l'homme riche est heureux parce qu'il parvient à attirer le regard des autres sur lui-même. Selon A. Smith, il ne sert à rien de juger négativement la dépendance de l'individu au regard d'autrui. Il faut accepter cette condition humaine, et même remercier « *le créateur très sage de la nature* » qui a « *établi l'homme, en quelque sorte, comme le juge immédiat du genre humain* ». Et donner ainsi naissance aux valeurs de la société, à l'éthique et l'esthétique. Toutefois, vivre strictement en fonction du jugement des autres, positif de préférence, est vain. Smith suggère de se construire un « *spectateur impartial et bien informé* » à l'intérieur de soi, sorte de représentation idéale du regard des autres qu'il appelle la conscience.

« *Tu me regardes, donc je suis* » nous dit le philosophe chrétien Emmanuel Falque.

Dans le regard il y a intention : que l'on regarde ou que l'on détourne le regard, il y aura tendance à chercher à interpréter ce regard : « *qu'est ce qu'il a à me regarder* » ou « *pourquoi il m'ignore* » : Ambivalence de l'adolescent d'avoir autant besoin d'être regardé que de ne pas supporter d'être regardé...

Dans les regards il y a aussi cette notion importante d'espace commun, cette réciprocité du voir et d'être vu. Daniel Marcelli dans les « *Yeux dans les yeux* (Albin Michel 2006) note que « *le regard comme la parole n'appartient ni à l'un ni à l'autre. Il se situe dans l'entre-deux, dans cette part qui échappe à l'un et à l'autre, bien qu'il soit à la dépendance de l'un et de l'autre* ». Il parle « *d'achoppement* » quand le regard évite, installant un malaise. La relation, explique-t-il, perd alors sa fluidité naturelle.

A l'adolescence le corps se transforme au rythme de la réalité biologique de la puberté, l'image du corps est bouleversée à la fois dans le reflet du miroir et dans le ressenti. Face au miroir il est regard sur soi-même.

L'ADOLESCENT ET SA FAMILLE

La montée pulsionnelle, les remaniements identitaires, les besoins d'autonomisation sont des facteurs d'insécurité tant pour l'adolescent que pour sa famille. Lors du processus d'autonomisation, des situations susceptibles de générer un sentiment d'insécurité vont se multiplier. L'humeur instable, les relations changeantes, les tensions, la montée de l'indépendance émotionnelle envers les parents vont être des éléments déstabilisateurs.

Il est essentiel pour l'adolescent de se différencier, de s'individuer, de se séparer. Mais pour se séparer, il a besoin d'être « attaché » de manière sécurisée, au sens de la théorie de l'attachement. Les comportements d'attachement sont décrits « *comme étant toute forme de comportement qui résulte qu'une personne acquiert et maintient une proximité à une autre personne, qu'il différencie et préfère individuellement, et qui la conçoit habituellement comme étant plus forte ou plus sage.* » (Bowlby, 1977).

Pour reprendre l'expression de Bernard Golse, il s'agit de pouvoir se détacher sans s'arracher. La question des liens va donc être au centre des problématiques de cette période de passage. Le jeune enfant d'âge préverbal a déjà construit ses premières représentations de soi en relation avec l'autre : le modèle interne opérant (MIO)¹, qui seront enrichies par les étapes ultérieures du développement. L'adolescent vit des transformations cognitives, l'émergence de ce que Piaget appelle les « *opérations formelles* » : la pensée se libère du concret, l'adolescent devient capable de raisonner sur des données abstraites et des hypothèses. Ces capacités vont lui permettre de réfléchir différemment sur ses processus de pensée, sur ses représentations : il développe ses facultés réflexives, ce que Mary Main appelle « *métacognition* » (MAIN, M. 1991). Il va ainsi mettre en perspective ses différentes expériences et relations avec les figures d'attachement de l'enfance, les comparer, les relier, les séparer : il acquiert la capacité de différencier et lier tout à la fois ses représentations de soi avec chacun de ses parents et avec les deux parents ensemble, ainsi que ses représentations que les parents ont entre eux comme couple conjugal (Delage, 2007).

L'adolescent accède progressivement au « *modèle interne opérant partagé* » (Marvin & Stewart 1990). Ces modèles internes opérants contribueraient à la survie de l'organisme, puisqu'ils permettent à l'individu d'interpréter et d'anticiper les comportements de ses partenaires sociaux et de guider ses propres comportements et attitudes dans les relations avec autrui (Pierrehumbert, coll 1997). Puisque ces modèles internes opérants sont constamment utilisés, jour après jour, leur influence sur les pensées, les émotions et les comportements deviennent en quelque sorte une routine et ces modèles : ils demeurent ainsi hors du champ de la conscience. Ces modèles, développés durant les trois premières années, sont profondément influencés par la façon dont les parents ont traité l'enfant. Dans cette période

¹ Modèle Interne Opérant désigne les modèles mentaux que l'enfant se forme. L'enfant formerait simultanément un modèle de soi et un modèle d'autrui. Le modèle de soi correspondant à une image de soi plus ou moins digne d'être aimée, alors que le modèle d'autrui renverrait à sa perception des autres comme étant plus ou moins attentifs et sensibles à ses besoins. (Guedeney, 2009)

adolescente il va se produire des changements affectifs liés aux mouvements simultanés de mise à distance des parents et de rapprochement des pairs. L'irruption de la sexualité et la sexualisation des modèles internes issus des expériences précoces, qui se complexifient et se consolident tout au long de l'enfance vont également avoir une incidence lors de cette période, souvent considérée comme une deuxième phase de séparation-individuation (Blos, 1979 ; Sterlin, 1977) après la première phase connue de la petite enfance (Mahler 1968). L'adolescence devient comme l'écrit Philippe Jeammet (1990) « *un puissant révélateur de ce qui reste de dépendance non résolu aux personnes clés de l'environnement infantile* ».

Un attachement « sécure » va permettre un équilibre entre autonomie et maintien de la qualité des échanges avec les parents (Allen et coll., 2003). Il y a corrélation avec une désidéatation de la mère, le soutien et l'accordage avec elle. Dans ce cas parents et adolescents pourront aborder de manière constructive les sujets difficiles. (Kobak et coll., 1993). A l'opposé les adolescents « insécures » auront davantage de difficultés à communiquer sur leurs émotions avec leur parents, que ce soit de leur fait ou du manque de sensibilité des parents (Sharf et Mayseless, 2007). Les conflits avec les parents compromettent leur autonomie, ils auront plus de difficultés à quitter la maison et risquent d'être peu sûrs d'eux et anxieux dans les relations avec leurs pairs. (Bernier et coll. 2005).

Dans cette une période de vie où l'adolescent est influençable, et où ses idéologies changent, il développe ses « propres » croyances différentes de celles de ses proches. Tout cela l'amène à prendre de la distance par rapport au raisonnement et jugement de sa famille qui ne le reconnaissent plus et lui se sent incompris par eux. C'est souvent déroutant pour un adolescent et/ou pour ses parents d'être en désaccord au sein de la famille : il prend le risque de ne plus correspondre à l'image idéalisée de ses parents entraînant le sentiment d'être moins aimé et de se sentir rejeté.

RÔLE DE L'ACTION DANS LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'ADOLESCENT

L'action exerce une fonction constructive de l'identité car elle projette l'adolescent et inscrit une expérience. Les expériences vécues sont des formes d'empreinte dans la mémoire qui vous contribuer à donner à l'identité toute sa réalité expérientielle.

Goffman (1973) a révélé le lien entre l'action et l'identité, mettant ainsi l'accent sur les aspects visibles de la personne lui permettant de valoriser ses capacités sociales. Goffman considère la vie sociale comme une « *vaste scène* » où les acteurs sont amenés à respecter certains rituels, certaines lignes de conduite de la société. L'action serait le lien à la fois pratique et communicationnel entre la société et une part de l'identité vue comme une présentation de soi qui se trouverait construite dans une dynamique de socialisation. En ce sens l'action n'est pas seulement réactive à l'environnement, elle met à disposition des moyens et des ressources propres afin que la personne ajuste et développe ses capacités, elle permet une concrétisation cognitive des expériences et des capacités qui vont contribuer à sa construction et à son développement.

Dans ses travaux, Bandura (2003) souligne l'importance de l'accessibilité des objectifs entrepris par l'action. Ces objectifs atteints vont contribuer à donner des formes de validations temporaires qui sont autant d'encouragements, tout en procurant une satisfaction qui va avoir un impact positif sur l'estime de soi. La construction identitaire comporte des processus en interaction activant une dynamique représentationnelle de soi et de l'entourage.

L'estime de soi est influencée par la manière dont l'adolescent perçoit ses compétences dans des domaines où la réussite est considérée comme importante. Grâce à l'avènement d'une pensée critique face à lui-même, l'adolescent est très influencé par ses propres évaluations sur ses compétences dans des domaines jugés importants par les personnes significatives à ses yeux. L'adolescent peut alors faire une évaluation globale de sa valeur personnelle et il peut aussi estimer sa valeur dans chacun des domaines de sa vie, selon ses critères personnels ou selon ceux des personnes qu'il juge importantes. Harter (1978) suggère que l'estime de soi est « *une évaluation qu'un individu fait de sa propre valeur* » et c'est donc une attitude d'approbation ou de désapprobation envers soi qui va indiquer la valeur et la compétence que s'attribue la personne envers elle-même. Ces résultats confirment l'importance accrue qu'accordent les jeunes aux relations interpersonnelles à l'adolescence (Harter, 1982 ;1988)

Le Soi a un rôle essentiel à la fois dans la construction de la personnalité, ainsi que dans l'investissement de la relation à l'autre, scolaire,... L'estime de Soi va en permanence être confrontée aux différents contextes : familiaux, pairs, école... La construction identitaire de tout individu, en tant que personne et en tant que membre d'un groupe social, passe par l'élaboration d'images et de représentation de soi, autant individuelles que collectives.

Selon la « théorie de l'orientation soi-autre » de Ziller (1973) le sentiment de valeur ou estime de soi se développe dans une dynamique interactionnelle moi-autrui, mettant ainsi en jeu une dynamique de comparaison à travers les identifications, les perceptions de similitudes. Rodriguez –Tomé dans « le Moi et l'Autre dans la conscience de l'adolescent » (1972) différencie des notions d'image propre et d'image sociale. L'image propre est la description de soi-même faite par la personne de son propre point de vue. L'image sociale est la façon dont la personne perçoit qu'une autre personne la juge : « *l'image sociale se réfère à la présence de l'autre dans la conscience de soi, en prenant l'autre dans son rôle d'autrui-miroir* ». Ainsi l'acquisition de l'image de soi ne peut se faire que par la médiation de l'image et du regard d'autrui.

Nous constatons à quel point l'adolescent est en prise aux difficultés amenées par le bouleversement pubertaire, bouleversement qui a un impact tant sur le corps, le regard, le vécu de la relation à l'autre que ce soit dans sa famille ou avec ses pairs

CONSTRUCTION IDENTITAIRE DE L'ADOLESCENT

Dans cette période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, période où le jeune est confronté à tous ses changements physiques, psychiques, ce processus de

maturation le fragilise et le déstabilise. A cette période de vie l'adolescent est en quête de sa construction identitaire, ce qui bouleverse l'idéal du moi élaboré pendant son enfance.

C'est cette période de vie où l'adolescent se pose les questions sur le sens de ses dires, sur le sens de ses actes : « si je dis ceci, il va penser que je veux cela ou alors il va penser que je fais x pour telle raison, donc il vaut mieux que je fasse comme cela ou que je dise ceci pour pas qu'il pense que... ». Comme nous l'explique Daniel Marcelli, l'adolescent pense à ce que l'autre pense, ce qu'on appelle la « Théorie de l'esprit » : c'est-à-dire la capacité à attribuer à autrui des états mentaux et à prédire ou à expliquer les comportements et actions de l'autre. Cette aptitude à accéder aux états mentaux de l'autre, puis à adopter le point de vue de l'autre, a été évaluée par des modèles expérimentaux qui opérationnalisent cette notion.

Le modèle de « fausses croyances » consiste à demander à un enfant (à partir de 3 ans et demi) ce que va faire une personne confrontée à une situation où il ignore que l'objet qu'il désire a été déplacé ou substitué, ce que l'enfant en revanche sait. L'enfant doit donc se représenter la croyance (c'est à dire dans ce cas « la fausse croyance ») que va se faire autrui de la situation, et c'est ce qui va permettre de vérifier que l'enfant décrit la représentation que se fait l'autre de la situation, et pas seulement la situation réelle. Par exemple, dans le modèle expérimental dit « Sally et Ann », deux poupées sont posées devant l'enfant. En présence d'Ann, Sally dépose une friandise dans un panier fermé dont on ne peut voir le contenu, puis s'en va ; pendant son absence, Ann déplace la friandise et la met par exemple dans sa poche. Puis Sally revient. Deux questions sont alors posées à l'enfant. La première a pour but d'évaluer la compréhension de la scène : « Où est maintenant la friandise ? », et l'enfant qui en est capable répondra donc « dans la poche d'Ann ». La seconde question est : « Où Sally va-t-elle chercher sa friandise ? ». Cette question va avoir pour but d'évaluer la capacité de l'enfant à se représenter l'état mental d'autrui (ici la croyance fautive de Sally). L'enfant disposant d'une capacité à se représenter l'état mental d'autrui répondra alors « dans le panier », montrant son aptitude à adopter le point de vue de Sally (et à prédire son comportement), tout en le distinguant de son propre point de vue et de la réalité objective. Celui qui n'en dispose pas (comme par exemple avant cet âge) répondra « dans la poche de Sally ».

L'adolescent, lui, va se demander en plus pourquoi il pense à ce que l'autre pense, ce que Daniel Marcelli nomme la « Méta-Théorie de l'Esprit », et qu'il décrit comme une « *considérable différence* », car « *à partir du moment où il s'interroge ainsi : il se met à penser à ses pensées sur la pensée des autres...et se demande aussitôt en quoi cette pensée réflexive est susceptible d'influencer sa propre pensée voire de la brouiller ou de la contaminer : si je pense en fonction de ce que l'autre pense, alors où est ma propre pensée ?* » (Marcelli 2004). Ce qui bien entendu peut représenter une menace sur la construction identitaire alors « *que son acceptation est la condition pour accéder au processus identitaire* » (Marcelli 2004).

« L'adolescent peut refuser ce paradoxe, de façon consciente ou plus souvent inconsciente. Quand il l'accepte et qu'il en tolère la prise de conscience relative, les méta-représentations de la méta-théorie de l'esprit peuvent s'actualiser dans son

préconscient/conscient sous la forme d'une histoire relationnelle qu'il se représente et dans laquelle il a une relative liberté de se donner un rôle source de satisfaction : l'adolescent se transforme en un auteur actif d'une histoire qu'il s'autocrée, mais dont il peut changer le scénario selon son désir. En revanche, quand ces représentations de la méta-théorie de l'esprit restent majoritairement inaccessibles, alors l'adolescent devient l'acteur involontaire d'un scénario inconscient avec le seul sentiment conscient que celui-ci est écrit par un autre : sa pensée est persécutée, envahie par cet autre » (Marcelli,2004).

DIFFERENCES ENTRE LES FILLES ET LES GARCONS

Les changements et les questions identitaires vont se poser de façon différente au moment de la puberté pour la fille et le garçon.

De façon générale, les filles ne recourent pas aux soins de la même façon que les garçons. « *On constate que les adolescentes s'adressent beaucoup plus que les garçons aux différents professionnels de santé... les filles représentent 70 % des consultants...et ce décalage augmente tout au long de l'adolescence* » (Jacquin, 2002). Ceci nous indique qu'en cas de difficulté, elles vont davantage chercher de l'aide ou un soutien, ce qui s'avère également vrai dans les recherches de soins liés au bégaiement.

Les filles arrivent plus facilement que les garçons à mettre des mots sur leurs ressentis. En revanche, elles sont moins « en attente » du groupe que les garçons. Daniel Marcelli nous explique : « *Alors que les garçons sont plutôt tournés du côté de la bande de copains, quand les filles préfèrent la relation avec une ou deux amies. En bande, les jeunes garçons bricolent leurs mobylettes, s'approprient l'espace, discutent football ou autre sport, etc. Chaque membre du groupe se voit affecter une identité assez simple : le plaisantin, l'intellectuel, le musclé, le mythomane, le délinquant....qui facilite la différenciation entre les membres de ce groupe. Tous ensemble, ils ont un pouvoir de domination qu'aucun, individuellement n'aurait ; ensemble, il osent s'aventurer et découvrir l'espace ; mais ils se gardent de rapprochement trop intime, deux garçons trop ensemble, cela fait mauvais genre, expression à prendre au pied de la lettre !, Inversement, les filles discutent longuement à deux : elle parle de leur mère, du prof..... Dans leur relation, les filles approfondissent les motivations, elles investissent la « théorie de l'esprit » bien plus que les garçons. » (Marcelli.2007).*

La jeune fille va exprimer de façon spontanée ses différents ressentis. Les jeunes filles tiennent aussi plus naturellement que les garçons un journal intime. Or la tenue d'un journal peut permettre, dans cette période adolescente qui est à la fois désenracinement physique de l'Être et inquiétante désubstantialisation de l'identité, d'être un fil psychique contribuant à assurer un sentiment de continuité, et de tenir une « Météorologie du Moi ». Jean-Jacques Rousseau, dans sa première promenade des « Rêveries du promeneur solitaire », nous confie : « *Ce repli, ou cette expulsion hors du monde sont précisément ce qui suscite une démarche introspective : Mais moi, détaché d'eux et de tout, que suis-je moi-même ? Voilà ce qui me reste à chercher..., j'appliquerai le baromètre à mon âme, et ces opérations bien dirigées et*

longtemps répétées me pourraient fournir des résultats aussi sûrs que ceux des physiciens » (JJ Rousseau, *Rêveries du promeneur solitaire*, Première promenade).

Ainsi tel le carnet de bord du navigateur solitaire entre deux continents, le journal intime permet un maintien d'intériorité et de continuité malgré les impermanences des ressentis internes et vécus externes : il reste un facteur de cohésion interne, c'est une « parole à soi et une présence à soi », dans cette période construction du Moi par-delà le passage des jours, et évitant de se perdre dans ces périodes de vie où non seulement « Je est un Autre » mais où Je est parfois « plusieurs Autres ».

Charles le Bos écrivait dans son journal le 25 avril 1927 : « *me mettre au clair, me délivrer et finalement me rendre à moi-même* ». C'est ce que le Bos décrivait comme « *être réinstallé dans mon meilleur moi* » (27 mars 1926) grâce à la tenue d'un journal qui permettrait « *en se projetant dans l'éternité, d'accéder à une essence du Moi qui aurait triomphé des discontinuités de l'instant* ». Il manifeste ainsi dans la tenue de son journal le passage d'une attitude passive à se regarder vivre, où on se trouve n'être que le réceptacle de ses états, à une attitude active où l'on veut agir sur soi pour favoriser ce qu'on a de meilleur « *je voudrais qu'il (ce journal) devint le réceptacle quotidien d'une expérience vitale conduite plus encore que subie* » permettant de reprendre possession de « *mon meilleur moi* » » (journal du 27 mars 1926).

Quitter le sentiment de passivité pour celui de se sentir actif, voilà un élément déterminant pour l'être humain. La jeune fille a, en ce sens, plus de matériau à sa disposition que le jeune garçon. Elle a une capacité plus naturelle à exprimer ses ressentis.

Le jeune garçon, lui, veut être reconnu par le groupe. Il doit donc arriver à se faire accepter par ses « pairs », or l'acceptation se fait souvent lors de moments où « on fait ensemble ». Les jeunes garçons tiennent rarement un journal intime, même si cette pratique a été plus courante au cours des XIX et XX siècle, elle était davantage affaire d'hommes plus âgés. Le jeune garçon a de réelles difficultés par rapport aux filles du même âge, à exprimer ses ressentis. Aujourd'hui, avec les blogs, nous pouvons constater cette même disposition naturelle chez les filles à « mettre en mots » très tôt leurs émotions, alors que cette capacité ne va se retrouver que beaucoup plus tard chez les garçons, lorsqu'ils seront devenus jeunes hommes adultes.

Nous pouvons constater à quel point ce moment de construction identitaire est un moment clé dans la vie d'un jeune. L'adolescence est cette période de la vie qui marque la transition de l'enfance vers l'adulte. Etape difficile où il faut négocier entre les transformations corporelles, cognitives, affectives, sociales

CONCLUSION

L'adolescent a à vivre des contraintes paradoxales : envie d'être encore petit, d'être encore un enfant et envie de jouir de plus d'indépendance, que les parents lui « lâchent la grappe » ; mais qu'ils ne l'abandonnent pas. Ceci peut avoir pour conséquence d'attaquer sa pensée, se transformant en paradoxe sidérant ayant pour

effet de renforcer le symptôme. Mais, comme l'explique Winnicott, le paradoxe peut être abordé sous l'angle de la créativité. La créativité permet de sortir de la sidération. Elle se fait lien entre imaginaire et jeu. La capacité de jouer, c'est le pouvoir de lier l'imaginaire et le réel, dans un entre-deux qui permet un va et vient créatif qui donne à la personne le sentiment que la vie vaut la peine d'être vécue. Cela permet de quitter un mode passif qui ferait que la vie ne serait que s'ajuster, s'adapter sans réelle expression de soi, pour entrer dans le mode créatif. Les questions que se pose l'adolescent : « qu'est-ce que je vais pouvoir faire moi ? » « Comment je vais m'en sortir ? » « qui suis-je ? » « qui ai-je envie de devenir ? » , peuvent ainsi devenir des énigmes intellectuellement excitantes à résoudre.

Nos adolescents sont capables avec leurs manettes de jeux de se sortir de situations quand beaucoup d'adultes voient écrit le mot "fin de la partie" avant d'avoir commencé à réagir. Contribuons alors à les aider à ce qu'ils ne se sentent pas enfermés dans une situation où ils ont l'impression que la partie est jouée d'avance, sans place pour leur créativité. Pour nous adultes, notre but est d'aider l'adolescent à sortir du paradoxe sidérant qui pousse à renforcer le symptôme, et de l'aider à passer au paradoxe créateur : lui permettre de se recréer lui-même, toujours dans une certaine continuité.

Ce travail ne peut se faire seul, et, pour paraphraser Winnicott, de même qu'un bébé seul ça n'existe pas, un parent, un thérapeute seul n'existe pas. La cordée adulte-parent-thérapeute-médecin-établissement scolaire-parents doit être bien soudée et la longueur de corde suffisante pour adapter la distance des co-soignants en fonction des difficultés, et encore plus particulièrement à l'adolescence, où se jouent la construction identitaire et le processus de séparation-individuation.

La période adolescente, avec tout ce qu'elle contient de remaniements cognitifs, affectifs, sociaux est une porte d'ouverture vers l'espace des possibles.
« *L'élargissement du champ de pensée procuré par la pensée formelle constitue un formidable outil de développement. Ce "vertige de la pensée" permet à l'adolescent d'accéder au monde des idées, de généraliser ses raisonnements et de prendre plaisir à débattre* » (Catheline. Marcelli 2011).

Soyons là pour offrir notre « appareil à penser », à montrer des ouvertures possibles, à accueillir des choix, des pensées, toute forme de créativité et contribuer à redonner à l'adolescent le plaisir de penser, lui permettre de prendre plaisir à être surpris, lui permettre d'accueillir ce que Daniel Marcelli appelle la « chatouille de l'âme ».

Et pour reprendre le titre d'un beau livre de Philippe Jeammet : « *pour nos ados, soyons adultes* »...

BIBLIOGRAPHIE

- Allen, J.P. ; McElkhaney, K.B. ; Land, D.J et coll (2003) A secure base in adolescence. Markers of attachment security in the mother-adolescent relationship. *Child Development*, 74, 292-307.
- Anzieu, D, (1976) l'enveloppe sonore du soi ; *Nouvelle revue de psychanalyse* N°13 ; (p. 175)
- Anzieu, D ; (2003) le travail du psychothérapeute d'enfants, Paris Dunod (p.88°)
- Aristote, *Histoire des animaux : I,II*, P.Louis (trad.) t1. Les Belles Lettres, collections des universités de France, Paris, 1964
- Bandura, A. 2003 : Auto-efficacité. Un sentiment d'efficacité personnelle, De Boeck
- Bernier, A., Jarose, S. & Whipple, N. 2005. Leaving home for college : a potentially stressful event for adolescents with preoccupied attachment patterns. *Attachment and Human Development*, 7, 171-185.
- Boudailliez, S (2002) Un bégaiement pris dans un symptôme familial, *Savoirs cliniques*, 1, p. 29-36. (p.34)
- Bowlby, J. (1977). The Making and Breaking of Affectional Bonds I. Aetiology and Psychopathology in the Light of Attachment Theory. *British Journal of Psychiatry*, p : 203, 130, 201-210.
- Bion W.R. (1962) aux sources de l'expérience, Paris : P.U.F., Coll » bibliothèque de psychanalyse » ; 1979
- Bion W.R (1963) *Éléments de psychanalyse*, Paris : P.U.F., Coll » bibliothèque de psychanalyse » ; 1979
- Bion W.R (1965) Transformations-Passage de l'apprentissage à la croissance, Paris : P.U.F., Coll » bibliothèque de psychanalyse, 1982
- Bion W.R (1970) L'attention et l'interprétation scientifique : une approche de la compréhension intuitive En psychanalyse et dans les groupes, Paris : Payot, coo. « science de l'homme »
- Blanchard, B 2010 adolescence et passage à l'acte : quand la langue défaille. *Enfance & Psy* N°2 2010 P.42-54.
- Blos, P : 1979 : The adolescent passage. Development issues. Int. Univ. Press., New York.
- Cabrejo Parra Evelio, manuel de psychopathologie du bébé et de sa famille. Ed. La pensée sauvage 2010, P.149.
- J C Caron 2003 de l'anonymat à l'avant scène, évolution de la notion d'adolescence au XIX^e et XX^e siècles.
- L'adolescence dans l'histoire de la psychanalyse (sous la direction de F.Marty). In press P.66 (à vérifier)
- Castarède Marie-France « métapsychologie de la voix » *champ psychosomatique*, 2007/4 N°48, p.7-21.
- DOI : 10.3917/cpsy.048.0007
- Catheline, N ; Marcelli, D ; ces adolescents qui évitent de penser. Ed Eres-La vie devant eux. 2011
- Chomsky, N ; Le langage et la pensée. Ed Payot (2009)
- Cyrułnik, B, un merveilleux malheur, éd Odile jacob, 2002
- Delage, 2007 : DELAGE M. (2007): Attachement et systèmes familiaux. Aspects

conceptuels et conséquences thérapeutiques. *Thérapie familiale* 28(4): 391-414.

Desbordes-Valmore, M. *Le livre des mères et des enfants*. Ed Bibliobazaar (2007)

Douville Olivier « du rituel et de l'adolescence aujourd'hui » *Adolescence*, 2010, 28,4 873-886

Douville O., *De la musique dans l'espace psychique des adolescents*, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2007/3, N° 69, p. 97-103.

Du Bos Charles ; « *Les cahiers Charles du Bos* » éd. Société des amis de Charles du Bos. (1979)

Freud, S 1911. *Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques, Résultats, idées, problèmes*, Paris ; P.U.F., Coll « bibliothèque de Psychanalyse » (1975);

Gaillard, M-D : 2010 : Répéter ! Se remémorer ? Elaborer ? *Enfances&Psy* N 2 66-77(p.70)

Georgieff, N . « *l'empathie aujourd'hui : au croisement des neurosciences, de la psychopathologie et de la psychanalyse* » *Psychiatrie de l'enfant* 2008 ; 51 : 357-393./ Page 367

Goffman, E, 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Ed de Minuit, 1987

Golse, B 1997 *Quelles implications pour la clinique du bébé ?* *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 1997, 45, 7-8 : 344-50.

Golse B 2006 *l'Être-bébé*, Paris : P.U.F., Coll. «le fil rouge »

Golse, B 2009 *image de soi, regard de l'autre chez le sujet bégue (l'harmattan)* p. 35

Hall Landon « *doc tests drug to cure stuttering, including his own* » Nov. 2, 2010 « *The Orange County Register* »

Guedeney, N ; Guedeney, A ; 2009 *L'attachement : approche théorique. Du bébé à la personne âgée*. ed Masson

Harter, S. (1999). *The construction of the self : A developmental perspective*. New York : The Guilford Press.

Harter, S. (1993). *Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents*. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem : The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York : Plenum.

Harter, S. (1990). *Causes, correlates, and the functional role of global self-worth : A life-span perspective*. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.). *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven : Yale University Press.

Harter, S. (1989). *Causes, correlates and the functional role of global self-worth : A life-span perspective*. In J. Koligan & R. Sternberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life span* (pp. 43-70). New York : Springer-Verlag.

Harter, S. (1988). *The Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO : University of Denver.

Harter, S. (1987). *The determinants and mediational role of global self-worth in children*. In N. Eisenberg (Éd.), *Contemporary issues in developmental psychology* (pp. 219-242). New York : John Wiley.

Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives of the self*, vol. 3 (pp.137-181). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Éd.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 4 : Socialization, personality, and social development (pp. 275-386). New York : Jon Wiley.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child development*, 53, 87- 97

Huerre, P. *L'adolescence n'existe pas*. Ed Odile Jacob (2002)

Jeammet, P ; Corcos, M : *Evolution des problématiques à l'adolescence* vol.140p, Doin éd., Rueil-Malmaison, 2010 (p.31)

Jeammet, P : 1990, "Les destins de la dépendance à l'adolescence" *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 38(4-5), 190-199

Kobak, R., Cole, H.E., Ferenz-Gilles, R., Fleming, X.S., Gamble, S. et coll. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem solving : a control theory analysis. *Child Development*, 64, 231-245

Lacan, J *Séminaire XI*, Paris le seuil 1973 .PP 65-109. P150

Langages et activités psychiques de l'enfant avec René Diatkine.(2006)(coord. Van Waeyenbergh) ed du Papyrus.

Mahler, M : 1968 : on human symbiosis and vicissitudes of individuation. Int. Press., New York

Main, M. 1991. «Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (cohérent) versus multiple (incohérent) model of attachment : findings and directions for future research. », dans *Attachment Across the Life Cycle*, dans C.M. Parkes, J. Steveson-Hinde et P. Marris (sous la direction de), Londres, Tavistok/Routledge, p. 127-159.

Marcelli, D : *L'Adolescence, une Méta-Théorie de l'esprit*, *Adolescence*, 2004, 22, 4, 811-823

Marcelli, D : *Les yeux dans les yeux* ed : Albin Michel (2006)

Marcelli, D : la trans-subjectivité ou comment le psychisme advient dans le cerveau ? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* (2010) 58 : 371-378

Marcelli D., Kelly-Penot E. et de la Vega R., *Garçons/filles. La différence des sexes, une question de physiologie ou de culture ?*, *Adolescence* 2007/2, Tome 25, p. 321-339.

Marvin, R & Stewart R.B. (1990): A family systems framework for the study of attachment. In Greeberg D., Cichetti M.T. & Cummings E.M. (eds): *Attachment in the preschool years: theory, research and intervention*. (p. 51-86), University of Chicago Press, Chicago).

Pierrehumbert, B., Turganti, G., Karmaniola, A. & Miljkovitch-Heredia, R. (1997). La transition des comportements d'attachement aux modèles relationnels. Dans Y. Prêteur & M. de Leonardis (dir.), *Milieus, groupes et développement sociopersonnel de l'enfant* (pp. 155-159). France : Éditions universitaires du sud.

RIZZOLATTI G. & SINIGAGLIA C. (2006). So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio. R. Cortina,

Milano. Trad. fr. (2008): Les neurones miroirs, Odile Jacob, Paris.

Rodriguez-Tomé : 1972 Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent, Neuchâtel, delachaux&Niestlé

Rousseau, J.J les rêveries du promeneur solitaire Première promenade

Rousseau, J.J Emile ou de l'éducation. Gallimard. Folio Essais (1995)

Roussillon, R. 2004 ; Agonie, clivage et symbolisation, Paris, PUF

Sartre, J.P les mots. Gallimard (1964)

Scharf, M & Mayseless, O (2007), Putting eggs in more than one basket : a new look at developmental process of attachment in adolescence. New directions for child and adolescent development, 117, 1-22

Smith, A Théorie des sentiments moraux, éditions d'aujourd'hui, 1982

Starkweather, C. W (1995). (1987) Fluency and stuttering, Englewood Cliffs: Prentice Hall. ;

Wawrzyniak M. et Schmit G., Les luttes psychiques de l'adolescence. Identité et appartenance, Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux 2008/1, N° 40, p. 27-43.

Winicott, D.W. : jeu et réalité ; folio essais 1971 (traduction française 1975) page 29 ; page 205

Winicott D.W. : L'adolescence. In De la pédiatrie à la psychanalyse. Payot, Paris. 1962

Winicott D.W. : L'adolescence, une lutte à travers le cafard. In Feinstein S.C. ; Giovacchini P.L.

Miller A.A (dir) Psychiatrie de l'adolescent (p.15-27), PUF, Paris. 1982)

Wingate, M. 1988. The structure of stuttering : a Psycholinguistic Analysis. New York : Springer Verlag

Ziller. R 1973 the social Self, New York, Pergamon Press