L'adolescent aux sources du lien intersubjectif

Jean-Claude Quentel

▶ **To cite this version:**

Jean-Claude Quentel. L'adolescent aux sources du lien intersubjectif. Questions d'orientation, 2015. halshs-01973466

HAL Id: halshs-01973466
https://shs.hal.science/halshs-01973466

Submitted on 8 Jan 2019

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

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

L'ADOLESCENT

AUX SOURCES DU LIEN INTERSUBJECTIF

Jean-Claude Quentel*

—

Pour ces Journées nationales d'étude qui ont pris pour thème « Institution et réseau », j'ai fait le choix de parler de l'adolescence. Cela peut paraître à première vue en décalage par rapport à ce thème. Je pense toutefois ne pas effectuer un hors-sujet et, déjà, s'il est vrai que je vous entraîne là sur la question que je travaille surtout actuellement, vous m'accorderez qu'il s'agit de la population avec laquelle vous opérez essentiellement. Mon attention a été en fait attirée d'emblée par un passage de l'argumentaire de ces Journées qui résonnait fort bien, m'a-t-il semblé, avec mes propres travaux concernant l'adolescence. Je le reprends tel qu'il est rédigé : « Au-delà [des] références d'inspiration technocratique, le réseau, dans sa dimension anthropologique renvoie à une autre réalité : celle de l'appartenance et du lien intersubjectif. Essentiel à la construction du sujet dans ses rapports avec les autres, le réseau constitue alors le support dynamique de l'engagement, de la solidarité et de la coopération. De ce point de vue, il est une des conditions du développement de la personne et de la vie en société fondée sur la délibération et la reconnaissance ». Avec, aussitôt après, cette conclusion importante : « N'est-ce pas, à travers la mise à jour de cette fonction "socialisante" identitaire du réseau que le conseiller d'orientation-psychologue accompagne l'élève-sujet dans l'élaboration de son projet ? »

Ce passage ouvre effectivement à une réflexion anthropologique, entendue comme un recul sur les processus généraux qui rendent compte du comportement de l'homme, quelles que

* Psychologue clinicien, Professeur émérite de l'Université de Rennes 2, membre associé du CIAPHS (E.A. 2042). Mel *:* jean-claude.quentel@univ-rennes2.fr. Site : *www.jc.quentel.com*

soient l'époque et la société dans laquelle il s'inscrit. Je m'appuierai plus précisément ici, dans mon argumentation, sur le modèle de la théorie de la médiation, élaboré par Jean Gagnepain[1]. Il s'agit d'un modèle anthropologique qui a notamment pour particularité de se fonder sur la clinique.

I – SE DÉPRENDRE DES CATÉGORISATIONS SOCIALES

1) La défiance par rapport au sens commun

Nous sommes bien évidemment tous pris dans du social, que nous soyons chercheur, professionnel de la question que nous prétendons aborder ou non-initié. On ne saurait d'aucune manière être hors social, même momentanément. Par conséquent, nous avons à faire avec ce social, c'est-à-dire avec des lois, des usages, des injonctions parfois, et nous ne saurions y échapper, même donc en tant que chercheur. Plus encore, ce social ne nous est pas extérieur ; nous le portons en nous dans la mesure, notamment, où il nous a façonné dans nos manières d'être et de penser depuis notre plus tendre enfance. Il a modelé notre savoir. Cela est vrai, par conséquent pour le psychologue clinicien au même titre que pour le chercheur. Pour autant, ceux-ci doivent être en mesure de prendre un recul par rapport à ce social dans lequel ils baignent. Les questions cliniques, particulièrement, ne sont pas fournies en l'état par la société dans laquelle on s'inscrit, pas plus que les questions scientifiques ne sont données telles quelles par la pensée commune. Le philosophe Gaston Bachelard nous a, sur ce point, suffisamment avertis. Le sens commun, c'est ce dont il faut se déprendre pour être en mesure de poser des problèmes qui aient une portée explicative (1983, 10 notamment).

L'exemple de l'invasion des dys-, et autres questions annexes, que nous connaissons actuellement est sur ce point particulièrement exemplaire[2]. Nous avons là affaire à des questions sociales dont il ne s'agit pas de contester l'importance au regard de notre société. Elles nous préoccupent en effet et il est important sans doute de s'y consacrer, dans le cadre, notamment, d'un objectif général légitime qui consiste à tenter de combattre l'échec scolaire. Il n'en demeure pas moins qu'il s'agit là de questions sociales et aucunement de questions cliniques ou scientifiques. Questions sociales et questions cliniques ne se superposent pas et encore moins se confondent. Elles ne sont pas posées de la même façon et ne sont pas le résultat de la même approche. En d'autres termes, elles répondent à des processus d'ordre différents. Aussi bien faut-il, lorsqu'on est clinicien ou/et chercheur, prendre une distance par

[1] De Jean Gagnepain, on lira plus facilement *Huit leçons d'introduction à la théorie de la médiation* (1994).
[2] *Cf.* Quentel, 2014a.

rapport à cette galaxie des dys- C'est un impératif premier. On s'aperçoit alors que chacune de ces réalités sociales — qui tendent au demeurant à se multiplier — correspond à DES réalités cliniques différentes, qu'elle ne saurait être cliniquement homogène, même si on ne cesse de chercher dans le neurologique la preuve de son existence unitaire. Il est aberrant de constater que le social, ici, prétend imposer au professionnel et au chercheur sa vision du problème et surtout lui dicte sa conduite à son égard.

Telle qu'elle tend aujourd'hui à s'imposer dans un domaine comme le vôtre, la question des réseaux relève, vous l'avez bien compris, d'une entreprise du même ordre dont on peut démonter les rouages[3].

2) La question de l'adolescence

Ces questions, construites par les sociétés, varient selon les époques et selon les communautés. Autrement dit, elles apparaissent à un moment donné, de la même manière qu'elles disparaissent le jour où elles n'ont plus lieu d'être. L'adolescence, précisément, en est une. Même si nous pouvons avoir l'impression qu'elle touche à un problème évident qu'on a du coup tendance à universaliser, elle répond incontestablement à ce que les sociologues appellent une « construction sociale ». En l'occurrence, elle est relativement récente, datant de la seconde moitié du XIX^{è} siècle aux États-Unis et du début du XX^{è} dans notre société. Le mot existait, certes, auparavant et même depuis fort longtemps, mais pas le concept tel que nous l'avons créé à cette époque. Autrement dit, l'adolescence ne recouvrait absolument pas, chez les romains par exemple, ce qu'elle représente désormais pour nous. En l'occurrence, elle ne correspondait pas, comme chez nous, à une « étape de la vie ». Par conséquent, l'adolescence n'a pas toujours existé et, aujourd'hui, encore, elle n'existe pas dans quantité de sociétés, même si nous en exportons le modèle dans un certain nombre d'entre elles[4].

On sait parfaitement à quoi répond cette construction qui ne pouvait apparaître avant cette époque. Elle est pour l'essentiel contemporaine de l'instauration de l'école obligatoire et surtout de l'allongement de l'âge à partir duquel il devient possible de quitter une école qui s'impose dorénavant à tous. Dans la première moitié du XX^{è} siècle, elle ne concernait que très peu les filles et elle était réservée aux classes dites socialement favorisées ou dominantes. Dans notre société, comme chez nos proches voisins, l'adolescence s'est, peut-on dire, « démocratisée » après la seconde guerre mondiale seulement avec la généralisation, chez

[3] *Cf.* ici même Jean-Yves Dartiguenave.

[4] On pourrait aussi soutenir que ces sociétés nous l'empruntent, ce qui n'est pas sans leur poser bien souvent problème.

nous, de l'entrée au collège[5]. C'est somme toute très récent. On peut facilement, par ailleurs, se persuader de l'existence relative et récente de l'adolescence lorsque l'on se rapporte à la notion, aujourd'hui connue d'un large public, de « rites d'initiation » : bien que très divers selon les sociétés qui les pratiquent, ceux-ci ouvrent pleinement au social, quasiment du jour au lendemain, celui qui jusque-là ne comptait pas socialement. Autrement dit, ces sociétés ne connaissent pas ce temps de « passage », cette sorte de *no man's land*, ou encore ce moratoire, qui maintient chez nous l'adolescent dans ce que Jean Gagnepain a très justement appelé une « enfance de culture ». Incontestablement, donc, l'adolescence est d'abord un problème social, d'où, pourrait-on dire à ce point de notre argumentation, il s'ensuivra notamment des problèmes psychologiques particuliers.

II- LA SORTIE DE L'ENFANCE

1) Une problématique anthropologique

Doit-on en conclure, comme l'ont fait de manière volontairement provocatrice dans le titre même choisi les auteurs d'un ouvrage consacré à la question, que « l'adolescence n'existe pas » (Huerre et coll., 1990) ? Ce n'est pas si simple ! L'adolescence existe socialement ; c'est indéniable. Sinon vous ne seriez pas là et moi non plus ! Qui plus est, nous le savons car nous sommes à présent tous passés par cette période, même si elle ne déroule pas aujourd'hui comme il y a quarante ans. Elle existe socialement, au même titre donc que la dyslexie ou la dyspraxie aujourd'hui. On peut en revanche soutenir qu'elle n'existe pas comme problématique générale par laquelle tout être humain devrait passer dans toute société, par le passé comme aujourd'hui. Pour autant, la question n'est pas close une fois ce point avancé, comme on peut s'en douter. Creuser le problème va alors supposer de changer le regard, plus exactement de déplacer la question. En d'autres termes, se trouve ici nécessitée une réflexion de nature épistémologique. Il va falloir rompre avec la vision sociale immédiate qu'on a de ce problème et l'inscrire dans une réflexion plus large.

En effet, si l'adolescence constitue une construction sociale, si elle n'est pas du coup un universel ou plus exactement ici un problème général[6], elle s'inscrit néanmoins dans une problématique qui, elle, est générale. Cette problématique générale — donc *anthropologique* dans le sens qui est ici le nôtre — peut se résumer en un premier temps à travers l'expression

[5] La scolarisation obligatoire jusque l'âge de 16 ans, en France, date de 1959 (l'âge était auparavant de 14 ans, depuis 1936). Il est à noter que cet âge varie selon les sociétés : il est par exemple de 18 ans en Belgique depuis 1983.

[6] Sur cette différence de l'universel et du général, *cf.* Quentel, 2007, p. 83 et sv.

« sortie de l'enfance ». Il s'agit pour l'adolescent comme pour tout être humain, à quelque époque et dans n'importe quelle société qu'on le prenne, de rompre, à un moment donné de son histoire avec l'état de dépendance qui caractérise socialement l'enfant pour s'inscrire dans un nouveau type de relation avec son entourage. L'enfance est d'ailleurs aussi une réalité anthropologique, quoi que puissent soutenir aujourd'hui les nouveaux partisans de sa « libération ». C'est la raison pour laquelle s'il existe autant d'enfants que de sociétés (et donc si l'Enfant avec un grand E n'existe pas), dans toute société se trouve prise en compte une période qui est précisément celle de l'enfance[7]. Cela vaut également dans la nôtre, n'en déplaise à nos « émancipateurs » qui prétendent faire de l'enfant un individu au même titre que n'importe quel autre individu, ne présentant dès lors, selon eux, aucune forme de spécificité. Sortir de l'état d'enfance revient par conséquent à affirmer sa capacité à participer d'un autre rapport au registre de l'*altérité*, en l'occurrence à se positionner différemment par rapport à autrui et du même coup à situer l'autre auquel on s'adresse comme dorénavant foncièrement différent de soi.

2) Soi-même comme un autre

Celui qui « sort de l'enfance » le fait, si l'on peut dire, en lui-même et non pas parce qu'on lui intime de le faire. On peut au demeurant tenter de l'empêcher de manifester ce qu'il ressent en lui ou essayer de ne pas en tenir compte, cela ne l'empêchera pas de le vivre. Il vient en fait expérimenter en lui cette altérité qui ne le travaillait pas jusque-là. Il éprouve, ainsi que l'ont signalé tous ceux qui ont écrit sur l'adolescence, une forme d'*étrangeté*, en lui-même d'abord, mais elle lui apparaît en même temps chez ceux qu'il côtoie et notamment dans son entourage immédiat. Celui-ci, d'ailleurs, ne reconnaît plus ce nouvel adolescent. Il n'est plus celui que naguère il était et il va dorénavant falloir que le parent, mais aussi le professionnel, compose avec lui, en l'occurrence négocie véritablement et ne se dérobe pas à la confrontation. L'adolescent lui-même ne se reconnaît plus ; il n'est plus le même à ses propres yeux. Échappant en fin de compte à lui-même, il illustre le titre que le philosophe Ricœur a donné à l'un de ses ouvrages : « Soi-même comme un autre » (Ricœur, 1990). Il se trouve, peut-on soutenir en empruntant aux psychanalystes lacaniens, « divisé d'avec lui-même ». Toute sa vision du monde s'en trouve du même coup transformée. Telle peut par conséquent se comprendre cette rupture avec l'état d'enfance, laquelle ne sera d'ailleurs jamais effectuée une fois pour toutes puisque vont dorénavant coexister en lui, jusque la fin de

[7] *Cf.* Quentel, 2015.

sa vie, l'enfant qu'il garde en lui, qu'il est en fait toujours, et l'adulte que, dans le principe, il est devenu.

L'adolescence apparaît dès lors comme une des façons, parmi d'autres, que nos sociétés occidentales ont de traiter la question de la sortie de l'enfance. Autrement dit, elle n'est qu'une des figures que prend ce processus à travers la manière dont il est socialement reçu. Envisagée de ce point de vue, l'adolescence n'est pas qu'un problème social ; elle recouvre un problème identitaire et psychologique original. On peut d'ailleurs préciser encore plus les processus en jeu dans cette sortie de l'enfance. Elle équivaut à une « mort à l'enfance ». Rousseau l'avait déjà compris, nous le traduisant clairement dans son *Émile*. Surtout, les sociétés pratiquant l'initiation l'énoncent explicitement et la mettent en œuvre symboliquement depuis des siècles. C'est donc à une forme de *négativité* (une mort à soi-même) concernant l'être même que l'on a ici affaire[8]. Toutefois, ce « non-être » ouvre aussitôt à une renaissance que font également valoir explicitement aussi bien Rousseau que les pratiques initiatiques. Il laisse donc place à un nouvel être, affirmant sa différence et sa singularité. En d'autres termes encore, notre adolescent — puisque c'est sous cette forme que se révèle chez nous cette opération anthropologique — se trouve confronté, sans en avoir conscience, à une distance prise par rapport à lui d'abord, par conséquent à une forme d'*abstraction* de lui-même. C'est bien ce que souligne à son tour Marcel Gauchet lorsqu'il écrit que « la personne ne peut être considérée comme pleinement formée qu'en fonction d'une capacité d'abstraction de soi qui n'apparaît qu'assez tardivement. » (2015, 163).

Nous touchons, avec cette notion d'abstraction, aux fondements mêmes de l'enjeu que recouvre la problématique de l'adolescence. Tout se comprend en définitive à partir de ce processus primordial, y compris la question qui nous intéresse dans ces Journées. Il rend compte en dernier lieu de ce qui fait de l'homme un être social, capable d'entrer dans des relations très diverses et donc, ainsi qu'on l'exprime aujourd'hui, de nouer du « lien social ».

III - L'ÉMERGENCE A LA PERSONNE

1) La personne.

Cette division d'avec soi-même, cette abstraction de soi[9], cette absence à soi-même et à autrui, répond à ce que Jean Gagnepain a proposé d'appeler « l'émergence à la personne ». La

[8] Les psychanalystes lacaniens ont encore mieux saisi l'essence de ce processus. *Cf.* Serge Leclaire (1975).

[9] Ce « soi » se retrouve en tant que pronominal dans le « se » du « se suicider ». On sait que le suicide constitue une question cruciale à l'adolescence. Il émerge vraiment comme possibilité avec la « mort à l'enfance », qui de symbolique se fait en quelque sorte réelle. Le « sui-cide », nécessite, rappelait Jean Gagnepain dans ses séminaires, la constitution d'un « sui », donc d'une distance à soi-même.

personne en question n'est pas une réalité, mais un principe d'analyse et elle ne se conjugue donc pas au pluriel, pas plus qu'elle ne se décline au masculin ou au féminin[10]. Le concept est proche, d'un point de vue épistémologique, de celui de sujet, tel que Jacques Lacan l'a élaboré[11], sans toutefois s'y assimiler. La personne constitue une sorte d'opérateur, une capacité inhérente à l'homme qui, sauf pathologie, lui permet de se singulariser, de marquer par conséquent sa différence et du même coup d'entrer en échange, « à armes égales » en quelque sorte, avec autrui. Ce principe d'analyse fonde, ajoute Jean Gagnepain, un processus d'*institution* (1994, 43 et 134 et sv.). Aussi bien ne faut-il pas confondre ici L'institution, comme principe, avec ce que l'on appelle LES institutions qui sont les formes qu'elle peut conjoncturellement prendre dans une société donnée, celles qui concrétisent ce sur quoi l'on s'est contractuellement accordé pour symboliser, à un moment de l'histoire, l'ordre social. Au demeurant, « instituer » revient, si l'on suit l'étymologie, à « donner de l'être » et l'on comprend mieux du coup qu'un Montaigne ait pu parler de « l'institution des enfants » et qu'on ait, dans notre société, désigné « instituteurs » ceux dont la fonction est d'abord et avant tout de former de futurs citoyens (Gagnepain, 1994, 217).

La personne est ce qui rend compte de la naissance de l'être tout à la fois *psychologique*, en tant qu'il participe du registre de l'altérité, et *sociologique*, en tant qu'il témoigne de sa socialité (Dartiguenave et Garnier, 2008, 140 et sv.). L'enfant, quant à lui, n'en participe pas encore et c'est ce qui fait précisément sa spécificité. Il s'inscrit dans l'histoire de l'autre[12]. Il ne sera capable d'en sortir (sans pour autant, là encore, rompre définitivement avec cette inscription dans l'histoire de l'autre) qu'une fois extrait de l'enfance, mort à l'enfance en lui et éprouvé cette absence ou cette abstraction de son être. On comprend que cette sortie de l'enfance, traduite chez nous en période d'adolescence, ouvre sur LA question existentielle par excellence, celle qui est en quelque sorte le paradigme de toutes celles qui pourront surgir ultérieurement, à savoir « qui suis-je ? ». Qui suis-je de ne plus me définir comme « l'enfant de… », entièrement pris dans l'histoire de mes parents, et sommé dorénavant de commencer à écrire la mienne ? L'adolescent, dès lors, ne va cesser de se classer socialement, donc de devoir gérer ses *appartenances*, mais il va également chercher à contribuer au social, bien qu'il lui soit signifié que cette *contribution* devra encore attendre, pour l'essentiel, pour se

[10] On peut dès lors, si l'on préfère, l'assortir d'une majuscule et écrire la « Personne », le principe de la Personne.

[11] On sait que le concept de « sujet » n'existe pas chez Freud (pas plus que le mot). Jean Gagnepain a proposé celui de « personne » avant même de connaître l'apport de Jacques Lacan. En l'occurrence, il emprunte surtout au personnalisme, bien que la théorie de la médiation ne soit pas une forme de personnalisme. Le sujet de Lacan se situe clairement au-delà de l'individu ; il répond également à une forme d'absence ou à un « non-être », donc à une abstraction.

[12] L'enfant participe de la personne à travers celui qui le porte.

réaliser concrètement[13].

On comprend dès lors que l'argumentaire de ces Journées puisse évoquer, comme étant fondamentales, les notions d' « appartenance » et de « lien intersubjectif », qu'il les juge « essentiel[les] à la construction du sujet dans ses rapports avec les autres » et « support dynamique de l'engagement, de la solidarité et de la coopération[14] ». Il nous reste toutefois à saisir comment il est possible d'articuler tout ceci à la notion de réseau.

2) La personne comme faisceau de relations

La personne est par conséquent le processus qui permet à l'homme à la fois de se différencier et d'échanger avec autrui. En effet, marquant sa singularité et mettant à distance autrui, celui qui est sorti de l'enfance est obligé dans le même temps de passer contrat avec lui, de tenter de s'accorder avec lui par-delà les différences. Sinon il resterait enfermé dans sa bulle et ne pourrait témoigner de la moindre socialité. Aussi bien, la personne est ce qui va permettre à l'homme *de ne cesser de changer au fil des rencontres avec autrui tout en demeurant le même*. Le sentiment que chacun de nous peut avoir d'une cohérence de son histoire tient à la forme de permanence que la personne introduit en nous, du fait du processus de singularisation. En même temps, la nécessité de se confronter à autrui va nous conduire à ne plus être tout à fait le même par-delà ce vécu d'une identité qui demeure. Nous allons nous enrichir d'autrui et nous allons du même coup nous transformer à son contact. Évidemment pas de n'importe quel autrui ; l'adolescent ne cesse de nous montrer que toutes les personnes qu'il rencontre ne valent pas de la même manière et que certaines n'ont aucune crédibilité à ses yeux. Par ailleurs, et ce point est essentiel, en même temps que notre adolescent prend à autrui et ce faisant modifie son être, il transforme en lui ce dont il s'empare. Il *emprunte* des traits, que les psychanalystes appellent, quant à eux, identificatoires.

Emprunter ou s'identifier revient donc nécessairement (du fait toujours de l'opération de singularisation) à *altérer* le modèle dont on s'inspire, à se l'approprier, c'est-à-dire à le faire sien[15]. Autrement dit encore, nous ne pouvons que prendre à l'autre, mais cette prise s'assortit d'une déprise de l'autre, en l'occurrence d'une déformation, d'une distorsion ou encore, en

[13] Classement social et contribution au et constituent les deux « faces » de la personne (Gagnepain, 1994, 130 et sv. ; Dartiguenave et Garnier, 2008, 141 et sv. ; Le Bot, 2010, 76 et sv.). On sait qu'il sera bien plus facile à l'adolescent d'exercer sa capacité de classement dans son rapport aux pairs ; il ne cessera au demeurant d'en jouer.

[14] Autrement dit, d'une contribution à la société.

[15] Au passage, on soulignera que la mise en évidence de ces processus règle la fameuse question de la *transmission* : elle ne peut déboucher ni sur un conservatisme, ni sur une création *ex-nihilo*. On sait que ce débat agite notamment l'enseignement, plus particulièrement à l'école primaire. Sur la transmission, *cf.* Quentel, 2011b.

jouant sur l'étymologie du mot, d'une altération. Aussi bien, chacun de nous se trouve pénétré dans ce qu'il est — et entre autres dans le savoir qu'il manifeste — de quantité d'autres qui sont mis « à notre sauce », « digérés » à notre façon, plus précisément appropriés[16]. L'adolescent entre tout juste, à la sortie de l'enfance, dans ce processus, mais il ne va cesser de l'activer pour construire sa propre histoire. Dès lors, s'il se trouve, comme tout homme ayant dépassé l'état d'enfance, traversé par quantité d'autres auxquels il a emprunté, il est ni plus ni moins qu'un tissu de rapports humains et l'on comprend la formule de Jean Gagnepain à laquelle je voulais en venir : la personne (en nous) est « faisceau de relations », en ce sens qu'elle est faite de l'ensemble de nos rapports. En d'autres termes, *l'adolescent s'est ouvert anthropologiquement à la dimension du réseau* ; il est en quelque sorte devenu un homme de réseaux[17]. Si la notion de réseau a anthropologiquement un sens, c'est là qu'elle se situe, plus exactement c'est là qu'elle trouve son origine.

Cerise sur le gâteau, la théorie de la médiation, en théorisant ainsi la personne, permet dans la foulée de rompre une bonne fois pour toutes avec l'opposition désuète de l'individuel et du collectif (Dartiguenave, 2010, p. 174-176) : l'homme, socialement, ne se réduit ni à l'un ni à l'autre ; il est travaillé par une constante contradiction entre un mouvement de *singularisation* et un autre mouvement d'*universalisation*[18]. Nous sommes tous, d'une certaine manière des chats de gouttière ou des métis, donc en aucun cas nous ne sommes « individuel » et, dans la mesure où nous avons fait notre affaire de ce que nous avons pris à ces autres qui demeurent en nous, nous ne nous réduisons pas non plus à une forme de « collectif ». La pathologie nous oblige à saisir l'existence de cette contradiction, de cette « dialectique », et à en comprendre l'importance à travers l'analyse des diverses formes de psychose dans lesquelles elle n'opère précisément plus[19].

CONCLUSION

L'adolescent, parce qu'en lui se joue cette « mort à l'enfance », est finalement celui qui se découvre, sans en avoir conscience, au fondement même de l'institution, comprise comme processus. En lui se fait véritablement jour l'intersubjectivité, à distinguer d'une simple

[16] Chez Freud, de la même façon, l'identification suppose une appropriation ; elle n'a rien d'une imitation.

[17] On peut bien évidemment l'illustrer, mais entre autres illustrations seulement, par le réseau qu'il tisse aujourd'hui à partir de son téléphone portable et de son ordinateur (à travers les fameux « réseaux sociaux »).

[18] La tendance à l'universalisation est à entendre ici comme la tentative, ne pouvant jamais totalement aboutir, à l'effacement de la singularisation en se fondant dans une communauté. L'adolescent témoigne sans cesse de ce double mouvement contradictoire. *Cf.* Gagnepain : « à l'opposition naturelle de l'individuel et du collectif, la théorie de la médiation substitue la contradiction dialectique du singulier et de l'universel » (1994, 281).

[19] *Cf.* également sur cette question de l'identité et des identifications l'ouvrage d'Alain de Mijolla (1981).

interaction ou d'un rapport asymétrique comme celui dans lequel demeure pris l'enfant. Il s'ouvre au lien social dans ce que celui-ci suppose d'affirmation de soi, et donc de participation et de contribution à un groupe. L'adolescent nous permet de comprendre ce que nécessite fondamentalement un réseau de relations et de saisir de quel processus celui-ci s'origine. Il porte en lui la matrice de tout fonctionnement en réseau et il est nécessaire pour son entourage de tenir compter de cette nouvelle capacité dont il fait preuve.

En pratique, l'adolescent ne cesse de questionner la position de l'autre, parce qu'elle est en même temps définitoire de la sienne. S'il est essentiel pour lui de constamment se situer négativement par rapport à lui, il a en même temps besoin qu'on lui apporte des *repères* dont il pourra éventuellement s'emparer. L'action d'un conseiller d'orientation psychologue s'inscrit incontestablement dans ce contexte. C'est bien, de fait, en jouant de cette « fonction "socialisante" identitaire du réseau [qu'il] accompagne l'élève-sujet dans l'élaboration de son projet ». Le conseiller d'orientation psychologue doit composer, sans nul doute, avec un certain nombre de contraintes sociales et avec le fait qu'il n'est pas que l'adolescent à attendre de lui une piste d'orientation. Toutefois, à la différence des psychologues travaillant avec des enfants, il doit prendre en compte cette subjectivité nouvelle ; il doit tenir compte de son émergence à la personne. Il s'agit de *faire advenir celui-là à son destin*, plus exactement à la prise en main de son histoire, alors même que le dispositif scolaire refuse de prendre en compte l'errance foncière de l'adolescent et sa temporalité propre…

BIBLIOGRAPHIE

Bachelard G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Vrin, 12è éd. 1983.

Dartiguenave J.-Y. (2010), *Pour une sociologie du travail social*, Rennes, PUR.

Dartiguenave J.-Y., Garnier J.-F. (2003), *L'homme oublié du travail social. Construire un savoir de référence*, Toulouse, Érès ; rééd. *Un savoir de référence pour le travail social*, Toulouse, Érès, 2008.

Gagnepain J. (1994), *Huit leçons d'introduction à la théorie de la médiation*, Matecoulon-Montpeyroux – édit. numérique, 2010. http://www.institut-jean-gagnepain.fr/téléchargement/

Gauchet M. (2015), « L'enfant imaginaire », *Le Débat*, 1, pp. 158-166.

Huerre P., Pagan-Reymond M., Reymond J.-M. (1990), *L'adolescence n'existe pas. Histoire des tribulations d'un artifice*, Ed. Universitaires, rééd. coll. « Opus », Odile Jacob, Paris, 1997.

Le Bot J.-M. (2010), *Le lien social et la personne*, Rennes, PUR.

Leclaire S. (1975), *On tue un enfant. Un essai sur le narcissisme primaire et la pulsion de mort*, Paris, Seuil.
Mijolla A. de (1981), *Les visiteurs du moi. Fantasmes d'identification*, Paris, Les Belles Lettres.
Quentel J.-C. (2004), « L'adolescence et ses fondements anthropologiques », *Comprendre*, 5, *Les jeunes*, PUF, p. 25-41.
Quentel J.-C. (2007), *Les fondements des sciences humaines*, Toulouse, Érès.
Quentel J.-C. (2011a), *L'adolescence aux marges du social*, Bruxelles, Yapaka.be, Collection Temps d'arrêt, et Paris, éd. Fabert.
Quentel J.-C. (2011b), « Dette et rupture ou ce qu'une génération doit à une autre », in Coum D. (dir.), *Comment peut-on encore autrement faire famille aujourd'hui ?*, Brest, Publications de Parentel, p. 53-77.
Quentel J.-C. (2014a), « L'enfant, le langage et l'école. Les nouveaux défis du clinicien. I. La mystification des dys-« , *Psychologie et éducation*, Pas tout biologique ! L'enfant, les discours et le psychologue, 2, p. 11-23, et *Questions d'orientation*, revue de l'ACOP, 3, septembre 2014, p. 9-18.
Quentel J.-C. (2014b), « L'autonomie de l'enfant en question », *Recherches en éducation*, 20, p. 23-32. http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article275
Quentel J.-C. (2015), « Préserver en l'enfant son enfance », *Actes du 24è Congrès de l'AFPEN,* à paraître.
Rassial J.-J. (1990), *L'adolescent et le psychanalyste*, Paris, Payot, rééd. 2009.
Ricœur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

Présentation de l'auteur :

Jean-Claude Quentel est psychologue clinicien, Professeur émérite de l'Université de Rennes 2, membre associé du CIAPHS (E.A. 2042). Il a publié nombre d'articles dans des revues diverses et, notamment, les ouvrages suivants : *L'enfant. Problèmes de genèse et d'histoire ; Le parent. Responsabilité et culpabilité en question ; Les fondements des sciences humaines ; L'adolescence aux marges du social ; Histoire du sujet et théorie de la personne. La rencontre Marcel Gauchet - Jean Gagnepain* (en collaboration avec Marcel Gauchet).
Mel *:* jean-claude.quentel@univ-rennes2.fr. Site : *www.jc.quentel.com*