

Être élève-adolescent dans un environnement incertain

Entre « le familier et l'étranger »

Antoine Kattar

« Je demande qu'un paradoxe soit accepté, toléré et qu'on admette qu'il ne soit pas résolu. On peut résoudre le paradoxe si l'on fuit dans un fonctionnement intellectuel qui clive les choses, mais le prix payé est alors la perte de la valeur du paradoxe. »

D.W. Winnicott (1971)

Dans cet article, après avoir rappelé le contexte de mes recherches, je présenterai l'analyse d'un entretien réalisé selon une approche clinique d'orientation psychanalytique auprès d'une adolescente libanaise vivant à Beyrouth. Chemin faisant, je témoignerai du travail élaboratif que j'ai effectué à partir des mouvements psychiques qui m'ont habité au cours de l'analyse de cet entretien et qui m'ont permis d'approfondir cette analyse (Kattar, 2011a). Avec cette présentation, je souhaite montrer le rôle important de l'environnement sur le processus de subjectivation de l'adolescente interviewée. Puis, en m'appuyant sur cette analyse, je tenterai d'inférer une réflexion plus générale sur la notion d'environnement en lien avec les questions identitaires des élèves-adolescents. Ce qui m'amènera à évoquer le rôle que peuvent jouer les professionnels pour renforcer et étayer le soi-adolescent en construction, et plus particulièrement lorsqu'il est aux prises avec ce type d'environnement.

Le contexte de mes recherches

Mes travaux de recherche s'inscrivent en sciences de l'éducation, une discipline qui favorise l'ouverture à plusieurs approches théoriques. Car, comme l'écrivaient Jacky Beillerot et Nicole Mosconi dans la préface de leur ouvrage *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, les phénomènes éducatifs peuvent être éclairés d'une manière pertinente par « chaque discipline de sciences sociales et humaines ». En effet, il s'agit de les « considérer [...] comme des thématiques et des objets complexes en

montrant ce qu'un point de vue pluridisciplinaire [peut] nous apprendre sur ceux-ci » (Beillerot et Mosconi, 2006, p. 6). Selon ces auteurs, les sciences de l'éducation ont ainsi été, d'emblée, ouvertes à la pluridisciplinarité du fait que « l'éducation ne constitue pas seulement un champ de savoirs, appuyés sur des ensembles conceptuels, des méthodes rigoureuses et soumis à l'évaluation d'une communauté scientifique, mais qu'elle représente aussi un champ de débats philosophiques et politiques sur les finalités, les normes et les valeurs » (*Ibid.*). Pour ma part, je soutiens plus particulièrement une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005) dans mes recherches pour aborder de manière théorico-clinique certaines des questions éducatives afférentes à l'adolescence contemporaine.

Au cours de mon travail de recherche pour la réalisation de ma thèse (Kattar, 2011b), j'ai tenté de comprendre, pour des adolescents libanais, le retentissement de leur environnement sur leur évolution psychique ; j'ai exploré par quelles modalités leurs transformations internes de sujets étaient affectées par le contexte socioculturel spécifique de ce pays. J'ai pu montrer à l'époque que la menace externe liée à ce type d'environnement instable venait en quelque sorte redoubler la menace intrapsychique inhérente au processus lui-même de « création » adolescente (Gutton, 2008). J'ai d'ailleurs rendu compte dans un article précédent de certains de ces éléments, notamment du fait que la question d'une potentielle émigration liée à la spécificité de l'environnement libanais résonnait sur leur positionnement psychique d'adolescent (Kattar, 2012).

Depuis la fin de ma thèse, j'ai été conduit à participer à de nouvelles recherches : une recherche-action dans un établissement scolaire au Liban, une recherche-intervention à propos de l'exclusion ponctuelle de cours et une recherche portant sur les conditions de scolarisation des élèves désignés comme à haut potentiel. C'est dans ces nouveaux travaux que je mets plus particulièrement l'accent sur le retentissement de l'environnement des sujets-adolescents étudiés sur leur construction identitaire. Dans cet article-ci, je présenterai l'analyse de l'un des entretiens réalisés au cours de ma thèse, ou du moins certains de ses éléments, en l'approfondissant pour mettre en lumière le rôle crucial de l'environnement dans la transformation identitaire de l'adolescente interviewée. Ce n'est qu'au cours de ces recherches actuelles que j'ai réalisé l'importance de l'analyse de cet entretien singulier dans le cheminement de pensée qui m'a conduit à renforcer mon intérêt pour la question de l'environnement.

Analyse de l'entretien avec Hanan

C'est en m'appuyant sur la méthodologie d'entretien clinique de recherche développée par Catherine Yelnik (2005) à la suite de Marie-France Castarède (1983) que je propose l'analyse de l'entretien réalisé auprès d'une adolescente résidant à Beyrouth que je nommerai ici Hanan. Je rappelle

succinctement les conditions de ma rencontre avec elle. Hanan est âgée de 16 ans et demi au moment de l'entretien. Elle appartient à la communauté libanaise confessionnelle maronite (l'un des dix-huit groupes confessionnels constituant le tissu sociétal libanais) et elle est scolarisée en classe de première scientifique, à Beyrouth, dans un lycée privé. Elle s'est portée volontaire pour cet entretien. Dès qu'elle s'est installée à l'endroit que je lui ai proposé, je lui ai tout de suite rappelé les conditions matérielles de l'entretien, enregistrement et durée, qui lui avaient déjà été indiquées préalablement par la personne-relais (un enseignant) que j'avais dans cet établissement et qui avait sollicité les adolescents que j'ai interviewés. J'ai commencé l'entretien en énonçant la consigne : « *J'aimerais bien que vous me parliez, comme ça vous vient, le plus librement possible, de comment ça se passe pour vous : vivre au Liban.* » J'ai la sensation que Hanan a adopté dès le début de l'entretien une attitude d'ouverture envers ma proposition d'entretien plus importante que celle des autres adolescents interviewés. D'ailleurs l'entretien a eu lieu entièrement en français ce qui n'a pas été le cas avec les autres qui ont utilisé plutôt l'arabe libanais. L'entretien a duré 40 minutes.

Une élève-adolescente libanaise dans la tourmente de son environnement instable

Au plan manifeste, je dirais que, dès l'annonce de la consigne de l'entretien, Hanan se désigne elle-même comme adolescente – elle décrit comme caractéristique de l'adolescence la recherche d'expériences (« *cigarettes* » et « *drogues* ») – mais que néanmoins elle se différencie du portait des adolescents qu'elle dresse en affirmant qu'elle, elle se sent « *très bien dans [sa] peau* » ; elle dit : « *je ne suis pas très bien dans la peau normale / mais je m'en fous / j'ai des amis* ». C'est au moment où l'entretien arrive à son terme qu'Hanan dit qu'elle pense vivre « *normalement* » au Liban malgré la situation. Elle répète trois fois le mot « *normalement* » dans la même phrase. Elle clôture son propos sur cette idée : « *si on ne vit pas normalement / on ne va pas continuer à vivre / on va être enfermé [...] alors qu'on doit continuer à vivre [...] s'il nous arrive quelque chose [en évoquant les explosions dont elle a parlé dans l'entretien] c'est le destin de vivre comme ça / donc il faut profiter* ».

Au cours de l'entretien, Hanan évoque les déplacements urbains dans Beyrouth, ceux qui sont sécurisés et ceux qui ne le sont pas : « *les endroits qui sont mauvais [...] ces endroits / ils nous sont interdits* ». Elle explique que, même si la situation libanaise est « *horrible* », elle reste attachée à ce pays. Elle évoque alors la manière dont « *on* » banalise et on s'accommode de la situation de danger : « *quand on entend une explosion / n'importe quoi ça nous étonne / puis ça nous étonne plus* ». Cette forme d'accommodation l'interpelle « *parce que ce n'est pas normal* », dit-elle. Pour expliquer ce qui caractérise cette accommodation, elle commence à parler, mais brièvement, de la « *mauvaise écoute [des adultes] au Liban* ». Puis elle insiste sur la banalisation qui est faite des situations insécurisantes,

comme dans certains « *endroits [...] dans les régions non autorisées* ». Ce sont des situations lourdes à supporter et elle dit : « *quand même c'est dur* ». Elle a le désir de « *sortir* », mais ses sorties sont restreintes au regard du climat d'insécurité : « *on sort / à 22 heures on doit rentrer à la maison / c'est pas cool / on n'a pas envie / mais c'est comme ça* ».

En ce qui concerne son environnement familial et scolaire, Hanan relate des éléments concernant ses parents et sa grande sœur : un milieu familial qu'elle ressent comme présent et très protecteur. Puis elle décrit longuement son école sous plusieurs aspects. En ce qui concerne mon propos dans cet article, je résumerai ses paroles ainsi : d'un côté, c'est « *l'uniforme* » comme signe d'indifférenciation et, d'un autre, elle perçoit que la communication est fluide entre professeurs et élèves au niveau du lycée alors que ce n'était pas le cas durant les années collège. Cet environnement scolaire lui apparaît plus « *strict* » que d'autres, mais elle concède qu'il lui a permis de grandir avec « *réalisme* ».

Lorsque je relance Hanan sur l'un de ses propos antérieurs, celui de « *se projeter tout de suite dans l'avenir* », elle intervient sans s'interrompre le plus longuement de tout l'entretien – six minutes et onze secondes – pour aborder cette question. Elle hésite à poursuivre ses études immédiatement après le bac ou à prendre « *une année sabbatique* », car elle pense qu'à ce moment-là, « *on n'est pas encore mature pour prendre un choix qui va déterminer toute [une] vie* ». Choisir « *tôt* », cela permet de tester ses choix et de bifurquer sur d'autres orientations professionnelles par la suite si le premier choix ne convient pas. Elle dit : « *si par exemple quelqu'un fait trois ans d'économie / deux ans de master / il est encore jeune à 28 ans / il est en train de travailler / il peut encore faire un autre master / avoir un double diplôme [...] une place dans la société* ».

Après ce discours très général, sa parole devient plus impliquée. Elle exprime qu'elle se sent « *très confuse* ». Elle ne sait pas ce qu'elle « *aime* » : « *je ne sais pas si c'est la médecine ou les relations internationales ou bien l'économie* ». Elle évoque sa difficulté persistante « *à faire un choix* ». Pourtant elle exprime un souhait explicitement : « *j'aimerais bien prendre une année sabbatique pour faire des stages dans plusieurs domaines* ». Et elle évoque sa passion pour la danse. Elle fait du ballet depuis 9 ans. C'est sa « *passion dans la vie actuelle* », « *quand je ne fais pas du ballet je sens ma journée vide* », dit-elle. Elle aurait aimé « *faire une carrière de danseuse* », mais elle se heurte à ce que je considère comme des stéréotypes de la culture libanaise où « *c'est mal vu et ce n'est pas quelque chose qui fait gagner sa vie* ». Elle pense que si elle était « *ailleurs à Londres ou en France [...] dans une école professionnelle de danse / peut-être qui sait maintenant [elle] aurait été une danseuse étoile* ».

Sans aller plus en détail dans ces développements, j'insisterai sur ce qui me semble être l'expression d'un conflit fort chez Hanan. En effet, soutenir son désir pour la danse lui semble risqué, car elle ne trouvera « *personne* » qui

soit prêt à assumer cette prise de risque avec elle dans son environnement familial et que l'instruction et la scolarité classique seront toujours privilégiées au Liban. Elle éprouve un quasi-dilemme entre le discours de son école qu'elle formule ainsi : « *vous faites ce que vous vous aimez / pas ce que vos parents vous dictent* » et « *l'influence des parents* » qui, eux, veulent rendre leurs enfants plus conformes aux canons de la société libanaise. Lorsque je reviens sur le thème de la danse : « *vous / vous faites de la danse* », elle confirme le fait en quelque sorte en répétant qu'elle adore la danse, mais qu'elle ne choisira pas cette passion comme métier, car elle est « *plutôt bonne à l'école* ». Mais elle ajoute qu'elle est « *trop confuse* ». Faire médecine pourrait être un avenir pour elle, mais sur ce plan, elle hésite aussi, car elle craint de passer son « *temps à étudier* », « *c'est long* » et il faut être « *la meilleure parmi les meilleurs* ». Elle évoque alors un « *homme* » qui a été son professeur de danse pendant deux ans. Les cours se sont arrêtés « *parce qu'il a quitté* » (sous-entendu : le pays). Elle le nomme et dit qu'il venait de l'Opéra de Paris, elle souligne ses succès au Liban et à l'étranger. Elle regrette son départ, car elle « *a beaucoup progressé avec lui* ». Elle marque alors un silence qui rompt avec le débit du reste de son discours. Je l'interroge directement : « *votre sentiment là* ». Elle répond spontanément : « *je me suis attachée quand il a quitté* » et il s'ensuit un silence que je ressens comme chargé d'émotion.

Élaborations contre-transférentielles du point de vue du chercheur

Avant d'aller plus avant dans l'analyse clinique, j'évoquerai maintenant ce que la forme du discours d'Hanan et certains de ses propos ont induit comme mouvements psychiques chez moi. En effet, dans notre manière d'analyser les entretiens cliniques de recherche, la question du contre-transfert du chercheur tient une place importante : d'une part, nous nous appuyons sur la dynamique transférentielle au cours de l'entretien pour saisir la dynamique de parole de l'interviewé et, d'autre part, l'analyse de ce que les propos de ce dernier font au chercheur-intervieweur constitue un des leviers de compréhension de leur signification latente. Par exemple, en retranscrivant son discours, j'ai pris conscience de la durée de ses moments de parole au cours de l'entretien sans que j'aie eu à intervenir pour la relancer et j'ai été frappé par sa facilité d'élocution alors que mon expérience d'entretiens cliniques avec d'autres adolescents m'amène à penser qu'il faut davantage soutenir leur parole par des relances qu'avec des adultes. De même, l'usage de la langue française ainsi que la fluidité de son discours (ses silences sont comme des respirations, des reprises de souffle) ont été facilitateurs pour ma conduite de l'entretien. En même temps, j'ai sans doute été séduit par cette aisance qu'elle affichait et l'impression que j'avais qu'elle désirait se raconter. Dans l'après-coup, à l'écoute de l'entretien et au cours de sa retranscription, je me dis que, au-delà de ma facilité à conduire cet entretien, la parole d'Hanan a été très mobilisatrice de mes mouvements contre-transférentiels en lien avec ma propre histoire et

avec les émotions qui y sont liées. J'ai été impressionné par sa façon de raconter avec conviction ce qu'elle pense de son vécu au Liban et par sa capacité à trouver les mots pour le dire, même si je peux noter maintenant qu'à de nombreuses reprises, ses phrases sont sous forme dénégative et ses propos du côté de la rationalisation. Comme l'écrit Laurence Bardin à propos de l'analyse de l'énonciation et des figures de rhétorique, « les récurrences [...] peuvent être un des indicateurs [...] de dénégation. Revenir sans arrêt sur la même chose [...] peut être le signe du désir de se persuader d'une idée. En fait, on doute d'une affirmation avancée et pour se convaincre et convaincre l'autre on la répète » (Bardin, 2003, p. 235-236). Ainsi cette forme de son discours me conduira à appréhender les tensions internes supportées par Hanan.

Pour autant, comment comprendre la forme de spontanéité de son discours tout au long de l'entretien ? Est-elle habituée à parler de son vécu ? La parole est-elle particulièrement libre dans sa famille ? A-t-elle déjà eu des entretiens avec un psychologue ? Assume-t-elle un rôle dans sa classe (de déléguée par exemple) ? Mais aussi qu'ai-je induit par ma présence et mon écoute dans cette rencontre singulière, sans m'en rendre compte ? Aurait-elle investi l'entretien comme cet espace-temps d'écoute dont elle dit manquer au Liban ? Ou bien encore, l'aisance de son discours serait-elle une organisation défensive pour contenir l'énergie pulsionnelle vers laquelle l'inclinerait sa passion pour la danse et, par là, peut-être pour la corporéité ? J'en prends conscience surtout aujourd'hui, ses propos faisaient parfois écho à des événements structurants de ma propre existence. Sont particulièrement illustratifs de ces mouvements – qui m'ont néanmoins « échappé » durant l'entretien au plan conscient – les moments où Hanan parle de son rapport à la danse. J'ai indubitablement été affecté par ce qu'elle rapportait de son oscillation entre sa volonté explicite de suivre des voies dictées par ses parents ou par l'institution scolaire et son désir, incarné entre autres dans sa passion pour la danse. Ma relance « *et vous, vous faites de la danse* » au milieu de l'entretien témoigne, me semble-t-il, du fait que je suis moi-même pris par l'émotion qui la traverse à ce moment-là. En effet, je fais cette intervention alors qu'elle vient d'énoncer sa passion pour la danse et c'est donc comme si je ne croyais pas totalement à cette similitude entre nous, à cette situation dans laquelle me plongeait l'entretien et que je recherchais une confirmation de ce que je venais d'entendre. Ainsi, nous partagions un même type de rapport à la danse. C'était vraiment surprenant pour moi.

Cette mise en écho de nos deux parcours a sans doute favorisé pour Hanan la possibilité d'élaborer ce point au cours de l'entretien et, en retour, j'ai sans doute pu approfondir mon analyse clinique de cet élément en revisitant mon propre rapport à la danse. Il se trouve que dès mon enfance, j'ai été attiré par la danse. Mouvoir mon corps dans l'espace, danser me procurait une sensation de plaisir et me projetait dans une sorte d'« ailleurs ». Je dansais aussi pour être « vu » et « regardé ». Je ne me souciais pas, à

l'époque, du caractère sexué des différentes formes de danse. Je dansais dans les fêtes familiales, le spectacle scolaire, sur scène, seul, en groupe. J'avais fortement investi cette activité qui soutenait mon narcissisme. Malheureusement, à l'adolescence, au moment des choix d'orientation scolaire, je me suis heurté à l'interdit parental, posé par mon père, face à une éventuelle carrière de danseur comédien. L'autorité parentale dans ma famille était fondée sur des exigences d'obéissance et de conformité. Une telle activité pour l'un de leur fils ne correspondait pas à l'idéal narcissique de mes parents. Je me trouvais blessé d'être interdit dans mon désir de réalisation. Après plusieurs tentatives pour braver ou négocier l'interdit, j'ai fini par renoncer à la danse comme choix professionnel et j'ai relégué la danse au titre de loisir. L'interdit paternel redoublé par la survenue de la guerre dite *civile* de 1975 a, pour partie, décidé de la suite de mon parcours et en particulier de mon exil. Longtemps je me suis « bagarré » avec moi-même pour ne pas laisser remonter le souvenir de ces événements dont j'avais néanmoins une certaine conscience. L'analyse de cette strate émotionnelle me concernant a favorisé ma mise en contact avec ce que ressentait Hanan et ma capacité d'analyse de son conflit dont je développerai les modalités un peu plus loin.

Analyse du processus de subjectivation adolescente de Hanan

Pour engager une analyse plus clinique des propos d'Hanan, je propose de regarder de plus près comment elle négocie son processus de subjectivation adolescente à partir de ce que je peux repérer dans ce qu'elle dit. Je partirai de ce qu'il est possible d'identifier de la manière dont elle aménage le conflit entre ses instances psychiques, de ses choix d'orientation scolaire et de son appartenance à la scène sociale. Et pour finir, je tenterai de montrer comment les caractéristiques de l'environnement culturel et social incertain dans lequel elle vit viennent renforcer ce qui apparaît actuellement comme une confusion dans son discours.

Lors de l'analyse de cet entretien, je remarque qu'Hanan insiste sur les exigences sociales et culturelles qui lui sont transmises, notamment par ses parents et par son école. Ainsi elle rejette la « cigarette » et sa consommation (elle y revient à trois reprises) assimilant, quasiment, la cigarette à un risque de désordre interne. Mais en même temps, j'identifie dans son insistance que certaines tensions l'habitent dans son processus de subjectivation. Celui-ci affleure quand elle affirme sa volonté de se différencier des autres adolescents et dans sa longue évocation de son rapport à la danse. Il semble bien que pour Hanan, le « surmoi individuel », cette instance morale, interdicière qui constitue la contrainte majeure avec laquelle l'adolescent doit dialectiser (Gutton, 2005) la pousse à « s'autolimiter », à « s'autocensurer », craignant le désordre qu'elle ressent comme une menace pour son identité, alors que « la subjectivation n'est pas un désordre » mais qu'elle « a besoin du désordre pour survenir » (Gutton, 2005, p. 37).

Entre uniforme et danse-passion

La mise en relation des propos d'Hanan concernant l'uniforme avec ceux qu'elle tient sur la danse est illustrative de ses débats inconscients. Elle affirme que l'uniforme lui offre une facilité de choix, elle en parle d'un point de vue rationnel et fonctionnel : « *j'aime bien le système de l'uniforme parce qu'on n'a pas chaque jour / qu'est-ce que je vais porter aujourd'hui [...] c'est fini avec l'uniforme* ». Quelle question viendrait ainsi tenter de clore le port de l'uniforme pour Hanan ? À l'adolescence, la puberté entraîne des modifications physiologiques majeures pour la jeune fille : la femme apparaît. Didier Luru écrit d'ailleurs que « l'adolescence est une histoire de regard, puisque c'est principalement par lui que le désir circule » (Luru, 2006, p. 53). Cet auteur évoque plusieurs regards qui contribuent à l'apprentissage par la jeune fille de son rapport au monde : « le sien sur elle-même : comment va-t-elle se reconnaître avec toutes ces transformations ? », « celui des autres sur elle et surtout sur son corps : elle doit assumer d'être désormais aussi un objet sexuel dans le regard des hommes » et enfin « le sien sur les autres : comment gérer ces pulsions qui la débordent, ces désirs incontrôlés, et incontrôlables, vers tel ou tel ? » (*Id.*, p. 54). Ainsi, la jeune fille se découvre femme par le regard qu'elle s'adresse à elle-même, le découvre par le regard de l'autre et par son regard sur l'autre. En utilisant une métaphore, on pourrait dire que l'adolescence dévoile la femme qui jusqu'alors était demeurée voilée par l'enfance. Ce dévoilement peut être perçu comme si troublant et scandaleux que le revoilement s'impose. J'utilise cette métaphore en référence aux travaux de Fethi Benslama qui montrent l'intensité, la profondeur et la complexité des questions soulevées par cette triple opération, « voilement-dévoilement-revoilement » (Benslama, 2002, p. 191 à 214). Ne sont-ce pas toutes ces difficiles questions accompagnées de leurs perturbations psychiques qu'Hanan tenterait de contenir en ayant recours à la fonction qu'elle assigne à l'uniforme ? Mais ce que voile l'uniforme réapparaît quand Hanan s'autorise à parler de la danse où j'entends qu'elle évoque son rapport au corps, son plaisir du mouvement ainsi que peut-être son rapport aux hommes à travers son évocation du professeur de danse. La passion déclarée d'Hanan pour la danse vient en quelque sorte dévoiler, rendre visible, ce que masque le « confort » de l'uniforme qui l'indifférencie et la prive en partie de certaines signes extérieurs de la séduction.

À propos du rapport entre danse et séduction, je me réfère à ce que Daniel Sibony écrit : « Un des gisements de la danse : la séduction [...] séduire ce n'est pas seulement montrer ce que l'autre aimerait voir, c'est lui rappeler l'invisible, le lui promettre, c'est appeler son regard sur ce qui ne se voit pas. C'est un rendez-vous précaire aux limites du visible, de l'écoute, du montrable ». Et il ajoute que « le lien entre danse et séduction, c'est de dévoyer le corps de ses voies normales ou fonctionnelles » (Sibony, 1995, p. 255). Cet auteur attribue ainsi à la danse la force d'exprimer ce « désir de symboliser avec le corps en donnant corps à ce désir » (*Id.*, p. 239). Les propos d'Hanan sur son professeur de danse auquel elle reste très

« *attachée* » font écho pour moi à ces hypothèses de Sibony. Il s'agit d'une sorte d'un dévoilement de/à soi et de/à l'autre qui la fait exister dans sa subjectivité. Son corps « naissant au monde » peut s'affirmer, se différencier et se singulariser. L'effort, le travail de la danse lui permettent d'accepter de rendre son corps « présent à ses pulsions ». Il est, en ce sens, particulièrement significatif que, dans toute cette partie consacrée à la danse, à aucun moment elle ne se réfère à son aspiration « *à vivre normalement* » ni n'utilise le qualificatif de « *confuse* ».

Dans sa recherche d'elle-même par la danse, le départ de son professeur est, pour Hanan, la perte d'un étayage précieux dans son effort pour grandir et se construire comme femme, sujet de son existence. Elle oscille aujourd'hui entre uniforme et danse-passion. Le corps « opaque et uniforme » craque sous « la danse des pulsions » (*Id.*, p. 294). Dépourvue, au moment de l'entretien, de l'étayage de son professeur et n'ayant pas – pas encore – de substitut, on peut faire l'hypothèse qu'Hanan s'oriente davantage vers la polarité de l'uniforme, du normal, du conforme pour mettre à distance ses affects, ses désirs, son énergie pulsionnelle.

Entre « le familier et l'étranger »

Mais quelle place la danse peut-elle occuper ? La passion peut-elle devenir métier et projet professionnel ? Hanan est consciente, dans son discours, que « la vocation des danseurs c'est de danser » (*Id.*, p.294). Elle sait aussi qu'au Liban, elle risque fort de se heurter à des pressions qui vont influencer son choix professionnel. C'est en ce sens qu'elle dit que pour réaliser ses aspirations de se professionnaliser comme danseuse, il faut voyager « *ailleurs* ». Elle exprime sa contrariété dans l'entretien, car ce choix d'un « ailleurs » pour se réaliser professionnellement entraînerait d'autres qu'elle n'est pas prête à opérer. Ces difficultés, ressenties comme un quasi-dilemme pour affirmer et construire sereinement et tranquillement son choix professionnel de « cœur », génèrent des conflits internes qu'elle exprime en se déclarant « *confuse* ». Trois voies s'enchevêtrent dont Hanan ne parvient pas à démêler les fils en tension pour penser la poursuite de ses études et son choix professionnel. La première voie est celle de la conformité sociale et la conformité aux désirs de ses parents, même si elle déclare que la pression des parents est aujourd'hui moins forte que celle sur les générations antérieures. C'est le choix « *de la médecine ou des relations internationales ou de l'économie* ». La disparité des disciplines importe peu. Elles sont scientifiques et surtout socialement valorisées au Liban. Mais cette première voie ne la convainc pas, alors la deuxième se fait jour. Hanan « *aimerait bien prendre une année sabbatique pour faire des stages dans plusieurs domaines* », évoquant par là son souhait de bénéficier d'un « espace moratoire » au sens que lui donne Erikson (1972), celui d'un espace de latence de l'action, espace d'élaboration et de maturation des décisions. Cependant, la petite musique de l'appel à la danse continue de jouer sa partition. C'est la troisième voie, celle de l'affirmation, « *faire une carrière de danseuse* », en osant le risque de la transgression pour faire de

la passion et du plaisir un métier. Mais la voix de cette voie est davantage un murmure qu'une affirmation forte, ce dont témoigne le recours fréquent aux verbes conjugués au passé ou au conditionnel pour l'évoquer. Entre ces trois voies, Hanan est ballottée.

Celle de l'année sabbatique, faisant fonction d'espace moratoire, lui permet de respirer. Cependant, ce temps et cet espace semblent davantage, selon Hanan, assimilés à un temps d'errance, porteur de risques sinon de dangers aux yeux de la société libanaise, qu'identifiés comme un temps et un espace de latence nécessaires aux réflexions et aux prises de décisions engageant le reste de l'existence : « *beaucoup de jeunes prennent une année sabbatique / font des stages pour voir ce qu'ils aiment vraiment / alors qu'au Liban c'est mal vu* ». Elle aspire d'autant plus à cet espace et à ce temps que les deux autres voies la confrontent à un quasi-paradoxe. D'un côté, le discours des parents, constitutif de « l'héritage parental », l'oriente vers des études et des métiers socialement valorisés. De l'autre, les énoncés prononcés par des adultes dans son école – « *vous faites ce que vous voulez* » – ne peuvent chez Hanan que ré-ouvrir les portes de la danse, qu'elle referme aussitôt par la chape de l'uniforme. Ces mêmes énoncés qui ouvrent à une liberté sans lui donner le temps et l'espace de sa construction autonome privent Hanan des repères nécessaires pour penser « qui suis-je ? » et « que vais-je devenir ? » à un âge où ces questions sont, comme l'écrit Nicole Baudouin, « les deux questions » qui interviennent « au moment des remaniements des identifications de l'enfance, redoublant la question des choix sexuels et des choix de vie, obligeant à négocier l'héritage dont on est porteur pour s'engager dans une voie » qui ne corresponde pas « seulement à celle qui a été tracée par les parents ou qui comblerait leurs attentes, mais qui porte la trace de sa singularité » (Baudouin, 2007, p. 28). La résolution suffisamment féconde de ces questions requiert du temps et un espace approprié. N. Baudouin suggère que, de plus, « il y faut souvent un tiers » (*Id.*, p. 24) en capacité « d'écouter ce qu'il en est du désir de chacun » (*Id.*, p. 25). Le professeur de danse a-t-il été, en partie du moins, ce tiers pour Hanan et les émotions liées à son départ sont-elles renforcées par la perte de cet appui qui la confronte davantage à la solitude dans sa construction d'elle-même ? Hanan n'en dit rien. En revanche elle signale l'existence d'un « *centre qui s'appelle Centre d'Information de l'Orientalisation* », mais indique que sa fréquentation ne l'aide pas « à faire un choix ». Cet espace institutionnel ne lui suffit pas à garantir « sa permanence » de sujet lors de son passage d'une « rive familière » (*Id.*, p. 39) vers un terrain plus inconnu. Son oscillation entre ces trois voies témoigne d'un processus de négociation entre « le familier et l'étranger » (*Ibid.*).

Ce mouvement se retrouve quand elle évoque sa vie quotidienne. Elle s'affiche comme joyeuse, vive : elle a alors un discours fluide et construit. Mais l'analyse de son discours montre aussi qu'elle est inquiète de tout ce qui pourrait risquer de désorganiser ou de rendre dysharmonique son

développement, ce dont elle tente de se protéger. Sous une apparence enjouée, affleurent de l'inquiétude et de la tristesse, ce qui fait penser au renversement en son contraire de l'état affectif chez les adolescents. Comme l'écrivent Alain Braconnier et Daniel Marcelli à leurs propos, « un affect d'angoisse ou un affect dépressif est renversé en son contraire, en une attitude d'apparente sûreté totale ou de joie exagérée » (Braconnier et Marcelli, 1998, p. 54). Cette hypothèse se confirme quand j'observe qu'à quatre reprises – très rapprochées –, dans un développement sur l'environnement, Hanan utilise le verbe affecter : « *tout cet environnement affecte* » ; « *ça m'aurait trop affectée* » ; « *c'est un engrènement qui affecte* » ; « *ça affecte beaucoup l'environnement* ». N'y aurait-il pas là de sa part un déplacement, sinon une projection vers un objet externe (l'environnement) d'un affect douloureux pour éviter de ressentir les angoisses issues de perceptions internes désorganisatrices et pour préserver les apparences d'une jeune fille enjouée qui se construit avec « réalisme » ? Hanan qualifie la situation libanaise « *d'horrible* » et dit que, parfois, elle « *en a marre* ». Cette situation est le quotidien dans lequel elle grandit et dans lequel, contre vents et marées, elle veut continuer d'être une adolescente vive pour laquelle l'avenir reste ouvert. Tenir cette tension entre une situation libanaise définie comme « *horrible* » et vouloir s'y afficher comme étant à tout prix « *normale* » confronte Hanan à de la paradoxalité. J'emploie ce terme au sens que lui donne Philippe Gutton en s'appuyant sur les travaux de Bateson qui indiquent que la paradoxalité « comprend une dualité d'éléments non opposables c'est-à-dire dont la logique de fonctionnement et les lignes de force ne peuvent s'engager dans une opposition dialectique et dès lors ne peuvent trouver compromis, conflictualité et ambivalence » (Gutton, 2009, p. 47). Cette paradoxalité où il s'agirait de grandir et de se construire « normalement » dans une situation « horrible » se renforce pour Hanan de celle où, pour se construire comme sujet, elle devrait être, en même temps, conforme à l'héritage parental et transgressive par rapport à cet héritage pour transformer sa passion de la danse en projet d'avenir.

Entre le dedans et le dehors

La paradoxalité évoquée ci-dessus apparaît particulièrement quand Hanan parle de sa vie quotidienne au Liban. Le danger est là, il l'assigne à rester chez elle, et « *des fois [elle] en a marre* ». Cet état d'insécurité permanente où « *chaque jour y'a des bombardements et une voiture piégée [...] on en a marre à la fin* » est chargé d'inquiétudes et il agit comme un trop-plein. « *On le [la situation] vit normalement / mais quand même c'est dur / nos parents ont toujours peur [...] tout le monde doit se ranger chez soi alors qu'on a envie de sortir / on attend le week-end impatientement pour sortir* ». Cette tension parfois extrême entre la volonté de vivre « normalement » et l'éprouvé permanent de la peur est difficile à soutenir pour Hanan. J'entends une sorte de fatalisme quand elle dit « *c'est comme ça* ». Quand je mets en perspective ses différents propos « *quand même c'est dur* », « *mais c'est*

comme ça », « *Paris c'est Beyrouth 2* », je ressens que c'est de l'amertume qui s'exprime sinon de la tristesse et aussi que de la peur se dit entre les mots. Le « *quand même c'est dur* » viendrait reconnaître l'échec des mécanismes de banalisation, de l'effort pour vivre « *normalement* » et l'intensité des émotions qui y est liée. « *Mais c'est comme ça* » dirait le fatalisme et l'accommodation triste et amère aux contraintes pour limiter les risques de danger. « *Paris c'est Beyrouth 2* » constituerait une pirouette pour se dégager des éprouvés liés à l'évocation des limites auxquelles la situation libanaise et ses parents, par souci de protection, l'astreignent au regard de ses désirs d'adolescente. Beyrouth devenant Paris apparaît aussi comme une métaphore formulant une construction imaginaire de réalisation de son idéal de liberté.

Cinq fois elle utilise l'expression : « *les Libanais sont très ambitieux* ». Elle l'associe souvent à l'évocation des difficultés du pays. Par « *ambitieux* », elle exprime la capacité à rebondir des Libanais qui ont développé une « *plasticité* » étonnante pour faire face à la situation de violence et d'incertitude qui ravage le pays : « *très ambitieux / de rien ils [les Libanais] peuvent arriver à tout* ». Elle ne s'identifie que partiellement à cela : « *ils sont très ambitieux les Libanais / l'aspect négatif / moi personnellement je suis très confuse* ». Elle en fait partie, mais elle ne s'éprouve pas à la hauteur de la représentation qu'elle en a. La formulation de cet écart rappelle les conflits qu'elle éprouve quant au choix qu'elle doit effectuer concernant son avenir et confirme l'existence d'affects dépressifs auxquels elle se confronte, car son image interne ne correspond pas à celle qu'elle donne à voir.

Parlant de sa vie à Beyrouth en lien avec le contexte sociétal, Hanan oppose les endroits « *bien* » et les endroits « *mauvais* ». Je me demande si cette opposition ne témoigne pas d'un clivage pour apaiser sa crainte d'être débordée par ses propres perturbations internes générées par son état de « *pubertaire* » au sens de P. Gutton (1991). Elle se sent emprisonnée à Beyrouth, victime de la situation générale, où elle subit de plein fouet l'impact de la crise politique. L'imprévisible est la règle : « *y a cette situation et tous les trucs auxquels on est exposé* ». Cette menace constante, diffuse ou explosive, vient fragiliser son existence. Elle fait cependant l'éloge du pays en évoquant l'hospitalité et la solidarité des Libanais et leur « *chaleur humaine* ». En revanche, elle regrette leur absence d'écoute : « *y a sûrement pas d'écoute / c'est un grand truc sur lequel il faut travailler* » ; « *on a une très mauvaise écoute au Liban* ». La mise en rapport des valeurs qui fondent l'éloge (hospitalité, solidarité, chaleur humaine) et du regret que les Libanais ne s'écoutent pas donne l'impression que les valeurs sont en train de s'effacer au profit du regret. Qu'est-ce, en effet, que l'hospitalité, la solidarité, la chaleur humaine si l'autre n'est pas écouté, accueilli dans sa différence ? Sans écoute, les valeurs évoquées par Hanan risquent fort d'être reléguées au magasin des souvenirs ou de devenir des mythes auxquels on ne croit plus guère. Si les

valeurs ne fondent plus le lien, c'est l'espace de tradition, l'un des supports de la construction identitaire des adolescents, qui se délite.

L'appel aux adultes

En analysant son discours, j'ai essayé de montrer qu'Hanan est confrontée dans son processus de subjectivation à différentes pressions : pression protectrice et normative des parents ; pression de l'école à réussir sa scolarité, selon les codes libanais, et à choisir « librement son avenir » ; pression de la société libanaise par ses codes, ses contradictions, ses rigidités ; pression de la situation libanaise dominée par l'imprévisibilité et le doute sur l'avenir. Hanan se cherche, cherche à grandir, cherche à se construire. Mais comment grandir « *normalement* », comment réaliser sa construction identitaire dans un environnement constamment instable ? Comment se sentir suffisamment contenue quand l'imprévisibilité et l'instabilité alimentent sans cesse ses ballotements internes ? Comment ne pas se sentir privée de liberté et « *confuse* » pour penser son avenir scolaire et professionnel ? Je peux émettre l'hypothèse que l'entretien d'Hanan peut être lu comme un appel à être entendu par les adultes pour qu'ils assurent leur devoir de protection des enfants et des adolescents du Liban. Appel pour être aidée à décrypter et clarifier l'enchevêtrement de ses désirs contradictoires et à s'autoriser à devenir elle-même car, comme l'écrit Philippe Jeammet, « comme tout être vivant, un adolescent est avant tout en attente de liens qui le nourrissent et le construisent ; il est dans une quête de lui-même qui passe par la rencontre avec les autres et dont l'issue dépendra de la qualité de présence des adultes, de leur capacité à transmettre et du contenu qu'ils ont à transmettre » (Jeammet, 2008, p. 9).

Peut-on parler chez Hanan d'une stratégie d'évitement qui lui permet de remettre à plus tard ses conflits internes pour s'autoriser à affirmer la femme qu'elle tente de devenir et ainsi éviter de s'affronter directement aux pesanteurs des interdits parentaux d'autant qu'ils sont en bonne partie intériorisés ? Peut-être peut-on aussi évoquer une stratégie qui lui permet de « *profiter* », de s'accoutumer à « *c'est le destin de vivre comme ça* » en ne convertissant pas ce quasi-fatalisme en capacité d'interpellation d'une société qui l'oblige à se construire dans un contexte de violence.

Il me semble qu'Hanan lutte au quotidien pour « *vivre normalement* » en faisant face au désordre interne qui lui est inhérent et au désordre externe, sociétal, qui fait planer une menace constante non seulement sur son avenir, mais aussi sur sa quotidienneté et sur sa vie. Cette aspiration à vivre normalement dans et malgré un environnement totalement imprévisible et marqué « d'anormalité », n'est-elle pas la formulation d'un paradoxe inévitablement source de confusion ?

Nouvelles questions

Bien que cette analyse concerne un contexte singulier – le Liban –, il me semble possible de transposer certains des résultats pour éclairer les problématiques du processus adolescent dans d'autres contextes, notamment des contextes de société en crise générateurs d'insécurité pour les adolescents qui y grandissent. C'est peut-être ainsi le cas d'adolescents vivant en France. Bien sûr, les situations de crise ne sont pas identiques, les histoires sociétales ne sont pas les mêmes, les places dévolues à la jeunesse sont différentes d'un pays à l'autre. Pour autant, les interrogations sur les conditions et les possibilités de construction des adolescents en tant que sujets individuels et acteurs sociaux présentent des similitudes, notamment en lien avec la question de l'incertitude induite par les environnements contemporains. Nous avons vu avec l'analyse de l'entretien de Hanan combien, comme l'écrivent Bordet et Gutton, « l'adolescence est une constante confrontation du dedans et du dehors » (Bordet et Gutton, 2014, p. 14). Nous avons entendu cette jeune fille se débattre avec un environnement imprévisible qui vient ricocher sur ses tensions internes. Nous avons perçu combien les caractéristiques externes de cet environnement faisaient écho à des conflits intrapsychiques et combien les injonctions parentales et sociales venaient alimenter ses propres exigences internes, en d'autres termes renforcer son surmoi tyrannique.

Comme cela a été proposé lors du colloque intitulé *Adolescence contemporaine et environnement incertain*¹ que j'ai organisé à l'UPJV d'Amiens en juin 2015, je rejoins ainsi certains chercheurs qui renouvellent la réflexion sur la manière dont les adolescents et les adolescentes d'aujourd'hui tentent de garantir la continuité de leur sentiment d'exister quand ils/elles sont confronté(e)s à un environnement qui vacille.

Pour prolonger cette perspective, il me semble souhaitable de préciser à l'avenir ce qu'on peut entendre par la notion d'environnement. Déjà la théorisation d'Erik Erickson mettait l'accent sur l'importance du rôle de l'environnement culturel et social dans le fonctionnement psychique à l'adolescence où « les transformations de la vie psychique impulsées par la puberté vont nécessiter un autre point d'appui » (Avant, 2007, p. 216). Ce point d'appui se trouve dans l'environnement social et culturel de l'adolescent qui lui permet de retravailler les étapes de l'enfance. Erikson recourt « à l'emploi d'Umwelt » utilisé « par les éthologues allemands qui nomment ainsi un environnement qui entoure, mais que l'on porte aussi en soi » (Avant, 2007, p. 227). Sa préoccupation à l'époque est d'introduire le rôle de l'environnement dans la crise d'identité à l'adolescence en lien avec la sexualité infantile et la réactivation du conflit œdipien. D'une manière plus actuelle, l'environnement peut être pensé comme un « cadre sociopolitique contemporain » (Bordet et Gutton, 2014, p. 14) qui accueille le jeune. Le mot politique utilisé par ces auteurs renvoie à une « aspiration ou inspiration individuelle ou/et groupale de communication avec les autres en toute liberté et égalité » (*Id.*, p. 15). Ce qui fait écho à ce qu'Hannah Arendt

1. www.adolescencecontemporaine.org

affirme dans son livre *Qu'est-ce que la politique* : « le sens de la politique est la liberté ». Elle développe cet énoncé en écrivant que « le politique a été considéré tant sur le plan théorique que pratique comme un moyen d'assurer la satisfaction des besoins vitaux de la société et la productivité du libre développement social » (Arendt, 1995, p. 67). Au niveau psychique, la clinique psychanalytique évoque une réalité psychique interne en contraste avec une réalité matérielle concrète externe. Ces deux réalités sont à la fois séparées et reliées et, selon les théorisations, diverses manières de penser l'interface et le lien sont proposées, par exemple à travers la notion d'intersubjectivité. Plusieurs auteurs psychanalystes – entre autres Melanie Klein et Wilfred R. Bion – insistent plus particulièrement sur les processus de projection et d'introjection, voire d'identification projective, pour caractériser les principaux mouvements psychiques reliant le « dedans » et le « dehors ». Sans oublier l'apport central de Winnicott pour qui, comme l'écrit P. Gutton, l'environnement est « à la fois en lui [l'adolescent] (le sentiment d'infériorité a un statut intériorisé) et autour de lui (dans le monde qui l'entoure, le regarde et qu'il regarde) » (Gutton, 2015, p. 18).

Ces différentes approches seront éclairantes pour les recherches en cours afin de comprendre au-delà de l'analyse des éprouvés des adolescents l'impact des caractéristiques contemporaines sur leur construction identitaire. Comme je l'avais indiqué dans la conclusion de ma thèse, avec l'analyse d'entretien d'adolescents vivant dans un environnement incertain, mon objectif n'est pas de contribuer précisément à faire émerger des nouvelles pathologies adolescentes, mais plutôt de proposer des hypothèses sur la position possible des professionnels enseignants, éducateurs, conseillers principaux d'éducation ou des animateurs socio-culturels dans leur accompagnement de ces adolescents. En effet, je postule que la présence des professionnels dans ces environnements renforce et soutient la construction identitaire des adolescents. Celle-ci ne peut s'effectuer sans un « personnage tiers » – au sens d'Évelyne Kestemberg (1999) – qui permet le partage de l'expérience créative, ou d'« un sujet parental » au sens de P. Gutton « qui ne soit ni le père ni la mère, car ces derniers peuvent réactiver des processus tels que la séduction, le refoulement » (Gutton, 2008, p. 173). En effet, « ce personnage tiers [...] est à la fois source et récepteur de processus affectifs, qui permet au sujet adolescent de transférer et d'interpréter la métamorphose psychique qui est en cours. C'est [...] moins le témoignage de l'œuvre en cours que sa reconnaissance et sa mise en sens par l'interprète qui importe » (*Ibid.*). Introduire un tiers vient renforcer les assises narcissiques et différencier les relations. Pour moi, il s'agit alors d'accompagner ces professionnels à construire des espaces transitionnels et à investir une « clinique éducative » (Rouzel, 2000) basée sur l'accroche et l'écoute des processus à l'œuvre dans la création adolescente. Je reprends à mon compte la notion d'« accroche » de Pierre Mâle. Ce dernier conçoit une clinique de l'adolescent où l'écoute et l'analyse du discours se déroulent au présent en conversant « de l'actualité de son quotidien, sans référence à l'histoire du refoulé » (Givre, 2010, p. 21). Dans cette perspective,

l'accroche entre l'adolescent et l'adulte thérapeute, éducateur, chercheur est capitale. C'est une relation « toujours vécue à chaud » où « les premiers contacts seront décisifs [...] l'analyste a peu de temps pour "poser ses billes" et pour "affirmer son style de contact" ». (*Ibid.*). En même temps, P. Mâle considère l'importance de l'influence de l'« environnement », car « la crise ne saurait être interprétée exclusivement en termes de réalité interne » (Gutton, 2010, p. 181). En cohérence avec cette conception, il met toujours en lien « les crises examinées en consultation avec la crise sociétale » (*Ibid.*). Pour que les professionnels de l'éducation renforcent leur capacité à accueillir et à écouter les subjectivités adolescentes et construisent une posture professionnelle de « coprésence » dans l'environnement, il s'agira de leur fournir à leur tour des espaces pour élaborer, en groupe, les résonances intrapsychiques, intersubjectives et transubjectives inhérentes à l'exercice de leur métier.

Références bibliographiques

- Avant, M. (2007). Erik H. Erikson : identité et « esprit des frontières ». Dans P. Givre et A. Tassel, *Le tourment adolescent, Pour une théorisation de la puberté psychique* (p. 215-241). Paris : P.U.F.
- Arendt, H. (1995). *Qu'est-ce que la politique ?* Paris : Seuil.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF (2003).
- Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation, une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Beillerot, J. et Mosconi, N. (2006). Préface. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 3-8). Paris : Dunod.
- Benslama, F. (2002). *La psychanalyse à l'épreuve de l'islam*. Paris : Aubier.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Bordet, J. et Gutton, P. (2014). *Adolescence et idéal démocratique*. Paris : IN PRESS.
- Braconnier, A. et Marcelli, D. (1998). *L'adolescence aux mille visages*. Paris : Odile Jacob.
- Castarède, M.-F. (1983). L'entretien clinique à visée de recherche. Dans C. Chiland (dir.), *L'entretien clinique* (p. 118-145). Paris : PUF.
- Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise, la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Givre P. (2010). Préambule Aléas du Moi et devenirs du fantasme à la puberté. Dans P. Givre et A. Tassel, *Le tourment adolescent, Tome 2, Divergences et confluences* (p. 7-28). Paris : P.U.F.
- Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : P.U.F.
- Gutton, P. (2005). *Moi violent ? Pour en finir avec nos idées reçues sur l'adolescence*. Paris : JC Lattès.
- Gutton, P. (2008). *Le génie adolescent*. Paris : Odile Jacob.
- Gutton, P. (2009). L'illusion pubertaire. Dans Y. Morhain et R. Roussillon (dir.), *Actualités psychopathologiques de l'adolescence* (p. 45-61). Bruxelles : De Boeck.
- Gutton, P. (2010). Pierre Mâle. Dans P. Givre et A. Tassel (dir.), *Le tourment adolescent, tome 2, Divergences et Confluences* (p. 175-217). Paris : P.U.F.
- Gutton, P. (2015). *L'adolescence selon Modiano*. Bègles : L'Esprit du Temps.
- Jeammet, P. (2008). *Pour nos ados, soyons adultes*. Paris : Odile Jacob.

- Kattar, A. (2011a). Adolescents vivants au Liban : un processus identitaire en construction sous l'emprise d'une double menace. *Adolescence*, 78, 849-861.
- Kattar, A. (2011b). La « création » adolescente sous l'emprise d'une double menace. Étude clinique des adolescents vivant au Liban, thèse de doctorat (dir. C. Blanchard-Laville), Université Paris Ouest Nanterre.
- Kattar, A. (2012). « Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents. *Cliopsy*, 8, 29-46.
- Kestemberg, É. (1999). *L'adolescence à vif*. Paris : P.U.F.
- Lauru, D. (2006). *Père-fille, une histoire de regard*. Paris : Albin Michel.
- Rouzel J. (2000). *Le travail d'éducateur spécialisé*. Paris : Dunod.
- Sibony, D. (1995). *Le corps et sa danse*. Paris : Seuil.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, 50, 133-146.

Antoine Kattar

CAREF

Université de Picardie Jules Verne, Amiens

Pour citer ce texte :

Kattar, A. (2016). Être élève-adolescent dans un environnement incertain. Entre « le familier et l'étranger ». *Cliopsy*, 15, 9-25.