

# **Une intervention auprès d'adolescents vulnérables à l'aide de la médiation audiovisuelle**

**Katia Cristina Tarouquella Rodrigues Brasil,  
Sandra Francesca Conte de Almeida**

Les adolescents en situation de vulnérabilité sociale et psychique nous invitent à mieux comprendre les transformations contemporaines à l'œuvre dans la vie familiale et sociale, mais aussi dans les institutions. L'école occupe une place importante pour ces jeunes et leurs familles, car, malgré leurs difficultés scolaires, l'éducation ouvre la voie à un meilleur avenir. Dans ce contexte et dans une perspective de recherche de sens et d'inscription symbolique de l'élaboration de la violence, notre projet était de promouvoir, dans un espace collectif, des processus de pensée à la place des passages à l'acte. La demande faite à l'école d'aider, par l'éducation, ces jeunes à réussir dans le contexte social, n'est pas anodine. Les enseignants se trouvent souvent confrontés à un sentiment d'impuissance. L'espace scolaire peut être un lieu où s'expriment des contradictions sociales et subjectives, ainsi que le lieu de la manifestation de violences et de malaise face aux conflits, en particulier lorsque les problèmes de vulnérabilité sociale s'ajoutent à d'autres difficultés dans une période sensible du point de vue psychique. Nous pouvons parler ici d'une forme de « malêtre », au sens où le présente René Kaës (2012) dont les travaux visent la compréhension du lien entre la vie psychique inconsciente, la société et la culture, et dire comment nous essayons de le comprendre à propos de l'adolescence.

## **Adolescence et violence**

Philippe Gutton (1991) considère que la puberté, comme période de transformation du corps, expose les adolescents à une certaine violence des émotions ressenties ; cette violence faite au corps s'inscrit dans le psychisme. C'est le travail psychique de l'adolescent qui permet l'intégration de la violence pubertaire, c'est-à-dire qu'il y a là le début d'un travail de symbolisation de cette violence. François Marty (2012) ajoute que l'adolescence implique une réorganisation narcissique et des remaniements pulsionnels. Selon lui, l'adolescence est une période de vulnérabilité pour certains sujets et, pour les plus fragiles, une période qui peut mener à la décompensation, les rendant violents aussi bien contre eux-mêmes que contre les autres. Quand l'adolescent ne réussit pas à construire des défenses efficaces au cours de l'enfance et dans la période de latence, ou

alors parce que son environnement ne lui a pas permis de trouver suffisamment d'appui face à l'avalanche présentée par la puberté, il est en détresse. Les conflits intérieurs de l'adolescent sont maintes fois externalisés en classe, ce qui constitue un grand défi pour les enseignants, car, outre l'accomplissement du programme scolaire, ceux-ci doivent faire face aux aspects subjectifs du vécu de l'adolescent et au mode de mise en scène en classe de cette expérience.

Pour F. Marty, la puberté augmente fortement le sentiment d'insécurité, amenant l'adolescent à des attitudes de confrontation, de fuite vers l'inconnu ou à des actes d'évitement manifestés par l'inhibition, la phobie, la violence, dans le but d'affronter cette insécurité (*Id.*). Celle-ci surgit dans la vie psychique de l'adolescent, l'obligeant à établir des modes de défense primaires attaquant non seulement son propre corps pubère, mais aussi l'objet parental ; or, soulager la tension pulsionnelle sur les objets externes, en plus d'attaquer le sentiment d'identité, peut aussi déclencher un effondrement dépressif grave.

Nous remarquons de plus que l'adolescence, en tant qu'expérience subjective de passage à la vie adulte, s'accompagne d'un processus de deuil au cours duquel il faut renoncer à l'objet d'amour de l'enfance (Cibella et Cardoso, 2012) ainsi qu'au corps infantile. Ce processus exige de l'adolescent un travail psychique d'élaboration. C'est au cours de l'adolescence que les liens sociaux deviennent fragiles et surgissent alors, selon Annie Birraux (2012), des « bouffées » d'individualisme et de quête effrénée de satisfaction immédiate. Le tout contribuant à l'idée que l'adolescent résiste à accepter comme les siennes les valeurs de ses parents. Au cours de l'adolescence, le sujet est censé abandonner l'amour de l'enfance représenté par les parents qui l'ont toujours rassuré, ce qui provoque des doutes sur ses sentiments pour les figures parentales. Ainsi, de nombreuses pertes sont impliquées dans cette période et « la perte du corps infantile provoque un retour de l'Œdipe » (Cibella et Cardoso, 2012). L'adolescent se sent violé par les transformations pubertaires et cherche, par des attitudes violentes, à tester sa capacité à supporter sa propre destructivité.

La puberté provoque des changements corporels chargés d'inquiétude et d'effervescence pulsionnelle, caractéristiques de la sexualité, en plus du renvoi à la perte de référentiels importants (*Id.*). La rencontre avec la sexualité génitale apporte des implications au niveau pulsionnel pouvant provoquer chez l'adolescent un sentiment de désorganisation ainsi qu'un sentiment de passivité : « L'adolescence est un moment de crise où se passent des changements physiques et psychiques » (*Id.*, p. 44). Et, dans la mesure où existe un rapport très fort au Moi, celui-ci se fragilise au contact du monde extérieur. Comprenant avoir perdu son identité infantile, l'adolescent se sent fragilisé face aux situations pubertaires qui s'imposent sous la forme d'une effraction, provoquant un impact sur le corps et sur la vie psychique du sujet. Dans cette période de la vie, les passages à l'acte, les comportements auto-agressifs et l'agressivité envers autrui constituent,

dans la contemporanéité, un mode privilégié permettant de faire face aux menaces narcissiques. Cependant, les difficultés sont encore plus fortes à l'adolescence quand les jeunes sont en état de vulnérabilité sociale.

Dans ce contexte, le passage à l'acte peut constituer un recours à la place du processus de symbolisation. L'adolescent attaque la culture et la civilisation, à la recherche d'un espace de jeu entre le monde interne et le monde externe. Il peut signifier ce qui lui arrive et ce qui, en lui, déborde – comme la peur, l'angoisse, la sexualité – par des voies symboliques, à partir des objets culturels ayant la fonction de canaliser la violence interne avant qu'elle ne devienne un champ libre aux manifestations des comportements destructifs.

Un bon exemple du processus de canalisation de la pulsion de l'adolescent a été présenté par Arminda Aberastury qui montre l'importance des activités réalisées avec des adolescents à partir de dessins dans un processus de création : « L'image est fugace et le dessin retient et immobilise. Cette capacité à recréer des objets par le moyen d'images permanentes est une nouvelle forme de lutte contre l'angoisse de la perte » (Aberastury, 1983, p. 24). Un autre exemple de transformation de l'adolescent par la culture a été présenté dans une étude de Rosangela Carrilo Moreno. Cette auteure propose une réflexion sur l'intérêt du *hip-hop* en tant que mouvement social et espace de discussion qui mène à la connaissance de soi ainsi qu'à celle de l'expérience raciale et de classe, espace quasi inexistant ailleurs. Cette auteure montre l'importance pour l'adolescent du travail culturel dans l'espace scolaire. Selon elle,

« le jeune ne peut être compris que dans son origine socioculturelle, de classe, de genre et dans sa trajectoire scolaire, familiale et des expériences éducatives informelles, articulées et réélaborées de façon collective ou individuelle. Soit, comprendre les histoires singulières des jeunes qui racontent une histoire sociale collective, marquée par des inégalités » (Moreno, 2003, p. 4).

Elle montre comment l'école peut devenir pour l'adolescent un espace d'intelligibilité et d'appropriation de ses origines et de ses expériences individuelles et collectives.

Pour notre part, nous avons cherché à repérer comment les contributions des objets de la culture pourraient être articulées et proposées dans l'espace scolaire, de façon à offrir à l'adolescent un espace de création et d'éloignement des actes de violence ainsi que des passages à l'acte (Brasil, Almeida, Amparo, Pereira, 2015).

## **La fonction des objets culturels à l'adolescence**

Dans ses travaux, Winnicott (1971/1975) a montré l'importance du processus de symbolisation des objets transitionnels et des relations avec la culture. L'objet proposé à l'enfant par l'adulte a pour fonction de diminuer chez l'enfant le sentiment de détresse et de vulnérabilité face à la séparation d'avec l'adulte. Les *objets transitionnels* seront alors des objets de la culture

que l'enfant va s'approprier de façon à combler les lacunes affectives liées à la séparation. C'est à partir de l'idée que les objets de la culture peuvent avoir une fonction de médiation pour l'adolescent, ouvrant une voie d'accès au processus de symbolisation, que nous avons proposé des ateliers de production audiovisuelle dans une école située dans un quartier difficile.

Les objets de la culture offerts aux adolescents dans l'espace scolaire peuvent se situer entre l'éducatif et le thérapeutique, car ils rendent possible l'expérience de création et de médiation entre le monde interne et le monde externe, de façon à créer un espace de signification de contenus menaçants pas toujours conscients. Ainsi, les objets de la culture ont une grande importance, car ils s'insèrent dans la zone de créativité et de jeu. C'est dans cet espace que l'adolescent se sent rassuré et capable de se reconstruire. Pour Winnicott, c'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif.

À propos de la notion de médiation, Anne Brun propose de différencier deux types principaux de dispositifs groupaux : les dispositifs de médiation à création et les dispositifs thérapeutiques à médiation, en d'autres termes les dispositifs culturels et artistiques et les dispositifs analysants/subjectivants. Selon elle, « les groupes à création se présentent souvent comme ouverts, et certains donnent lieu à des expositions » (Brun, 2012, p. 64-65). Elle ajoute que

« ces dispositifs ne sont fondés ni sur l'exploitation du transfert ni sur une interprétation des processus à l'œuvre, ils proposent un accompagnement des productions et se centrent sur la capacité de créer et de transformer des formes. Il s'agit donc essentiellement d'activer un processus de figuration qui relève de la symbolisation primaire produisant les représentations de choses » (*Ibid.*).

Telle est la définition du dispositif groupal qui nous a inspirés dans le travail de médiation avec les adolescents. L'accent mis sur la mise en mots, l'attention portée à la dynamique de l'association libre et aux chaînes associatives groupales ne se présentent pas comme une pré-condition dans les dispositifs de médiation à création. A. Brun ajoute que, même si les ateliers ne sont pas référés à la psychothérapie psychanalytique, ils peuvent enclencher une dynamique de symbolisation qui a une portée thérapeutique certaine.

L'adolescent du XXI<sup>e</sup> siècle se trouve immergé dans le monde virtuel et des médias numériques en utilisant, entre autres, des téléphones portables avec plusieurs possibilités de communication. Ces possibilités l'aident à construire une nouvelle culture, un nouveau rapport à lui-même et au monde, car, dans cette culture, il peut déposer son anxiété, sa confusion, ses peurs et sa joie du passage à la vie adulte. Dans cette nouvelle culture, il est possible de penser de nouveaux dispositifs pédagogiques dans l'espace scolaire, intégrant des médias numériques. Avec le numérique,

« la culture aujourd'hui est intimement liée à l'idée d'interactivité, d'interconnexion et d'interrelation entre les hommes, les informations et les images des genres les plus variés. Cette interconnexion variée et

croissante est due, notamment, à l'énorme expansion des technologies numériques de la dernière décennie » (Costa, 2008, p. 8).

Les médias numériques ont provoqué des changements dans la communication entre les personnes, dans leurs relations et leur apprentissage. C'est pourquoi il nous semble que

« l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école, dans tous les niveaux, est fondamentale, car ces techniques sont déjà présentes dans la vie de tous les enfants et adolescents et elles fonctionnent – de façon inégale, réelle ou virtuelle – comme des agences de socialisation, en concours avec l'école et la famille » (Bévort et Belloni, 2009, p. 1084).

Ainsi, le développement des TIC provoque des changements dans la culture et la société, car, aujourd'hui, la culture et la communication se fondent sur l'utilisation du phénomène de la culture numérique, que ce soit par le moyen des « *games* », de l'internet, des appareils cellulaires ou par l'interaction avec de nouveaux médias numériques. Par exemple, les adolescents écrivent désormais une nouvelle forme de journal avec le réseau *Instagram* ou d'autres réseaux sociaux. Ils prennent des photos de toutes leurs activités et lisent attentivement les commentaires de leurs amis à propos des images publiées. De nos jours, *Instagram*, *Twitter*, *Facebook* et *Foursquare* sont une sorte de miroir pour les adolescents qui y voient leur image, ainsi que leur image vue par d'autres (Pereira, Brasil, Vidigal et Vicente, 2015).

Ainsi nous estimons que l'audiovisuel, en tant qu'objet culturel, permet au sujet de partager des expériences et des vécus caractéristiques de la période de l'adolescence. L'utilisation de cet outil contribue à la re-signification de ses angoisses. Il lui offre la possibilité de partager avec d'autres des situations vécues individuellement, mais qui sont communes. En utilisant des outils technologiques, l'adolescent (ré)écrit son histoire et exprime ses émotions.

## **Une intervention « audiovisuelle »**

Nous allons présenter maintenant une intervention que nous avons réalisée et qui a mobilisé l'audiovisuel comme outil de travail dans des ateliers d'expression avec des adolescents vivant dans des régions marquées par la violence et par l'exclusion sociale. Les adolescents étaient invités à aborder en groupe la thématique de la violence, ce qui concerne sa signification et sa portée, à partir de leur propre compréhension (Brasil, Almeida, Amparo et Pereira, 2015). Cette intervention a eu lieu dans un lycée public situé dans un quartier ravagé par la violence et défavorisé des points de vue social, économique et culturel. Nous exposerons les effets subjectifs de la symbolisation, du soutien narcissique et aussi de la possibilité d'expression du malaise des jeunes en situation de vulnérabilité sociale et psychique que cette intervention a apportés. Ensuite, nous montrerons que le dispositif de l'atelier audiovisuel peut être mis en place à l'école avec des adolescents en

difficulté, tant sur le plan personnel que dans leurs apprentissages ou même avec un risque de décrochage scolaire. Il nous faut préciser que ce dispositif constitue une expérience nouvelle au Brésil. Il offre la possibilité, pour les adolescents, de construire dans le groupe un scénario qui passe de l'oral à l'écrit puis à l'image, assurant une double articulation entre l'intrapsychique et l'intersubjectif groupal. Comme l'écrit Claudine Vacheret (2010) à propos du photolangage, un tel dispositif entraîne les capacités du groupe qui s'ajoutent aux capacités de l'objet médiateur à *contenir* et à *transformer*.

Voici le dispositif que nous avons mis en place. La participation était volontaire et même si l'école avait proposé la participation de certains adolescents, ils devaient en être d'accord. Notre objectif était de permettre à ces adolescents de jouer à partir de l'objet médiateur et de mettre en jeu le dedans et le dehors entre le sujet et le groupe. Les ateliers ont été co-animés par une psychologue-psychanalyste, une enseignante et un professionnel de l'audiovisuel tous présents dans chacun des ateliers. La psychologue-psychanalyste a été responsable du premier atelier qui a ouvert un espace de parole à propos de la violence ; l'enseignante et le cinéaste ont proposé le deuxième atelier centré sur l'écriture d'un scénario. Dans le troisième atelier, le cinéaste a travaillé sur la production d'un film. Les intervenants ont réalisé au cours de ces ateliers une observation ethnographique dont ils ont noté les éléments sur un carnet de bord.

Nous avons animé trois ateliers et deux rencontres de présentation du film, soit un total de huit rencontres avec dix adolescents. Au cours du premier atelier – que nous avons considéré comme exploratoire –, les jeunes se sont lancés dans une discussion sur ce qu'était la violence pour eux ; ils ont fait également une étude sur internet à propos de cette question et ont assisté à des films sur la thématique (deux rencontres). Le deuxième atelier a porté sur l'écriture et la conception du film, aussi désigné comme « le développement », consistant à déployer une idée pour le film. Les différentes étapes de l'écriture du scénario ont occupé deux autres rencontres. Le troisième atelier a eu lieu au cours de deux autres rencontres : il a été consacré à la production du film qui a nécessité d'organiser le tournage en formant des équipes techniques et artistiques. Il a aussi fallu faire un casting ainsi qu'un plan de travail pour le tournage proprement dit. Ces trois ateliers ont été suivis de deux autres rencontres pour une présentation du film à l'école, puis dans un petit festival pour les jeunes.

Les ateliers ont rendu possible la mise en place d'un espace de partage et de création dans le groupe par le moyen de l'objet médiateur et par la circulation de la parole. En témoignent ces quelques échanges entre les adolescents : « *j'ai l'impression que quand la violence se passe à la maison elle est tolérée* » (Sofia) ; « *ici dans le groupe j'ai appris qu'il y a plusieurs types de violence / même des choses qu'on ne croyait pas être de la violence* » (João). L'écriture du scénario et la possibilité de parler de la violence dans le cadre groupal a permis de trouver des mots pour décrire

des expériences personnelles vécues comme agresseur, mais aussi comme victime.

Pour ce qui concerne la thématique devant être développée dans le scénario, les adolescents ont choisi de parler de la violence subie par les homosexuels à l'école. Ils ont ainsi décidé de construire un scénario présentant un adolescent homosexuel en détresse, visé par la violence, mais ils ont proposé également de parler de l'agresseur et de la place des adultes dans le contexte de violence à l'école. C'est l'adolescent homosexuel qui est le personnage principal, narrateur de la violence avec des propos comme : « *il me fait ça toujours / mais il a raison / je mérite son mépris / cependant ce n'est pas de ma faute si je suis comme ça* ».

L'idée a été de faire de cet espace de jeu un entrecroisement des registres oral, écrit et figuratif, tout en conservant une place privilégiée au langage verbal. La circulation de la parole dans le groupe a aussi permis de parler d'autres violences : celles de la famille, des enseignants et des adolescents envers les autres adolescents.

Dans ce contexte, les objets de la culture peuvent être des dispositifs de médiation entre ce qui est en même temps au-dedans et au-dehors du sujet. Ils se situent, dans l'intervention, entre l'éducatif et le thérapeutique, dans la mesure où ils offrent à l'adolescent des possibilités de création et de re-signification, dans le registre du symbolique, dans le champ du langage, ce qui éloigne celui-ci des actes de violence et de l'impulsivité. L'éducatif, *l'éduquer* proprement dit, est pris ici dans le sens d'une inscription du sujet dans le symbolique, dans la filiation et dans la reconnaissance de l'appartenance à une culture (Brasil, Almeida, Amparo, Pereira, 2015).

Les expressions culturelles – telles que la musique, le sport, la danse, les médias numériques, le théâtre... – permettent à l'adolescent de traverser le processus pubertaire et les défis inhérents à cette étape de la vie avec moins de risques et de dommages quant à son développement et à sa santé psychique. Ces objets de la culture se constituent comme une manière de canaliser et de minimiser le malaise de l'adolescent, celui-ci étant actuellement convoqué à répondre à l'idéal de jeunesse, désigné comme « *teenérisation* »<sup>1</sup> de la culture.

A. Birraux (1994) montre que la compréhension de l'adolescence doit aller au-delà des questions biologiques et intégrer un temps de travail subjectif pour traiter les transformations pubertaires et les enjeux de la culture. Et c'est justement dans la quête du moi pour contrôler ce qui lui échappe qu'à ce moment de la vie le sujet est spécialement convoqué à réaliser un certain travail psychique (Cardoso et Marty, 2008). Le processus d'intégration et les transformations pubertaires dépendent de la façon dont le sujet ira habiter son corps. Alors, à l'adolescence, se présentent des marques corporelles faisant signe de ce parcours, celles-ci pouvant aller depuis le choix des vêtements jusqu'aux tatouages et piercings, révélant, selon David Le Breton (2010), la démarcation du corps dans ses propres limites. Cet auteur rappelle que les inscriptions sur la peau, comme les tatouages, établissent la frontière entre le dedans et le dehors de façon vivante et poreuse, car la

1. Ce terme se réfère aux mots *teen* (jeune) et *teenager* (adolescent), en anglais, pour mettre l'accent sur la jeunesse en tant qu'idéal dans la culture contemporaine.

peau enveloppant le corps est également une ouverture au monde, une mémoire vivante d'un corps qui peut être également un espace de jeu entre les mondes interne et externe.

Dès lors, le corps assume la fonction d'objet transitionnel, car c'est là où l'adolescent va représenter le jeu de son rapport entre les mondes interne et externe. Ainsi, les marques corporelles, comme le tatouage, le piercing et la couleur des cheveux, parmi d'autres, projettent vers le monde la nouvelle image rêvée et imaginée par l'adolescent, en utilisant les ressources corporelles dans la tentative d'arbitrer sa souffrance dans la perspective d'un nouveau corps et d'un éloignement du corps infantile. Dans ce sens, la peau devient un amortisseur des tensions du dedans et du dehors, comme un objet transitionnel (*Id.*).

Au cours des deuils du corps et de l'identité infantiles, se révèle également l'agression, avec des marques d'une violence agie. Didier Drieu (2012) insiste sur le fait que l'agir violent est aussi la marque de la quête de la réponse des adultes qui se trouvent autour de l'adolescent ; c'est un besoin de faire appel au réel, au traumatique, pour se sentir existant. Une partie de ce comportement est également une manière de chercher l'appui de l'adulte. L'auteur souligne que le fait que des adolescents soient enfermés dans une économie groupale négative dépend des références groupales de leurs pairs, de la qualité des objets culturels, des liens institutionnels et de l'importance, à ce moment, de leur référentiel de filiation. Dans cette période, l'éloignement de la famille est fréquent et se traduit par la quête de pairs dans le but d'interagir, de faire confiance et de créer des référentiels dans les groupes sociaux divers. Un tel processus fait partie du deuil de l'enfance et de la perte des parents.

En conclusion, cette expérience de médiation a été tout à fait bouleversante, car nous avons vu ces adolescents, vivant dans la pauvreté culturelle, s'intéresser au cinéma, à l'esthétique et à la narration de soi. On peut dire que, s'il y a eu un espace de parole et de pensée et que s'est effectué un travail psychique de symbolisation, nous avons constaté aussi la mise en marche d'un engagement politique à l'école et dans leur communauté ; et, à travers l'audiovisuel, ces jeunes ont trouvé une façon d'exprimer leur angoisse face à la violence et à la sexualité. Nous avons observé également le croisement de l'expérience poétique par les images, par la parole et l'écriture, de façon à permettre l'ouverture d'un chemin vers la symbolisation et vers le monde interne dans un espace collectif de parole et de pensée.

## Éléments bibliographiques

- Aberastury, A. (dir.) (1983). *Adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bévort, E. et Belloni, M. L. (2009). Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação & Sociedade (Campinas)*, 30/109, 1081-1102.
- Birraux, A. (1994). *L'adolescent face à son corps*. Paris: Bayard.
- Birraux, A. (2012). Violência e objetos culturais. Dans D. M. do Amparo, ALMEIDA, S. F. Conte deAlmeida, K. C. T. R. Brasil, M.I. G. Conceição et F. Marty, *Adolescência e*



- violência: intervenções e estudos clínicos psicossociais e educacionais* (p. 227-238). Brasília: Líber Livro e Editora Universidade de Brasília.
- Brasil Tarouquella, K. C., Conte de Almeida, S. F., Matos Do Amparo, D. et Matos Rodrigues Pereira, A. (2015). Adolescência, violência e objetos culturais: Uma intervenção entre o educativo e o terapêutico no espaço escolar. *Estilos da Clínica*, 20, 205-225.
- Brun, A. (2012). Les médiations thérapeutiques dans les cliniques de l'extrême. *Chimères*, 78, 63-73.
- Cardoso, M.R. et Marty, F. (2008). *Destinos da adolescência*. Rio de Janeiro :7 Letras.
- Cibella, C. et Cardoso, M. R. A. (2012). Traumática experiência de perda na adolescência. Dans D. do Amparo, S. F. Conte de Almeida, K. Tarouquella R. Brasil, M. I. Gandolfo Conceicao et F. Marty (dir.), *Adolescência e violência : intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais* (p. 41-56). Brasília: Líber Livros e Editora Universidade de Brasília.
- Costa, R. (2008). *A cultura digital*. São Paulo : Publifolha.
- Drieu, D. (2012). *O agir adolescente e suas ressonâncias grupais*. Brasília: Líber Livro e Editora Universidade de Brasília.
- Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : PUF.
- Kaës, R. (2012). *Le malêtre*. Paris : Dunod.
- Le Breton, D. (2010). Escarificações na adolescência: uma abordagem antropológica. *Horizontes Antropológicos*, 33, 25-40.
- Marty, F. (2012). A função do agir na adolescência. Dans D. M. do Amparo, S. F. Conte de Almeida, K. T. R. Brasil, M. I. G. Conceição et F. Marty (dir.), *Adolescência e violência : intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais* (p. 17-30). Brasília: Líber Livros e Editora Universidade.
- Moreno, R. C. (2003). *Movimento da música e a música em movimento: a música de protesto no período de 1960 a 1999*. Campinas : Faculdade de Educação da Unicamp.
- Pereira, A. M. R., Brasil, K. T. R., Vidigal, A. et Vicente, V. D. (2015). O audiovisual como um recurso de expressão na adolescência. Dans *Juventude e tecnologias: sociabilidades e aprendizagens* (p. 255-274). Brasília : Liberlivro, Cátedra UNESCO, Universidade Católica de Brasília.
- Vacheret, C. (2010). Le photolangage, une médiation thérapeutique : un bref historique des théories grupales. *Le carnet psy*, 141/1, 39-42.
- Winnicott, D.-W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro : Imago Editora. (Texte original publié en 1971).

**Katia Cristina Tarouquella Rodrigues Brasil**

**Sandra Francesca Conte de Almeida**

Université Catholique de Brasília, Brésil

Pour citer ce texte :

Brasil, K. C. T. R. et Conte de Almeida, S. F. (2018). Une intervention auprès d'adolescents vulnérables à l'aide de la médiation audiovisuelle. *Cliopsy*, 19, 37-45.