

ACTES DU COLLOQUE



ACEI

Réseau international
Adolescence
Contemporaine et
Environnement Incertain

**Imaginaire
adolescent,**

**Adolescents
imaginaires**

3^e colloque
international en
Sciences de
l'Éducation et de la
Formation

**24 et 25 Mai
2022**

Lieu :
Università di Milano-
Bicocca, Italie

Organisé par
l'Università degli studi
di Milano-Bicocca et le
CAREF-UPJV Amiens



Édition : Antoine KATTAR et Nicolas-Denis THIERRY, Université de Picardie Jules Verne, CAREF

Avant-propos

La 3e édition du colloque international en sciences de l'éducation et de la formation du réseau international interdisciplinaire de recherche Adolescence Contemporaine et Environnement Incertain (ACEI) s'est tenue les 24 et 25 mai 2022 à l'Università degli Studi di Milano Bicocca (Milan, Italie). Ce colloque faisait suite à ceux organisés en 2015 à l'Université de Picardie Jules Verne (UPJV, Amiens, France) et en 2018, à l'Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK, Kaslik, Liban).

Après s'être consacré à la construction identitaire des adolescents dans un environnement incertain puis avoir envisagé le passage et les transformations sociales autour de l'idée d'adolescence terminée-interminable lors des éditions précédentes, notre réseau s'est intéressé cette fois aux processus adolescents s'articulant autour de la notion d'imaginaire.

Dans le contexte actuel marqué par les crises pandémique, écologique, économique, ou encore socio-éducative, le regard de la société se fixe régulièrement sur le désarroi adolescent avec inquiétude. Mais comment ouvrir des perspectives de réflexions fécondes sans succomber à un discours focalisé sur le pessimisme quant aux nouvelles générations et à leur capacité de réinventer un autre avenir ?

Donald Woods Winnicott envisage l'adolescence comme un baromètre du social. Plus encore, précise-t-il, notre intérêt pour l'adolescence est lui-même lié aux conditions sociales de notre temps. Dès lors, s'intéresser aux adolescents nous incite à réfléchir également à nos modalités de fonctionnement et à interroger la place à laquelle nous les mettons. À ce titre, la notion d'imaginaire paraît tout particulièrement propice pour traiter la question de l'adolescence contemporaine. De la sorte, nous nous penchâmes sur l'imaginaire des adolescents, mais aussi sur la place de l'adolescence dans notre imaginaire. Que représente l'adolescence pour les adultes ? Quels espoirs, quelles craintes suscite-t-elle ? Quel est le discours des professionnels tenu à l'égard des adolescents ? Quels discours sont tenus sur les adolescents ou sur l'adolescence à travers les évolutions conceptuelles repérables ?

Depuis Sigmund Freud, l'imaginaire est appréhendé à travers des références théoriques distinctes (Lacan, Castoriadis, Mannoni, etc.). Néanmoins, à travers la notion d'imaginaire, ces auteurs s'accordent pour rendre compte de la force de la vie psychique en soulignant que la réalité interne, la vie fantasmatique, guide le sujet dans la perception et construction de la réalité externe. Par conséquent, il ne s'agissait pas d'opposer la réalité à l'imaginaire, mais de revisiter la notion d'imaginaire pour comprendre ses implications. Ainsi, nous essayâmes de comprendre la place essentielle qu'il détient pour le sujet et sa fonction lors du passage adolescent (Barone-Mantegazza, 1999). Ces approfondissements nous ont permis de penser les enjeux et défis propres qui caractérisent le travail des professionnels avec les adolescents. Comment alors, l'éducation, traditionnellement centrée sur le développement de la raison, peut-elle se saisir de la question de l'imaginaire ?

À partir de ces réflexions, nous avons interrogé plusieurs thèmes :

- Nous avons questionné la fonction et les impasses de l'imaginaire dans l'éducation. La créativité contient un rôle essentiel dans le processus de construction adolescente, comme ont pu le souligner Hélène Deutsch ou Philippe Gutton, au point qu'une carence de l'imaginaire pourrait témoigner d'une fragilité. Plutôt que de réduire l'imaginaire à l'imagination, nous avons proposé de l'appréhender dans son rapport au désir, à la construction de l'image de soi et à celle de ses idéaux. Mais au-delà de ces aspects métapsychologiques et de leurs particularités dans le passage adolescent, nous avons réfléchi également aux questions qui se posent dans une société où l'image est reine et où le virtuel s'impose. Comment l'adulte peut-il y faire face, notamment dans le champ de l'éducation (Recalcati, 2013, 2017) ?
- Par ailleurs, nous avons abordé lors de ce colloque le lien entre la réalité interne/externe et l'imaginaire. L'articulation de ces deux réalités (interne, externe) est une problématique centrale à l'adolescence, au vu de l'intensité des remaniements liée aux métamorphoses corporelles et psychiques amenant l'adolescent à composer avec un remaniement de l'imaginaire où se conjuguent sexualité, fantasme et réalité. L'adolescent éprouve ce besoin d'objets externes pour leur attribuer un rôle d'organiseurs (E. Kestemberg) pour sa réalité interne. En effet, ce va-et-vient entre réalité interne et « objets d'investissements externes » (P. Jeammet, 1980) permet à l'adolescent d'imaginer une forme de maîtrise de sa traversée. Comment travailler avec les adolescents à la frontière des deux faces de la réalité interne et de la réalité externe ? Cette question nous amène à réfléchir à ce qui a pu se jouer pour les adolescents dans ces espaces fermés lors du confinement lié à la pandémie. Comment ont-ils vécu cette période particulière de renfermement forcé ? Si nous examinons les changements actuels, voire les transformations sociales et les mutations telles que le changement climatique, la crise sanitaire et sociale, le passage de l'enseignement à l'enseignement en ligne, en quoi retentissent-ils sur l'imaginaire adolescent, sur leur façon d'imaginer un monde nouveau ? Quels repères trouvent les adolescents dans le monde d'aujourd'hui ? Quel type d'espace d'accueil ? Comment repenser les conditions de la rencontre entre adolescents et professionnels ?
- Dans un troisième thème, nous avons invité les communicants à présenter leurs travaux et leurs réflexions sur l'articulation entre pédagogie, adolescence et imaginaire. La notion d'imaginaire a fait l'objet de nombreux travaux dans le champ des recherches en éducation. Par exemple J. Chateau a publié en 1946 un ouvrage intitulé *Le réel et l'imaginaire dans le jeu de l'enfant*. En sciences de l'éducation, M. Postic (1979 ; 1989) était partisan d'une pédagogie qui permette aux élèves de « libérer leur imagination ». C'est le cas notamment dans le mouvement Freinet à propos des techniques du texte et du dessin libre. Certains auteurs ont même milité pour une pédagogie de l'imaginaire (G. Jean, 1976). Quelles figures imaginaires d'adolescents soutiennent les idées pédagogiques ? Quelles évolutions ? Quelles pratiques pédagogiques avec les adolescents pour faire une place ou développer leur imaginaire ? Quels usages de la

notion d'imaginaire dans l'histoire de la pédagogie ? Quels liens entre créativité et imaginaire ? Quelles sont les conditions de la créativité pédagogique pour les professionnels ?

Ce colloque en sciences de l'éducation et de la formation nous a permis ainsi de mettre en lumière la complexité de l'imaginaire à l'adolescence, tantôt source vitalisante, mais parfois aussi limite, voire forclusion, face aux épreuves traumatisantes de la vie.

À partir de ces réflexions, plusieurs thèmes ont émergé et ont été mis au travail lors des ateliers de communications :

- *Adolescent.es et virtuel*
- *Adolescent.es et professionnels*
- *Adolescent.es, violences et regard d'autrui*
- *Adolescent.es, décrochage, crises et confinement*
- *Adolescent.es, langues et immigration*
- *Adolescent.es et créativité*
- *Adolescent.es, désir et corps*
- *Adolescent.es et lieux*

Ces actes reprennent les communications des participant.es qui ont souhaité.es publier leur texte¹ sur le site : <https://adolescencecontemporaine.org>.

¹ Précision : les textes n'ont pas été retravaillés par le comité éditorial.

Remerciements

Nos remerciements vont tout d'abord à Madame **Giovanna Iannantuoni**, Rectrice de l'université di Milano-Bicocca, d'avoir bien voulu accueillir ce colloque au sein de son université, ainsi que la pro-rectrice Madame **Maria Grazia Riva** et la directrice du département des sciences humaines Madame **Cristina Palmieri** d'avoir soutenu ce projet sans hésitation. Nous souhaitons aussi remercier chaleureusement notre collègue **Jole Orsenigo** pour sa coordination à distance de ce colloque. Elle s'est mobilisée depuis un an dans des circonstances difficiles et elle a accompagné avec finesse les différentes phases de la co-construction du colloque.

Nous tenons à remercier vivement le président de l'Université Picardie Jules Verne, **Mohamed Benlahsen**, de nous avoir témoigné de sa volonté à développer la politique de la recherche et de l'innovation de l'UPJV et de soutenir nos manifestations scientifiques délocalisées.

Nous tenons à remercier **Nathalie Catellani**, directrice de l'Inspé de l'académie d'Amiens, qui valorise le travail de recherche de ses équipes. Nous remercions également le laboratoire CAREF et notre collègue **Dominique Meloni**, pour sa participation active dans le comité d'organisation ainsi que notre doctorant **Nicolas-Denis Thierry**.

Nous remercions l'université de Rouen pour sa participation au colloque, et plus particulièrement **Arnaud Dubois** pour son investissement dans le comité d'organisation de ce colloque.

Nos remerciements vont aussi à l'équipe clinique de l'éducation et de la formation de l'université de Paris 8 pour sa participation au colloque plus particulièrement à **Ilaria Pirone** et à **Patrick Geffard** pour leur apport précieux dans le comité d'organisation.

Nous remercions surtout l'ensemble des professionnels des deux universités Bicocca et UPJV qui ont créé les conditions favorables au déroulé de ce colloque. Un remerciement tout particulier va à **Ophélie Vicart**, **Françoise Buisine**, **Valérie Plouviez**, **Gaëlle Stéphane Blanchard** qui, sans relâche et avec ténacité, nous ont accompagnés dans l'organisation matérielle de ce colloque.

Nous remercions tous nos intervenantes et intervenants en plénière, les animatrices et animateurs d'ateliers, les facilitatrices de langues, les participants et les participantes de leur présence à ce colloque. Nos remerciements vont également à notre artiste-associée et plasticienne **Ellès Luttkhuis-Kattar** qui a créé sur place une œuvre avec les participant.es à partir de leurs paroles libres.

Un remerciement à **David Beauget**, notre web designer, pour son travail de création et de suivi de notre site du réseau acei : <https://adolescencecontemporaine.org>.

Table des matières

Gaïa BARBIERI et Svetoslava URGESE

Le jeune migrant en mal d'accueil : un adolescent inimaginable ?.....p.8

Anne BOISSEUIL

Des lieux et des espaces pendant le confinement pour des adolescents qui retournent en famille.....p.13

Elisabeth COLAY

Apprendre une langue étrangère en classe à l'adolescence : imaginaire et idéalisation.....p.21

Paola CORTIANA

L'imagerie fluide des lecteurs-spectateurs adolescents.....p.27

Marco DAMIANI POMAGEOT

Le lieu et ses enjeux dans l'imaginaire des « élèves perturbateurs ».....p.33

Sarah GOUTAGNY

L'imaginaire adolescent à l'épreuve de la société individualiste.....p.39

Jeanne GUIET SILVAIN

L'usage des réseaux sociaux des adolescents : un imaginaire virtuel.....p.43

François LE CLÈRE

L'évidance du décrochage scolaire adolescent.....p.50

Gabriela PATINO-LAKATOS

L'université comme lieu de projection d'une scène antérieure et intérieure dans l'imaginaire adolescent.....p.56

Maria PEREIRA

Supports de l'imagination créative : la place de la création artistique chez les jeunes brésiliens des classes populaires.....p.62

Maxence RIMETZ

Le passage du « jeu » au « je » d'élèves-adolescents dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive : l'imaginaire dans la danse.....p.66

Camille ROELENTS

Adolescence et projet sexuel dans un monde numérique-Bildung et enjeux éthiques.....p.70

Maria SAMMARRO

Être ou paraître : les adolescents et la « société de l'image » entre réel et virtuel.....p.76

Joana SAMPAIO PRIMO

Les complexités d'être un adolescent contemporain : quelques remarques sur un groupe de conversation à l'école.....p.90

Nicolas-Denis THIERRY

Affects et projections : repenser l'ennui dans le processus délinquant.....p.93

Pascaline TISSOT

Trouver une accroche symbolique dans le regard de l'autre à l'adolescence.....p.98

Norma ZAKARIA

Enjeux pédagogiques de l'imagination créatrice chez les adolescents : de la découverte à l'invention.....p.106

Le jeune migrant en mal d'accueil : un adolescent *inimaginable* ?

*Gaïa BARBIERI,
Université de Lausanne, Suisse
et Svetoslava URGESE,
Université Lumière Lyon 2, France*

Introduction

Pour cette présentation, il sera question des adolescents *inimaginables*, ceux dont le commun des mortels peine à se représenter l'existence et ses conditions. Pour les personnes qui les accompagnent, l'expérience vécue à leur contact bouscule. Elle bouleverse les représentations imaginaires par une réalité chargée de traumatismes, elle touche par l'espoir qui parvient à subsister chez ceux et celles qui, pour citer Winnicott " se trouvent confrontés à une alternative : anéantir leur vrai self ou alors secouer la société jusqu'à ce qu'elle accepte de les protéger" (Winnicott, 1956). Pour autant, l'accueil par la société contemporaine de ces adolescents peut renforcer les vécus de désespoir et d'impuissance. Nous nous interrogerons sur les espaces potentiels propices à l'émergence d'un vrai self imaginable et imaginaire lorsque les rencontres offrent un refuge et une protection suffisamment bonne.

Pour cela, nous allons vous raconter les histoires de deux jeunes, Ismaël et Medhi, rencontrés dans le cadre de nos recherches menées en parallèle, et se rejoignant autour d'une clinique d'adolescents en souffrance psychique, dans un contexte de migration.

Ismaël

Mal pratique clinique auprès d'adolescents "*inimaginables*" s'est déroulée à partir de la rencontre avec des Mineurs Étrangers Non-Accompagnés, des jeunes gens à l'imaginaire souffrant, s'étant mis en migration tous seuls, dans la tentative de se déplacer psychiquement, en quête d'un ailleurs où imaginer des jeux identificatoires ouverts et viables, dans l'effort de se déprendre de l'emprise d'une image toute-puissante. Celle d'une origine unique, énigmatique et inappropriable. J'ai rencontré ces adolescents dans le cadre de la permanence d'accueil et d'écoute psychologique que j'ai mise en place avec un groupe de soignants bénévoles au sein de deux grands collectifs de personnes migrantes vivant en squat. Il s'agit donc d'une pratique qui s'est nichée aux marges de la ville et des institutions officielles, qui fonctionnent souvent comme des lieux d'exclusion et de mise au ban de ces jeunes gens.

Lorsque nous nous rencontrons pour la première fois, Ismaël, originaire de Côte d'Ivoire, a tout juste 16 ans. Il est grand et mince, il ne sourit pas et, dans ses yeux grands ouverts, on peut lire l'angoisse de ceux qui ne se sentent jamais à leur place, de ceux pour qui l'autre est tout d'abord une figure inquiétante. Ismaël vient me voir accompagné par un jeune couple d'étudiants qui font partie du collectif des soutiens du squat. Ils l'ont accueilli chez eux juste après que la Métropole a pris la décision de mettre en suspend son suivi par l'ASE, pour le punir de celui qui a été qualifié d'"acte violent" : Ismaël a lancé une pierre contre une fenêtre du bâtiment de la Métropole, cassant la vitre. Il a lancé cette pierre au bout d'un mois de tentatives presque

quotidiennes (et inutiles) de se faire recevoir par une assistante sociale, afin de demander un changement de logement, car, depuis sa chambre d'hôtel excentré et mal connecté à la ville, le parcours pour aller à l'école lui prend deux heures par jour. Ismaël cherchait quelqu'un, une figure d'adulte, susceptible de l'écouter et de lui répondre. Mais l'institution ne prévoit pas cela : chaque assistant social prend en charge plus qu'une cinquantaine de jeunes, tout le monde est en permanence débordé, les espaces de pensée réflexive et les moyens pour accueillir ne sont pas là. Ainsi, personne n'a pris en compte la valeur signifiante de cet acte, qui, plus qu'un passage à l'acte, peut être entendu comme un passage par l'acte - comme d'ailleurs c'est souvent le cas, dans l'histoire d'Ismaël. À partir du passage par l'acte qui pousse les deux étudiants qui l'accueillent à demander de l'aide psychologique pour lui : Ismaël a mis en scène une tentative de suicide, se menaçant avec un couteau, dans l'escalier de l'immeuble où ils habitent.

Désaffilié, exclu de l'héritage, survivant et témoin : le jeune Ismaël incarne toutes ces figures de la marge et de l'errance. Après la mort de celui qu'il croyait être son père, Ismaël se met en errance, dans les rues d'une Abidjan déchirée par les séquelles d'une guerre civile, dans une Côte d'Ivoire déçue et épuisée, où la participation politique est très basse, et où les gens ont appris à se méfier de leurs proches et de leurs voisins, et à renoncer à la défense de l'intérêt général, se repliant sur leur petit profit privé. Personne ne se soucie de lui : "Je pouvais passer cinq jours, une semaine, sans rentrer, tout le monde s'en foutait. Ils ne me demandaient même pas où j'avais mangé, où j'avais dormi. Que je sois là ou pas, ça ne changeait rien.", me dit-il.

Medhi

J'ai rencontré Medhi âgé de 15 ans, toujours emmitoufflé dans sa doudoune noire, dans l'internat d'un Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique. Cet espace institué offrait tout de même une dimension du quotidien, permettant d'approcher voire d'apprivoiser les adolescents qui s'y trouvaient. Medhi en particulier poussait à bout l'institution elle-même, toujours menacé d'expulsion suite à la violence que faisait vivre son accueil au sein de l'ITEP. Pour la majorité des professionnels, Medhi était un manipulateur et un délinquant, qui ne pouvait être contenu au sein de l'institution. L'équipe de l'internat, quant à elle, se mobilisait pour tenter de l'aider à trouver une contenance et s'opposait son exclusion.

J'apprends de lui qu'il est issu d'une famille immigrée d'Algérie d'où elle aurait fui après avoir assisté à des scènes violentes durant les années noires³. Il serait le premier de sa fratrie à être né sur le sol français, mais personne n'en est sûr. Toute sa famille parle arabe, lui le comprend partiellement et ne le parle pas.

Au contact de Medhi, je suis d'abord envahie d'un profond sentiment de tristesse, sans pouvoir trouver un sens, comme si cet éprouvé était indicible. Peu après, il m'arrive de rêver qu'il vole des œufs de Fabergé dans un musée antique puis accepte de me les confier pour les rendre. Ce rêve reste longtemps mystérieux et me porte à m'intéresser à la question des origines de manière transversale : celles de Medhi, les miennes, les origines de l'institution et celles de l'équipe qui l'accompagne au sein de l'internat. Au-delà du contenu, la forme du rêve qu'a pris mon contre transfert dans le travail avec Medhi m'a amenée à me questionner sur la possibilité de rêver ces adolescents.

En ce qui concerne Medhi, celui-ci me questionne fréquemment sur mes origines russes lors de nos échanges. Par exemple, tandis que nous jouons à Tetris, un jeu inventé par un russe, il me dit "on joue au jeu de ta maman!". Medhi s'adresse rarement directement à moi, mais parle en revanche beaucoup à ses éducateurs et éducatrices de sa famille. Je suis dépositaire de ces récits croisés, tentant d'élaborer avec eux sur ce que le travail avec Medhi leur fait vivre. Chacun d'entre eux associe à ses propres origines, se reliant par ce biais à l'histoire de Medhi : un éducateur d'origine algérienne peut associer sur la culture de leur pays, une éducatrice dit qu'un de ses proches a été longtemps en lien avec le rappeur préféré de Medhi. A partir de là, nous tissons une histoire polyphonique qui devient un arrière fond à l'accompagnement groupal de Medhi. Cette histoire est le fruit de nos imaginaires croisés, ne se prétendant nullement se rapprocher d'une forme de vérité. Le passage par cet imaginaire commun me semble permettre de penser sa situation entre professionnels, mais aussi de le rassembler au sein du processus de remembrance décrit par René Kaes. Celui-ci renvoie ici à un travail de mémoire qu'on peut entendre se doubler d'un travail d'imagination de ce qui est inimaginable pour Medhi. Par ce biais, cette mise en récit commune semble contribuer au « remembrement » du groupe dans l'accompagnement de cette clinique du traumatique adolescent confronté à l'inimaginable et l'indicible.

Imaginaire, imaginable, inimaginable et indicible

Dans ces deux situations cliniques, nous pouvons entendre en résonance comment l'imaginaire et l'imaginable sont des capacités de représentations intriquées au récit et au dicible. Difficile pour Ismaël comme pour Medhi de se sentir représentés, imaginés par le socius qu'ils cherchent pourtant à réveiller par leurs actes de violence. En ce qui concerne Medhi, la violence qu'il projette sur l'institution rigidifie les défenses de cette dernière qui cherche à l'expulser. En ce qui concerne Ismaël, ses passages par l'acte ne trouvent aucun écho, sa quête de répondant tombe à l'eau.

Difficile aussi, de se représenter et d'intégrer à un niveau intrapsychique la violence et l'horreur vécue, répétée sur le plan transgénérationnel, jamais énoncée, seulement éprouvée sans capacité de mise en récit. Pour Medhi, l'horreur vécue durant les années noires par sa famille, les difficultés de l'exil jusqu'en France, avec en trame de fond les histoires croisées douloureuses entre ces deux pays. Pour Ismaël, l'histoire transgénérationnelle semble hors de portée, malgré ses fantasmes. Orphelin, il ne trouve aucun objet qui lui relate son histoire. Tout ce qui reste est le sentiment d'être illégitime, rejeté, à part. Cet éprouvé ressurgit à l'occasion d'une décompensation psychotique, faisant rejaillir le reste inimaginé de son histoire familiale. Ainsi, sa trajectoire migratoire commence par une errance. Avec des "grands frères" rencontrés à la rue, ils décident de partir au nord, chercher du travail en Algérie, en Libye. Ailleurs. Loin de ce Pays où il n'y a aucune place, d'une part, pour que quelqu'un puisse les imaginer, les porter dans la pensée et dans les rêves d'une histoire familiale à continuer, d'une société à venir ; et d'autre part, pour qu'eux-mêmes puissent s'imaginer un lieu habitable, une vie investissable.

Transformer l'indicible au sein de la potentialité imaginative du collectif

On peut alors entendre comment, lorsque l'espace intersubjectif est suffisamment accueillant, l'indicible peut se transformer au sein de la potentialité imaginative du collectif. La rencontre subjective, bien que touchant aux frontières du soi, de la professionnalité et du cadre, permet un apprivoisement et une représentation de l'altérité de ces adolescents. Par ce processus, c'est aussi une voie vers la différenciation qui peut alors s'ouvrir, si cruciale à l'adolescence pour advenir en tant que sujet, si douloureuse lorsque l'enfance a été rythmée par le traumatisme, si complexe lorsque les représentations associées à ces adolescents mésinscrits sont massifiantes et généralisantes. De telles représentations fonctionnent comme des moules, construits et renforcés socialement, des moules où ces jeunes se doivent de rentrer : des ados violents, sauvages, ou alors victimes, vulnérables. L'alternative, serait une non-existence dans le lien à l'autre et à l'institution. L'alternative serait en somme de rester hors imagination, car inimaginable.

En effet, "Inimaginable", sera l'horreur et la déshumanisation qu'Ismaël rencontrera sur la route de l'exil. Les expériences extrêmes qui menaceront tous les niveaux du contrat narcissique liant ce jeune homme au monde de vivants, y compris celui que René Kaës nomme "contrat narcissique originaire" (Kaës, 2009b, 2009a), celle que Nathalie Zaltzman appelle "identification survivante" - la certitude minimale d'appartenir à l'espèce humaine (Zaltzman, 2006). Des telles expériences résonnent avec le non-accueil de la terre d'asile. Quant à Medhi, l'inimaginable et l'infigurabile concernent les événements traumatiques subis par sa famille, qui résonnent profondément avec l'institution censée l'accueillir, l'histoire et les fantômes qui peuplent cette dernière.

Faire face à l'inimaginable

Afin de nous mettre à l'écoute de ces jeunes gens, afin de raviver leur puissance imaginative, afin de les aider à retisser ensemble les lambeaux de leurs histoires déchirées, nous devons faire face à cette épreuve du "hors imagination" et de l'inimaginable. Chacune de ces rencontres nous a permis d'apprécier l'importance de ce que Pierre Fédida écrit à propos du "déshumain" (Fédida & André, 2007) dans l'espace clinique : le clinicien a la responsabilité d'imaginer, d'abord à la place du sujet, puis avec lui, l'expérience inimaginable qui l'a brisé - cette expérience inappropriable, car le sujet n'était pas vraiment là pour la vivre, et qui le hante comme un vide, comme un blanc insupportable, et qui n'est pas réductible à la clinique du traumatisme. Imaginer semble alors vital, pour co-construire un lieu et un lien susceptibles d'ouvrir une voie à la symbolisation.

Une remembrance imaginante ?

Ce travail qui fait écho à la notion de remembrance, à la suite des apports de René Kaës (Kaës, 2012) est un processus qui inscrit le sujet dans son unité corporelle en même temps que dans une histoire collective et partagée. Ici, cette remembrance serait une remembrance imaginante, se situant au niveau du récit de l'histoire non pas comme chronologie, mais davantage au niveau

de sa mythopoïèse atemporelle, de l'ordre de l'imaginaire collectif, sur lequel reposent les mythes fondateurs des civilisations humaines.

C'est un processus qui porte un regard particulier sur ces adolescents : il les envisage, au lieu de les dévisager. C'est Daniel Marcelli (Marcelli, 2006) qui distingue le regard qui dévisage, engloutit, de celui qui envisage et enveloppe. Nous pourrions penser que ce regard, au delà du parental, peut être celui du socius, et/ou des institutions et collectifs accueillant ces jeunes. Cet envisagement imaginatif n'est pas sans rappeler la capacité de rêverie parentale décrite par Bion (Bion, 1979). Ces adolescents ont besoin d'être imaginés et rêvés à plusieurs, afin que cette capacité puisse s'intérioriser pour eux, mais aussi de s'imaginer appartenir à un espace envisageable et imaginable de la société. En retour, nous pourrions aussi rêver que cette capacité puisse se transmettre à de plus grands collectifs qui puissent rêver et envisager ces adolescents. En somme, faire appel à une fonction onirique sociale à même de résonner comme un chœur polyphonique avec le cri lancé par ces adolescents.

Finalement, nous pourrions penser cette communication commune comme une co-mémoration des histoires de Medhi et Ismaël se faisant écho, et dont nous nous faisons porte-voix, afin de les inscrire dans une autre communauté, celle à laquelle vous prenez part aujourd'hui.

Bibliographie

- Belhaddad, S. (2005). *Algérie, le prix de l'oubli*, 1992-2005. Paris : Flammarion.
- Bion, W. (1979). *Learning from experience*. Paris : PUF.
- Fédida, P., & André, J. (2007). *Humain - déshumain : Pierre Fédida, la parole de l'œuvre*. Paris : PUF.
- Kaës, R. (2009a). La réalité psychique du lien. *Le Divan familial*, 22(1), 107-125. <https://doi.org/10.3917/difa.022.0648>
- Kaës, R. (2009b). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2012). *Le malêtre*. Paris : Dunod.
- Marcelli, D. (2006). *Les yeux dans les yeux : L'énigme du regard*. Paris : Albin Michel.
- Winnicott, D. W. (1956). *Déprivation et délinquance*. Paris : Payot.
- Zaltzman, N. (2006). *La résistance de l'humain*. Paris : PUF.

Notes :

1. Cette situation clinique concerne Gaïa Barbieri, le « je » la désigne donc dans les lignes qui suivent.
2. Cette situation clinique concerne Svetoslava Urgese, le « je » la désigne donc dans les lignes qui suivent.
3. Voir à ce propos l'ouvrage de Souâd Belhaddad (2005).

Des lieux et des espaces pendant le confinement pour des adolescents qui retournent en famille

Anne BOISSEUIL

Université Nice Sophia Antipolis, LIRCES, EUR Creates

L'expérience du confinement a contraint les familles d'adolescents à vivre de manière resserrée, avec une conception plus réglementaire des limites entre le dedans et le dehors mais aussi, par l'entrée massive des réseaux et du distanciel dans le domicile, une redéfinition de ces mêmes limites. Comment des adolescents pour qui l'extérieur était devenu une voie d'expression et de symbolisation de leur mouvement pubertaire vivent-ils la transformation de cet espace qui rentre à domicile ? Je m'interroge ici à la façon dont certaines familles se sont appropriées les interdits du confinement et la redéfinition des espaces privés, communs et partagés (Kaës), pour peut-être entrer en résonance, conflictualité ou dialectique avec leur propre organisation groupale familiale. Dans la même perspective, l'espace thérapeutique sera aussi réinvesti dans son cadre du fait de ses modifications : séances par écrans interposés ou par téléphone. En effet, la perspective de ce travail est soutenue par des thérapies d'adolescents avec lesquels j'ai traversé le premier confinement. Ainsi, la contenance de l'écoute sera infiltrée d'autres « effets de présence » (Boisseuil, 2017) que celle des corps. Ainsi, le partage des ambiances des pièces de la maison de la famille, le décor de ses pièces de vie auront selon moi autant de résonances transférentielles que la présence réelle de l'adolescent dans notre cabinet. C'est un peu plus de lui qu'il nous fait percevoir, plus activement il peut choisir de nous montrer son décor et ainsi engager dans le transfert des éléments psychiques à la fois très intimes et en même temps pas tout à fait adressés. C'est ce jeu entre ce qu'il montre, plus ou moins malgré lui et ce qu'il aurait pu en dire qui sera pour le travail thérapeutique riche d'après-coup car nous aurons partagé des « ambiances » (J.P. Matot) différentes. Winnicott (1954 ?) a enseigné la retenue interprétative sur ce qui est montré sans que cela soit parlé sous crainte d'un vécu d'intrusion toute puissante. Notre écoute de ce visuel sera donc souvent sur la réserve et éventuellement dans le commentaire mais jamais dans une interprétation selon nous abusive. Notre souhait pour ce travail est de penser la créativité nécessaire qu'il aura été possible d'engager par l'adolescent dans cette période particulière du confinement.

Mon point de départ est la notion d'espace, celui réel mais surtout celui psychique, particulièrement celui de l'adolescent et de ses groupes d'appartenances. Pour cela je considère deux axes qui à mon sens ne sont pas antinomiques mais répondent à des moments particuliers du processus de subjectivation de l'adolescent et de remaniement des « alliances inconscientes » (R. Kaës) dans la famille : pensons-nous le groupe par l'espace qu'il crée ou bien pensons-nous l'espace comme un déjà-là ?

Autrement dit, de quelle manière la contrainte du confinement a re-créé des liens entre les espaces subjectifs des adolescents au sein de leur famille, avec des pairs et avec le collègue.

Une hypothèse serait que le confinement a eu une fonction d'enveloppe familiale rigide qui a eu comme conséquence de requalifier le groupe famille dans lequel le processus pubertaire de

l'adolescent a été éprouvé par chacun de ses membres, réactualisant celui des parents et potentiellement contenu.

Une autre hypothèse, qui complète la précédente, est que cette rigidité s'est trouvée dialectisée par l'utilisation d'outils numériques pour rester en lien vivant et créatif avec l'extérieur. Je comprends dans ces nouvelles formes de lien l'école, les amis et aussi la psychothérapie. Grâce à ceux-là, il a été possible pour l'adolescent de partager ses vécus émotionnels, de les confronter, les inhiber et de les cacher au sein même de ce groupe famille, ouvrant à la possibilité de remobiliser en lui ses processus intégratifs .

Le confinement : une limite contrainte qui requalifie celles entre dedans et dehors ?

Durant la période du confinement, le monde des adultes et des adolescents a du faire face à une interprétation du monde identique, l'état français a proposé une interprétation du danger et imposé une action pour y répondre. Je m'interroge sur la réorganisation de la contenance des fantasmes familiaux et des mythes transmis qui organisait la transmission entre le passé et le présent de celle-ci. La rigidité de la réponse étatique a pu avoir pour certains un effet de « doxa » qui s'est entrechoqué avec les mythes inconscients et les pactes narcissiques qui jusque là situait la place de chacun. Je considère que l'intensité émotionnelle a pu créer un choc sociétal chez les adultes et les jeunes qui a pu faire résonance avec le choc pubertaire de l'adolescent. Comment lutter contre la possible collusion des espaces des parents et des enfants, avec un effacement de l'arrière-plan générationnel puisque l'éloignement des personnes âgées, les grands-parents était préconisée ? Renvoyé à un statut d'être civique obéissant, le « confiné » n'avait d'autre choix que la soumission, ou la transgression. Quoi de plus étrange pour un adolescent de devoir se soumettre aux mêmes règles que ses parents ? Chez une famille avec un adolescent, le collage de mode de fonctionnement similaires renvoie à des identifications en double qui sont troublantes : l'outil informatique partagé, les relations sociales sur les réseaux et l'hyperprésence des corps.

Clinique

Samuel

Samuel est un jeune adolescent de 11 ans lorsque débute un suivi thérapeutique avec lui. La demande des parents est ambivalente puisqu'ils souhaitent lui proposer un espace individuel pour aborder son adolescence et en même temps se demandent s'ils ne devraient pas être tous reçus tous ensemble.

Il termine son CM2 et se prépare avec anxiété à une sortie scolaire. Lors de notre première rencontre je suis interpellée par sa différence. Je le trouve maigre, le visage marqué par une grande mâchoire et des yeux exagérément grossis par ses lunettes. Ses mains prennent parfois des postures étranges et son contact est fuyant. Il a les yeux fixés sur un livre de Pokémon trouvé dans ma salle d'attente qu'il tient à quelques centimètres de son visage et qu'il gardera jusqu'à ce que ses parents insistent pour le lui faire baisser. Cette vision malade est accentuée par la vigueur de ses deux parents qui, dans leur discours et leur tenue ont une présence

optimiste et ouverte. Samuel est très collé à ses parents, ceux-ci témoignent de fortes angoisses de séparations et du fait qu'il a besoin d'eux pour s'endormir le soir.

Il présente un tic singulier, une sorte d'apnée de gorge qui rappelle le bruit des respirateurs qui l'avaient maintenu en vie dans ses premiers mois de vie.

Nous débutons avec quelques jeux très régressifs faits de lâcher-tomber et de dévoration qui semblent mettre en scène des vécus corporels précoces de lâchage, d'une pulsionnalité vorace où j'incarne les émotions qui le traversent. Le mouvement d'identification primaire qui s'installe rapidement entre nous ouvre à une tentative de figuration, Samuel dessine.

Ce premier dessin représente sa famille dans un moment qu'ils aiment partager : quand ils regardent ensemble un match de foot. Ce dessin est fait d'un geste rapide mais concentré, il dessine sa famille comme agglutinée, avec un tracé chair qui semble transparent par rapport aux objets, dessinés en noir dur. La famille crie un grand « ouais »... exutoire maniaque qui fait lien entre eux. Derrière il y a ce qu'il appelle une boîte, la boîte à souvenir dans laquelle se trouvent des photos de son enfance. Très rapidement il dessine son père, avec le même crayon que les objets de son dessin. Le père, dans un corps fragile et mou, est chaussé de bottes noires épaisses qui le visent dans le sol.

Un peu plus tard dans le suivi, il m'apprendra de manière confuse l'histoire des parents marquée par des deuils traumatiques multiples (guerre, séismes), laissant notamment les deux grands-parents orphelins de père très jeunes. Le petit-enfant Samuel, par sa survivance, est désigné par ses grands-parents comme le sauveur qui vient arrêter le cycle des traumatismes.

Après plusieurs mois de suivi où Samuel développe de plus en plus de réflexivité et de capacité d'analyse de son fonctionnement psychique, la Covid réenclenche chez lui des craintes de mourir, d'être contaminé, en lien avec son passé de maladie somatique. Néanmoins il parvient à dire qu'il a peur de mourir et qu'aujourd'hui c'est différent d'alors, car bébé il n'avait pas peur, il pouvait tout supporter, ne rien ressentir pour survivre. Aujourd'hui il ressent et en est débordé.

Confinement

Quelques jours après le début du confinement, les parents me recontactent affolés, le père fait des crises de panique m'explique la mère. Nous avons une séance par zoom où Samuel et ses parents viennent se présenter en famille face à l'écran. Nous sommes tous novices dans l'utilisation de cet outil, ce qui ajoute un caractère de partage et d'étrangeté de la situation, eux chez eux et moi chez moi.

Je découvre alors un tableau qui me rappelle trait pour trait le dessin fait par Samuel, tous trois agglutinés devant l'écran avec un père au visage défait, le corps effondré. Il découvre en lui des angoisses qui le bouleversent et panique. Le « ouais » maniaque dessiné alors par Samuel est devenu un cri muet de détresse porté par le père. La mère et le fils semblent plus détendus mais rapidement Samuel se désintéresse de cet entretien de groupe, il lui préfère les rendez-vous individuels.

Cette séance particulière a eu comme bénéfice de nous faire vivre comment le flou des limites entre le privé et le commun était perceptible par ce sentiment d'inquiétante étrangeté. C'est par

le percept visuel que cette mise en scène m'a été proposée et de laquelle Samuel s'est rapidement dégagé.

Ce sera l'occasion ensuite de parler de la notion d'espace, d'éprouver les limites sensorielles de celle-ci, les murs de sa chambre qui le séparent de l'espace commun d'avec le reste de sa famille. Il me décrit ses jeux, des décorations comme s'il voulait que j'aie une même image du décor dans lequel il me parle. Ainsi, les premières séances eurent lieu dans le salon, le commun entre lui et sa famille, le même lieu d'où s'était tenue la séance familiale. Il reconnaîtra qu'il a aussi une place plus adaptée à ses séances de psychothérapies, celle de sa chambre. Nous parlons aussi du fait que désormais c'est lui qui m'invite et non pas moi qui l'accueille, dans la réalité du moins.

Au fur et à mesure il se prend à rêver d'autres décors, d'une chambre plus adolescente qui correspondrait à une image du corps qui change. Il reconnaît alors qu'il aura besoin des compétences de bricolage de son père et qu'il ne doute pas de son aide. Cette rêverie imaginaire est très récente pour lui, il semble à la fois s'appuyer sur l'absence de visuel entre nous et sur la présence très forte de ses parents.

Ceux-ci sont effectivement très étayants pour lui, particulièrement pour ses devoirs qui se font en visio plusieurs heures par jour. Pour Samuel, cette présence est rassurante car il est à la fois avec ses parents et ses camarades de collège (par visio). Il n'est plus désemparé et renforce en lui sa « capacité à être seul », à intérioriser un objet interne sécurisant.

Vers la fin du confinement, Samuel a 13 ans, il est mobilisé par la gestion de sa pulsionnalité pubertaire : son excitation est grande, particulièrement dans le groupe de pairs où l'ajustement face aux filles se pose ; le père est envahi d'angoisses agonistiques dont il prend la mesure par le partage du quotidien d'avec sa famille. Le dessin de la famille agglutinée n'est plus d'actualité, les images que Samuel amène sont celles de super-héros orphelins ou de groupes de héros aventuriers. Parce que Samuel avait pu consolider en lui des processus de transformation de ses éléments bruts, il a pu se dégager des projections de son père. Alors que lui voyait dans sa maison des limites, des zones différenciés, le père était dans la confusion, luttant pour ne pas rester dans une relation symbiotique confusionnelle avec son fils. Pour le père, le retour de son fils à la maison a renversé la problématique du dedans et du dehors. L'angoisse de contamination virale résonne de manière tout à fait traumatique avec son vécu de contamination par les éléments traumatiques de son histoire. L'ambiance de guerre virale, la proximité d'avec son fils pubère ne lui permet plus de maintenir une relation collée avec celui-ci. En effet, si le corps à corps avec son fils bébé, survivant, était venu colmater ces angoisses, la survenue pubertaire de son fils, associée à la réalité d'une pandémie qui donne aux limites soi-même une dimension de danger invisible, accentue la résurgence d'un fantasme incestuel homosexuel père-fil. La mère, figure tiercéisante ici, représente alors la limite à la toute-puissance, elle seule peut se dire épuisée, avoir besoin de relai.

Au sortir du confinement cette dynamique familiale s'est encore plus accentuée et a ouvert à des espaces thérapeutiques pour les parents, pour le père aussi.

Noémie, des liens et des entours

Noémie a ses parents séparés et vit en garde alternée chez les deux depuis qu'elle a deux ans. Elle est décrite comme très autonome et « artiste » par ses parents, une manière pour eux de la situer dans l'originalité et de donner une explication à sa grande souffrance. Fille unique, à 14 ans elle est dans une quête narcissique-identitaire importante, nourrissant dans ses liens sur les réseaux sociaux certaines identifications à ses pairs ce qu'elle ne parvient pas à consolider dans la réalité. Ses angoisses la conduisent à des vécus persécutifs qui rendent sa vie de collégienne particulièrement difficile. Elle cherche une maîtrise de son image de peur que les autres jeunes perçoivent sa fragilité et les aspects chaotiques en elle. Contrôlant cela à force de défenses obsessionnelles (ritualisation de sa journée) mais aussi de figuration par le dessin, elle contient des vécus archaïques très brutaux de morcellement et de perte de lien entre ses pensées. Ainsi elle peut s'habiller de manière parfaitement « cohérente » selon elle, ne supportant aucune faute de goût et son maquillage devant être parfait. Elle dessine de nombreuses manières, en jets rageurs, dans une recherche esthétique ou bien une tentative de figuration d'éprouvés archaïques d'évidement ou de dissociation. Son corps morcelé, intrusé est parfois représenté éclaté dans un espace-temps hors du monde.

Le confinement est l'occasion d'une profonde angoisse dans les premiers jours et le suivi se poursuit de manière très régulière pendant toute la durée de celui-ci. Assez rapidement, Noémie décide de stopper les réseaux sociaux et de ne garder que le téléphone et les SMS. Cette décision radicale angoisse immédiatement ses parents qui m'alertent et craignent un repli sur elle. Pour ma part j'y vois une identification à un objet obsolète, un ancien téléphone comme en avait ses parents, pas « smart »...

Je comprends qu'elle opère de manière radicale une désignation de ses investissements : alors qu'elle s'évertuait d'être avec les jeunes de son âge, ce confinement était une injonction sur laquelle elle pouvait s'appuyer pour désigner ses parents comme étant ses seuls interlocuteurs. Jusqu'alors ils rationalisaient les angoisses de leur fille par rapport à ses difficultés de relation sociale et sa « sensibilité » artistique. Le silence imposé de l'extérieur résonna alors singulièrement avec celui de leur incapacité à communiquer entre eux de leurs états intérieurs. Ils s'entendirent tous trois sur le rapport avec la réglementation des gestes barrières, il n'était pas question de les transgresser mais de s'y conformer, d'y obéir. Dans cet accord, ils faisaient famille face aux autres, à l'extérieur.

En effet, la maison comme contenant délimitant des dedans et un dehors, fut également réinvestie par Noémie. Pour la première fois, la séparation de ses parents ouvrait à Noémie une sensation d'altérité salvatrice, en changeant de lieu toutes les semaines elle avait l'impression d'un ailleurs qu'elle quittait et retrouvait. Elle projetait de repeindre les murs de ses chambres, faisait des croquis en attendant que les magasins rouvrent.

Noémie mit en place une organisation de vie plus orientée vers ce qu'elle appelle une vie « saine ». Sommeil, sport, alimentation équilibrés, apprentissages scolaires et activité artistique structurent son programme journalier. Elle en éprouve un sentiment de contrôle satisfaisant car ne la laisse plus seule face à des mouvements pulsionnels destructeurs. L'ordre cohérent n'est plus recherché dans l'apparence et l'impact esthétique mais sur le dedans, ses ressentis et les effets produits.

Dans le même temps, elle commence à s'inquiéter des causes de la survenue de cette épidémie et y voit désormais les effets du dérèglement climatique causé par l'indifférence, la non-préoccupation des adultes.

Ses deux parents sont en télétravail, ce qui crée entre Noémie et eux des vécus d'identification étranges, au sens d'un retour d'une identification sensorielle jusque-là mise au silence. En effet, elle me dit que cela lui fait bizarre de voir sa mère dans la cuisine, de manger avec elle, de partager le canapé. Elle l'aide dans l'utilisation de l'ordinateur, elles partagent le visionnage de séries. Avec son père ils vivent en coprésence studieuse, elle comprend mieux pourquoi son père a acheté sur internet un casque anti-bruit, car pour elle c'est comme les réseaux, trop de bruit qui empêche de penser.

Elle observe alors, de manière presque anecdotique, sur sa peau, des rougeurs, une sorte d'urticaire ou d'eczéma qui la conduit à se procurer des crèmes en pharmacie, en respectant strictement les « gestes barrières ». Cette somatisation sur sa peau l'engage là aussi vers une préoccupation de qualité similaire entre celle de son corps et celle de la planète, une préoccupation de type « care », elle peut s'appuyer sur une figure interne maternelle secourable qui prend soin des aspects bébés en elle.

Au bout de quelques semaines elle est étonnée de ressentir le silence des autres comme un manque qui progressivement se fait sentir. Elle éprouve des angoisses qui prennent de l'ampleur, jusqu'à devenir quasi catastrophiques. Elle élabore peu à peu que le besoin d'inquiéter ses amis en disparaissant des réseaux sociaux avait servi, de manière retournée et en partie, une l'inquiétude qu'elle n'avait jamais ressentie chez ses parents à son égard. C'est ainsi qu'elle reprendra contact avec certains de ses amis mais sélectionnera avec plus d'attention les autorisations d'accès à ses comptes Instagram ou Snapchat.

Alors qu'auparavant elle avait des relations amicales où elle craignait que ses amis ne voient en elle la part en souffrance et que de ce fait elle ne pouvait avoir l'idée d'une relation affective tendre et érotisée, elle s'y ouvrira progressivement. Sa mère a pu être expérimentée comme un objet duquel une certaine réflexivité de sa propre pulsionnalité orale primaire était possible, consolidant chez Noémie un Je différencié et non plus clivé. Avec son père, l'identification plus secondarisée permet de dire non et de mieux inscrire en elle un surmoi protecteur.

Sans repère surmoïque protecteur, Noémie ne pouvait s'affronter à ses projections identificatoires sans crainte de représailles dévastatrices. L'interdit du confinement fut l'occasion d'un jeu où elle put choisir à qui elle voulait parler ou pas avec un partage de cette règle au sein de sa famille.

Discussion

Nous venons de voir avec les vignettes de Noémie et de Samuel comment le confinement dans un contexte pandémique a été l'occasion d'une reprise des liens familiaux, sensoriels et oedipiens. L'étrangeté de la situation de 2020 se trouve à plusieurs niveaux, sociétal, familial et individuel mais le sentiment d'étrangeté quant à lui renvoie au paradoxe d'un retour à une dynamique de vie collective paranoïde ou confusionnel. L'angoisse de l'inquiétante étrangeté n'est pas tant une pensée qu'un vécu où les contours de soi et du monde se floutent, se dérobent,

où les fondations deviennent instables et où le support visuel devient paradoxalement agrippement et/ou intrusion.

Ces vécus sont dans un écho troublant avec ceux du changement pubertaire, un sentiment de déformation de ses limites corporelles, de perte de repère dans la proximité d'avec l'autre, de vulnérabilité, voire de transparence ainsi que Noémie le craignait, cachée derrière son maquillage-masque. Sentir un corps consistant, dans une dynamique interactionnelle créative devient menace d'effondrement, d'amalgame dans la famille de Samuel.

C'est dans ce contexte où les mouvements archaïques dominent, à savoir notamment la différence moi/non-moi que la capacité d'être seul en présence l'autre me semble avoir été un état psychique qui s'est consolidé chez ces jeunes adolescents. Winnicott (1958) souligne que cette capacité est un signe de maturité affective qui témoigne d'une « *union des pulsions et des idées agressives et érotiques ainsi qu'une tolérance de l'ambivalence* ». Chez Samuel cela s'est traduit par l'investissement d'un chez soi au sein de la maison familiale, d'une délimitation des espaces communs, ceux des vécus traumatiques, partagés, ceux d'une idéalisation de la réussite scolaire notamment et enfin privé, sa possibilité de projeter une sexualité exogame.

Chez Noémie les limites de son enveloppe familiale ont été plus vécus dans l'expérimentation d'une solitude imposée. En retournant sur elle-même l'isolement social elle en a expérimenté la maîtrise et a pu en faire un jeu identificatoire sublimatoire en allant vers des identifications groupales idéalisées, réparatrice d'une écologie solidaire. Cet idéal, loin de celui de sa famille, lui en permettait une séparation qui n'était plus un arrachement. Notons cependant que cela a du se sentir dans le feu d'une dermatose, témoin de liens primaires non différenciés. Cependant, ainsi que R. Roussillon (2017) peut en parler, l'intégration des éléments primitifs ne peut se faire sans l'aide d'un objet extérieur, du fait de ce qu'il nomme, citant Freud, la faiblesse d'intégration du Moi. Or nous avons fait l'hypothèse que les qualités sensorielles du confinement : (fermeté, sanction, menace du danger, interdit du toucher), au travers de leur énonciation verbale ont eu un effet sur les éléments les plus archaïques du « sujet du groupe » et donc des organisations groupales et familiales. Je pense ainsi que cette qualité de délimitation a favorisé la reprise de restes traumatiques qui engendraient des mouvements de confusion subjective transgénérationnels dans certaines familles.

Il est sans doute difficile de penser les liens sensoriels d'une nation mais de nombreuses études, Berthet-Jendoubi (2021), Florin et al (2021) Le Breton (2021), Gratton et al (2021) ont été menées sur les effets spécifiques du confinement chez l'adolescent, en s'axant notamment sur la scolarité à la maison et l'enseignement à distance, avec les disparités économiques que cela a engendré.

En résumant rapidement il apparaît qu'au-delà des disparités liées au niveau social des familles et de leur possibilité d'être bien équipés, d'être isolés et accompagnés dans leurs études, ce qui semble le plus marquant a été la qualité de l'ambiance des liens pédagogiques établis entre eux et leur enseignant, entre eux et leur famille. D'autres témoignages montrent que les troubles dermatologiques ont été nombreux, allant d'une irritation de la peau à des crises allergiques fortes. Les travaux de P. Marty sur la relation d'objet allergique mettent en lumière la relation non différenciée entre soi et l'autre, le besoin de continuité qui passe par le collage.

Pour conclure, je pense qu'il aura été nécessaire, voire vital dans un moment de rupture tel qu'a été le confinement, avec ses effets de sidération, que le sentiment de continuité d'exister a été

crucial. Les partages émotionnels, colère, frustration, empêchements divers ont été plus grands et portant sur un « ennemi » commun, extérieur à la famille, pouvant parfois en resserrer l'enveloppe. Nous soutenons que cette enveloppe bi-face, comme D. Anzieu l'avait développée à propos du moi-Peau, est un contenant (Bion, 1967) et que par conséquent il est transformé sans cesse par les éléments sensori-rythmiques, les éléments Bêta, les partages synchrétiques de ces familles.

Bibliographie

Livres :

Anzieu D. (1987), *Les enveloppes psychiques*, Paris, Dunod.

Eiguer A. (2004), *L'inconscient de la maison*, Paris, Dunod.

Chapitre de livre ou communication publiée dans des actes :

D. W. Winnicott. 1958. La capacité d'être seul en présence de l'autre. De la pédiatrie à la psychanalyse, Paris, Payot. P. 328.

Articles dans une revue :

Benghozi, P. (2014). L'observation des transformations du spatiogramme de la maison et la figurabilité de l'image inconsciente du corps psychique groupal familial. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 63, 147-160. <https://doi.org/10.3917/rppg.063.0147>

Berthet-Jendoubi, F. (2021). Confinement et rupture du cadre ordinaire de l'école : la mise en acte d'un fantasme adolescent ?. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 31, 161-173. <https://doi.org/10.3917/nrp.031.0161>

Florin, A., Mercier, C., Thanh Ngo, H., Hang Bui, T. & Zanna, O. (2021). Bien-être scolaire et satisfaction de vie des collégiens en France et au Vietnam au temps de la Covid-19. *Enfance*, 4, 337-361. <https://doi.org/10.3917/enf2.214.0337>

Gratton, E., Barrier, L., Bansard, N. & Veuillet-Combier, C. (2021). L'adolescence face à la crise sanitaire : résultat préliminaire du vécu sociopsychique lors du premier confinement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 31, 147-159. <https://doi.org/10.3917/nrp.031.0147>

Le Breton, D. (2021). Aux risques du confinement. *Adolescence*, 391, 57-68. <https://doi.org/10.3917/ado.107.0057>

Gutton P., (2013). L'autre humain adulte pour l'adolescence », *Adolescence*, 31(4), 949-964. DOI : 10.3917/ado.086.0949

Loncan A. (2011). Des outils théoriques pour traiter la famille en adolescence. *Le divan familial*, 27, 43-53, DOI 10.3917/difa.027.0043

Kaës R. (2009), La réalité psychique du lien, *Le divan familial*, 22, 109-125.

Bernateau, I. (2018). Lieux, non-lieux et anti-lieux de l'adolescence. Dans : , I. Bernateau, *Vue sur mer: Lieux d'ancrage du psychisme* (pp. 51-87). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Roussillon, R. (2017). L'incontournable dimension archaïque de la vie psychique dans l'écoute psychanalytique. Dans : Jacques Bouhsira éd., *L'originnaire et l'archaïque* (p. 97-113). Paris cedex 14 : PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.misso.2017.03.0097>

Apprendre une langue étrangère en classe à l'adolescence : imaginaire et idéalisation

*Elisabeth COLAY
Professeure agrégée d'espagnol,
Formatrice à l'INSPÉ de Créteil,
Doctorante au sein du CIRCEFT-
CLEF-apsi Université Paris 8*

Ma communication prend appui sur l'expérience d'un entretien réalisé en situation groupale avec cinq collégiens en juin 2018 dans le cadre de ma recherche doctorale. Les élèves ont « mis en scène » leur rapport aux langues dans les représentations qu'ils en avaient en expliquant le choix de leur deuxième langue vivante au collège. Certains éléments développés par les élèves invitent à observer comment la langue espagnole semble créer pour eux un sentiment de familiarité garant d'un non-jugement émancipatoire dans leur construction adolescente dans laquelle la question du surmoi paraît se rejouer.

Je propose d'analyser les représentations associées à l'espagnol à partir du concept d'« imaginaire linguistique » élaboré par la linguiste et sémiologue Anne-Marie Houdebine en observant comment cet « imaginaire espagnol » semble représenter pour ces élèves un ailleurs libérateur à travers l'idéalisation des Espagnols.

Imaginaire linguistique

L'une des thématiques saillantes de l'entretien est la représentation imaginaire des langues étrangères frontalières. Proche de l'« imaginaire des langues » d'Edouard Glissant (1992), ces représentations semblent être actives chez tout locuteur, elles sont transmises par la famille, par ce que l'on nous apprend dans le cadre scolaire, et par ce que communiquent les médias. Ainsi, tout sujet est porteur de cette « présence de toutes les langues du monde » (Glissant et Gauvin, 1992, p. 12) en lien étroit avec les images auxquelles il les associe.

La notion de représentation (*Vorstellung*) développée par Freud est essentielle pour envisager la double dimension de la langue : elle articule inconscient et conscient et elle repose sur la distinction entre les « représentations de mot » et les « représentations de chose ». Selon la définition de Laplanche et Pontalis, la « représentation » dans la pensée freudienne « a pu être rapprochée de la notion linguistique de signifiant » (Laplanche et Pontalis, 2007, p.414/415). Dans une communication sur la représentation dans la langue lors du colloque *Linguistique et psychanalyse*, Béatrice Turpin développe :

– La représentation de chose, inconsciente, est par nature chaotique, hétérogène, composée d'éléments visuels, acoustiques, tactiles, kinesthésiques « et autres »¹, entrant en interrelation. Cependant, la prégnance visuelle est la plus forte.

– La représentation de mot est quant à elle d'ordre conscient (ou préconscient) ; elle cristallise les significations et, bien que de nature également visuelle et kinesthésique par l'existence de l'écriture, c'est par l'image sonore qu'elle est reliée à la représentation d'objet. C'est le son qui, dans le signe, est le plus à même de relier aux représentations inconscientes, de faire signe... mais pour représenter autre chose que ce qui était de l'ordre du manifeste. (Turpin, 1998, p. 12).

Les « représentations imaginaires des langues » sont donc des images mentales, représentations du monde et de l'autre étranger du fait des sonorités des langues et des éléments visuels associés. Elles peuvent être admises comme de possibles traits caractéristiques propres à la culture de l'autre voire se stratifier en stéréotypes culturels. Elles sont actives dans la façon dont on envisage le monde et elles influent souvent sur la rencontre avec un autre étranger lorsqu'on entend sa langue. Ces représentations héritées de transmissions culturelles sont aussi en lien avec la façon dont la pensée d'un sujet se construit dans et par l'acquisition de la langue première et structure l'« imaginaire linguistique ». Michèle Vierling-Weiss écrit que « chaque langue a une façon d'interpréter le monde et les grandes énigmes, produit des investissements imaginaires qui lui sont propres, crée un trait identitaire entre les personnes qui la parlent » (Vierling-Weiss, 2006, p. 15). Cette idée des investissements imaginaires induits par la langue est englobé dans le concept d'imaginaire linguistique (I.L.) défini par Anne-Marie Houdebine et recouvre ce que je nomme « représentations imaginaires des langues ». En 1997, elle définit dans une communication l'imaginaire linguistique (I.L.) comme :

[...] le rapport du sujet à la langue (Lacan) - prise en compte de l'aspect le plus intime autant que faire se peut d'où des fantasmes et fictions d'un sujet (normes fictives, non étayées par un discours social) - et à La Langue (Saussure) - aspect plus social et idéologique donc, étayé par un discours par exemple grammatical, académique, orthoépique, puriste (normes prescriptives) (Houdebine-Gravaud, 1997)².

Dans son article, « De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel », elle expose l'élaboration du concept d'I.L. et précise que c'est au tournant des années 80 qu'elle opère le choix du terme « imaginaire » pour intégrer l'idée de « norme évaluative, fictive et perceptive » à la conception du « rapport du sujet à la langue ». Ce passage vers le terme « imaginaire » s'est construit sur l'observation de corpus dans lesquels elle a identifié des « remarques affectives ou esthétiques qui paraissent plus personnelles » (Houdebine, 2015, p. 5) au-delà des « [références] à l'orthographe, à l'histoire (réelle ou supposée) de la langue, à la grammaire souvent [formulées] de façon fort prescriptives » (Houdebine, 2015, p. 5). Ainsi, on peut acter qu'arguments affectifs et esthétisants (normes fictives) et commentaires institutionnels venus de la tradition écrite, scolaire, grammaticale (normes prescriptives) constituent les normes subjectives qui fondent le rapport à la langue d'un sujet.

Reprenant une définition posée par Marie-Louise Moreau, Anne-Marie Houdebine souligne que ce concept d'I.L. envisage à la fois le rapport à la langue première et aux langues étrangères puisqu'il est fixé comme :

[...] le rapport du sujet à la langue (sa langue ou ses langues premières) et aux langues (1982) ; puis comme le rapport du sujet à sa langue intime et à la langue commune (la langue). En se déposant dans le sujet du fait des discours environnants, la langue le constitue comme sujet, utilisant la langue de tous - celle qui permet la communication sociale - et sa langue singulière (l'idiolecte ou la langue) repérables dans les paroles (décrites en terme de normes objectives), dans les reprises de soi ou d'autrui, les commentaires métalinguistiques ou méta-discursifs (les normes subjectives) témoignant du versant fictif, imaginaire, où se jouent l'intime et le collectif (Houdebine, 2015, p. 18).

Sur cette base, nous pouvons considérer que ces « constructions imaginaires tissées de causalités externes, non linguistiques » (Houdebine, 2015, p. 27) seraient de l'ordre de la transmission inconsciente dans la construction de la langue et du rapport au monde de tout sujet dans sa construction psychique dans et par la langue.

Dimension imaginaire de l'espagnol : rêve d'un monde « naturel »

Dans le cadre de l'entretien, l'espagnol apparaît dans le discours des élèves comme une langue « *belle* » et « *agréable* » qui serait « *naturelle* ».

Mina et Tatiana explicitent qu'en espagnol « *ça vient tout seul on n'a pas besoin de trop chercher c'est c'est naturel* » et « *quand on comprend la langue naturellement ou quand ça vient tout seul* ». Je me suis alors demandé d'où pouvait venir cette sorte de « déjà-là » de l'espagnol qui ne demanderait qu'à être « ranimé ». Expérience primaire de l'acquisition de la langue première, l'apprentissage de l'espagnol renouerait-il avec le vécu primaire des élèves ? Je les ai invités à comparer ce qu'ils ressentent en langue étrangère par rapport à ce qu'ils ressentent en français. Selon Mina, « *par rapport au français pour moi c'est normal donc j'ressens rien en apprenant le français pour moi le français c'est quelque chose que je parle tous les jours pour moi c'est une langue banale quoi* ». Je me demande dans quelle mesure on peut sous-entendre dans ce « *normal* », « *banal* », l'idée de norme, de langue normée et normative au-delà de celle d'ordinaire. Les langues étrangères pourraient-elles permettre aux adolescents qui s'investissent dans leur apprentissage de sortir de la banalité de la langue de l'école / langue première pour venir réintroduire du désir et du différent dans l'activité langagière ? La langue étrangère pourrait être investie affectivement puisqu'elle permettrait de « sortir du banal et du normal » pour exprimer de l'autre en soi et faire séparation. L'investissement dans l'apprentissage d'une autre langue pourrait occuper une fonction de tiers renouvelée et faire « ressentir » à nouveau. En ce sens, on peut considérer l'acquisition d'une langue étrangère comme un espace de créativité qui permettrait au sujet d'établir un nouveau rapport libidinal au monde par le biais du monde sonore et symbolique dans lequel elle l'amène et l'introduit (Tesone, 2000). Cette hypothèse a émergé aussi de l'explication de Mina qui différenciait son ressenti en anglais et en espagnol : « *l'anglais je ressens de l'ennuiement et ben l'espagnol j'aime bien ben je vis la langue en fait j'aime bien* ». En espagnol « *j'interagis avec la prof plus facilement je comprends plus facilement [...] c'est pas comme l'anglais où je bute contre chaque mot qu'j'ai lu* ». Ce qui ferait que l'espagnol est une langue « qui se vit » viendrait de la capacité de l'enseignante à maintenir une relation « vivante » par les échanges en classe. Cette fluidité Tatiana la perçoit dans la langue espagnole elle-même : « *ben en fait c'est la langue elle-même parce que [...] euh vraiment quand on comprend la langue naturellement ou quand ça vient tout seul et ben [claquement de lèvres] on l'apprécie plus [...] quand on comprend et ben on peut plus ressentir* », puis à court d'arguments, elle répète deux fois « *c'est naturel* ». Tatiana a associé « *comprendre* » à « *ressentir* ». Mina proposa alors une hypothèse pour expliciter ce sentiment exprimé par sa camarade « *elle a l'feeling quoi* ». Ce « *elle* », qui pourrait faire référence à Tatiana ou à la professeure, semble fonctionner comme une personnification, en renvoyant directement à la langue elle-même qui serait porteuse de « *feeling* », comme si elle incarnait un ressenti. Mina a déjà utilisé cet anglicisme pour parler de la langue espagnole elle-même – « *c'est une langue toute nouvelle pourtant y a plus de feeling qu'avec [l'anglais]* » – et pour expliquer ce qu'est « aimer une langue » – « *ah ça*

voudrait dire avoir le feeling avec la langue la comprendre vouloir l'apprendre la parler » –. Ce mot anglais qui sert à expliciter l'effet de l'espagnol traduit peut-être à lui seul cette étrangeté, ce caractère bizarre qui mêle tout autant objet et sujet, que monde sensoriel et langue : en anglais le verbe *to feel* renvoie à une expérience émotionnelle, à une sensation, au champ de la perception. Aussi la question du corps dans la représentation de la langue est convoquée à la fois dans la perception que ces élèves en ont et dans son caractère incorporé.

Ce mot anglais *feeling* semble placer le plaisir de la langue du côté du ressenti, de l'affect, du sentiment et semble renvoyer ici à l'« inquiétante étrangeté » (Freud, 1919) du déjà-là aperçu *a posteriori* : « *même si avant on connaissait pas du tout la langue quand on a la langue devant nous ben c'est comme si on la connaissait depuis tout petit qu'on l'avait appris depuis toujours et du coup ben on se sent à l'aise quoi* ».

Selon Juan Eduardo Tesone « la création d'un tel écart [permet] que la représentation de chose inconsciente soit investie différemment par le représentant-affect de la pulsion » (Tesone, 2000, p. 1265). La langue étrangère pourrait alors agir comme un espace où le désir peut se redéployer. Par sa dimension imaginaire, elle pourrait participer des processus identitaires à l'œuvre à l'adolescence.

Imaginaire de l'espagnol : un ailleurs libérateur gage d'un non-jugement

Les élèves évoquent plusieurs fois le fait qu'ils ne se sentent pas « jugés » en espagnol, qu'ils ont droit à l'erreur et qu'ils sont « à l'aise » dans cette langue autre. Comme libérés d'un surmoi persécuteur en lien avec le regard de l'enseignant mais aussi des camarades de classe, ils semblent se sentir accueillis dans la langue et dans le cours d'espagnol à l'image de l'accueil parfois reçu lors de voyages en Espagne. Cela s'exprime dans un mouvement identificatoire basé sur une idéalisation de l'autre étranger et l'ailleurs. Toute l'ambivalence de la rencontre avec l'autre étranger et du sentiment de familiarité semble mise en scène dans un passage de l'entretien.

Dans un mouvement d'idéalisation des Espagnols – que Tatiana, Mina et Paul qualifient de « *très amicaux* », « *sympas* », « *très gentils avec nous* », « *joyeux* » – l'idée d'une familiarité accueillante s'exprime : « *j'me sentais comme chez moi en fait j'me sentais pas trop dépaylée* ». Le dépaysement, « *changement agréable d'habitudes* » (Rey-Debove et Rey, 1994) s'effectue en douceur et il permettrait de faire une expérience autre : la langue étrangère et le monde étranger viendraient rassurer/réassurer l'adolescent dans sa propre étrangeté à lui-même en créant une familiarité dans le lien social. Tatiana explicite « *oui c'est très familier* », « *les gens ils vous parlent on a l'impression qu'on les connaît depuis dix ans alors que on s'est jamais vus* ». Le glissement sémantique vers le champ lexical de la famille se fait autour du récit d'un repas partagé : « *pour moi c'était convivial* », « *fin on a tous mangé à la même table* », « *c'est familier* », « *on mangeait tous à la même table et tout le monde parlait normal comme s'ils nous connaissaient depuis toujours alors que en fait non on venait juste de se voir et c'était comme une famille en fait* ». Tatiana explicite de façon radicale sur un ton conclusif : « *là-bas personne te juge* ». Expression reprise immédiatement par Piotr que Tatiana coupe, possiblement prise dans une urgence à dire ce qu'elle ressent dans la communication en France : « *oui parce que par exemple si on va en France et que on va demander quelque chose à quelqu'un ben la personne elle va être tout de suite euh [claquement de lèvres] elle va se mettre sur ses gardes un peu* ». Son élocution rapide et le claquement de lèvres qui ponctue son

intervention renvoient peut-être à une expérience émotionnelle. Cette façon de « se mettre sur ses gardes » de l'interlocuteur semble associée à l'idée du jugement : dans la rencontre en France, l'autre jugerait et se maintiendrait à distance alors qu'en Espagne l'autre serait perçu comme un familier.

Une polarité versant positif/versant négatif construite entre lien social en France et en Espagne s'exprime avec une représentation imaginaire idéalisée des Espagnols qui sous-tendrait une liberté d'être. Et lorsque les élèves s'expriment sur la place de l'erreur en langue, ils reprennent ce fil : ils parlent d'une « honte » lors d'une erreur en français qui serait moindre en cours d'espagnol et ils revendiquent le plaisir de cet espace où « personne te juge ». Comme si dans l'apprentissage de l'espagnol, ils pouvaient ponctuellement se libérer, suspendre l'action de cette composante structurale de leur psyché, leur surmoi, cette « instance de surveillance et de jugement » (Roudinesco et Plon, 2011). On peut percevoir un travail de remaniement psychique autour de l'instance surmoïque. Jean-Jacques Rassial pose qu'à l'adolescence le sujet opère un remaniement psychique qui « affecte toutes les instances psychiques, ça, moi et surmoi dans toutes leurs dimensions, réelle, symboliques et imaginaires » (Rassial, 1996, p. 55). Et ici, les voyages en Espagne et le rapport à la langue espagnole pourraient désamorcer le poids du surmoi par les investissements imaginaires potentialisés par l'expérience de l'altérité et les processus identificatoires.

Mina déclare « *en Espagne [...] j'ai jamais vu une personne énervée j'les vois toujours contents joyeux j'trouve ça me donne une belle image ça me donne envie d'être comme eux toujours joyeux comme eux etcetera du coup j'aime bien.* » Ce « *ça me donne envie d'être comme eux* » peut renvoyer à un « projet identificatoire » au sens de Piera Aulagnier. Mina précise, comme ses camarades, son projet de poursuivre l'apprentissage de l'espagnol le plus longtemps possible ; et elle affirme : « *ben moi j'pense continuer à apprendre jusqu'à c'que je peux jusqu'à c'que j'puisse plus l'apprendre* », « *jusqu'à jusqu'au bout quoi* », « *en terminale si on peut continuer ben j'continuerai* », « *même si c'est une option j'reprendrai ouais même si c'est des cours particuliers j'reprendrai parce que j'aime bien et puis si je vais vivre en Espagne* ». On peut percevoir dans ce « *si je vais vivre en Espagne* » l'amorce d'une affirmation de son désir pour l'avenir en construction, peut-être en lien avec un « contrat narcissique » (Aulagnier). Dans l'affirmation de son désir d'apprendre l'espagnol voire de s'ancrer plus tard dans le monde hispanique – projet imaginaire, Mina joue peut-être aussi quelque chose de son désir de changement, possible urgence pour une adolescente aux prises avec ses changements internes, psychiques, en lien avec ses changements physiques et changements de place. Concernant la potentialité offerte par les langues étrangères, Françoise Hatchuel écrit : « S'ouvrir à un autre monde, mais toujours au risque (qui est aussi un désir) de trahir sa propre langue, voire soi-même. Trahison nécessaire – car qu'est-ce qu'apprendre sinon changer ? – mais dont le psychisme devra s'accommoder » (Hatchuel 2006, p. 494).

L'investissement de l'espagnol pour Mina, et peut-être aussi Piotr et Tatiana dans une moindre mesure, résonnent sans doute, avec cette « trahison », signe d'une émancipation d'avec les désirs et projections parentaux. L'espagnol, serait un lieu où la subjectivité peut se vivre, où le Je peut se dire. Lorsque Mina expose son envie d'apprendre l'espagnol, elle précise dans son argumentation « *jusqu'à jusqu'au bout quoi* » : ce « *bout* » est-il le bout du chemin des études obligatoires ? Le point d'arrivée du chemin de son passage adolescent ? Le terme d'un processus de changement ? Elle souhaite être accompagnée par cet apprentissage de l'espagnol

et en concluant par son hypothétique « *si je vais vivre en Espagne* », l'Espagne apparaît comme un ailleurs où elle pourrait être dans l'affirmation de sa singularité, un lieu imaginairement investi.

Aussi, y aurait-il un lien avec l'exil dans cette idéalisation des Espagnols ? La langue étrangère, source imaginaire, permettrait-elle à ces adolescents de vivre un mouvement intérieur en lien avec un extérieur, à la fois territoire perdu et espace fantasmé ? Le fait de cheminer entre les langues peut-il faire écho à l'exil du corps que peut être l'adolescence : l'apprentissage d'une langue étrangère pourrait-il accompagner le sujet dans ce deuil du corps d'enfant et dans la projection dans celui de l'adulte qu'il n'a pas encore ? L'imaginaire de l'Espagne et des Espagnols permet peut-être à ces adolescents de se libérer de l'action de leur surmoi tout en offrant de nouveaux modèles adultes idéaux, déchargés de toute négativité.

Bibliographie

Freud, S. (1985). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1919).

Gauvin, L. (1992a). L'imaginaire des langues : Entretien avec Édouard Glissant. *Études françaises*, 28(2-3), 11-22. <https://doi.org/10.7202/035877ar>

Hatchuel, F. (2003) Une autre langue : l'ailleurs comme protection de l'espace intérieur ?. *Études de linguistique appliquée*, n° 144/4, 2006, p. 494.

Houdebine, A.-M. (2003). L'écriture et l'intime. (Du corps figuré ou d'une sémiologie du corps). Dans *Aux frontières des deux genres* (p. 237-253). Paris : Karthala. <https://doi.org/10.3917/kart.boust.2003.01.0237>

Houdebine, A.-M. (2015). De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel. *La linguistique*, 51(1), 3-40. <https://doi.org/10.3917/ling.511.0003>

Laplanche, J., Pontalis, J.-B., & Lagache, D. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.

Rassial, J.-J. (1996). *Le passage adolescent*. Paris : Érés.

Rey, A. & Rey-Debove J. (1994). *Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (J. Rey-Debove & A. Rey, Éd.). Paris : Dictionnaires le Robert.

Roudinesco, É., & Plon, M. (2011). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Librairie générale française.

Tesone, J. E. (2000). Le parcours de l'affect à travers les langues. *Revue française de psychanalyse*, 64(4), 1247-1268.

Turpin, B. (2001). La représentation dans la langue. Dans *Linguistique et psychanalyse*. Dans Press. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01277053>

Notes :

1. Dans cet « autres », nous pourrions introduire les éléments olfactifs selon Béatrice Turpin qui cite Sigmund Freud, *Contribution à la conception des aphasies*, Paris, Puf, 1891/1983, p. 127.

2. Extrait d'une conférence non publiée citée par Cécile Canut dans son chapitre « Imaginaires linguistiques et discours épilinguistiques » dans son ouvrage collectif *Le langage, une pratique sociale : Éléments d'une sociolinguistique politique* (2018)

L'imagerie fluide des lecteurs-spectateurs adolescents

Paola CORTIANA
Université de Turin

Introduction

Les histoires contribuent à la formation de l'identité (Bruner, 2002), offrant des objets d'investissement externe qui peuvent aider à faire face aux problèmes internes. En partant des théories de Kestemberg, selon lesquelles l'adolescent a besoin d'objets externes comme organisateurs de la réalité interne, on prend en compte l'hypothèse que les récits peuvent répondre à ce besoin. Les adolescents, « individus liminaux » ((Bainbridge, 2010), recherchent dans les récits les émotions qui attisent la fatigante période de transition dont ils n'ont pas encore conscience, pour comprendre qui sont-ils, ce qu'ils veulent, ce qu'ils vont devenir (Chambers, 2020). Les narrations offrent les grands nœuds identitaires, avec une attention particulière pour la thématique de l'identité sexuelle. Celle-ci est emblématique d'une génération que souvent ne s'identifie pas en une catégorie mais préfère s'ouvrir à la multiplicité de l'être, de la transformation et de la rencontre.

Pour tenter de comprendre les éléments qui font partie de l'imaginaire des adolescents, il faut donc puiser dans les récits les plus répandus, ceux qui permettent de tracer les contours de "l'attente, les projets plus ou moins conscients, les fantômes qui habitent le sujet" (Kestemberg, 1980). Ces récits sont désormais appréciés sous forme cross-média : les romans sont flanqués de romans graphiques et de séries télévisées ; les jeunes sont en effet immergés pendant de nombreuses heures dans les réseaux sociaux, dans les vidéos YouTube ou dans les nombreuses séries télévisées qu'ils suivent depuis leurs appareils mobiles. Netflix a vu le nombre d'abonnés augmenter de façon exponentielle pendant la pandémie, atteignant plus de 200 millions d'abonnements, dont plus de 2 millions en Italie.

1. Adolescents, narrations et fluidité

Les histoires répondent à des besoins humains profonds puisqu'il existe une corrélation « nécessaire et universelle » entre raconter en tant qu'action et « le caractère temporel de l'expérience humaine » (Ricoeur, 1986, p.121). La pensée narrative se fonde sur l'intérêt fondamental pour la condition humaine (Ricoeur, 1997) ; celle-ci correspond aux systèmes de valeurs, aux croyances, aux attitudes partagées par les membres d'une culture. En même temps, elle répond aux besoins de construire la « fabrique des histoires » de chacun d'entre nous (Bruner, 2002). Les histoires aident à construire sa propre identité originale, à connaître les autres, à donner du sens aux actions et aux événements, à découvrir les valeurs et à enrichir la vie de pensées et de nouveaux horizons (Blezza Picherle, 2016). Cela en faisant vivre le noyau fondamental de la tradition humaniste d'où l'on vient (Luperini, 2013). L'identification au personnage permet d'explorer soi-même comme dans un miroir. On se connaît, on s'affirme grâce au contraste et on comprend plus ce que l'on est, pourquoi on se porte d'une certaine manière et on fait des choix spécifiques en prenant consciences de soi-même, de ses désirs et de ses craintes.

Les besoins auxquels répondent les histoires, qu'elles soient orales, écrites ou audiovisuelles, peuvent être catégorisés en deux groupes : d'une part le besoin de l'esprit de s'aérer et de s'innover et, d'autre part, le besoin de stabilité et sécurité envers l'autre (Levorato, M.C., 2000, pp.124-130). Les plaisirs qui se réfèrent au premier groupe sont ceux qu'on perçoit quand on entre dans l'histoire, on fait de nouvelles expériences et on accroît nos connaissances. Font partie du deuxième groupe les plaisirs qui découlent de la reconnaissance des mêmes émotions que l'on prouve dans la narration. Les adolescents traversent une période très complexe de formation de l'identité qui passe souvent par le refus du « soi-enfant » et par l'affrontement avec le monde des adultes (Faliva, 2011, p. 78). Dans ce contexte, ils cherchent de nouveaux modèles et points de repère dans le monde que les adolescents découvrent aujourd'hui à travers la lecture, la télévision et les dispositifs mobiles. Les nœuds identitaires auxquels les adolescents doivent faire face sont conditionnées dans les dernières années par la dépendance aux smartphones et aux réseaux sociaux. (Davis K., *et al*, 2020). L'usage des dispositifs mobiles et la dépendance aux réseaux sont utiles pour comprendre seulement certains thèmes recourant qu'on confie au social, aux pairs et aux nouvelles formes d'expressivité genrée. Les questions identitaires des adolescents sont racontées à travers les histoires qui utilisent aujourd'hui plusieurs moyens d'expression mais qui laissent entrevoir des problématiques récurrentes à différentes époques (Cortiana, 2021).

Les adolescents cherchent donc des histoires qui parlent de différenciation, d'autonomie, d'anxiété de tristesse, de l'amour et de la mort. Mais aussi de joie, d'épiphanie et de spiritualité, ce qui leur permet de comprendre qui sont-ils, que désirent-ils, que deviendront-ils. Pour faire cela, les jeunes ont besoin de faire face aux doutes et aux inquiétudes qui ont à voir avec la découverte de leur propre identité et leur orientation sexuelles (Chambers, 2020) : les jeunes cherchent des narrations qui laissent la place à une pluralité de voix, d'expériences et qui fouillent les aspects et les modalités de rencontre avec le soi-même et l'autre. Celles-ci doivent aller au-delà de l'optique binaire et l'approche genrée afin de prendre en compte la fluidité et la contemplation de l'être.

Pour que les adolescents trouvent dans les histoires des objets d'intérêt extérieur qui puisse leur aider à faire face à des dynamiques intérieures ils doivent pouvoir accéder à des narrations qui transcendent les distinctions de genre en proposant une fluidité du point de vue de la forme et du contenu. Pour s'orienter vers les besoins des lecteurs-spectateurs adolescents d'aujourd'hui il est nécessaire prendre en compte les changements de la société où les jeunes sont immergés : une société riche en stimuli et sollicitations dans laquelle on assiste à une métamorphose du lecteur qui utilise des dispositifs mobiles pour bénéficier de textes multimodaux : « dans les dernières années les jeunes ont ajoutés à leur répertoire de communication les nouveaux outils électroniques et numériques dont l'usage est à l'origine de la création d'un nouveau vocabulaire, de nouveaux styles et de nouvelles formes de narrations qu'il s'agisse d'événements réels ou imaginaires »(Chambers, 2020, p. 91).

Les véritables nouveautés s'articulent autour des techniques littéraires : le cross-média, le multimédia et les nouveaux médias que grâce aux usages fluides représentent une nouvelle manière de raconter (Cortiana, 2021). Mais quelles histoires lisent-ils les étudiants

aujourd'hui ? Il s'agit d'histoires polyphoniques et polymorphiques qui proposent une pluralité de langages : les jeunes ne sont plus liés uniquement aux codes verbaux mais ils ont besoin de voir et de partager. Cette nécessité encourage la diffusion toujours plus importante de formes de communication cross-média et de contamination de genres comme la roman graphique, les animations, les séries TV. Nées comme des romans ou des nouvelles, les histoires se transforment en images, en histoire animées et vice-versa. Un exemple emblématique est la série *Heartstopper* de Alice Oseman, créée en 2020 en forme de webcomic pour devenir après un roman graphique et une série disponible sur la plateforme Netflix. La multimodalité rends ces narrations fluides, malléables et partageables, ce qui répond à un autre besoin des jeunes : le partage dans les réseaux sociaux. Cela permet de répondre aux exigences d'identification, appartenance et de socialisation en participant à des communautés qui se développent autour des romans graphiques, des bandes-dessinées, des dessins animés et des séries TV (Cortiana, 2021).

Les histoires qui accompagnent les jeunes à travers différents moyens d'expression offrent des modèles et des points de références qui aident à se rapprocher et à comprendre l'imaginaire des adolescents. En ce sens, il est nécessaire de se concentrer sur la diffusion de nouvelles narrations et de découvrir les romans, les bandes-dessinées et les séries TV qui permettent d'esquisser les contours de la génération des « peut-être » et des « assez » en analysant les thèmes qui contribuent à la construction de l'imaginaire fluide des adolescents d'aujourd'hui.

2. Projet de recherche

En partant de ce cadre théorique, nous avons formulé l'hypothèse suivante : les narrations fluides, à la fois dans la forme d'expression utilisée, dans le contenu, dans leur amplitude et leur modalité « non binaire » d'affronter les thématiques du quotidien, permettent de saisir certains éléments de l'imaginaire des jeunes. À partir des données issues d'un questionnaire administré à 100 étudiants des provinces de Padoue et de Vicence sur l'évolution de l'utilisation du temps libre pendant et après la pandémie, deux exemples les plus répandus ont été identifiés : le roman "Le chant d'Achille" et la série télévisée *Sex Education*. Ces récits semblent façonner les projections non résolues de la puberté à travers une ouverture sur la question sexuelle dans la clé de la fluidité du genre, qui s'avère être un élément essentiel de la réalité interne et externe recherchée par les jeunes d'aujourd'hui. Seguendo questi primi risultati emersi il progetto di ricerca ha sviluppato delle ulteriori domande da indagare attraverso dei focus group con adolescenti. Le domande formulate sono state le seguenti. Cela nous a conduits à formuler les questions de recherche suivantes : En quoi ces histoires nous aident-elles à comprendre l'imaginaire des adolescents ? Comment les protagonistes de *La canzone di Achille* et de *Sex Education* deviennent-ils/elles des références dans l'imaginaire des jeunes ?

Pour faciliter la compréhension du concept d'imaginaire aux étudiants interrogés, nous avons décidé de questionner les modèles de référence qui habitent cet imaginaire et qui sont présents dans les histoires lues, entendues et qui sont partagés par les protagonistes de ces histoires.

2.1. La méthode

En suivant le cadre théorique de la recherche-action (Barbier, 2007, Falcone, 2016) et

l'approche qualitatif orienté à l'exploration et à la découverte (Bogdan, Biklen, 2007 ; Creswell, 1998 ; Denzin, Lincoln, 2005), entre mars et avril 2022 nous avons organisés deux groupes de discussion de 24 participants volontaires (22 femmes et 2 hommes) âgés entre 16 et 18 ans et inscrits à un lycée de Padoue. Les points de départ ont été les mêmes « questions-propositions » avec une volonté d'ouvrir la discussion pour approfondir certains aspects en fonction des éléments qui ont émergés durant les échanges en adoptant une approche de la communauté d'enquête (Ausbel, 1968 ; Jonaassen, Land, 2000 ; Rogoff, 2004). L'enquêteur s'est positionné comme un facilitateur, autrement dit comme celui qui essaie, promeut, se préoccupe, soutient et supervise (Goodman, 1990; Santi, 2016). Au départ des questions ouvertes, non rhétoriques, ont alimenté la discussion. Chaque réponse a permis d'ouvrir un nouveau niveau de recherche. La question de départ utilisée par les groupes de discussion a été la suivante : en considérant la série *Sex Education* et le roman *La canzone di Achille* définirais-tu les protagonistes des héros, autrement dit des modèles de référence vers lesquelles s'orienter ? Les résultats des discussions ont fait l'objet d'une analyse du contenu des thématiques avec le logiciel *atlas.ti*. Cette méthode a permis de transcrire et relire les contenus, identifier les unités thématiques et attribuer des étiquettes conceptuelles. L'adoption d'une approche herméneutique a permis de considérer comme significatifs toutes les contributions aux discussions considérées comme pertinentes aux fins du sujet enquêté. Cela a pourtant imposé de privilégier l'approche qualitatif sur l'approche quantitative.

3. Résultats

L'analyse du contenu est toujours en cours mais il est possible de tirer les premières conclusions en partant de la cartographie des échanges réalisée grâce aux *carnets de terrain*. Les réflexions se sont développées autour quatre points de discussion ainsi formulés par les enquêteurs: 1) Quand arrivez-vous à vous à vous projeter ? Quand avez-vous le sentiment d'être compris? 2) Pourquoi les protagonistes peuvent-ils/elles être définis des héros? 3) Où trouvez-vous les modèles de référence les plus importants pour vous? 4) Où trouvez-vous les modèles de référence les plus importants pour vous ?

En ce qui concerne le premier point de discussion nous découvrons qu'un héros c'est celui qui arrive à être soi-même et à améliorer sa condition ; Un héros c'est celui qui incarne le désir d'être normal, comme cela est exprimé par le protagoniste du roman "La canzone di Achille" (p. 63). En répondant à la question qui oriente le deuxième point de discussion, nous voyons que Achille et Patrocle sont des héros puisqu'ils vivent d'émotions : Ils ont le courage de vivre librement leur sexualité en ne stigmatisant ni eux-mêmes ni les autres. Par ailleurs, ils aident en parlant sans préjugés à l'instar de Otis, le protagoniste de la série *Sex Education*. Grâce à son courage et à sa délicatesse, ce dernier aide à défier les regards jugeurs, stigmatisants et binaires des adultes. Le troisième point de discussion montre que les adolescents affirment trouver leur modèle chez les amis pour comment ils/elles se montrent dans la réalité et dans les réseaux sociaux. Mais ils affirment également de trouver leurs points de repère dans certaines séries (*Atypical, Angel Beasts, Elite, Fullmetal Alchemist*), dans la musique (véhiculée même par les réseaux sociaux) et dans l'art, conçues dans un sens très large et non conventionnel (Banksy, Mihazaki, auteurs de mangas). *In fine*, le quatrième point de discussion montre que les

adolescents se sentent compris quand ils voient dans les autres les mêmes difficultés qu'ils prouvent et dans « quand l'autre fait miroir ». Cela est le cas, par exemple, dans le roman "La canzone di Achille" quand Patrocle cherche soi-même en se projetant sur Achille qui devient son miroir (pp. 98,99). Les adolescents affirment faire des expériences de compréhension et projection quand leurs pairs s'approchent avec légèreté (comme c'est le cas pour Otis, le protagoniste de la série *Sex Education*) et, surtout, quand les adultes sont éloignés.

4. Discussion et Perspectives

L'analyse des données collectées sera complétée dans les prochains temps. Néanmoins nous pouvons déjà orienter des conclusions partielles et ouvrir des perspectives : les narrations contribuent à définir certains éléments de l'imaginaire des adolescents. L'imagerie narrative, aussi fictionnelle soit-elle, a un caractère si emblématique qu'elle offre aux adolescents une série de modèles sur lesquels s'appuyer, se reconnaître et se confronter. Plus particulièrement, les échanges qui se sont déroulés dans les groupes de discussion ont permis de formuler quatre propositions sur le rôle joué par les protagonistes des narrations dans les modèles de référence des adolescents :

- Les adolescents se reconnaissent dans les protagonistes des séries télévisées, dans les textes des chansons, dans l'image de certains chanteurs. Ils perçoivent le monde des adultes comme étranger ;
- Dans l'imaginaire des adolescents interrogés il n'y a pas des héros comme sont communément définis. Il y a des personnes normales qui veulent être elles-mêmes ;
- Le rencontre avec l'autre aide à se reconnaître : avec l'autre et à travers l'autre je comprends qui je suis ;
- Rien n'est définitif ni cristallisé. Tout est possible et en mouvement. Il y a le besoin de ne pas définir de laisser ouvert : fluidité.

En ce qui concerne les perspectives de la recherche les objectifs sont les suivants :

- En partant des données collectées, développer un instrument qui permette d'analyser l'imaginaire sur un échantillon plus important ;
- Approfondir le rôle des réseaux sociaux et le manque de consciences sur les conditionnements
- Approfondir la connaissance des séries télévisées de la part des éducateurs
- Construire des parcours à travers des genres différents ("text sets", Mitchell & Gills, 2001). Ceux-ci doivent permettre une identification partagée, un échange et l'expression de soi-même en dehors d'une optique binaire (Abbott, 2009, Batini & Santoni, 2009)
- Chercher un dialogue avec les autres disciplines- Brand Strategy/Post Millennial Marketing qui interprètent le S.T.I.L.E. (acronyme de sociabilité, transparence, instantanéité, liberté et expérience) dei Millennials (Capeci, 2017).

Bibliographie

- Abbott Traci B. (2009). Teaching Transgender Literature at a Business College. *Race, Gender & Class*, 152–169.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston: New York.
- Batini, F., & Santoni, B. (a cura di). (2009). *L'Identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*. Napoli: Liguori Editore.
- Bainbridge D. (2010). *Adolescenti. Una storia naturale*. Torino: Einaudi.
- Barbier R. (2007). *La ricerca azione*. Roma: Armando.
- Blezza Picherle S. (2016)., *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007) *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. 5th Edition, Allyn & Bacon, Boston.
- Bruner J. (2002), *La Fabbrica delle storie. Diritto letteratura vita*. Bari: Laterza
- Capeci, F. (2017). *Post Millennial Marketing*. Milano: FrancoAngeli.
- Chambers, A. (2020). *L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*. Modena: Equilibri.
- Cortiana, P. (2021). Adolescenti e serie TV: viaggio di andata e ritorno. *Nuova Secondaria Ricerca*, 4, 281-306.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications, Inc.
- Davis K., et al (2020). Introduction to Special Issue: Adolescent and Emerging Adult Development in an Age of Social Media. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 35(1), pp. 3–15.
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (2005) Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks, 1-32.
- Kestemberg, E. (1980). Notule sur la crise de l'adolescence. *Revue Française de Psychanalyse*, 47, 3-4, 523-530, 1980.
- Falcone, F. (2016). *Lavorare con la ricerca azione*. Bologna: Maggioli Editore.
- Forni D. (2020). Young adults and TV series. Netflix and the new forms of serial narratives for young viewers, *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni 10(1)*, pp. 296-312.
- Erikson E. H. (1974). *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando.1974.
- Faliva C. (2011). *Adolescenza: tra normalità e rischio*. Rimini: Maggioli editore.
- Livorato M. C (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Luperini R. (2013), *Insegnare la letteratura oggi*. San Cesario di Lecce: Manni Editori.
- Miller, M. (2020). *La canzone di Achille*. Venezia: Marsilio Editore.
- Oseman, A. (2020). *Heartstopper: Volume 1*. Milano: Mondadori.

Le lieu et ses enjeux dans l'imaginaire des « élèves perturbateurs »

Marco DAMIANI POMAGEOT

Université de Picardie Jules Verne

Introduction

En introduction, je souhaite citer Joseph Rosetto. Dans le chapitre « L'éthique de la parole », issu de l'ouvrage *La vraie vie à l'école* de Philippe Lacadée, Rosetto écrit en 2013 : « l'expérience est ce qui nous bouscule, nous met en mouvement, nous arrache à la sécurité de la routine, nous renverse et nous rend autre ». Cette expérience a été vécue et éprouvée en tant que conseiller principal d'éducation, et aujourd'hui rapportée par le regard de jeune doctorant en sciences de l'éducation à l'aide d'une vignette clinique issue de la pratique professionnelle. Je la développerai en trois points.

Effectuons ce qu'Ignace de Loyola appelle une « composition de lieu », c'est-à-dire savoir d'où je prends la parole. Actuellement en deuxième année de doctorat au CAREF sous la direction de M. KATTAR Antoine et Mme MÉLONI Dominique, ma thèse porte sur la notion de lieu dans la construction identitaire des élèves désignés « perturbateurs » par l'institution scolaire. Optant pour l'approche clinique d'orientation psychanalytique, mes recherches restent sensibles à d'autres approches de l'éducation. En effet, je m'intéresse plus particulièrement aux adolescents âgés de 11 à 15 ans, qui scolarisés en collège incarnent depuis le milieu des années 90 une nouvelle figure de la déviance au sein des établissements scolaires et interrogent certains marqueurs de la transformation du système éducatif. Les changements de politiques éducatives, en synergie à d'autres secteurs ministériels (la santé, la justice, l'intérieur), accèdent à l'émergence de dispositifs spécifiques pour ces adolescents (la classe-relais), de logiques de ciblage par de nouveaux termes (décrocheur, pluri-exclu, perturbateur, passif, en rejet de l'institution, etc.) et des pratiques professionnelles visant à écarter ou exclure pour maintenir un ordre dans la classe dite « ordinaire ». C'est pourquoi plusieurs définitions seront déclinées mettant en rapport les termes employés dans le registre de la spatialité (lieu et place par exemples) avec celui de l'imaginaire.

Dès lors, à partir de ce qualificatif de « perturbateur », comment l'adolescent se représente-t-il l'institution scolaire ? A partir des apports de Freud, quelles sont les spécificités de son imaginaire et de son étendue ? Quels sont les effets de la désignation « perturbateur » sur son imaginaire ? Quelles peuvent en être ses formes d'expression en milieu scolaire ?

En regardant en direction de l'adolescence, je m'appuie sur la définition qu'en donne Winnicott. Il la pense comme une manifestation de santé qui d'abord, porte une perte, celle des repères structurants l'enfance. Dans son texte *l'Adolescence* en 1962, il aborde ce concept en utilisant le terme de « Doldrums » (« pot au noir »). En géographie, ce mot technique renvoie à l'espace de navigation d'une largeur de 100 à 10000 km qui est situé entre les deux hémisphères de notre planète, dite zone de convergence intertropicale (ZCI). Ce « pot au noir » constitue un passage obligé pour les navires désireux de se rendre d'un hémisphère terrestre à l'autre. Dans cet espace, l'air y est instable, pour ne pas dire rare. Les changements météorologiques sont

fréquents, jonglant entre calme et fortes précipitations. De cette métaphore, j'en comprends l'incompressible permanence d'un adolescent à tenter de s'approprier un environnement, tout en quittant la terre de l'enfance et pour horizon celle de l'adulte. En cela, une double question est soulevée par Winnicott, celle du choix et du renoncement et celle de l'inconnu et de l'incertitude. Mais j'irai plus loin en considérant l'immaturation de l'adolescence comme un indicateur dans la relation éducative. En effet, dans son texte de 1968 sur les « concepts actuels du développement de l'adolescent », Winnicott croit dans le travail de découverte de soi par des moyens nouveaux et non compromettants en parlant des « traits les plus excitants de la pensée créative, des sentiments neufs et frais, des idées pour une vie nouvelle ». Ainsi, par ces questions d'errance, de voyage, de dérive, l'adolescent apprendrait à exister par lui-même à partir de ses propres repères. A nous, éducateurs, de l'accompagner dans ce « pot au noir » en faisant de son navire un lieu pour construire sa navigation.

Pour cela, je m'appuierai sur une vignette clinique d'un adolescent de 5^{ème}, âgé de 14 ans, qualifié de « perturbateur », et dont l'expérience scolaire s'est entremêlée dans certains lieux avec l'exercice de son imaginaire. Il ne s'agit pas seulement de posture, d'écoute, de regard, mais d'accueillir cette part d'immaturation décrite par Winnicott.

Pour y répondre, je débiterai par une cartographie de mes questionnements et du lieu dans lequel j'opérai en CPE pour ensuite aborder l'éveil de l'imaginaire de notre vignette par la notion de lieu, afin de vous partager la co-construction de sa « place » pour maintenir cet éveil.

Cartographier les questionnements et le lieu

En septembre 2020, je suis responsable du niveau 5^{ème} dans un collège public périurbain, d'environ 800 élèves issus majoritairement des milieux populaires ou défavorisés. Parmi eux, nombreux sont issus des décisions d'affectation suite à une exclusion définitive prononcée par le conseil de discipline. Notre vignette clinique, un adolescent que je prénommerai Alexandre, en est issu.

Très rapidement, les professeurs attirent mon attention sur Alexandre par l'emploi de termes souvent négatifs. Il est décrit agité, énervé, parlant fort, déconcentré, inattentif, perturbateur. Ils se désolent de ne pas arriver à faire « cours correctement ». Je le convoque dans mon bureau une première fois fin septembre 2020. Il est à l'aise dans sa prise de parole et aborde son vécu scolaire. En effet, Alexandre est un « pluri-exclu » de trois collèges pour des faits de violence physique envers des adultes. Il répète à plusieurs reprises ne pas « les aimer » et parle de vouloir « expérimenter ». J'échange avec la mère et les professionnels qui l'accompagnent (le pédopsychiatre et les deux éducatrices). Tous me rapportent sa dyslexie, dysorthographe, de sa dysphasie, de son trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité et de la prise journalière de médicament. Alexandre est marqué par un certain nombre de signifiants dans lequel je me sens noyé.

Les journées passent, les critiques négatives fusent. Les professeurs l'isolent dans la classe et dans le couloir le temps d'un répit pour souffler. D'autres utilisent d'emblée l'exclusion ponctuelle du cours (EPC). Le protocole dispose d'amener l'élève à mon bureau avant la salle d'étude. Mais Alexandre vient spontanément à mon bureau et réclame « le droit de me parler

de ce qui me soule ». Durant les entretiens, Alexandre aborde souvent sa peur de décevoir ses parents et de l'exclusion définitive. Souvent exclu de cours, il se dit « mis de côté », « oublié », « charrié » par une partie des professeurs. Il n'aime pas l'injustice ni être moqué. Et en même temps, il se « sent bien » dans ce collège. Un jour dans mon bureau, plutôt que d'écrire un rapport en salle d'étude, il dessine. L'hypothèse que se joue quelque chose au niveau du lieu commence alors à germer.

Je m'appuie ici sur les travaux du linguiste Richard Huyghe en 2009, dans son ouvrage *Les noms généraux de l'espace en français* définissant le lieu en « portion d'espace associée » à l'objet ou au sujet qui s'y trouve. S'inscrivant dans l'univers physique, matériel, le lieu entoure et englobe le sujet non de manière statique, mais telle une « enveloppe » permettant l'existence d'un processus ou d'une dynamique et l'identification des sujets en activités. Je reviendrai sur cette implication d'Alexandre un peu plus loin.

L'imaginaire réveillé par le lieu

Sous couvert de la Principale du collège, une première rencontre réunit début octobre 2020, les éducatrices, les parents, Alexandre et la professeure-principale. Les éducatrices rapportent la confiance d'Alexandre à mon égard, son goût pour venir au « bureau du patron », que je lui « parle au lieu de crier ». De mon côté, j'expose plusieurs de ses dessins réalisés dans mon bureau. N'ayant jamais utilisé ce support, le dessin est privilégié pour ses expressions. L'alliance co-éducative se concrétise au travers de la fiche de suivi. Chaque professeur coche « oui » ou « non » dans les objectifs fixés par l'élève. Alexandre s'engage à présenter cette fiche quotidiennement à ses parents et à s'entretenir avec moi chaque vendredi après-midi. Une organisation s'installe : à moi les principaux entretiens avec les dessins, aux éducatrices de les faire comprendre aux parents et de les reprendre avec Alexandre.

Ces dessins me semblent importants, non pour les traiter, mais introduire la notion de fantasme. Dans son texte de 1911 *Formulations sur les deux principes au cours des événements psychiques*, Freud situe la vie imaginaire par un scénario où le sujet qui imagine réalise un désir inconscient. Et dans son texte *La création littéraire ou le rêve éveillé*, il évoque le travail du rêveur éveillé. En effet, ceux d'Alexandre me semblent illustrer ce fantasme qui, de manière consciente au regard de ses productions écrites, est un support au réveil de son imaginaire en contexte scolaire. Je le mettrai en rapport avec le lieu, c'est-à-dire à l'espace de réalisation de l'activité psychique. En effet, les déplacements d'Alexandre, résultant d'une exclusion ponctuelle du cours ou d'une auto-exclusion vers la vie scolaire, sont la conséquence de ses perturbations en classe et la cause de ses souffrances. En effet, il dessine dans mon bureau en narrant la scène de l'exclusion pour un scénario heureux. Il se met en scène relatant le désir inconscient de s'affirmer autrement, de pouvoir exister et d'être accepté. Sur le plan fantasmatique, ses dessins lui permettent une mise en scène de sa vie imaginaire.

Tentons désormais de dépasser la définition d'Huyghe. S'il existe clairement une matérialité du lieu, mon bureau de CPE, Alexandre ne peut pas le toucher ou être en contact avec son corps. Ce que je suggère est une congruence entre ce lieu et ce site géographique qui résiderait dans la mise en mouvement du sujet. Le lieu n'est donc pas un repère, mais une trace ou un indice sur le plan psychique de la réalisation d'une activité. En effet, je n'ai pas délivré un lieu tout-

fait-main à Alexandre. C'est son activité qui a structuré et organisé ce lieu d'une manière à pouvoir déposer sa vie imaginaire. En cela, je me rapproche de la théorie de l'unité de Georges Kleiber portée en 1993, disposant que tout espace aléatoire entourant un objet/un sujet ne peut pas constituer un lieu sans raison. Il englobe car doté d'une « unité » que je situe sur le plan psychique. En somme, un « lieu » est lieu parce qu'identifié à l'objet/le sujet situé à l'intérieur et il tire sa délimitation de ces derniers.

Néanmoins un phénomène se glisse dans notre réflexion sur l'imaginaire : celui de la place. Alexandre dispose d'un cadre opérant et d'un support. Mais quelle est sa place dans ce travail ? Qu'est-ce qui l'occupe réellement dans ce lieu ? En tant que professionnel de l'éducation et dans le respect de l'éthique, que faire de la place que l'adolescent occupe ?

Co-construire avec l'adolescent sa « place » pour maintenir en éveil son imaginaire

L'éveil de l'imaginaire par le scénario fantasmatique à partir du lieu autorise, à mon sens, l'adolescent à faire évoluer son comportement. Mais courant du mois de février 2021, un incident survient qu'Alexandre appelle son « appartenance de quartier ».

Apprenant durant un interclasse l'introduction d'armes par des élèves, je fais ouvrir les casiers par les élèves ; d'autres ont refusé, nécessitant l'intervention de la police nationale. Durant les entretiens, le prénom d'Alexandre retentit. Je veille à le convoquer au bureau des surveillants pour éviter le mien. Il rapporte être insulté et menacé de mort sur Snapchat. En effet, des adolescents plus âgés, déscolarisés l'attendaient armés près de son domicile. Mais voyant les policiers arriver pour les casiers, il s'énerve, tape dans le mobilier, crie « je veux rester », « je ne recommencerai plus ». Avec la Principale, nous le rassurons sur l'impossibilité de l'exclure.

Deux jours plus tard après cet incident, le reçois avec les éducatrices à mon bureau. A la relecture des écrits Snapchat, je prends conscience de l'image qu'Alexandre a de lui et des autres qui l'entourent. Dans l'échange, il se qualifie de « naïf », de « faible », de « suiveur », de « perturbé ». Il craint de perdre la confiance des adultes, et en premier lieu des professeurs, car cet incident donne l'image d'un « p'tit délinquant ». En CPE me traverse alors l'hypothèse qu'il se débatait d'une image par des actes violents pour appeler au secours. Je perçois Alexandre aliéné à une image ne lui correspondant pas. Ses productions écrites, son changement de comportement, des derniers mois entrevoient un adolescent en quête de s'affirmer par une unité. Par la relation éducative, il n'est pas seulement question de valoriser son comportement des derniers mois, mais de lui permettre de se reconnaître en validant une autre image qu'il a déjà déployé.

Au-delà des signifiants imposés, Alexandre travaille des repères dans sa quête d'unité. La notion de « place » me semble ici essentielle. Huyghe parle d'un morceau d'espace occupé par l'objet, fixé dans le monde et séparable de ce qui l'occupe. La place est vouée à être occupé et se veut attribuée à une entité autonome. Elle n'exclut pas l'environnement et met en profil un site géographique par sa relation avec l'occupant. Il y a là un double sens : normatif, car la place renvoie à l'attribution à un site ; dynamique dans l'occupation par le sujet de cette place. De ce dernier, j'en développe une vision projective du terme, c'est-à-dire ce qui adviendra à partir de l'activité du sujet en ce lieu, en pensant la « place » comme un réceptacle. Après avoir proposé

le lieu en « localisateur », je vous suggère la place en « localisée ». Référant à ce qui est préconstitué par avance tout en renvoyant au segment du monde occupé par un sujet agissant, la « place » est donc vouée à être investie et saturée par celui-ci. La place est ainsi réservée à l'existence d'un adolescent en tant que sujet, et non à partir des désignations par l'institution scolaire. En ce sens, le travail sur l'imaginaire adolescent m'apparaît possible. C'est à partir de cette place que l'étendue de l'imaginaire adolescent peut se déployer ; dans la possibilité de dépasser les désignations en tentant d'exister par lui-même.

Durant le rendez-vous, avec les éducatrices, je propose aux parents et Alexandre un carnet personnel pour ses questions, ses émotions, ses souvenirs, sous forme littéraire, musicale ou de dessin. Il est autorisé à se rendre à mon bureau chaque vendredi après-midi pour me partager ses écrits. Par l'écriture, Alexandre travaille l'image renvoyé de lui-même. L'expression de l'imaginaire avec ce support est la construction de sa place, dans le réel, tenant compte de sa manière de se parler à lui-même, de s'adresser à moi, de se porter, de se regarder. Progressivement, Alexandre développe une image positive de lui-même, accueille sa parole et change de comportement. Son calme et sa motivation en classe sont perceptibles.

Conclusion

Conclure, pour ne pas conclure. L'utilisation du carnet ne dure que trois semaines, de la mi-février à la mi-mars 2021. Un nouvel incident de violence grave survient. Alexandre se procure un taser, pour se protéger durant le trajet en bus, et le ramène au collège. En entretien dans le bureau de la Principale à ce sujet, il finit par le sortir du sac à l'annonce du conseil de discipline et la pointe avec son arme. Alexandre me donne le taser avant l'arrivée de la police. En garde-à-vue, je dépose plainte pour le collègue. Un conseil de discipline est réuni fin mars, il est exclu définitivement. Le 3^{ème} confinement démarre, il n'est alors plus question de lui.

Rosetto écrit dans son texte de 2013 que « l'expérience est autre chose, c'est une mise en mouvement qui ne conduit pas les enfants vers quelque chose de figé, de fini, mais elle est l'élan qui le porte, le dépasse souvent, le transforme. Elle est désir et énergie. ». A l'expérience d'aborder sa vie imaginaire en contexte scolaire pour un adolescent « perturbateur », il me semble primordial d'accueillir, pour notre profession de CPE, le déploiement de l'écoute entre professionnels et surtout avec les adolescents. Elle ne se décrète pas et permet à l'adolescent d'exprimer son imaginaire.

Bibliographie

Livre :

Huyghe, R. (2009). *Les noms généraux d'espace en français. Enquête linguistique sur la notion de lieu*. Paris : De Boeck Supérieur.

Chapitres de livre :

Freud, S. (1908). La création littéraire et le rêve éveillé. Dans M. Bonaparte, E. Marty (Trad.), *Essais de psychanalyse appliquée* (1971). Paris : Gallimard.

Freud, S. (1911). Formulations sur les deux principes du cours des événements psychiques. Dans P. Cotet, J. Laplanche, J. Altounian, al. (Trad.), *Résultats, idées, problèmes I, 1890-1920* (1991). Paris : PUF.

Rosetto, J. (2013). L'éthique de la parole. Dans P. Lacadée (Dir.), *La vraie vie à l'école. La psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école* (p. 151-163). Paris : Éditions Michèle.

Winnicott, D. (1962). L'adolescence. Dans D. Winnicott, *De la pédiatrie à la psychanalyse*. (1969). Paris : Payot.

Winnicott, D. (1968). Concepts actuels du développement de l'adolescent : leur conséquence quant à l'éducation. Dans D. Winnicott, *Jeu et Réalité : l'espace potentiel* (p. 190-207). Paris : Gallimard.

L'imaginaire adolescent à l'épreuve de la société individualiste

*Sarah GOUTAGNY
IUT Jean Moulin Lyon 3*

Nous voudrions ici envisager l'imaginaire adolescent à notre époque dans une perspective anthropologique.

« Chez un bon nombre de tribus de l'Amérique du Nord, le prestige social de chaque individu est déterminé par les circonstances entourant des épreuves auxquelles les adolescents doivent se soumettre à l'âge de la puberté. Certains s'abandonnent sans nourriture sur un radeau solitaire ; d'autres vont chercher l'isolement dans la montagne, exposés aux bêtes féroces, au froid et à la pluie. Pendant des jours, des semaines ou des mois selon le cas, ils se privent de nourriture : n'absorbant que des produits grossiers, ou jeûnant pendant de longues périodes, aggravant même leur délabrement physiologique par l'usage d'émétiques. Tout est prétexte à provoquer l'au-delà : bains glacés et prolongés, mutilations volontaires d'une ou de plusieurs phalanges, déchirement des aponévroses par l'insertion, sous les muscles dorsaux, de chevilles pointues attachées par des cordes à de lourds fardeaux qu'on essaye de traîner. Quand même ils n'en viennent pas à de telles extrémités, au moins s'épuisent-ils dans des travaux gratuits : épilage du corps poil par poil, ou encore de branchages de sapin jusqu'à ce qu'ils soient débarrassés de toutes leurs aiguilles ; évidemment de blocs de pierre. »¹

L'observation de Lévi-Strauss a ceci d'intéressant qu'elle fait apparaître une similitude objective entre ce qui a lieu dans le passage de l'enfance à l'âge adulte dans les sociétés premières et les comportements plutôt caractéristiques de l'adolescence chez nous (qu'on les nomme troubles du comportement, comportements à risque, etc.). On peut faire l'hypothèse qu'il y a donc un invariant anthropologique qui traverserait les sociétés et qui définirait le moment de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Mais c'est sans compter sur une différence de fond entre ces deux mondes : ce ne sont pas les mêmes imaginaires sociaux qui sont en jeu et la condition de l'homme moderne, dans la société individualiste qui est la nôtre, change tout.

De la société première à la société moderne : deux expériences du passage à l'âge adulte

Commençons par examiner ce qui distingue les expériences du passage à l'âge adulte dans la société première et la société moderne. Dans les tribus étudiées par Lévi-Strauss, l'adolescence suppose un passage par l'extérieur de la société, donc une confrontation à l'ordre de la nature. Cette configuration produit à la fois une relativisation de l'ordre social (il y a un monde extérieur à celui des hommes) et elle est le moyen par lequel l'individu va trouver sa place dans le groupe (et obtenir le prestige social afférent, prestige social qui n'est pas un pouvoir, nous y reviendrons). Dans nos sociétés modernes, l'adolescence implique un passage par des institutions (et en particulier l'école), donc par la culture. La hiérarchie sociale est, dans ce cadre, le résultat des trajectoires individuelles dans ces institutions. Mais il faut aller plus loin. La rupture entre ces deux modèles de société se situe d'abord du côté de la définition de l'enfant.

Dans les tribus d'Amérique du Nord, le petit d'homme est considéré comme un animal et l'éducation a pour fonction de l'arracher à cet état de nature. Pour nous Modernes, l'enfant est toujours déjà envisagé comme un être humain et l'éducation est une maïeutique : elle est le moyen de faire advenir toutes les potentialités humaines contenues en lui. Affranchissement ou développement : ce sont là deux conceptions antagonistes de la condition humaine. C'est aussi la définition de l'individu qui varie de la société première à la nôtre. La tribu illustre le modèle d'une société de type holiste, pour laquelle l'individualité est toujours le produit du groupe. Chez nous, la réalité individuelle excède toujours la réalité sociale : l'une et l'autre ne se recouvrent jamais entièrement, c'est-à-dire qu'elles sont irréductibles l'une à l'autre².

Mais ce n'est pas tout. C'est encore le statut de la parole qui diffère entre ces deux univers anthropologiques. Du côté de la tribu, la parole n'est jamais la propriété des individus, parce que ce que l'on dit ne nous appartient pas. Ainsi, le chef, dans ces sociétés-là, a-t-il un devoir de parole qui n'est jamais l'expression d'un pouvoir, parce que l'imaginaire holiste condamne toute expression personnelle de la puissance et la renvoie à l'extérieur de l'ordre social³. On pourrait prendre encore l'exemple du sorcier ou du fou qui, dans ce cadre, ne sont que les médiateurs d'un discours qui n'est jamais considéré comme le leur⁴. L'adolescence, dans ces conditions, est nécessairement l'expérience d'une dépossession : en entrant dans la société des adultes, les jeunes entrent dans un monde qui s'impose à eux et sur lequel ils n'ont aucun pouvoir (la seule expérience de la puissance qu'ils puissent faire a lieu dans la confrontation à la nature, qui s'accomplit à la sortie de l'enfance et hors du social). L'originalité de la modernité est de considérer la parole comme étant l'expression d'une puissance personnelle. En ce point, il faut rompre avec l'affirmation de la linguistique selon laquelle la parole serait nécessairement le propre de l'individu, quand la langue définirait le code commun que nous partageons – cela n'est vrai que pour nous Modernes, et l'on pourrait montrer que c'est là le résultat de la révolution intellectuelle de l'écriture⁵. Par conséquent, l'adolescence est, conformément, à cet imaginaire individualiste, le moment de réaffirmation d'une puissance propre qui signifie ce qui nous distingue irréductiblement les uns des autres.

Le propre de l'imaginaire moderne ou le refoulement de la dépendance

L'imaginaire moderne a ceci d'original qu'il impose l'idée que la séparation est l'expérience ontologique première des individus : nous naissons absolument singuliers, car nous sommes dépositaires de quelque chose qui n'appartient qu'à nous, et pourtant la société reste l'horizon de notre condition humaine. Toutefois, l'affirmation moderne d'une réalité individuelle indépendante de ses conditions sociales de possibilité contredit un présupposé anthropologique formulé par Winnicott : le propre de l'humanité consiste à faire l'expérience d'une « séparation qui ne peut être séparation, mais seulement menace de séparation »⁶. L'invariant qui fonde la condition humaine, c'est donc la situation de dépendance du petit d'homme à d'autres que lui. L'enfance se définit alors comme la période de dépendance qui s'ignore comme telle parce que l'entourage permet à l'enfant l'expérience paradoxale d'être seul en présence de quelqu'un. Devenir adulte, c'est découvrir que « le monde existe avant nous et qu'il peut se passer de nous »⁷ ; l'adolescence, ainsi, désigne le moment où l'on prend conscience de cette dépendance et où l'on se découvre séparé (l'on a une place distincte à occuper dans le groupe). Cela n'est possible, nous dit le psychanalyste, qu'à la faveur d'un espace neutre qui nous préserve, tout au

long de la vie, de l'expérience de l'altérité radicale qui est le signe que « rien n'a de sens, que tout est vain et indifférent »⁸.

En conclusion, si les rites du passage à l'âge adulte varient selon les types de société, il semble bien que l'adolescence fonctionne toujours comme un miroir des règles de l'intégration sociale. En d'autres termes, elle désigne, pour l'ordre social, le moment du retour du refoulé. Dans la société première, c'est le pouvoir comme expression d'une puissance propre qui est rejeté à l'extérieur de la société. Les individus n'ont, dans ces circonstances, d'autre choix que de provoquer l'au-delà, pour reprendre le mot de Lévi-Strauss, en mettant à l'épreuve leurs seules forces – certains, d'ailleurs, n'en reviennent pas. Dans nos sociétés modernes, parce que nous sommes devenus des réalités individuelles irréductibles à la réalité sociale, le refoulé, c'est le fait de notre dépendance. Les conduites d'addiction, en particulier, sont un révélateur de ce que notre société considère comme un échec de la socialisation. Nous sommes peut-être bien, dans ces conditions, les proies d'un imaginaire qui produit une difficulté inédite pour les adolescents : ceux-ci font l'expérience d'une puissance (c'est la rançon de l'individualisme) qui n'est pas l'expérience de la liberté parce que la liberté c'est la possibilité de l'indéterminé. En effet, la puissance est toujours ce qui nous détermine (et par là-même nous limite). C'est dire, au bout du compte, que nous n'échappons pas à un naturalisme d'un genre nouveau, qui impose à nos adolescents de devenir ce qu'ils sont (c'est la conséquence d'une représentation de l'éducation comme développement). S'il existe un invariant anthropologique – tel que Winnicott le pense dans les termes d'un espace neutre d'expérience – qui permette de penser le passage de la dépendance à l'indépendance pour l'individu, il faudrait examiner, à partir de là, dans quelle mesure ses conditions de possibilité sont modifiées par la société individualiste contemporaine. Cela pourrait nous permettre de comprendre les formes d'anesthésie morales et affectives qui condamnent une partie de notre jeunesse à une existence dépourvue de sens, parce que l'impératif de la réalisation de soi efface celui de l'émancipation⁹.

Bibliographie

- Clastres, P. (1974). *La société contre l'Etat, recherches d'anthropologie politique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Dumont, L. (1977). *Homo aequalis*. Paris : Gallimard.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Les Editions de Minuit. (Texte original publié en 1977).
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris : Plon.
- Terrail, J.-P. (1979). *La pratique sorcière. Éléments pour une sociologie de l'agression magique*. *Archives de sciences sociales des religions*, 48 / 1, 21-42.
- Winnicott, D.W. (2004). *Conversations ordinaires*. Paris : Gallimard. (Texte original publié en 1986).

Notes :

- 1 C. Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1955, p.38-39.
- 2 Cf. L. Dumont, *Homo aequalis*, Paris, Gallimard, 1977.

3 Cf. P. Clastres, *La société contre l'Etat, recherches d'anthropologie politique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1974, p. 40 : « Tout se passe, en effet, comme si ces sociétés constituaient leur sphère politique en fonction d'une intuition qui leur tiendrait lieu de règle : à savoir que le pouvoir est en son essence coercition ; que l'activité unificatrice de la fonction politique s'exercerait, non à partir de la structure de la société et conformément à elle, mais à partir d'un au-delà incontrôlable et contre elle ; que le pouvoir en sa nature n'est qu'alibi furtif de la nature en son pouvoir. »

4 Cf. J.-P. Terrail, « La pratique sorcière. Éléments pour une sociologie de l'agression magique », *Archives de sciences sociales des religions*, 1979, n° 48 / 1, p. 21-42. Dans l'Ancien régime, la parole du fou (qui ne porte pas ce nom, sauf peut-être le fou du Roi) concerne tout le monde : ce n'est pas ce qu'il dit qui le distingue des autres, mais son comportement ou son apparence. La Modernité va imposer, a contrario, une représentation du fou comme celui que sa parole, précisément, distingue de ses semblables – elle est désormais inaccessible au commun des mortels, puisque qu'elle n'appartient qu'à lui.

5 Cf. J. Goody, *La raison graphique*, Les Editions de Minuit, 1979, p.264 : « [...] disons qu'un peu de réflexion sur ce que contient un livre suffit pour comprendre quelles transformations dans la communication nous devons à l'écriture, non seulement d'un point de vue matériel mais aussi du point de vue de la connaissance, de ce que nous pouvons faire de notre esprit et de ce que notre esprit peut faire de nous. »

Sarah GOUTAGNY pour publication sur site ACEI (colloque de Milan, 2022)

6 D. W. Winnicott, *Conversations ordinaires*, Paris, Gallimard, 2004, p.72.

7 M. Gauchet, « Essai de psychologie contemporaine II », *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p. 274.

8 D. W. Winnicott, *Conversations ordinaires*, Paris, Gallimard, 2004, p. 54.

9 D. W. Winnicott, *op.cit.* Voir aussi D. Le Breton, *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF, 2013.

L'usage des réseaux sociaux des adolescents : un imaginaire virtuel

*Jeanne GUIET SILVAIN,
MCF-HDR
Université de Paris Cité.*

Les usagers adolescents de réseaux sociaux (tel Facebook etc.) n'affichent pas une présence corporelle comme dans le face-à-face, en revanche une présence psychique la remplace. La construction de leurs relations implique divers mouvements d'aller-retour, entre l'imaginaire et la construction de certaines réalités externes selon des polarités nourrissant des énergies parfois permanentes dans l'organisation groupale.

Une place importante est établie entre pairs dans la gestion des relations sociales et la création de nouvelles relations. Nous avons étudié plusieurs éléments, particulièrement ceux accordant l'importance de la perception permanente de la présence de l'autre : « Les jeunes adultes d'aujourd'hui se sont construits au contact de ces nouvelles interactions, et la génération suivante se développe psychiquement baignée dans cette foule virtuelle » (Guiche et Missonnier, p.167, 2015).

Les images symboliques du prestige social

Dans leur quotidien, « avoir des amis » permet de gagner du prestige social (ou autrement dit, du capital symbolique), de gravir les échelons de la hiérarchie sociale adolescente qui a son système de valeurs propre. Il s'agit bien de s'afficher publiquement de se rendre visible. Cet outil de communication peut donner l'impression que chacun a une voix égale. Cette illusion repose sur un simulacre basé sur une relation virtuelle qui s'installe souvent dans la durée. Cette relation convient : elle est en effet considérée recevable, semble confortable voire protectrice. Les individus peuvent en effet se sentir à l'abri, derrière l'écran. Cette relation correspond à une séparation franche avec le monde réel : c'est une démarche volontaire.

Afin d'éprouver sa liberté et son individualité, tout en satisfaisant un besoin de reconnaissance, l'adolescent justifie son autonomie dans des convictions, particulièrement établies dans le choix de ses amis, de ses activités et de ses goûts, dans ce désir d'immédiateté, de permanence, voire de soumission devant l'écran (Guiet Silvain, 2020).

Nous présentons ici notre démarche basée sur des entretiens auprès d'adolescents, spécifiant le cadre servant d'appui à nos analyses. Les questionnements présentés sont issus d'un travail de recherche universitaire, éprouvé sur un terrain associé à des analyses de conversations. La problématisation des questionnements de la recherche veut rendre compte des opinions, des mécanismes d'influence dans les groupes d'individus et de leurs évolutions à travers les discours, les images et les textes échangés. Les stéréotypes, les mécanismes d'influence et les évolutions individuelles et sociales sont étudiés à travers les paroles, les images, les textes et les discours.

Nous avons mené des entretiens non directifs menés selon une perspective clinique auprès

de 42 adolescents âgés de 12 à 17 ans (Ile de France). Nous en présentons ici quelques extraits. Nos conclusions portent sur l'injonction à la visibilité (voir et/ou être vu), les sujets vivant des situations où le regard de l'autre devient fantasmatique, parfois sublimé. Les sujets seraient alors des acteurs permanents de la construction de leur propre univers panoptique, produite selon divers facteurs. Au sein des réseaux sociaux, la communication, comprend un imaginaire en construction qui apparaît ainsi central. Néanmoins, cette communication est sujette à la pression à la connexion qui doit être rapide, immédiate, permanente. En effet, si la présence de l'autre est ressentie, certes sur des modes différents, la constitution du groupe n'en reste pas moins liée aux champs de présence que nous avons en partie identifiés, notamment ceux relatifs aux domaines émotionnel et psychosocial.

Notons ici l'importance de l'imaginaire des individus qui définit ici sa force : elle porte ainsi son appareil psychique groupal. La présence du groupe est en effet un objet de fantasme. Le rêve prend sa place dans les « chats » de discussion. L'utilisation des réseaux sociaux définit un individu idéalisé dont la représentation varie selon son imaginaire et celui que se construit le groupe d'appartenance de l'utilisateur.

Nous faisons l'hypothèse qu'un sentiment de toute-puissance, étayé par des fantasmes, amène certains sujets adolescents à une relation d'emprise sur l'autre, voire de soumission. Ici, l'absence de contact réel laisse une belle place à cette vie de représentation perpétuelle : « Le groupe virtuel resterait au stade de pré-groupe et serait comme une nébuleuse de projections, attentes, imaginaires, d'autant d'individus » (Lecourt, 2008, p. 306)

L'écran : une présence permanente en tension

Une tension permanente entre la volonté d'affirmer son identité et son ouverture à des négociations donne lieu à des compromis avec les partenaires La présence de l'interlocuteur sur le cyberspace peut être ressentie de façon très forte et construit un lien très fort (Suler, 1996). Un sujet interrogé confirme : « *Il faut que mon ami réponde, sinon c'est galère d'attendre* » (G.14 ans)¹. Cette dépendance est très présente et elle est réciproque de la part de l'interlocuteur : elle donne la part belle à l'absence de stratégies de résistance : « *On doit être là sinon, cela va se savoir* » (F.13 ans) ; « *Faut être rapide* » (G.15 ans).

L'adolescent, seul devant son écran, subit un investissement de la réalité immédiate. Se manifeste ainsi une grande énergie personnelle qui vient surinvestir les pensées conscientes et également préconscientes (Tisseron, 2011, 2012). La fréquence de l'utilisation du réseau social est prédominant et construit une colonne vertébrale au groupe, selon ses références et ses points d'ancrage au port d'attache. Si cette aventure est fortement liée à la présence, elle est parfois comptabilisée en termes de fréquence de tous les regards des autres : « *On choisit ses amis, on sait combien on en a, et eux, s'ils sont fidèles ou pas* » (G.13 ans). Gare à celle ou celui qui se déconnecte ! Cette réalité virtuelle n'en est pas moins une sorte de fiction qui y est attachée. Les individus se réfèrent à ces éléments qui donnent des valeurs et à leur définition à la pensée du groupe et la définition à la pensée de groupe. On assiste bien à un surinvestissement du virtuel. La constitution d'un point de repère, la condensation d'une certaine qualité d'émotions, participent à la mise en œuvre d'un fantasme relatif à l'existence du groupe. Il s'agit bien d'une

jouissance (Tisseron, 2008) purement affective, qui aide parfois à un éloignement d'une solitude psychique. On peut se rejoindre selon un fantasme commun, celui-ci pouvant être sujet à des dérives plus ou moins violentes ou orchestrées dans des buts plus ou moins pulsionnels.... « *Je n'ai pas envie d'en parler, cela me gave et puis c'est triste* » (G.14 ans) ; « *J'ai arrêté Facebook à cause de ça, je me suis mise sur Snapchat* » (G.17 ans) ; « *J'ai pas réussi à décrocher, tout le monde s'y mettait et disait que j'étais conne, alors j'ai beaucoup pleuré* » (F.12 ans) ; « *Un abruti a dit que j'étais nul au collège, et tout le monde sait maintenant que j'ai des mauvaises notes* » (G.15 ans).

Ceci interroge la question du bénéfique que les adolescents accordent à ce nouveau lien social accordé aux relations entre pairs qui amplifie les possibilités de fantasmes ou de fantasmatisation. Les comportements oscillent : se défendre, se cacher, se dissimuler, prendre ou mimer un rôle (Haythornthwaite, 2005) : « *Je communique avec Snapchat, parce que comme ça mes parents ne savent pas ce que je pense* » (F.14 ans) ; « *Cela me fait peur aussi parce que je connais les copains, parce que n'ai pas envie qu'ils disent de mauvais commentaires sur moi* » (G.12 ans).

L'organisation relationnelle y prend ses origines : en se rapportant à un objet d'intérêt commun, ils se rapportent l'un à l'autre, se parlent, échangent dans cette réalité virtuelle. Ce processus associatif est déterminé de façon intrapsychique et intersubjectif et est soumis à un axe de temps tantôt synchronique ou diachronique (Kaës, 2007, p.128-129, 2010).

Lors des échanges communicationnels, discontinus, entrecoupés : messages écrits non effacés, éventuellement relecture des messages précédents rompent l'association de discours précédents du fait de l'écriture et de ses conditions spatiales. De même, l'impossibilité de parler en même temps est l'usage : « [...] les participants agissent sur leurs associations pour les transformer, et engagent leur corps », Guiche, Missonnier, p.168). La présence physique n'est plus indispensable. Les diverses contraintes subies dans l'imaginaire s'insèrent dans un processus créatif stimulé par le collectif adolescent : « *Je suis les autres sur Snapchat, on regarde les photos, on les transforme, sinon je m'ennuie* » (F.12 ans).

L'imaginaire : une réduction des sensations mises en tension

Des satisfactions surgissent : « *C'est bien ainsi car on peut espionner l'autre* » (F.14 ans). L'implication de leur foule virtuelle dans leur relation intime, se vit d'une manière explicite, active et non pas uniquement à travers une passivité voyeuriste. Ces manifestations subissent des tensions par leur mise en présence qui cherchent à attirer l'attention, soit à leur insu, soit intentionnellement. L'ambiance ainsi suscitée par les interactions mobilise les acteurs et leur réciprocité (Avron, 1994, p. 251) : « *Je peux voir ce que vivent les autres, et aussi les autres peuvent savoir ce que je fais* » (G.15 ans). Subissant des stimulations et des réceptions, l'orientation des goûts réalise des interliaisons pulsionnelles. Une émotionnalité groupale se construit alors et assure une réciprocité entre les adolescents (Guiche, Missonnier, p.170). Une perception permanente liée à la présence de l'autre est bien installée (Gutton, 2007) :

Les besoins narcissiques sont affichés : ce que l'on poste comporte une dimension valorisante (Cayuela, 2009) : « *On peut regarder mes exploits au sport* » (G.14 ans). Les corps sont engagés : « *Je me suis maquillée et j'ai montré la dernière robe que l'on m'a offerte, après on a fait de selfies* » (F.14 ans) ; « *J'aime interagir avec mes amis, faire des photos et partager ce qui peut se passer dans ma journée avec mes amis* » (F.16 ans) ; « *J'ai publié des selfies pour montrer aux autres que je suis intéressant et que je fais des choses intéressantes* » (G.13 ans) ; « *J'ai raconté des stories, enfin j'ai inventé mes stories, pour ne pas raconter ma vie perso, car cela risque de ne pas être accepté, et puis comme ça, personne ne le sait vraiment* » (F.17 ans).

Le sujet est envahi par une sensation toute puissante : celle de choisir un lien permanent avec l'ordinateur, la tablette, le téléphone... ce qui accuse l'intensité de l'objet virtuel. D'innombrables échanges, se complexifient, plus ou moins dépendants du regard des autres : l'imagination se porte alors derrière l'écran, les sensations se réduisent à une sublimation pulsionnelle, multitude de désirs liés au narcissisme, aux pulsions d'emprise. Cette toute puissance qui est alors auto-autorisée par le sujet ne l'autorise pas obligatoirement à être responsable de ce qu'il écrit, de ce qu'il publie, et même de ce qu'il dit : « *On m'a accusé d'être brutal, mais j'y suis pour rien, en fait on me comprend pas* » (G.15 ans), (voir Livingstone, 2008). C'est une solitude en soi réductrice parfois aux types de relations qui sont ici limités (Granjon et Denouël, 2010). Le groupe peut également apporter une apparente protection : la violence qui peut apparaître dans le face à face peut apparaître autrement dans le groupe auquel on peut apporter un éloignement, voire un détachement. On recherche un miroir : le sien, fabriqué dans le reflet d'un soi narcissique : « *Je suis plus belle que dans la vraie vie* » (F.16 ans), (Lasch, 1979).

Notre connaissance des effets de l'utilisation de réseaux sociaux sur Internet (Guet-Silvain, 2020) suppose d'élaborer et de rechercher une identité commune (Gozlan, A. (2013). « *En fait personne ne me connaît vraiment* » (G.14 ans) ; « *Tout le monde se ressemble, c'est super !* » (F.16 ans). Prisonniers de la technique et du cadre dans lequel elle les intrigue, les adolescents construisent une vie parallèle pour le meilleur et pour le pire (Bergès-Bounes, M. et Forget, J-M., 2017) : « *On ne veut pas des parents ni ceux qu'on n'a pas choisis, ils ne comprendraient pas, ils n'ont pas les mêmes vies* » (G.14 ans).

Les impacts de cette existence virtuelle s'observent dans l'observation du développement de leurs angoisses, de leurs fantasmes, de leurs jeux relationnels, façonnant leur capital relationnel personnel (Lebreton, 2005). Leur regard sur la relation à l'autre, celle qui nourrit un lien ombilical qui grandit au fil du temps au cœur de la machine-écran est au cœur d'un objet de toutes les convoitises, le voyeurisme étant les lunettes qui donnent bonne tournure aux panoplies des acteurs. Ici se joue une mise en scène (Lachance, 2016), dont les spectateurs et les intermittents du spectacle jouent à outrance.

L'estime de soi, survalorisée dans les canaux d'échanges dans les réseaux sociaux, est démultipliée dans un imaginaire particulièrement grandissant (textes, photos...) : « *On est libre de mettre ce qu'on veut* » (G.13 ans). Divers rôles se succèdent, dans une temporalité plus ou moins grande, voire ponctuelle. La fabrication du lien social, engagé ici comme le miroir de leurs relations, s'affiche telle « une réalité sociale au second degré » (voir Maffesoli et Fischer, 2016, p. 72).

Perspectives

Cette recherche nous a permis de comprendre comment se légitiment certaines communications au sein de la communauté virtuelle adolescente : se sentir exister, regardé, apprécié, aimé, adopté (Honneth, 2011). Elle a interrogé un ensemble de leurs comportements, ceux qui sont soumis aux aspects de la transparence à l'invisible, ourdis d'une lisière entre ces deux espaces, dont l'agitation de l'esprit est première, tant les tentatives de stabilisation de soi se noient dans les flux continus de la connexion (Guet-Silvain, 2019). Nos résultats ont marqué également des aspects identitaires dynamiques. Nos futures investigations porteront ainsi sur des hypothèses plus complexes liées à la caractérisation des compétences psychosociales en jeu dans l'éducation à la santé, permettant certaines pratiques plus que d'autres (Berger et al., 2012). De même, des recherches sur le bien-être social et les théorisations psychosociologiques de l'engagement en ligne sont actuellement poursuivies.

Les résultats de notre étude ouvrent une autre interrogation : celle d'une déclinaison et d'une transformation de l'identité, d'une domination de soi, d'une maîtrise toute puissante de constitution psychique du sujet sous dépendance (Coutant et Stenger, 2012). L'imagination est alors à rude épreuve, suivant des formes de restauration de soi dans une adolescence en plein bouillonnement (Valkenburgh, et Peter 2009).

Quel fonctionnement représente alors cet « écran-miroir » : une forme d'aliénation, un réconfort, une sécurité affective, une restauration de soi ?

Les analyses que nous avons faites dans notre étude, montrent bien que le sujet peut souvent perdre sa force critique aux dépens d'une série de conduites adaptées et intégrées dans une domination du groupe. L'intériorisation de ces schémas d'attitudes étant bien inscrite dans les comportements. Une forme particulière de relations adolescentes est liée à une convergence à la fois de la soumission et de la dépendance de son contrôle sous l'acquiescement des autres (Coutant et Stenger, 2012). Cela suppose par extension de pouvoir conquérir de nouveaux espaces de réflexion (Octobre, 2008), notamment en soulevant l'importance d'une dimension éducative prépondérante dans la compréhension et l'utilisation des réseaux sociaux de ces jeunes utilisateurs.

Aux yeux des autres, il faut apprendre à y mesurer sa distanciation pour construire une identité sociale, sans effet de surface, afin de penser de manière autonome (Bodini et Carbone (dir.), 2016). L'imaginaire ainsi réduit à la fascination et la séduction d'une réalité artificielle, s'inscrit dans un collectif soumis à une appropriation d'usages fortement attractive. Son intérêt est alors construit dans une démarche particulièrement ciblée.

L'adolescent, trop fasciné et séduit par cette réalité sophistiquée, ne s'autorise pas à s'engager dans une démarche réflexive, même si une appropriation d'usages fortement attractive construit son principal intérêt, coopté par les pairs, au sein de certains effets de surface, insérés dans une technologie invasive.

Bibliographie

- Avron, O. 1994. « Internalisation rythmique : effet de présence », dans *Les voies de la psyché. Hommage à Didier Anzieu*, Paris, Dunod, p. 285-298.
- Bergès-Bounes, M. et Forget, J-M. (2017). *Les écrans et nos enfants, le meilleur ou le pire ?* Toulouse : Eres.

- Bodini, J. et Carbone, M. (dir.) (2016). *Voir selon les écrans, penser selon les écrans*. Editions Mimesis Images, Médiums
- Cayuela, J. (2009). Veux-tu devenir mon ami(eæ) ? *Empan*, 76(4), 43-50.
- Coutant, A. et Stenger, T. (2012). Les médias sociaux : une histoire de participation. *Le Temps Des Médias*, 18(1), 76-86.
- Forget, J-M. (2017). Incidence des écrans sur la structuration de l'enfant et de l'adolescent. In M. Bergès-Bounes et J-M. Forget (dir.), *Les écrans et nos enfants, le meilleur ou le pire ?* (pp. 13-25). Toulouse : Eres.
- Gozlan, A. (2013). La machine virtuelle-Une désintimité à l'œuvre. *Recherches en Psychanalyse*, 16(2), 185-193.
- Granjon, F. et Denouël, J. (2010). Exposition de soi et reconnaissance de singularités subjectives sur les sites de réseaux sociaux. *Sociologie*, 1(1), 25-43.
- Guiet-Silvain, J. (2019). L'impact des réseaux sociaux sur les relations adolescentes. *Congrès international de l'AREF*, Bordeaux.
- Honneth, A. (2011). Les luttes pour la reconnaissance. Dans : Véronique Bedin éd., *Philosophies et pensées de notre temps* (pp. 101-109). Auxerre: Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.colle.2011.01.0101>
- Kaës, R. (2010). *L'appareil psychique groupal*. Dunod. p.128-129
- Kaës, R. 2007. *Un singulier pluriel*, Paris, Dunod.
- Guiche, D. & Missonnier, S. (2015). L'effet de non-présence : le pendant d'une organisation relationnelle cybernétique. *Cliniques méditerranéennes*, 91, 167-182. <https://doi.org/10.3917/cm.091.0167>
- Gutton, P. (2007). Culture d'amis. *Adolescence*, 61(3), 623-644.
- Haythornthwaite, C. (2005), Social Networks and Internet Connectivity Effects. *Information, Communication & Society*, 8(2), 125-147.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Lachance, J. (2016). Grandir dans un monde d'images, des adolescents acteurs, réalisateurs et spectateurs. *Revue de L'enfance et de L'adolescence* », 93(1), 131-143.
- Lasch, C. (1979). *The culture of narcissism, American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York, London : WW Norton and Company.
- Lebreton, D. (2005). La scène adolescente : les signes d'identité. *Adolescence*, 53(3), 587-602.
- Lecourt, E. 2008. *Introduction à l'analyse de groupe*, Toulouse, érès.
- Livingstone, S. (2008). Taking Risky Opportunities in Youthful Content Creation : Teenagers' Use of Social Net- working Sites for Intimacy, Privacy and Self-Expression. *New Media & Society*, 10(3), 393-411
- Maffesol, M. et Fischer, H. (2016). *La postmodernité à l'heure du numérique. Regards croisés sur notre époque*.
- Octobre, S. (2008). Les horizons culturels des jeunes. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 27-38.
- Tisseron, S. (2008). *Virtuel, mon amour : penser, aimer, souffrir à l'ère des nouvelles technologies*, Paris, Albin Michel.
- Tisseron, S. (2011). Les nouveaux réseaux sociaux : visibilité et invisibilité sur le net. Dans :

Nicole Aubert éd., *Les tyrannies de la visibilité : Être visible pour exister ?* (pp. 117-129).

Tisseron, S. (2012). *Rêver, fantasmer, virtualiser. Du virtuel psychique au virtuel numérique*. Paris : Dunod.

la visibilité. Être visible pour exister ? (pp.117-129). Toulouse : ERES.

Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.auber.2011.01.0117>"

Valkenburgh, P-M. et Peter, J. (2009). Social consequences of Internet for Adolescents. *Current Directions in Psychological Science*, 18(1), 1-5.

Notes :

1. On notera G. pour garçon et F. pour fille.

L'évidance du décrochage scolaire adolescent

François LE CLÈRE

Université Paris 8

Introduction

Le décrochage scolaire est une notion qui s'est imposée progressivement à travers les pratiques, les évolutions des politiques éducatives, mais aussi à partir des travaux scientifiques menés à son sujet. Il s'agit, pour Blaya et Hayden, d'un « processus de désadhésion au système ou un accrochage manqué qui conduiront à plus ou moins long terme à une désaffection » de l'école (Blaya, Hayden, 2004). Michèle Guigue montre que le décrochage scolaire n'est pas seulement lié à la démission, qui explicite le départ volontaire de l'élève, ou l'exclusion « acte par lequel une autorité reconnue vous démet de vos fonctions », mais un « processus plus ou moins long qui n'est pas nécessairement marqué par une information explicite entérinant la sortie de l'institution » (Guigue, 1998). Nous pourrions poursuivre la liste des définitions qui conduisent inexorablement à définir le décrochage scolaire comme « phénomène multidimensionnel et multifactoriel complexe résultant d'une combinaison de facteurs interagissant les uns avec les autres » (Poitvin, 2015) et nous pourrions poursuivre la quête des causes et des facteurs qui produisent le décrochage scolaire des adolescents. Ce n'est pas à cet endroit que je souhaiterais apporter ma contribution. A partir de dispositifs d'analyse clinique des pratiques, j'ai, de mon côté, appréhendé le décrochage adolescent comme construction imaginaire et fantasmatique à l'œuvre au sein de la relation éducative mais aussi au sein du travail de pensée des collectifs confrontés à cette problématique. En effet, dans le cadre d'un travail de thèse mené sous la direction de Laurence Gavarini et soutenu à l'Université Paris 8 en 2019, j'ai conduit des interventions-recherches aux côtés d'équipages éducatifs (équipes de Programme de Réussite Éducative, dispositifs portés par des équipes enseignantes, ou par des acteurs associatifs) œuvrant dans le champ de la lutte contre le décrochage (Le Clère, 2019)¹. Pour contribuer à la réflexion de ce colloque, je voudrais, à partir de mes travaux de recherche décrire ici le processus d'évidance que génère cette embrouille autour de la notion de décrochage. J'ai pu montrer qu'il y a dans l'approche du décrochage scolaire adolescent un effet de renforcement de la mésinterprétation du décrochage adolescent produit par la pensée scientifique et les phénomènes de catégorisation. Cette nomination décrochage scolaire, produit des discours et véhicule des représentations spécifiques au sujet des adolescents concernés. Elle génère une situation paradoxale dans la rencontre éducative et le suivi de ces adolescents. Cette paradoxalité porte des effets de sidération sur les professionnels et produit une forme de « panne des interprétations » ne faisant que renforcer une relation éducative en souffrance. Le travail de pensée d'équipe est entravé par l'installation de la signification sociale imaginaire (Castoriadis, 1975) de « décrocheur » qui fait, selon moi, fait trop rapidement évidence/évidance pour les professionnels. Ce vide éprouvé au sein des dispositifs d'élaboration à propos des adolescents décrocheurs nous permettent, il me semble, de formuler des hypothèses sur la dynamique psychique des adolescents décrocheurs eux-mêmes. Je montrerai, pour conclure, comment cette dynamique générée au sein des appareils psychiques groupaux peuvent nous éclairer sur les problématiques des adolescents décrocheurs eux-mêmes.

L'indéfinissable décrochage scolaire

J'ai récemment été sollicité pour organiser trois journées de retour d'expérience et de formation à destination de « référents décrochage scolaire » de collèges et lycées de plusieurs de bassin d'éducation d'Ile-de-France. A partir de cette sollicitation et de l'expérience de ces trois journées, je souhaiterais revenir, en écho à mes travaux de thèse, sur le piège que constitue la recherche d'une définition systématique du décrochage scolaire adolescent. Les circulaires de 2009 sur la prévention du décrochage scolaire et du 9 février 2011 relatives à la lutte contre le décrochage scolaire sont venues solliciter de nouvelles pratiques au sein des établissements scolaire : création de groupe de suivi d'élèves décrocheurs, travail avec les acteurs du territoire. Sous l'influence forte des politiques européennes, l'Education Nationale a mis en place en 2010 des regroupements d'établissements scolaire sur un même territoire géographique pour « lutter contre l'abandon scolaire » (circulaire du 23 mars 2013). Ces réseaux sont nommés réseaux FOQUALE (Formation Qualification Emploi). En 2019-2020, sont créées les missions de lutte contre le décrochage scolaire et une nouvelle fonction au sein des établissements : les référents décrochage scolaire. Cette fonction de référent décrochage scolaire est une mission confiée à un conseiller principal d'éducation ou à des enseignants qui seront chargé du suivi des élèves décrocheurs, repérés comme tel lors d'une instance de veille régulière au sein des établissements : le GSED (Groupe de Suivi des Elèves en Difficultés).

Même si la lutte contre l'absentéisme et la prévention du décrochage scolaire trouvent leurs origines bien avant ces circulaires, j'ai été frappé par le constat que le décrochage scolaire s'est fortement institutionnalisé et territorialisé. Il est devenu une catégorie avec ses victimes, ses experts, sa taxinomie et ses éléments d'observabilité pour reprendre les propos d'Hacking sur la catégorisation et la création d'une niche écologique (2002). Le site officiel de l'éducation nationale le formule de la manière suivante : « Le décrochage scolaire est un phénomène multifactoriel. À la grande diversité de situations de jeunes en risque de décrochage doit répondre une grande diversité de solutions possibles. Ces solutions font l'objet d'une co-construction par les différents acteurs concernés au plan local ». L'institutionnalisation du décrochage scolaire influence les pratiques de ces nouveaux référents décrochage scolaire et porte une attente de mise en œuvre des solutions concrètes pour des adolescents dont on saurait par la nomination décrocheur, les besoins spécifiques (sans parler de leur demande). Je suis frappé par le fait qu'il n'y ait pas besoin d'analyser les situations singulières des adolescents ou de formuler des hypothèses pour penser l'action éducative et pédagogique. D'ailleurs, cet exercice que je proposerai pendant les trois jours de formation s'est avéré extrêmement difficile à mettre en œuvre. Ici, il s'agissait plutôt pour les référents de poser une définition stéréotypée d'un « adolescent décrocheur » et d'emblée, d'en tirer des solutions concrètes pour agir. Je retrouvai là une injonction déjà rencontrée auprès des référents de réussite éducative : construire un parcours avec des actions concrètes.

La première chose à laquelle j'aurais alors dû résister dans le travail avec les référents décrochage scolaire, aurait été de ne pas proposer les définitions du décrochage scolaire telles qu'elles ont été travaillées par des chercheurs. Or, j'ai cédé à cette demande et j'ai proposé un apport de contenu sur les différentes approches du décrochage scolaire et ses définitions. Plus

le groupe avançait sur ces définitions et leur appropriation, et plus l'insatisfaction s'exprimait quant au fait qu'elles n'aidaient pas à mettre en œuvre des actions à destination des adolescents décrocheurs. Il y a, en effet, dans l'approche du décrochage scolaire un effet de renforcement de la mésinterprétation produite par la pensée scientifique et par le discours de la recherche. Il convient d'identifier cette répétition factorielle en boucle et le point de fixation/ de sidération imaginaire qu'il constitue pour développer une pensée clinique du décrochage. Le travail de pensée à propos des adolescents en difficulté d'inscription scolaire est entravé par l'installation de cette nomination « décrocheur » qui en même temps qu'il fait trop rapidement évidence, semble produire une mésinterprétation et un impossible dans la pratique. Il m'est apparu que ce décrochage scolaire, évident par sa définition multifactorielle et par les solutions qu'il appelle, pouvait s'entendre au négatif comme « é-vidant » et indéfinissable.

L'évidance du décrochage scolaire

Le champ politique ou celui des pratiques éducatives ont fait du décrochage scolaire une notion « pleine » et « bavarde ». C'est un signifiant « saturé », laissant du même coup un grand vide lorsqu'il s'agit d'élaborer en groupe un répondant éducatif au singulier de chaque situation. Les certitudes et la mobilisation passionnée autour de cet objet commun laisse place progressivement à du vide. Plusieurs référents évoquent la réunion du GSDE dans l'eur établissement comme une instance « démobilisante » et « déconcertante », parce qu'on y « dresse des listes » et qu'« il n'y a pas de réflexion sur ce qu'il faudrait faire ». Une référente décrochage explique que face à cette liste d'adolescents identifiés comme décrocheurs, elle n'a « que deux propositions : du tutorat individuel et un atelier de remédiation disciplinaire, sans trop savoir si c'est de cela dont ont besoin les adolescents ». Ce vide de sens fait écho à l'impuissance face aux situations des adolescents présentés et au vide de créativité. Au sein des interventions-recherche que j'ai mené, ce vide s'est souvent actualisé au cœur des séances d'analyse des pratiques. Il s'est présenté dans les dispositifs groupaux sous différentes formes, et à chaque niveau du subjectif, de l'intersubjectif ou de l'institutionnel. Sans pouvoir y revenir dans le détail, je peux dire tout de même que les adolescents sont « présentifiés » en séances par leur absence, par le fait qu'ils sont perdus de vue et par la crainte permanente de perdre le lien. De plus, les thématiques de la défiguration et de la monstruosité sont souvent exprimées, renvoyant à l'idée de miroir brisé tel qu'il a été développé par Simone Korff Sausse (1996) dans ses travaux sur le handicap. Ces thématiques de la déformation constituent l'expression d'un vide de contenant et d'un remaniement des limites souvent vécu par les professionnels dans la rencontre avec ces adolescents présent-absents, dedans-dehors.

J'ai choisi de qualifier d'« évidance » cette dynamique groupale rencontrée de manière récurrente, tant dans l'animation de groupe d'analyse de la pratique, que lors de formations d'éducateurs et d'enseignants au sujet du dit-décrochage scolaire. Au départ, tous les professionnels semblent s'accorder sur le fait que « le décrochage ça n'est que le symptôme » de la souffrance adolescente, de la famille ou de l'école. Ils cherchent à définir le décrochage scolaire et à appréhender ce multifactoriel. Il s'agit de mettre une action ou un partenaire en face de chaque facteur. Cependant, au fil du travail élaboratif proposé, les professionnels se rendent compte que le décrochage scolaire est une catégorie complexe et polysémique, qui ne permet pas forcément qu'ils s'entendent entre eux. Je dirais même, c'est fait pour qu'ils ne

s'entendent pas. Une forme d'embrouille s'installe avec son lot d'impuissance et de déception de ne pas arriver à s'accorder en adulte. J'ai précédemment publié un article qui décrit ce type de dynamique au sein d'un dispositif relais (Le Clère, 2013).

L'évidance est un terme qui contient par la contraction d'évidence et de vider (vidange), l'idée d'un processus par lequel la construction imaginaire évidente se défile ou choit, tout en donnant à éprouver, en creux, autre chose qui ne se nomme pas. Il y a là à entendre une caractéristique récurrente du décrochage quand il se donne à penser dans un collectif. Il produit par l'expérience qu'il donne à vivre, et par sa nomination un effet de saturation et d'obstruction, pour les équipes qui cherchent à le penser et à agir sur ce phénomène, amenant à ce que quelque chose ne puisse pas être entendu et pensé au sein même de ce que les professionnels cherchent à construire, et alors même qu'ils y trouvent leur commun. Ces effets du négatif, entendu comme évidance du décrochage scolaire, peuvent s'analyser alors comme un travail du négatif, « travail de sape », tel que le définit Green : « mis en œuvre dans la psyché pour s'opposer à la levée des résistances, par l'obstination de la compulsion de répétition, l'entretien des conflits infantiles et la non-résolution de la névrose de transfert » (Green, 2013). Cette situation de paradoxalité et d'impossibilité à penser la situation éducative avec les adolescents doit il me semble être analysée d'un point de vue intersubjectif. Je suis amené à penser que ces adolescents conflictualisent, « en restant là », sans quitter vraiment ou claquer la porte. Ils ne supportent pas la distance et la séparation que génère un conflit. Du coup, plutôt que de quitter l'adulte, ils semblent attaquer inconsciemment les espaces où une relation pourrait se nouer. Ils ne rompent pas le lien, mais tissent un lien alternatif absent/présent. Quand ils restent présents à la relation pédagogique ou éducative, ils adoptent des attitudes déconcertantes et éprouvantes pour les éducateurs. Le décrocheur par son jeu de présence-absence est vécu comme adolescent qui transgresse, ou pour reprendre un terme du philosophe Agamben, qui profane l'école. Il y aurait dans le travail du décrocheur une tentative inconsciente de maintenir un lien, et par le vide généré, se défendre d'une séparation et de la perte que cela lui imposerait.

Conclusion

J'ai insisté sur les effets illusoire que produisent certaines approches sociologiques de la désaffiliation scolaire ou certaines réponses psychopédagogiques préconstruites sur l'imaginaire des éducateurs ou des enseignants. L'usage du terme processus a flambé dans le discours en sciences humaines et requiert ici notre attention. Parler de décrochage comme processus progressif de désaffiliation produit, il me semble, un contre sens clinique, même si cela peut trouver sens en sociologie des curriculums. Cela court le risque de ne pas entendre, et donc ne pas interpréter la dimension du non-processus, de l'a-conflictualité qui s'installe. Cette notion de décrochage scolaire adolescent s'envisage, au sein du travail de pensée des équipages, dans une forme de paradoxalité qui remet toujours sa définition en cause (dans les deux sens de l'expression : en question et en causalité). Lors des séances d'analyse de la pratique que j'ai animées, j'ai entendu comme la séparation/distanciation affective était un point problématique pour ces adolescents dans leurs parcours. Il est intéressant, à cet égard, de repérer les types de conflits qui émergent et la manière dont ils se gèrent. Les dynamiques relationnelles nommées lors des séances sont plutôt du côté de l'entrave ou d'une boucle répétitive « un adolescent décroche ». Il ne s'agit plus de « dé »-crocheur, « dés » affilié, « dés » engagé ; ni même du «

dys » mais cette fois du a- privatif tel qu'Ilaria Pirone (2011) l'avait dessiné déjà dans sa thèse en questionnant les panes de la narrativité adolescente. Il y a un a- de l'a-conflictualité et de l'a-absence. Il me semble que cette vision du décrocheur-délié est une entrave pour les enseignants à entendre le travail du lien et le fait que justement ce qui semble difficile pour ces adolescents c'est de quitter, de se défaire. Non seulement, les professionnels construisent une représentation linéaire du décrochage scolaire (avec l'idée de désaffiliation comme fond imaginaire), mais ils font l'impasse sur les effets de la mésinscription psychique adolescente ou plutôt de ce qui s'envisage pour moi comme une tentative d'inscription psychique en négatif, tel que Weber et Voynova (2021) le proposent dans leur récent travail clinique sur le décrochage scolaire. L'acceptation de ne pas définir le décrochage précisément semble même une condition, contre-intuitive certes, mais nécessaire pour formuler quelques hypothèses sur les situations singulières des dits-adolescents et pouvoir les rencontrer.

Bibliographie

- Blaya C., Hayden C. (2004). Décrochages scolaires et absentéismes en France et en Angleterre, in Glasman D., Oeuvarard F., *La déscolarisation*, Paris, La Dispute, 265-295.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Gavarini, L. (2017). Revisiter les façons de voir et de visiter le décrochage scolaire, à l'occasion d'une enquête collaborative avec les partenaires éducatifs. Dans Monceau, G. *Enquêter ou intervenir. Effets de la recherche socio-clinique*. Paris : Editions Champ Social, 70-80.
- Gevrey, V. (2016). Des groupes de parole au collège : étude clinique de discours de collégiens sur leur vécu scolaire pour appréhender les processus psychiques du décrochage scolaire adolescent, [sous la dir. de] Laurence Gavarini, Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation : Paris 8
- Guigue, M. (1998), Le décrochage scolaire, in Bloch M.C., Gerde B. (dir.), *Les lycéens décrocheurs*, Chronique sociale : Lyon, 25-38.
- Green, A. (2013), Travail du négatif, notice 1086, Dans Mijolla, A. (dir.), *Dictionnaire international de la psychanalyse : concepts, notions, biographies, œuvres, événements, institutions*, Paris : Librairie Arthème Fayard.
- Hacking, I. (2002). *Les fous voyageurs*. Paris : Seuil.
- Korff-Sausse S. (1996). *Le Miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*, Paris : Calmann-Lévy.
- Le Clère (2019), Le travail du lien éducatif. Recherche socio-clinique d'orientation psychanalytique à partir d'interventions aux côtés de professionnels impliqués dans des dispositifs dédiés aux adolescents décrocheurs. [sous la dir. de] Laurence Gavarini, Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation : Paris 8
- Le Clère F. (2013), Adolescents, décrocheurs d'équipe., Cliopsy, 9.
- Pirone, I. (2011), Le récit chez les adolescents en milieu scolaire : vers une clinique de la narrativité en éducation, [sous la dir. de] Laurence Gavarini, Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation : Paris 8
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : dépistage et intervention. *Les Cahiers Dynamiques*, 63, 50-57.

Weber, J., Voynova, R. (2021). *Le décrochage scolaire : Un processus de constructions et de déconstructions*. Nîmes : Champ social.

Notes :

1 Mes recherches s'inscrivent dans la continuité des travaux sur l'adolescence et le décrochage scolaire au sein du laboratoire Circeft -Apsi, équipe Clef (Garavini, 2017, Gevrey, 2016 ; Pirone, 2011).

L'université comme lieu de projection d'une scène antérieure et intérieure dans l'imaginaire adolescent

Gabriela PATINO-LAKATOS

Université Sorbonne Paris Nord (UTRPP) et Université Paris 8 (CLEF-apsi)

Introduction

L'entrée dans la puberté marque le début d'une période de transformation corporelle, psychique et relationnelle pour le sujet, qui lui demande un travail considérable pour se déplacer de sa place d'enfant dans la famille et son environnement proche vers une autre place, inconnue, encore à construire par et pour lui-même, et que la société lui désigne comme étant celle du jeune adulte (Kaplan, 1984 ; Kattar, 2016). L'adolescent doit faire tout à la fois le deuil de son image d'enfant, de ses objets d'amour et de ses figures d'identification infantiles. Autrement dit, il est confronté au deuil de son enfance imaginaire dont les souvenirs se constituent dans l'après-coup, durant l'adolescence même selon Freud (1905/2006 ; 1914/2005). Ce travail d'élaboration psychique est nécessaire pour que la perte ne soit pas dévastatrice, pour pouvoir s'imaginer autre sans être débordé par l'angoisse et s'assurer que ces objets du passé, rattachés au moi et aux autres, bien que remis en question, ne disparaissent pas pour autant, mais continuent à vivre en lui en se transformant. Cependant, quitter cette place imaginaire de l'enfance n'est pas facile et le sujet peut rester longtemps, indéfiniment, dans une situation de deuil impossible, interminable, qui l'enferme dans la jouissance inconsciente de sa souffrance, au risque de s'y installer dans une position masochiste (Kestemberg, 1999 ; Jeammet, 2001).

Dans ce passage adolescent, après le lycée, l'université en tant que *lieu* de formation et *espace* de socialisation et relationnel est supposée marquer un passage de l'adolescence à l'âge adulte, pour le sujet et aux yeux des personnes qui l'entourent. Particulièrement, on demande à l'adolescent qui s'engage dans la voie de la formation universitaire de poursuivre ses études en vue d'exercer plus tard un métier et, progressivement, toutes les responsabilités de la vie d'adulte. Cependant, ce que la psychanalyste Anny Cordié (1993) a écrit à propos de la position de l'entourage, parents et enseignants, face à l'enfant qui, en pleine problématique œdipienne, entre en Cours Préparatoire à l'école primaire, peut s'entendre aussi au moment de l'entrée du jeune à l'université : chacun fait comme si l'orage était passé dès l'instant où le sujet a franchi la porte de l'institution. Certes, l'université en tant qu'institution opère une coupure symbolique vers la fin du processus adolescent, en imposant d'emblée ses rythmes, lois, règles et exigences qui obligent le sujet à tenir compte de cette réalité sociale, à s'y inscrire avec son corps sexué, à parler en son nom et à assumer une place par lui-même. Pourtant, la période universitaire ne commence pas quand le processus adolescent a pris fin, mais plutôt, au mieux, elle contribue à infléchir et à précipiter ce processus qui ne s'arrête pas subitement devant les grilles de l'institution. Elle accueille ainsi dans son espace, sans le savoir tout à fait, les quêtes, les conflits et les opérations adolescentes : l'épreuve de la séparation affective d'avec les parents, ainsi que les choix identificatoires et sexuels, s'entremêlent dans le choix des études qui suppose un choix de métier, en amont du projet professionnel encore à construire. L'université comme lieu et

espace confronte, en ce sens, le jeune sujet en formation à la question de son propre désir, en fonction de comment il comprend et imagine la demande et le désir de l'Autre, à partir des rémanences de son enfance et de sa problématique œdipienne (Rassial, 1996 ; Richard, 2001). Nous pouvons dire alors que l'université reçoit une adolescence en souffrance, dans la mesure où elle est encore en attente de la réponse de l'Autre, compris comme lieu symbolique du langage (Lacan, 1973). L'université, constitue alors une des voies possibles de l'actualisation de la problématique adolescente et ce faisant elle peut précipiter des crises, mais aussi contribuer au remaniement du rapport au savoir et de l'investissement d'objets d'étude.

Ainsi, je me suis posé les questions suivantes : que vient représenter l'université dans l'imaginaire de l'adolescent ? Que projette le sujet de sa vie psychique et de son rapport à l'autre sur la scène imaginaire de l'université, avant même que le sujet en fasse l'expérience réelle ? Enfin, que se rejoue-t-il et s'actualise-t-il chez le sujet à l'entrée dans cette institution symbolique, qui n'en est pas moins un espace imaginaire et lieu fantasmatique lorsqu'il peut-être peu ou prou rêvé, désiré, investi ?

Le désir de quitter les parents pour faire sa vie et l'angoisse de la perte du lien ainsi que de la sécurité protectrice s'entremêlent avec la peur de l'inconnu. Ces contenus psychiques peuvent se rejouer dans le rapport au savoir que suppose la situation de formation, en s'y exprimant de différentes manières. D'une part, l'angoisse liée directement à la quête identitaire et aux remaniements de la vie sexuelle s'exprime dans des sphères non scolaires de la vie du sujet, mais elle peut venir troubler, voire envahir l'investissement de la situation de formation et ses objets épistémiques. D'autre part, cette angoisse peut s'exprimer dans et à propos de la situation de formation elle-même, par ce que le rapport au savoir et le lien éducatif mobilisent des fantasmes et des conflits inconscients du sujet. En tant que psychologue clinicienne, j'entends, par exemple, chez les adolescents en passe de devenir jeunes adultes la difficulté à choisir une orientation professionnelle de leur propre voix, parfois après avoir fait un premier choix pour répondre au désir des parents, avec la peur de les décevoir, mais aussi avec le sentiment d'être envahi ou persécuté par les exigences parentales. Ici, le choix d'une formation universitaire rejoue dans l'imaginaire du sujet adolescent la problématique de la séparation, dans laquelle s'inscrit la situation clinique que je vais présenter. Dans cette situation, il est possible d'entendre, entre autres éléments, un conflit où prend place un rapport tyrannique au surmoi en tant qu'instance psychique intériorisée des figures parentales et de la société.

La rencontre avec Léa

La situation d'une jeune femme de 18 ans que j'appellerai Léa permet de penser plus avant les questions précédentes. Je l'ai rencontrée cinq fois, dans le cadre d'une médiation thérapeutique avec une collègue psychologue, lors qu'elle était hospitalisée pour anorexie mentale depuis plusieurs mois. Aînée d'une fratrie, dans une famille au sein de laquelle elle vivait des relations très conflictuelles, particulièrement avec sa mère, les symptômes d'anorexie chez cette patiente remontaient à quelques années. Léa était habitée par la peur et ses différents objets, une peur qui secondarisait des angoisses plus profondes, corrélatives à une détresse psychique face à la violence de ses propres pulsions dans ses relations d'objet : elle avait peur de reprendre et de

« rater » ses études, car disait-elle, « je n'aime pas ne pas réussir » ; elle avait peur de se projeter dans l'à-venir, « peur pour l'année prochaine » ; elle avait aussi « peur de ne pas être aimée par les gens », « peur de décevoir » ses parents, surtout sa mère. En deçà, Léa avait peur de guérir, ce qui l'obligerait à quitter ce qu'elle nommait le « temps de l'insouciance de l'enfance » et à remanier la relation avec l'autre : « je ne sais pas si j'ai envie d'aller mieux », « j'ai pas envie de guérir » parce que « il faut aller dans la vraie vie », qui demande de l'« effort » permanent, des « forces » et de l'« énergie ». Léa disait alors que la vie « n'avait pas de sens ». Mais sous ce désinvestissement défensif de la vie et la désaffectation à travers laquelle elle s'est d'abord présentée à nous, comme quelqu'un qui n'avait pas d'émotions et affichait un « sourire de masque », ma collègue et moi avons été confrontées à une massivité pulsionnelle qui s'est exprimée dans ses associations verbales par les images d'un « cheval qui galope dans la mer », d'une « mer agitée », d'un « volcan au bord de l'explosion ». Il s'agissait d'une pulsionnalité sans demi-mesure qui risquait de la déborder et qu'elle ne pouvait exprimer que sous la forme de tout ou rien, et qui se traduisait *in fine* par un refus de l'autre, un refus de vivre. L'idée obsédante de « rentabiliser » le temps l'empêchait de dormir, de lire, de regarder un film : « il faut que je fasse autre chose en même temps ». Elle était travaillée par la question de ce que sa famille faisait quand elle était absente, ce qui lui était insupportable et source d'agressivité : « qu'est-ce qui se passe dans ma famille quand je ne suis pas là ? » ; « comme je ne suis pas à la maison, j'ai l'impression de rater plein de choses » ; « le fait qu'ils s'amuse sans moi, ça m'énerve, je leur en veux pas, mais ça m'énerve ».

Le thème de l'inquiétude liée au début des études universitaires, « à la rentrée » comme date butoir, a émergé rapidement, dès la deuxième séance, et a pris place dans l'ensemble de sa problématique affective. Léa a commencé par dire : « là il faut être actif, et puis ça me conduit à l'année prochaine et je n'ai pas envie d'être à l'année prochaine, ça me fait trop peur (...) parce que je vais commencer mes études, qu'il va falloir que je fasse un cercle d'amis et tout et j'ai jamais été forte pour ça, j'ai toujours été très seule (...) parce que j'aime bien être toute seule (...) à part ma famille, les gens n'ont rien à faire de moi et je sais pas pourquoi ». Elle a exprimé alors qu'elle avait peur qu'à l'université se répètent les mêmes problèmes qu'avec les jeunes de son âge au lycée. Elle appréhendait, avant même d'y mettre les pieds, l'entrée à l'université. L'inconnu de l'université devenait le lieu imaginaire de répétition de ses conflits actuels et passés. Son angoisse ne pouvait pas être atténuée, à ce moment-là, par la rêverie qu'accompagne souvent ce passage chez les adolescents, car elle disait ne pas pouvoir rêver et la vie se présentait à elle comme vide de sens, face à la perte de l'enfance – castration symbolique du désir infantile qui sur le plan imaginaire déliait chez elle la pulsion de mort.

Léa s'était inscrite et avait été acceptée en double cursus : « j'ai peur pour l'année prochaine », « j'ai peur de rater mes études, j'ai peur de ne pas être aimée par les gens, de ne pas suivre et la science et la philo... j'ai envie de faire que sciences », « je ne sais pas comment faire pour enlever cette pression ». Au cours des cinq séances, dans sa quête d'absolu, face auquel il n'y avait la possibilité que de tout ou de rien, s'est ouvert pour elle la possibilité d'un entre-deux : « je vais commencer des études de sciences et de philo et je me demande s'il faut pas que je fasse que sciences. (...) je pense que j'aurai pas le temps de faire les deux (...) ». La parole de Léa exprimait un glissement, une confusion peut-être, entre le désir (j'ai envie), *le sien*, et le

devoir (il faut). Dans cette possibilité de négociation narcissique, l'idéal sacrificiel représentait imaginativement l'exigence parentale, maternelle en particulier : « ça pourrait être mieux mais j'ai peur de décevoir mes parents (...) je leur en ai parlé déjà mais ils m'ont dit que c'était dommage, ils m'ont dit d'en parler au médecin (...) mon père pense que je vais mieux, mais pas ma mère ». Je me suis posé après-coup la question de ce renvoi au médecin par les parents, selon Léa : qu'ont-ils renvoyé à leur fille de ce mouvement subjectif qu'elle leur avait adressé sous la forme d'un questionnement sur les études, coloré d'inquiétude ? Se sentaient-ils démunis en tant que parents pour pouvoir lui répondre, au point de faire appel à un tiers, médecin ? Par cet appel au médecin, renvoyaient-ils dans le champ du pathologique la question formulée par leur fille de la possibilité de dire non au double cursus au profit d'un seul, ce qui témoignait d'un mouvement subjectif qui sortait de la logique du tout ou rien ? On pourrait penser que, dans le « dommage » comme réponse, reçu comme tel par Léa, les parents avaient au moins autant de mal qu'elle à remettre en question cet idéal. Dans quelle mesure alors le symptôme de Léa prenait en charge, certes de manière déformée dans l'imaginaire de la jeune femme, non seulement l'exigence parentale, mais peut-être la difficulté même de ses parents, particulièrement telle qu'elle s'exprimait dans la relation avec sa mère ? Que représentait, dans ce contexte, le double cursus face auquel il était si difficile de choisir *une* formation, au lieu de satisfaire les *deux* ?

Lors de la dernière séance, Léa a dit qu'elle en avait parlé à ses parents : « ils ont dit que si c'était mieux pour moi, ils étaient d'accord (...) je pensais qu'ils allaient être d'accord mais déçus ou quelque chose comme ça (...) je me sens jugée par ma mère (...) j'ai l'impression que tout ce que je fais elle dit "c'est bien, c'est pas bien, tu aurais dû faire ça" (...) j'ai toujours besoin de leur accord, je n'arrive pas à faire les choses par moi-même » ; « ça m'a soulagé (...) je pense que je vais faire que sciences (...) maintenant ça me fait moins peur d'aller mieux ». Une possible négociation subjective et intersubjective a pu ainsi être amorcée face à la rencontre avec le manque structurant, vécue jusque-là comme une perte imaginaire intolérable. Si ce manque pouvait être vécu au contraire comme un choix salutaire ouvrant vers la vie, dans lequel Léa en tant que jeune sujet pouvait prendre une part active, il lui restait encore à parcourir le chemin de l'assomption de son propre désir, par rapport à celui des parents.

Mon propos n'est pas de circonscrire ici une catégorie psychopathologique, ni de m'étendre sur les composantes psychiques et intersubjectives concourant à cette solution symptomatique, mais de penser comment cette situation singulière, dans sa spécificité, touche à l'universel, dans la mesure où elle partage certains enjeux communs aux adolescents en passe de devenir jeunes adultes aujourd'hui. Cette situation nous permet de saisir, à travers l'extrême, ce qui se joue dans le passage à l'université pour nombre d'adolescents, souvent de manière moins dramatique : la nostalgie de l'enfance et la difficulté à remanier la relation œdipienne aux parents. Dans cette épreuve, le sujet peut chercher à satisfaire un idéal de perfection qui devient écrasant sous les exigences d'un surmoi « féroce », reliquat de l'infantile des figures parentales. Cette exigence narcissique de l'idéal masque celle de la séparation d'avec les parents, autant désirée et éprouvée comme besoin d'exister par le sujet, que redoutée et vécue dans l'angoisse de perte et de culpabilité. Le risque en est l'enfermement défensif du sujet dans un narcissisme où l'autre en tant que semblable référé à l'Autre ne peut pas pénétrer car vécu à la fois comme

perturbateur pulsionnel et envahissant. Cet autre/Autre (Lacan, 1973) ramène fantasmatiquement à la problématique œdipienne et à une autorité parentale qui n'a pas encore été modulée par la confrontation à une autorité sociale plus vaste (Rassial, 1996). L'université en tant qu'institution qui vient introduire une coupure dans la relation de l'adolescent aux parents, peut devenir alors le lieu imaginaire d'une exigence de perfection solitaire et reconduire la crainte de débordement pulsionnel.

Pour conclure

Avant même la rencontre réelle, l'université est déjà investie par le sujet en tant que lieu et temps imaginaire de projection de contenus inconscients. Par ce préinvestissement, elle suscite en amont une activité fantasmatique qui viendra tantôt envelopper, tantôt se confronter à la réalité de cette rencontre. Ainsi, l'université peut venir représenter l'une des figures de l'inconnu du monde adulte, et à travers celui-ci, la demande parentale. L'université vient alors refléter, comme un miroir, la façon dont le sujet fantasme le désir qui se cache derrière la demande de l'Autre : l'incertitude dans laquelle se trouve l'adolescent, entre son propre désir et les demandes qui lui sont adressées dans le lien social. Les différentes figures et instances de la société représentent temporairement pour lui l'Autre symbolique : après les parents, les enseignants, d'abord du lycée puis de l'université, mais aussi les instances plus abstraites et lointaines qui régulent ces liens, etc.

Le passage à l'université, dans le processus adolescent demande, par conséquent, au sujet de repasser par des opérations plus ou moins effectuées au cours de l'enfance, afin de se les approprier et s'autoriser de lui-même dans ses choix au regard des autres, cette fois-ci en prenant distance du discours parental. Ce remaniement concerne la métaphore paternelle, qui au cours du processus adolescent est amenée à se relativiser, voire être remise en cause par le discours social plus vaste (Rassial, 1996). En quête identitaire et d'identifications au moment où les parents sont déchus de leur position d'autorité, puisqu'ils représentaient imaginairement l'Autre pour l'enfant, l'adolescent rencontre davantage d'autres figures représentant socialement l'Autre et doit encore engager un rapport plus souple au surmoi. S'impose à lui plus fondamentalement l'opération de passer de satisfaire imaginairement la demande de l'Autre pour se sentir reconnu, à celle de se poser la question de son propre désir. Dans cette opération, l'idéal peut venir représenter pour l'adolescent, en fonction de comment il reçoit le discours de l'Autre, une exigence tyrannique de faire « seul ». Mais contrairement à cet imaginaire, la capacité à être seul (Winnicott, 1971/1975) et à réguler ses propres tensions internes ne s'oppose pas à la capacité de nouer des relations qui favorisent cette régulation interne.

Bibliographie

Cordié, A. (1993). *Les cancre n'existent pas*. Paris : Seuil.

Freud, S. (2005). Sur la psychologie du lycéen. *Œuvres complètes, XII*. Paris : PUF (Texte original publié en 1914), p. 331-337.

- Freud, S. (2006). Trois essais sur la théorie sexuelle. III^e essai. *Œuvres complètes. Psychanalyse VI*. Paris : PUF, p. 59-181 (ouvrage original publié en 1905).
- Jeammet, P. (2001). *Évolution des problématiques à l'adolescence : l'émergence de la dépendance et ses aménagements*. Rueil-Malmaison : Doin.
- Kaplan, L. (1984). *Adolescence. The farewell to childhood*. New York: Touchstone.
- Kattar, A. (2016). *Adolescent dans un environnement incertain : Une expérience libanaise*. Paris : L'Harmattan.
- Kestemberg, E. (1999). *L'adolescence à vif*. Paris : PUF.
- Lacan, J. (1973). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Rassial, J.-J. (1996). *Le passage adolescent, de la famille au lien social*. Toulouse : érès.
- Richard, F. (2001). *Le processus de subjectivation à l'adolescence*. Paris : Dunod.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard (ouvrage original publié en 1971).

Supports de l'imagination créative : la place de la création artistique chez les jeunes brésiliens des classes populaires

Maria PEREIRA
Universidade Federal Fluminense

Notre recherche s'intéresse à la place de l'art dans le parcours biographique des jeunes des classes populaires de Rio de Janeiro. Armée du concept d'épreuves et de support, du sociologue Danilo Martuccelli (2012), nous proposons de faire l'inventaire des leurs épreuves ou défis communs et de problématiser les supports offerts par l'expérience artistique.

Au moyen de questionnaires exploratoires, nous avons étudié le profil et les principaux défis partagés par les lycéens de 63 écoles publiques de Rio de Janeiro. Nous avons également cartographié ceux qui trouvent dans les arts un moyen d'expression. Nous avons vu que la majorité des 507 personnes interrogées sont âgées de 18 à 21 ans, sont de sexe féminin, vivent avec un revenu familial inférieur ou égal à 200 dollars, habitent la capitale et les villes moyennes de l'État de Rio, et leurs parents n'ont pas atteint le niveau de l'enseignement supérieur. "Cultiver sa santé mentale" et "trouver un emploi" est perçu comme des épreuves centrales, suivi ensuite par les difficultés à "comprendre ce qui est enseigné à l'école" et à "ne pas pouvoir se projeter dans l'avenir".

Parmi cet univers, 65% ont déclaré s'exprimer artistiquement, dans l'intention de "se sentir bien dans leur peau" (62%) et de "se connaître" (48%). L'apprentissage autodidacte est la voie trouvée par 71% des jeunes. Il est important de noter que, non seulement ils ont reçu peu de soutien à l'apprentissage, mais également que leur processus artistique et leur produit se développent de façon solitaire - 58% déclarent ne pas exposer leurs œuvres, et seulement 30% affirment participer à des projets ou collectifs artistiques/culturels.

Les données de l'enquête ont été approfondies lors d'entretiens narratifs, menés 5 à 6 mois plus tard avec 22 jeunes parmi ceux qui déclarent s'exprimer par l'art. Dans une analyse préliminaire, nous avons remarqué que chez un groupe minoritaire, l'art a préservé des moments importants de bien-être pendant la période récente marquée par la pandémie du coronavirus, et dans certains cas, il a même gagné un espace fondamental. Dans un second groupe, composé de deux tiers des personnes interrogées, la pratique artistique a été interrompue ou brusquement refroidie pendant cette période exceptionnelle.

Parmi les raisons déclarées par les jeunes pour l'interruption de leur pratique artistique, deux mots traversent tous les rapports et reviennent constamment : pression et découragement. Il n'est pas rare que l'un soit lié à l'autre, associant la sensation de pression à la cause du découragement. Cet état psychique a non seulement reconfiguré le désir de création artistique, mais aussi le désir d'étudier, de se développer professionnellement, de faire de l'exercice, de participer au monde en général. Il est important de signaler ici que, si *découragement* est le mot utilisé en français pour faire référence au manque d'enthousiasme, en portugais on dit *des-animo*, c'est-à-dire la négation de l'*animo*, conservant dans sa racine le mot ANIMUS, du latin "âme, courage, désir". En ce sens, nous nous demandons : est-ce que ces jeunes nous montrent

qu'ils souffrent d'une crise de l'anima que les expériences artistiques accessibles sont insuffisantes pour y faire face ?

Nous appelons à ce débat le psychologue jungien James Hillman (2010), qui nous parle de l'anima *mundi* et de l'importance des modes d'existence basés sur le cœur. Nous apportons également des références de la sociologie de la jeunesse, en nous articulant avec les données et les rapports des jeunes afin de caractériser leurs conditions sociales et de réfléchir à la place applicable à l'art dans leur parcours biographique. Nous citons les personnes interrogées avec des noms modifiés, conformément à l'orientation du comité d'éthique brésilien.

En mettant en lumière les grandes épreuves communes vécues par le groupe nous voyons que, d'une part, la pandémie a élargi les crises économiques et politiques déjà en cours, reconfiguré le rapport au temps et à l'espace dans la vie quotidienne, et a rendu difficile la culture des liens affectifs entre pairs. D'autre part, l'épreuve scolaire est devenue encore plus insurmontable, dûe à la nécessité d'adapter le programme du lycée à la modalité d'apprentissage à distance, et à la manière dont ce processus a été mené par le réseau d'écoles de l'État de Rio de Janeiro.

Ainsi, les étudiants, qui étaient déjà sur le point de terminer l'éducation de base, et qui étaient confrontés aux défis de l'accès à une éducation de qualité pour réussir le passage à l'étape suivante, se sont retrouvés face à l'énorme difficulté de "comprendre ce qui était enseigné" avec seulement un téléphone portable comme porte d'accès à l'école et la grande quantité de contenu déposé sur une plateforme virtuelle. Fortement sollicité et sans soutien pour comprendre ce qui lui était demandé, l'épreuve scolaire a généré une paralysie - comme le dit l'étudiant Antonio :

J'avais l'habitude de me réveiller avec 20, 30 pdfs, avec l'obligation d'y répondre avant midi. Quand j'ai vu que tout s'accumulait, c'est quand j'ai arrêté. Même la lecture, j'ai abandonné. J'ai fini par ne plus occuper ma journée à rien, je jouais à regarder les flux des réseaux sociaux, n'importe quoi, je ne sais même pas ce que je regardais, je ne jouais même pas au jeu que j'aime.

L'approbation automatique instituée par le Secrétariat à l'éducation depuis la première année de la pandémie a toutefois permis d'éviter une augmentation des abandons et des taux de décrochage.

Dans tous les cas, cela n'a pas évité la grande majorité des étudiants de percevoir le soin de leur santé mentale comme une épreuve fondamentale – comme le montre également la déclaration d'Antonio. Découragée, la grande majorité ne s'est même pas présentée à l'examen d'entrée à l'enseignement supérieur, certaine qu'elle n'avait aucune chance d'obtenir de bons résultats. Il convient de noter que l'attente des jeunes Brésiliens les plus pauvres d'entrer à l'université et d'obtenir un meilleur revenu, un meilleur emploi et un meilleur statut social, marche dans le sillon de la trajectoire des dernières générations - protagonistes des récents changements sociaux, qui ont accompagné les gouvernements progressistes du pays entre 2002 et 2015, comme le rappelle la sociologue Marilia Sposito (2016). Ce n'est pas un hasard, alors, si le projet de poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur est l'option retenue par 53% des personnes interrogées.

Dans le même temps, commencer à travailler, deuxième option des répondants (13%), s'est avéré être une opportunité un peu plus restreinte avec la crise économique qui a ravagé le

pays et frappé les jeunes de plein fouet, conduisant le chômage à un indice historique (47%, IBGE 2021). Nous avons constaté lors des entretiens que ceux qui ont réussi à trouver un emploi rémunéré dans les mois qui ont suivi la première étape de la recherche occupent aujourd'hui un sous-emploi. Alloués à des domaines non choisis, avec de faibles salaires et des charges de travail très élevées, aucun ne s'approche de ce qu'ils souhaitaient pour eux-mêmes. De plus, les nombreuses exigences scolaires, accompagnées des exigences pour entrer ou se maintenir sur le marché du travail, ont bouleversé l'espace-temps consacré à l'art et aux activités non obligatoires en général. D'un côté, ils l'ont raccourci, de l'autre, ils l'ont appauvri - comme le réfléchit le jeune Marcos, artiste plastique actuellement employé dans un supermarché : lorsque vous êtes fatigué, même les choses les plus simples commencent à vous décourager.

Remettre l'avenir à plus tard et céder aux obligations et aux satisfactions immédiates a été, dans ce contexte, la voie de beaucoup, prouvant que la difficulté des jeunes contemporains à imaginer la direction à suivre - relevée dans de nombreuses enquêtes, comme celles de Carmen Leccardi (2005) et de Machado Pais (2009) - se sont accentuées avec les incertitudes engendrées par la crise pandémique. La procrastination a rythmé le quotidien, comme l'ont souligné plusieurs personnes interrogées. Dans cette procrastination - qui se poursuit jusqu'à aujourd'hui - la force de prendre soin de soi a également été perdue. La pandémie m'a fait arrêter de prendre soin de moi, a résumé Taïssa. Ainsi, malgré le fait que le sens de l'expression artistique chez ces jeunes soit surtout attribué au fait de se sentir bien dans leur peau, ou bien, cultiver leur santé mentale, les effets de la crise sanitaire ont aggravé les problèmes de dépression et d'anxiété au point d'emporter avec elle une activité qui jusqu'alors favorise le bien-être.

James Hillman nous aide à lire le tableau. L'auteur comprend le concept d'esthétique comme ce qui passe par le cœur et mobilise l'imagination et le sentiment. Il affirme que c'est en nous laissant toucher par la beauté du monde que nous sommes attirés par la vie et que nous sommes capables de réveiller nos lions dans le désert. Dans les essais *La pensée du cœur et L'âme du monde*, publiés dans les années 1980, Hillman réfléchit aux effets psychiques de la société désenchantée qui s'élève sous le paradigme de la raison. Selon l'auteur, la possibilité restreinte de vivre des expériences esthétiques refroidit les passions de l'âme. En l'absence de possibilités pour le cœur de battre le corps entier, l'indifférence et le conformisme prévalent, l'anima est tué. Dans ce sens, la réponse esthétique implique un soin de soi qui est traité par l'enchantement, par la réanimation, par la capacité de voir au-delà. Aujourd'hui, face aux épreuves auxquelles sont confrontés ces jeunes, quels soutiens sont offerts pour émerveiller leurs sens et les laisser fantasmer ?

Il est certain que l'exercice artistique invite à une réponse esthétique. Cependant, compte tenu du champ restreint des possibilités de développement artistique, sa force ne s'avère pas suffisante pour produire une résistance face à l'aggravation des défis. En effet, lorsque nous analysons le groupe minoritaire qui a suivi, et même intensifié la pratique des arts pendant la période de pandémie, nous constatons que, dans ces cas, l'art est - et était - vécu haut et fort. Que ce soit par le biais de cours, de l'église, des amis, de la famille, de l'école, ou en combinant plusieurs de ces ambiances - cas de la majorité -, le développement artistique a été soutenu depuis l'enfance.

En plus d'expériences créatives intenses tout au long de leur parcours biographique, ces jeunes ont eu accès à de multiples sources d'apprentissage et font du processus artistique un

moyen de partage. Ce qu'ils produisent se limite rarement à la simple libération de leurs sentiments les plus profonds ; ils aspirent surtout à représenter un vécu imaginaire. Ce groupe, malgré le fait qu'ils soient confrontés aux mêmes épreuves structurelles que les autres, affirme avoir trouvé dans l'art un soutien fondamental pour se *ré-animer* - pour certains d'entre eux surtout pendant la crise sanitaire, comme le rapporte Ana :

Pendant la pandémie, ce que je faisais surtout, c'était peindre. Parfois j'avais même la flemme de me lever, mais je peignais. Ensuite, je n'avais plus d'argent pour acheter la peinture, alors j'ai redécouvert la danse. Danser, c'est comme si je me réveillais, que je renaissais en quelque sorte.

Donc, les résultats de cette recherche nous amènent à nous interroger : avons-nous besoin d'une pédagogie du cœur en cette deuxième décennie du XXI^e siècle, en particulier pour les adolescents des classes populaires ? Compte tenu de l'anesthésie à laquelle sont soumis les jeunes Brésiliens les plus pauvres, particulièrement vulnérables au processus de perte de droits, à l'instabilité politique et économique, à la précarité de l'éducation, de fortes doses d'art semblent nécessaires pour faire rugir leurs lions. Après tout, comme nous le rappelle James Hillman, "plus notre désert est grand, plus nous devons rugir, et cette fureur est l'amour" (Hillman, 2010: 61). Nous ne devons pas oublier, cependant, l'urgence de lutter contre le processus de désertification lui-même, en offrant des soutiens structurels à ces jeunes pour qu'ils atteignent le rugissement fort.

Bibliographie

Livres :

HILLMAN, James. O pensamento do coração e a alma do mundo. SP : Verus, 2010.

PAIS, José Machado. A Juventude como Fase de Vida : dos ritos de passagem aos ritos de impasse, Saúde Soc. São Paulo, v.18, n.3, p.371-381, 2009.

MARTUCCELLI D., e de SINGLY, F. Les sociologies de l'individu. Paris : Armand Colin, 2012.

Article dans une revue :

SPOSITO, M.P.; TARABOLA, F. S. Experiência universitária e afiliação : multiplicidade, tensões e desafios da participação política dos estudantes. Educação & Sociedade, v. 37, p. 1009-1028, 2016.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v.17, n.2, p.35-57, 2005.

Le passage du « jeu » au « je » d'élèves-adolescents dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive : l'imaginaire dans la danse.

*Maxence RIMETZ
Doctorant, UPJV, CAREF*

La notion du rapport au savoir à l'épreuve du « je.u » : cadre épistémologique de la recherche

J'inscris ma recherche doctorale en sciences de l'éducation et de la formation et je m'appuie principalement sur la notion du rapport au savoir telle qu'elle a été théorisée par Jacky Beillerot et l'équipe nanterroise. Les travaux de Serge Boimare (2014), m'ont amené également à réinterroger mon propre rapport au savoir : un rapport centré sur le corps en mouvement. En m'appuyant sur la définition de Jacky Beillerot du terme « savoir » dans le livre *Pour une clinique du rapport au savoir* paru en 1996, j'identifie les différentes classifications du savoir qu'il propose, et je retrouve une forme orientée sur les actions corporelles, soit le « savoir technique » pour Schlanger, soit les « savoirs pratiques » pour Van Der Maren, ou encore les « savoir-faire » pour Maglaive. Il me semble que je repère régulièrement l'idée d'une forme de savoir qui serait orientée sur les actes humains, et qui permettrait de transformer le réel. Il est important de noter que ces savoirs ne sont pas déconnectés des autres car comme le rappelle Jacky Beillerot : « les frontières entre ces savoirs ne sont pas étanches » (Beillerot, 1996, p. 130). Ces éléments que je déploie succinctement m'ont permis de verbaliser un rapport au savoir particulier dans le cadre de l'enseignement de l'EPS (éducation physique et sportive) : le rapport au savoir corporel.

Mon cadre épistémologique s'appuie également sur les travaux d'Annie Birraux (2004) pour soutenir la particularité de la mise en jeu du corps à l'adolescence, une particularité qui semble féconde à interroger dans l'enseignement de l'EPS. En effet, Annie Birraux (2004) évoque que le monde interne de l'adolescent est un espace plus dangereux que le monde extérieur, ce qui l'amène à des pratiques corporelles pour se sentir exister. Annie Birraux explique que dans notre société moderne, l'idée d'un corps mécanisé s'est répandue à travers le culturisme, les sports extrêmes mortifiant les corps, ou encore par un culte d'esthétisation. Ainsi pour elle, le corps apporterait une sécurité vis-à-vis des angoisses de l'existence, ce que l'on peut interroger dans le cas de l'adolescence. Dans la même perspective, même si les cadres théoriques ne sont pas les mêmes, nous pouvons noter certaines similitudes avec ce que David Le Breton (2000) nomme la passion du risque. Les adolescents sont, selon lui, guidés par un besoin de se sentir exister qui passe par le corps, et sa mise en jeu : ce qu'il renvoie à l'ordalie. Dès lors nous pouvons interroger la place de l'enseignement de l'EPS pour les jeunes par rapport aux besoins d'expériences corporelles qu'ils ont. Est-ce que cet enseignement permet aux élèves de vivre ces expériences dans un cadre sécurisé par l'enseignant ? Est-ce que les élèves peuvent jouer avec leur corps, vivre une expérience personnelle ? Ou au contraire, le corps est-il normé par l'enseignement ?

Une manière possible de questionner cette normalisation ou singularisation du corps, est selon moi, en interrogeant le passage du « game » au « playing » des adolescents, notamment à

travers les travaux de Claudine Blanchard-Laville (2001) dans lesquels elle explique ce passage du jeu, « game », défini par des règles qui en ordonnent le cours, au jeu, « play », l'action de jouer, qui se déploie librement (Blanchard-Laville, 2001). En effet, j'y associe le passage du « game » au « playing » au sens de Donald Winnicott en prenant appui sur ces travaux. Nous retrouvons alors le « playing », comme l'espace potentiel entre les deux. Le « playing » représente un va et vient entre « game » et « play ». Il me semble intéressant de rappeler la traduction qu'en fait Jean-Bertrand Pontalis dans la préface du livre *jeu et réalité* (Winnicott, 2020), évoquant le « jeu » et le « je ». Nous retrouvons dans cette traduction la même idée d'un premier « jeu » avec des règles qui demande de s'y soumettre. Le second « je », première personne du singulier, nous amène également à voir le jeu comme l'appropriation d'une expérience personnelle. Ce « je » renvoie à l'autorisation pour le sujet de vivre une expérience créative personnelle. D'où mon questionnement est-ce que l'enseignement de l'EPS laisse la possibilité aux adolescents de vivre cette expérience créatrice, et de s'approprier individuellement les expériences ? Est-ce que le « play » est possible en EPS ? Ou au contraire est-ce que le cadre proposé par l'enseignant retient les adolescents dans un « game » ? Et dans ce cas, quelles sont les contraintes qu'imaginent les adolescents ?

Un dispositif méthodologique mixte : la quasi-expérimentation complétée par l'entretien en groupe à visée de recherche.

Le cadre de ma méthodologie de recherche consiste en une méthodologie mixte. D'une part, la mise en place d'une quasi-expérimentation qui permet d'observer des éléments moteurs chez les élèves en danse, et d'autre part la mise en place d'entretiens en groupe à visée de recherche avec les adolescents. Les élèves interrogés sont les élèves volontaires issus de quatre classes de seconde d'un lycée à Chantilly, en France. Soixante-trois élèves ont accepté de participer à la quasi-expérimentation et quarante-et-un ont également accepté les entretiens en groupe. Cependant, seulement quinze se sont présentés le jour des entretiens. Cette méthodologie s'est déroulée en trois temps. Les deux premiers temps ont permis la mise en place de la quasi-expérimentation en décembre 2021 et février 2022. Lors du second temps les élèves-adolescents ont vécu une « expérience sensible » au sens de Betty Lefèvre (2000). Ils ont dû présenter leur chorégraphie aux élèves d'une autre classe de seconde. Enfin le troisième temps correspond aux entretiens en groupe.

Pour cette communication aujourd'hui je vais m'appuyer sur l'un des entretiens que j'ai mené avec six adolescents, quatre filles et deux garçons d'une même classe de seconde. Cet entretien non directif a duré quarante-six minutes dans une salle nommée « aquarium » par l'établissement. Le choix de réaliser des entretiens en groupe avec les adolescents prend appui sur les travaux d'Antoine Kattar (2012), qui a déjà démontré l'efficacité de ce dispositif pour recueillir la parole adolescente en groupe. En effet, Arnaud Dubois et Antoine Kattar (2017) écrivent que la mise en place du groupe chez les adolescents permet de stimuler la parole, et autorise les jeunes à raconter ce qui les anime, ainsi que leurs difficultés. De plus, la forme « en groupe » fournit une protection pour les propos des élèves. Cette idée s'appuie sur la réflexion de Donald Winnicott « les jeunes adolescents sont des isolés, rassemblés » (Kattar, 2021, p. 142).

J'ai ainsi construis l'entretien autour d'une consigne initiale, ouverte, permettant la libre association de pensée pour les adolescents (Chauchat, 1995). Cette consigne est : « En cours

d'EPS vous êtes amené à faire de la danse. J'aimerais bien que vous me parliez, comme ça vous vient, le plus librement possible, comment cela se passe pour vous la danse ». La consigne initiale était orientée pour un discours de narration plutôt qu'un discours d'opinion (Benony et Chahraoui, 2020).

L'imaginaire adolescent à l'épreuve de la danse en EPS.

Dans le cadre de cette communication, je souhaite soulever quelques points de réflexion issus de mes premières analyses du matériel recueilli dans le cadre de mes entretiens en groupe.

Un premier élément concerne l'imaginaire des adolescents vis-à-vis de la danse en EPS. Ils pensaient la danse autrement, évoquant les « tutus », référence à la danse classique. Puis, ils envisagent la danse qu'ils auraient pu vivre. Comme par exemple pratiquer de la « pôle dance », idée qui les emmène loin de la représentation « scolaire ». Plus loin dans l'entretien, nous retrouvons une nouvelle fois la danse qu'ils auraient aimé vivre, évoquant le lien entre danse et fête : une adolescente explique « j'aurais bien aimé à apprendre les moves que t'utilises genre, pas en soirée mais un peu quand même ». On retrouve une scission entre la danse à l'école et hors de l'école, notamment dans cette intervention d'une autre adolescente : « bah à la base je pense que c'est pas mal euh la danse pour exprimer ses sentiments euh... et plein de choses d'autres mais c'est vrai qu'au lycée au final euh... Comme on est pas mal euh... Pas conditionné mais si on doit faire quelque chose précis on cherche pas forcément à s'exprimer en fonction de notre ressenti je pense euh... ».

Lorsqu'ils abordent la danse qu'ils ont réalisée au lycée, le discours est scindé entre la danse à l'école et hors de l'école. Entre ce qu'ils imaginaient et ce qu'ils ont vécu. Les propos de l'adolescente oscillent entre « une danse émotionnelle pour transmettre » et « une danse de création pour s'amuser ». L'adolescente poursuit en interrogeant ce qui est attendu quand on fait danse au lycée, et si ce qu'ils ont vécu était réellement de la danse. Le groupe convient que si effectivement la danse hors scolaire doit permettre de transmettre une émotion, la danse scolaire, elle, doit répondre à des contraintes qui éloignent l'aspect émotionnel.

Le second élément que je souhaite reprendre concerne les contraintes abordées par le groupe. Les adolescents évoquent dans le cadre de l'entretien que leur réalisation était orientée vers les demandes de l'enseignante pour avoir la meilleure note possible. On retrouve également comme contrainte : le regard de l'autre. Un adolescent emploie le terme de « voyeur » pour décrire les autres élèves qui le regardent, et le groupe évoque la difficulté de se montrer aux autres, notamment quand les spectateurs sont des inconnus.

Je conclus mon intervention en proposant la réflexion suivante : le monde interne de l'adolescent l'amène à imaginer sur des éléments qu'il a vécus ; c'est-à-dire sur d'autres manières dont il aurait pu vivre la danse. Les adolescents évoquent plusieurs arguments qui semblent les contraindre : les recommandations et consignes de l'enseignante, la note, le regard des autres. Ces contraintes retiendraient les adolescents dans un « jeu » où l'expérience personnelle est difficile à vivre. Cette réflexion nous ramène à celle de Donald Winnicott : les adolescents ont-ils accepté de se soumettre à des règles pour ne pas prendre le risque de se montrer créatifs, ont-ils fait le choix de rester dans le « jeu » pour ne pas exposer « je » ?

Bibliographie

- Beillerot, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 119-143). Paris : L'Harmattan.
- Benony, H. et Chaharaoui, K. (2020). L'entretien clinique. Paris : Dunod (Texte original publié en 1999).
- Birraux, A. (2004). *Le corps adolescent*. Paris : Bayard.
- Blanchard-Laville, C. (2001). Du jeu au je. Dans C. Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (p. 45-62). Paris : PUF.
- Boimare, S (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod (Texte original publié en 1999).
- Chauchat, H. (1995). L'entretien de recherche. Dans H. Chauchat, *L'enquête en psychosociologie* (p. 143-178). Paris : PUF (Texte original publié en 1985).
- Dubois, A. et Kattar, A. (2017). Faire de la recherche « avec » ou de la recherche « sur » ? Une recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours en France. *Phronesis*, 6(1-2), 48-59.
- Kattar, A. (2012). « Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescent. *Cliopsy*, 8, 29-46.
- Kattar, A. (2021). Recueillir la parole adolescente en petit groupe à des fins de recherche : un dispositif à effet thérapeutiques. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 77, 137-149.
- Le Breton, D. (2000). *Passion du risque*. Paris : Métailié.
- Lefèvre, B. (2000). Corps baroque et éducation physique scolaire. *Corps et Culture*, 5. Récupéré de <https://journals.openedition.org/corpsculture/673>
- Winnicott, D. W. (2020). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Malesherbes : Gallimard (Texte original publié en 1971).

Adolescence et projet sexuel dans un monde numérique

Bilding et enjeux éthiques

Camille Roelens

Université de Lausanne (Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique)

Cette contribution se saisit de la mutation anthropologique que vit actuellement l'humanité démocratique, et dont la rencontre de l'adolescence contemporaine et des questions éthiques liées à la sexualité nous offre une illustration des plus aiguës. Notre propos – résolument intertextuel et faisant fond sur un certain nombre de travaux personnels antérieurs – y procède de l'éthique interdisciplinaire (Roelens, 2023) et d'une démarche de philosophie politique de l'éducation substantiellement inscrite dans la multiréférentialité constitutive des sciences de l'éducation et de la formation (2021a). Il participe aussi d'une étude globale des articulations entre les phénomènes de démocratisation, d'individualisation et de numérisation du monde dans leurs déclinaisons hypermodernes (2018 ; Roelens et Pélissier, 2023).

Le concept central autour duquel s'articulera notre contribution est celui de projet sexuel – présenté en exergue - en particulier tel que Garcia s'en saisit à l'horizon d'une philosophie du consentement et d'une « révolution sexuelle qui, cette fois-ci, serait une libération de toutes et de tous » (2021, p. 256). Or la progression vers un tel possible n'implique-t-elle pas une saisie des connexions démocratiques (soit la rencontre de l'ethos de l'individualisme démocratique et des moyens techniques offerts par la numérisation du monde), elle-même inscrite dans un désencombrement symbolique des imaginaires du sexe, de l'adolescence et des sexualités adolescentes ?

Nous dégagerons les linéaments de l'exploration de cet horizon problématique en cinq temps : inscription de notre propos dans une réflexion plus large sur les liens entre démocratisation, individualisation et numérisation dans l'hypermodernité occidentale ; mobilisation de deux clés heuristiques centrales que sont la *Bildung* et le *projet sexuel* ; passage par une forme d'état des lieux sociologique de notre objet ; proposition de quelques cadres éthiques pour un accompagnement vers l'autonomie sexuelle ; ouverture finale vers d'autres réflexions.

Société des individus, numérisation et mutation anthropologique

Mis en évidence précocement par Tocqueville (1840/1981) et réinvesti aujourd'hui par bien des auteurs comme clé heuristique centrale pour comprendre l'évolution des sociétés occidentales contemporaines (Gauchet, 2021), l'individualisme démocratique doit d'emblée être distingué d'un simple égoïsme moral et/ou psychique. Il s'agit bien davantage d'une véritable conception globale de l'être-soi et de l'être ensemble, basée sur la légitimité reconnue à chaque individu de disposer d'un certain nombre de droits fondamentaux égaux et de les exercer (Roelens s.d.). Cela se manifeste en particulier par une inclusion généralisée à la quête individuelle du bien-être, que celui-ci passe pour chacun par des expériences relationnelles, sensuelles, consommatoires ou autres. Admis en principe de longue date dans nos sociétés, ce n'est qu'avec la numérisation du monde démocratique (Cardon, 2019 ; Casilli, 2010 ; Compiègne, 2011 ; Rieffel, 2014 ; Roelens, 2018) que ce mouvement transformateur trouve en quelque sorte les moyens techniques de ses ambitions. Cela participe d'une dynamique plus générale d'extension

de son empire à tous les espaces sociaux et à toutes les activités sociales, provoquant notamment de véritables métamorphoses des âges de la vie (Gauchet, 2004 ; Deschavanne et Tavoillot, 2007/2011 ; Roelens, 2020, 2021b) et mutations anthropologiques (Gauchet, 2004/2017). Chacun, désormais, quel que soit son âge, vit dans la confrontation au défi permanent et jamais achevé d'un devenir individu quadripartite : individuation biologique et psychique, individualisation juridique et sociale (2017).

***Bildung et projet sexuel* comme clés heuristiques principales**

Ce type de formation de soi pour soi et pour partie (même si non exclusivement) par soi peut être approché par un usage actualisé du terme de *Bildung*. En effet, comme le précise Fabre, « cette expérience de formation requiert un mode de guidage qui n'est pas celui de l'enseignement traditionnel, mais qui renvoie à toutes les facettes de l'accompagnement [...]. Finalement, la signification de la *Bildung* culmine dans son caractère antiréductionniste. Elle interdit de ramener la formation à un apprentissage technique ou à une adaptation utilitaire dans un cadre institutionnel donné. Se former engage tout l'être dans ses dimensions physiques, affectives, conatives, intellectuelles et même spirituelles, dans une quête existentielle faite à la fois de problèmes et d'épreuves. Pour la *Bildung*, l'existence est formation » (2019, p. 199). Nous avons suggéré de parler de *Bildung 2.0* pour saisir la manière plus spécifique dont ce type de formation globale se vit dans un monde numérique.

Parmi ces expériences existentielles qui participent de la formation de soi, les expériences sexuelles au sens large occupent, en général mais peut-être à l'adolescence en particulier, une place importante. La chose n'est sans doute pas nouvelle, mais l'exigence démocratique de penser ces expériences sous le registre du choix individuel et non de l'inscription dans un système contraignant de normes collectives l'est davantage. On peut approcher cette condition contemporaine de subjectivation au prisme du concept de « projet sexuel [qui] recouvre les raisons pour lesquelles quelqu'un peut rechercher une interaction ou une expérience sexuelle particulière. Le plaisir est un projet qui vient à l'esprit de manière évidente ; mais un projet sexuel peut aussi être de développer ou de maintenir une relation ; ou il peut s'agir du projet de ne pas avoir d'interaction sexuelle ; ou d'obtenir du réconfort à travers le sexe ; ou d'avoir des enfants ; ou d'améliorer sa position ou son statut dans un groupe, ou d'améliorer le statut du groupe auquel on appartient. Un projet sexuel peut également être d'avoir un certain type d'expérience [...] ; le sexe peut être un but ou une stratégie en vue d'un autre but. Les gens n'ont pas un seul projet sexuel. Ils peuvent en avoir beaucoup » (Hirsch et Khan, 2020, cité.e.s par Garcia, 2021, p. 228 pour la traduction française). L'intérêt de ce concept est de permettre d'opérer un désencombrement symbolique de l'expérience sexuelle individuelle comme des jugements et analyses qui peuvent la viser : l'important est que le choix individuel (intéressé à divers titres) existe, pas d'en trier les motifs ou d'en garantir la conformité.

Un état des lieux et sa relecture : *Les jeunes, la sexualité et Internet*

Mettre au travail ces deux clés heuristiques pour la lecture d'un ouvrage de sociologie de la jeunesse (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2020) qui se propose de faire un état des lieux sur leurs rapports respectifs au couple numérique-sexualité est éclairant. Trois traits saillants.

Le premier concerne la recomposition du rapport au donné sexuel dans le devenir-sujet, en cela (dans une logique cohérente avec celle des analyses au prisme du *genre*, par exemple) que la valeur normative de l'assignation sexuelle biologique paraît très relativisée par rapport à tout ce qui relève du choix et de l'expérience singulière de l'individu. Les auteur.e.s notent ainsi, à propos de leurs études des interactions à caractère sexuel en ligne entre jeunes, que certaines discussions portent sur la sexualité [...] quand d'autres concernent des échanges sexuels [...]. Certains jeunes expérimentent les deux, d'autres non. Dans les temps d'entrée dans la sexualité, ces discussions vont participer à construire le cadre social et intime dans lequel les jeunes vont vivre et projeter leurs relations amoureuses et sexuelles. En cela, on peut avancer qu'elles participent à construire les "dispositions" sexuelles des individus. Celles-ci participeront à la fois à construire les expériences sexuelles des jeunes et leurs représentations, en donnant du sens à ce qu'ils font, disent qu'ils font, pensent qu'ils font (p. 118-119). Le devenir soi singulier prime ici, on le voit, sur toute autre considération.

Le deuxième trait saillant concerne ce que nous avons proposé ailleurs d'appeler la forte exigence d'inscription des expériences individuelles et relations interindividuelles dans le double cadre axiologique et registre de l'explicite et consentement (Roelens, 2019). Plus encore, c'est un rapport conscient à ces repères normatifs, procédant d'un véritable processus d'« intellectualisation de la sexualité » (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2020, p. 92), qui se joue souvent en ligne. L'idée, simple mais forte, est que la capacité optimale de poursuite de ses intérêts en termes de bien-être dans ce domaine n'est pas spontanée ou innée, et qu'elle doit donc être comprise et apprise, notamment dans une forme d'autodidaxie protégée. « Pour appréhender le consentement dans la sexualité, notent ainsi en particulier les auteur.e.s, il faut [...] comprendre qu'il peut être le fruit d'une réflexion qui comporte trois niveaux de négociation : Une négociation intime, c'est-à-dire de soi à soi, à travers laquelle chacun doit pouvoir définir ce qu'il est prêt à faire ou à accepter dans son propre intérêt, selon ce que tel ou tel acte va lui apporter ; Une négociation contractuelle, c'est-à-dire de soi à l'autre, qui implique un ajustement mutuel des désirs, une mise en place de réciprocité ou d'unilatéralité, un compromis ou une acceptation ; Une négociation collective, c'est-à-dire de soi aux autres, car l'individu juge aussi sa décision au regard de normes sociales, dictées par l'ensemble de la société, les pairs, la morale, la politique, etc. Il peut penser au-delà de sa propre subjectivité et refuser un acte sexuel, par exemple, au nom d'un refus de domination » (p. 130).

Le troisième trait saillant est donc ce que l'on peut appeler la convergence des aspirations de nombre de jeunes dans leur investissement du couple sexualité-numérique à l'horizon de ce que l'on peut appeler une *prudence sexuelle*, en ôtant à cette expression tout ressort moralisateur pour en faire simplement *l'expertise dans le choix et l'usage des moyens de son propre bien-être au plan sexuel*, dans le respect des droits égaux des autres individus. Cela passe tant par des capacités d'orientation accrues dans un paysage relationnel marqué par « l'extension du réseau des partenaires potentiels » (p. 149) que par la prise de conscience du fait que l'« adolescence, période d'entrée dans la sexualité, cristallise des usages intimes d'Internet renvoyant à l'exploration de sa sexualité, ainsi qu'à un apprentissage de techniques sexuelles, au double sens d'un savoir-faire et d'une appropriation de son corps » (p. 164). L'idée de formation au long cours - expérimentielle et dialogique davantage encore que théorique - ressort

fortement de l'ensemble, et les auteur.e.s insistent sur le fait que l'« avancée en âge et surtout l'expérience vécue par soi ou par d'autres participent à une meilleure appréhension du risque et de ses éventuelles conséquences » (p. 141).

Bref, ce qu'il s'agit pour les jeunes de construire dans les phénomènes étudiés par ces sociologues, et que nous proposons de relire avec les clés heuristiques de la *Bildung 2.0* et du *projet sexuel*, touche *in fine* aux conditions de possibilité de l'autonomie (Foray, 2016) dans sa dimension sexuelle, autrement dit à un individualisme démocratique sexuel substantiel.

Quelle éthique de l'accompagnement ?

Quelle pourrait être la place et le rôle de l'éducation et de la formation plus intentionnelles et formalisées, autrement dit des enseignant.e.s, des parents, des professionnel.le.s en tout genre touché.e.s par ces enjeux, dans leur manière de se rapporter à ces phénomènes ? Outre le fait d'insister sur le fait qu'ils et elles ont peut-être avant tout la responsabilité de laisser ces lieux de formation informels exister et remplir leurs rôles y compris sans eux, il nous semble qu'une bonne manière d'envisager ce qu'il peut alors y avoir de plus positif dans l'assomption de leurs responsabilités peut être approché par la notion d'*accompagnement* (Paul, 2021).

Cette dernière a en effet le mérite d'inscrire ces acteurs dans une posture explicite de service par rapport aux accompagnés : ils ne sont pas là pour les juger, les diriger ou les protéger d'eux-mêmes, mais pour leur mettre à disposition un certain nombre de ressources, d'étayages et d'assistances si besoin/demande leur permettant de se diriger de manière plus assurée vers le type de conception du bien-être qu'ils et elles poursuivent. Une telle posture, autrement dit, prend substantiellement acte de ce que Amsellem-Mainguy et Vuattoux appellent un phénomène de « démocratisation des questions sexuelles » (2020, p. 6) comme un phénomène à la fois irrésistible et positif, et non comme un vice temporaire à conjurer. Cette posture permet donc de refuser résolument les limites et impasses de l'« alarmisme sexuel » (p. 8) et du glissement, toujours aisé en ces matières, des « inquiétudes publiques » (p. 17) rémanentes sur les comportements sexuels des jeunes vers des paniques morales plus autoritaires.

Pour nous garder durablement de pareils glissements non moins que pour nous aider à une meilleure identification des obstacles qui nous entravent la progression vers un individualisme démocratique sexuel substantiel, et pour cadrer le type d'accompagnement éducatif et formatif évoqué ci-avant en particulier, nous ne voyons sans doute pas de meilleures ressources heuristiques et pratiques que le minimalisme moral tel qu'il a été développé et tout particulièrement appliqué aux questions sexuelles par Ogien (2003/2008, 2004, 2007, 2013, 2014 ; Roelens, 2021c). Celui-ci, en effet, nous défend tout perfectionnisme appliqué aux individus accompagnés, fut-ce en évoquant de supposés devoirs envers eux-mêmes ou l'argument d'autorité de la supposée dignité humaine. Au contraire, il nous invite à considérer également toutes les voies et tous les choix de vie, pour autant que leur poursuite ne nuit pas directement aux autres. Il est pleinement compatible, en revanche, avec la participation à la garantie de conditions optimales pour le développement de capacités prudentielles telles qu'évoquées ci-avant.

Ouverture conclusive : réflexions générationnelles 2.0...

On l'aura compris, ce que l'on vient de lire ne correspond qu'à quelques brefs reflets à la surface d'un projet intellectuel plus englobant et massif qui consiste à penser fondamentalement le projet démocratique au XXI^{ème} siècle en Occident pour en penser ensuite la déclinaison plus sectorielle dans divers domaines, dont ici des domaines du numérique, de l'adolescence et de l'éducation/formation formelle et informelle. Cela passe aussi par une saisie large de l'éthique (Gauchet, 2012) et de la réflexion s'y rapportant, pour comprendre notre monde et les individus qui y évoluent, imaginer ce que peuvent être les évolutions de celui-ci et les choix de ceux-là qui les portent, et enfin proposer tantôt des ressources heuristiques pour saisir tout cela, tantôt des cadres normatifs plus pratiques permettant de garantir la cohérence interne de l'ensemble avec les principes de l'individualisme démocratique lui-même.

À ce titre, ce texte contient en quelque sorte sous forme germinative de futurs déploiements plus amples devant être réalisés sur ce que serait une société des individus à la fois démocratique, fortement numérisée et désencombrée symboliquement dans ses rapports respectifs aux deux activités sociales par excellence à avoir été historiquement régies par le moralisme et le paternalisme les plus crus, à savoir l'éducation/formation et la sexualité.

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy, Y., & Vuattoux, A. (2020). *Les jeunes, la sexualité et Internet*. François Bourin.
- Cardon, D. (2019). *Culture numérique*. Presses de Sciences Po.
- Casilli, A. A. (2010). *Les liaisons numériques. Vers une nouvelle sociabilité*. Seuil.
- Compiègne, I. (2011). *La société numérique en question(s)*. Sciences Humaines Éditions.
- Deschavanne, E., & Tavoillot, P.-H. (2007/2011). *Philosophie des âges de la vie*. Arthème Fayard / Pluriel.
- Fabre, M. (2019). Bildung. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 197-199). ERES.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. ESF.
- Garcia, M. (2021). *La conversation des sexes. Philosophie du consentement*. Flammarion.
- Gauchet, M. (2004). La redéfinition des âges de la vie. *Le Débat*, n°132, 27-44.
- Gauchet, M. (2004/2017). Conclusion : vers une mutation anthropologique ? (Entretien avec Nicole Aubert et Claudine Haroche). Dans N. Aubert, *L'individu hypermoderne* (pp. 405-420). Erès.
- Gauchet, M. (2012). Vers une anthroposociologie transcendantale. Dans *L'Anthropologie de Marcel Gauchet* (pp. 219-236). Éditions Parole et Silence.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Gallimard.
- Gauchet, M. (2020). À la découverte de la société des individus. *Le Débat*, n° 210, 155-168.
- Hirsch, J. S., & Kahn, S. (2020). *Sexual Citizens. A Landmark Study of Sex, Power, and Assault on Campus*. WW Norton & Co.
- Ogien, R. (2003/2008). *Penser la pornographie*. Presses Universitaires de France.
- Ogien, R. (2004). *La panique morale*. Grasset & Fasquelle.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Gallimard.

- Ogien, R. (2013). *L'Etat nous rend-il meilleurs ? Essai sur la liberté politique*. Gallimard.
- Ogien, R. (2014). *Philosopher ou faire l'amour*. Grasset.
- Paul, M. (2021). *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ? Raison et Passions*.
- Rieffel, R. (2014). *Révolution numérique, révolution culturelle ?*. Gallimard.
- Roelens, C. (2018). Les connexions démocratiques : influences consenties et légitimité. Rendre l'individu auteur. *Actes du colloque scientifique Ludovia 2018 in Espace de publication Culture numérique* (http://culture.numerique.free.fr/publications/ludo18/Roelens_Ludovia_2018.pdf).
- Roelens, C. (2019). Explicite et consentement. Critique individualiste de la séduction à usage des éducateurs soucieux des questions de genre. *Éthique en éducation et formation. Les dossiers du GREE, n° 7*, 44-61.
- Roelens, C. (2020). Périmètre de l'adolescence et injonctions paradoxales hypercontemporaines : autorité bienveillante et autonomie. Dans D. Derivois, *Adolescents et jeunes du monde en souffrances identitaires. Quels chemins de résilience ?* Éditions Universitaires de Dijon.
- Roelens, C. (2021a). De la philosophie politique de l'éducation comme philosophie du politique. Contribution à l'étude de ce que l'avènement de la démocratie fait au territoire des sciences de l'éducation et de la formation. *Actes du Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2020 "Politiques et territoires en éducation et en formation : Enjeux, débats et perspectives"*.
- Roelens, C. (2021). Enfance (de l'humanité démocratique). *Le Télémaque, n° 60*, 29-44.
- Roelens, C. (2021c). Penser l'autonomie avec Ruwen Ogien. Un minimalisme appliqué comme geste philosophique dans la modernité démocratique? Dans E. Théodoropoulou, *Actes de la 1ère Pré-Biennale Internationale de Philosophie Pratique en ligne, «Philosophie en praxis Le geste philosophique: engagements politiques, éthiques, éducatifs, artistiques», 09-10 Mai 2020* (pp. 166-179). L.R.Ph.P.
- Roelens, C. (à paraître en 2023). Linéaments et projections d'une philosophie politique et d'une éthique interdisciplinaire de l'éducation individualistes dans les démocraties hypermodernes, *Bolides, n° 1*.
- Roelens, C. (s.d.). *Penser l'accompagnement de l'individualisme démocratique aujourd'hui : enjeux et perspectives pour l'éducation et la formation*. Projet d'Habilitation à Diriger les Recherches en sciences de l'éducation et de la formation (volume II).
- Roelens, C. et Pélissier, C. (2023). *Éthique, numérique et idéologies*. Presses des Mines.
- Tocqueville, A. d. (1840/1981). *De la Démocratie en Amérique (tome 2)*. Garnier-Flammarion.

Être ou paraître : les adolescents et la “société de l'image” entre réel et virtuel

Maria SAMMARRO

Université Méditerranéenne de Reggio Calabria

Être ou paraître

Si jusqu'à récemment, il était possible d'enregistrer une certaine distance entre la sphère publique, sur laquelle reposait le regard des autres, et la sphère privée, qui restait cachée des regards indiscrets, aujourd'hui, notamment sur les médias sociaux, une absence totale de distance domine, l'intimité est mise en exposition et le privé devient public : «la communication numérique favorise cette exposition pornographique de l'intimité et de la sphère privée» (Han, 2015). Les jeunes d'aujourd'hui sont perpétuellement connectés, à la merci de la société de l'image et de la “vitrine sociale” qui les conduisent à privilégier le paraître plutôt que l'être, l'extra plutôt que l'intus, animés par la recherche effrénée du consensus et de l'appréciation des autres (Rivoltella, 2015 ; Stramaglia, 2010). Une façon de crier "j'existe" au monde.

Dans la société du positif, où les choses, n'étant plus que des marchandises, doivent être exposées pour être, leur valeur culturelle disparaît au profit de la valeur d'exposition. [...] La valeur des choses n'augmente que si elles sont vues (Han, 2014).

Dans le monde virtuel, selon la logique de l'apparence, la dimension du moi idéal semble prédominante, l'individu peut facilement mettre en avant ses propres caractéristiques ou omettre des informations concernant sa propre personne, de manière à véhiculer une image de soi positive et conquérante, répondant à des canons stéréotypés (Papacharissi, 2010).

Dans l'artificialisation croissante du monde [...] le vivant, y compris les formes culturelles dans lesquelles il se manifeste, se trouve de plus en plus exilé de lui-même. (Benasayag, 2015).

Le mot d'ordre est de vivre sous les feux de la rampe, dans l'œil du public, en préférant la sphère publique à la sphère privée, dans la recherche incessante de followers, de likes, conformément à ce que l'on appelle la "Like addiction" : beaucoup de likes augmentent l'estime de soi tandis que moins de likes affectent négativement l'humeur et l'estime.

C'est comme si nous étions passés du "Cogito ergo sum" cartésien au "Post ergo sum", un mécanisme selon lequel si vous ne partagez pas quotidiennement un événement de votre vie, vous n'existez pas, capable de déclencher un dangereux cercle vicieux : plus de followers, plus de likes, plus d'"amis" (Samarro, 2019 ; 2017). Les spécialistes du domaine le définissent comme le "narcissisme numérique", c'est-à-dire un ensemble de pratiques communicatives typiques de l'univers 2.0 et fondées sur un égocentrisme si accentué qu'il en paraît pathologique (Zona, 2015), mis en œuvre précisément à travers une série d'actions "extrêmes" telles que la prise de selfies ou le partage de moments intimes de sa vie quotidienne: «le narcissique pathologique croit que le monde tourne autour de lui, il a un besoin anormal d'affirmation,

d'appréciation, d'attention, de soins... Être là est la drogue du narcissique. [...] l'important n'est pas ce qu'ils disent, mais d'être là » (Crepet, 2019).

Il s'agit d'adolescents qui, à la recherche d'une autre image de soi qui ne correspond pas à la réalité et qui est basée sur d'autres idéaux et modèles déformés, créent une image fictive et artificielle (Tisseron, 2013).

Le monde d'aujourd'hui n'est pas un théâtre, sur lequel les actions et les sentiments peuvent être représentés et lus, mais c'est un marché dans lequel les intimités sont exposées, achetées et consommées. Le théâtre est un lieu de représentation, tandis que le marché est un lieu d'exposition. Ainsi, la représentation théâtrale cède aujourd'hui la place à l'exhibition pornographique (Han, 2014).

L'adolescence comme métamorphose

On pourrait qualifier l'adolescence d'âge suspendu, à la frontière entre un lieu et un autre. Les jeunes, qui ne sont ni des enfants ni des adultes, sont des personnes "liminales". La jeunesse est donc une période liminale plus que toute autre phase de changement dans la vie. (Chambers, 2019). Ce ne sont plus des enfants mais pas encore des adultes qui attendent sur le limen, sur le seuil, et assistent à la métamorphose de leurs corps, de leurs personnalités, de leurs identités.

Au cours de l'adolescence, on vit des étapes importantes telles que les changements physiques, le coup de foudre, la sexualité, la construction de son identité, le détachement de la famille, l'intégration dans le groupe de pairs, la construction de nouvelles relations, la souffrance, la mort. C'est une période de transition au cours de laquelle on est confronté, même brutalement, à des peurs et des frustrations (Lancini, 2015 ; 2019). L'adolescent est celui qui risque, défie, expérimente, s'oppose au monde, se met à l'épreuve, en quête permanente de sa propre autonomie et qui oscille constamment entre l'envie de déployer ses ailes et la peur de se détacher de ses racines (Sammarro, 2022).

Souvent, cependant, la transgression et la contestation, au lieu d'être orientées vers la créativité, prennent parfois des chemins destructeurs, mis en œuvre par la violence, le hooliganisme ou l'abus de substances toxiques. Le groupe de pairs devient ainsi un groupe déviant (Costanzo, 2012a ; 2012b), dans lequel dominent les différentes déclinaisons du malaise des jeunes : analphabétisme émotionnel, manque d'empathie, rage sociale, négligence et pauvreté éducative, crise parentale, marginalité sociale, illégalité généralisée, violence gratuite, désengagement moral mais aussi narcissisme numérique, solitude sociale, cyberintimidation (Bruno, 2009).

Le malaise de la jeunesse, dynamique et en constante évolution, est représentatif de cet état indéfinissable d'agitation, d'inquiétude, de découragement qui peut produire des réponses d'inconfort et conduire le jeune vers une recherche compensatoire de plaisir immédiat. Nous rencontrons ainsi des jeunes qui ont grandi dans une société où l'avenir n'est plus perçu comme une promesse mais comme une menace, des jeunes qui vivent dans un scénario sans espoir qui sape leur système motivationnel au plus profond. Des jeunes qui sont souvent anéantis, subjugués par cet "hôte inquiétant" (Galimberti, 2008), qui ne leur laisse entrevoir aucun espoir ni projet de vie futur.

Recherche : méthode et résultats

Sur la base de ces prémisses, nous présentons les résultats partiels d'une enquête menée dans plusieurs écoles secondaires de la province de Cosenza¹, en Calabria, - au moyen de deux questionnaires à choix multiples administrés à un double échantillon de référence de 39 élèves et 31 parents – sur la diffusion de la soi-disant "société de l'image" et la différence entre l'image réelle et l'image virtuelle véhiculée sur les réseaux sociaux. Les domaines étudiés concernent l'utilisation des nouvelles technologies et des médias sociaux par les adolescents (Cavallo, Spadoni, 2015 ; Livingstone, 2010 ; Paccagnella, Vellar, 2016), les appareils les plus utilisés, la fréquence de la navigation sur le Net, les motivations qui poussent de nombreux jeunes à utiliser des filtres ou des applications pour modifier leur apparence (se conformer aux canons de beauté stéréotypés, augmenter leur estime de soi, rechercher la perfection, se conformer à la masse) et les solutions possibles au problème.

En ce qui concerne l'échantillon de référence, 59% des adolescents interrogés étaient de sexe masculin, 41% de sexe féminin, dans la tranche d'âge 12-13 ans ; en ce qui concerne les parents, 83,9% étaient de sexe féminin, tandis que 16,1% étaient de sexe masculin.

Sur le rapport aux nouvelles technologies (*1. Quelle est votre relation avec les nouvelles technologies ?*), il est possible de noter une certaine symétrie dans les réponses données par les deux échantillons de référence : les adolescents, en effet, utilisent les nouvelles technologies principalement pour les relations sociales (39,5%), à des fins éducatives (23,7%) et pour des activités ludiques (10,5) ; les réponses des parents se basent sur des pourcentages similaires.

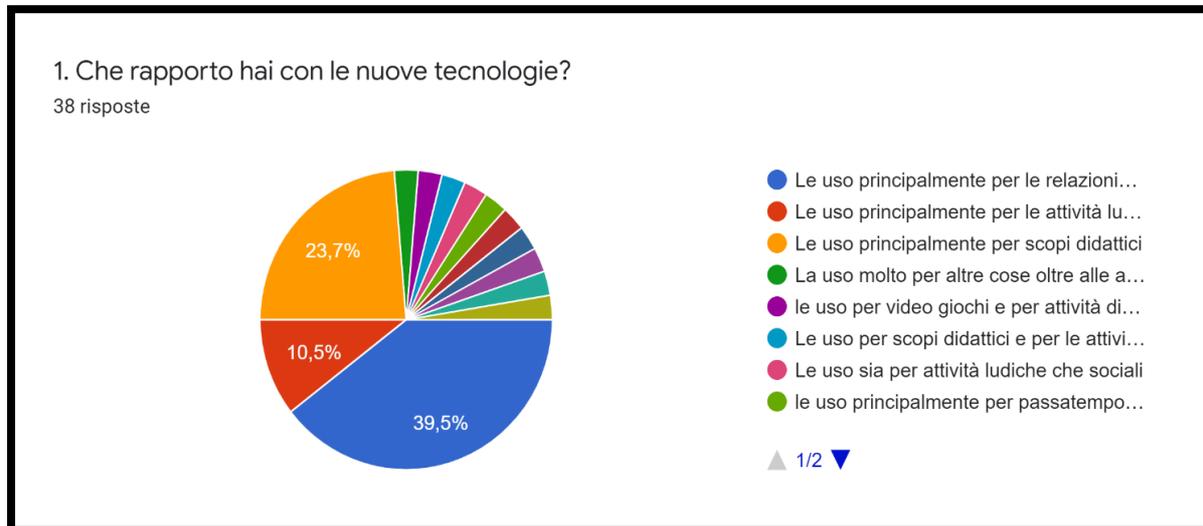


Figure 1 - Rapport aux nouvelles technologies (adolescents)

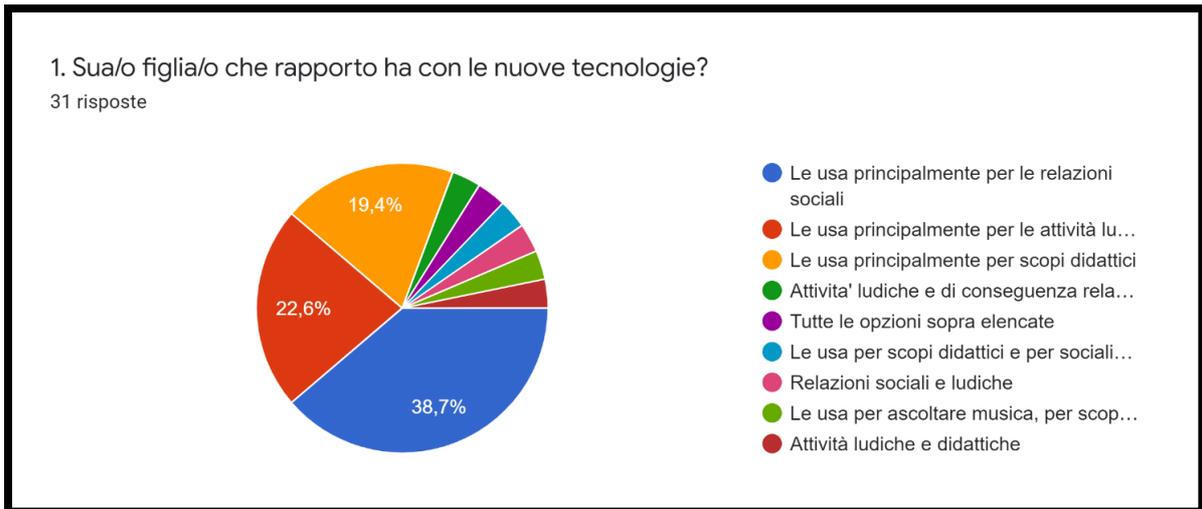


Figure 2 - Rapport aux nouvelles technologies (parents)

Sur le Dispositifs utilisés (2. *Quels appareils utilisez-vous le plus fréquemment ?*) et la navigation sur le Web (3. *À quelle fréquence surfez-vous sur Internet ?*), là encore, il y a une correspondance entre les réponses données par les deux échantillons de référence : en moyenne, 85% déclarent utiliser leur smartphone et surfer sur le net quotidiennement (84%).

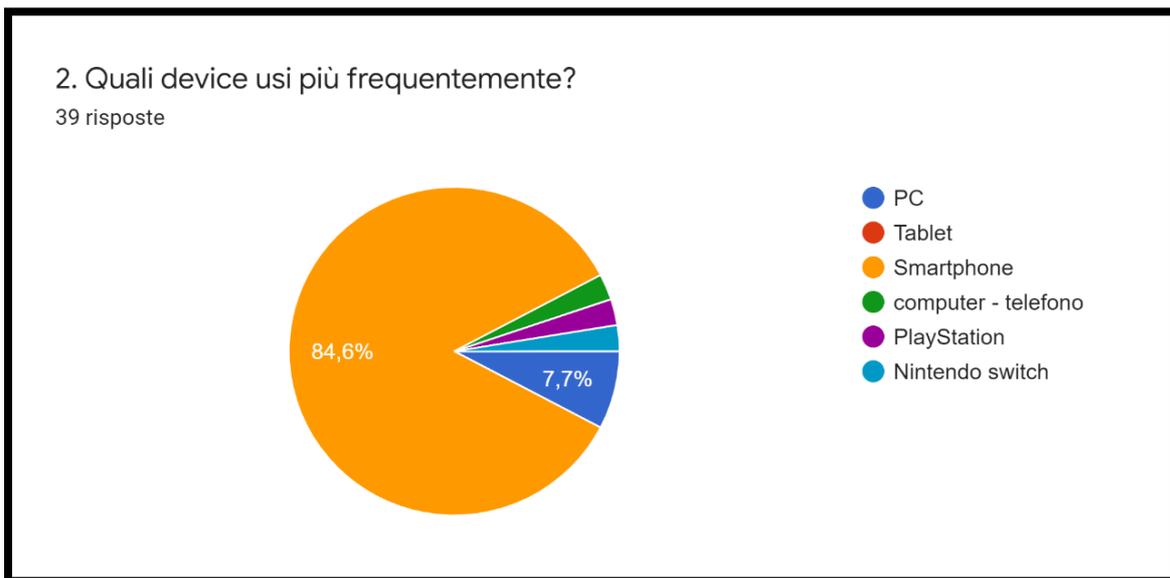


Figure 3 - Dispositifs utilisés (adolescents)

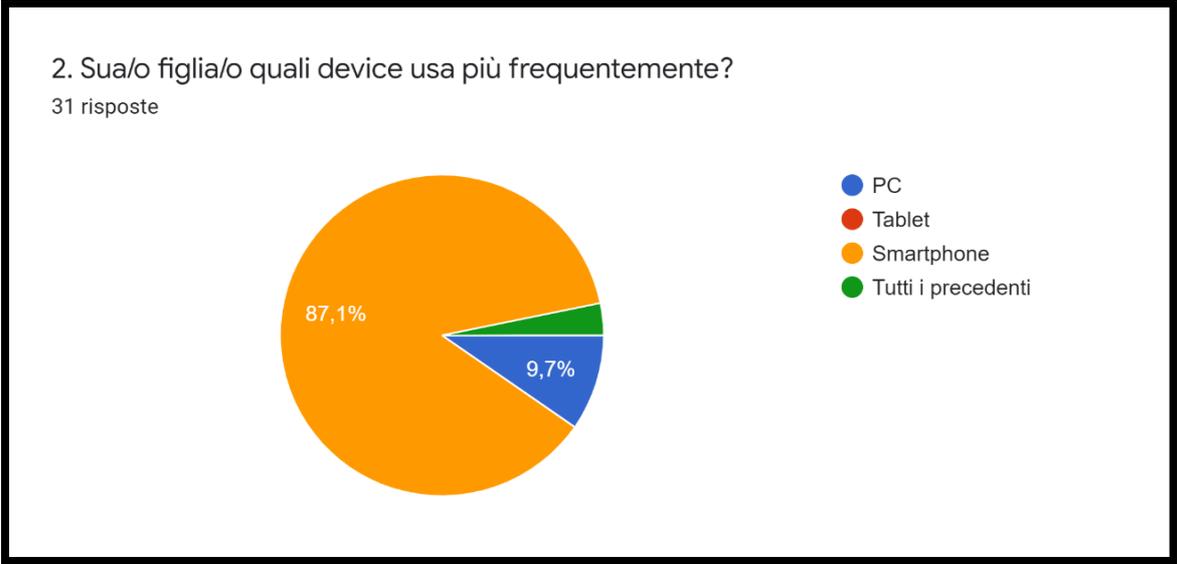


Figure 4 - Dispositifs utilisés (parents)

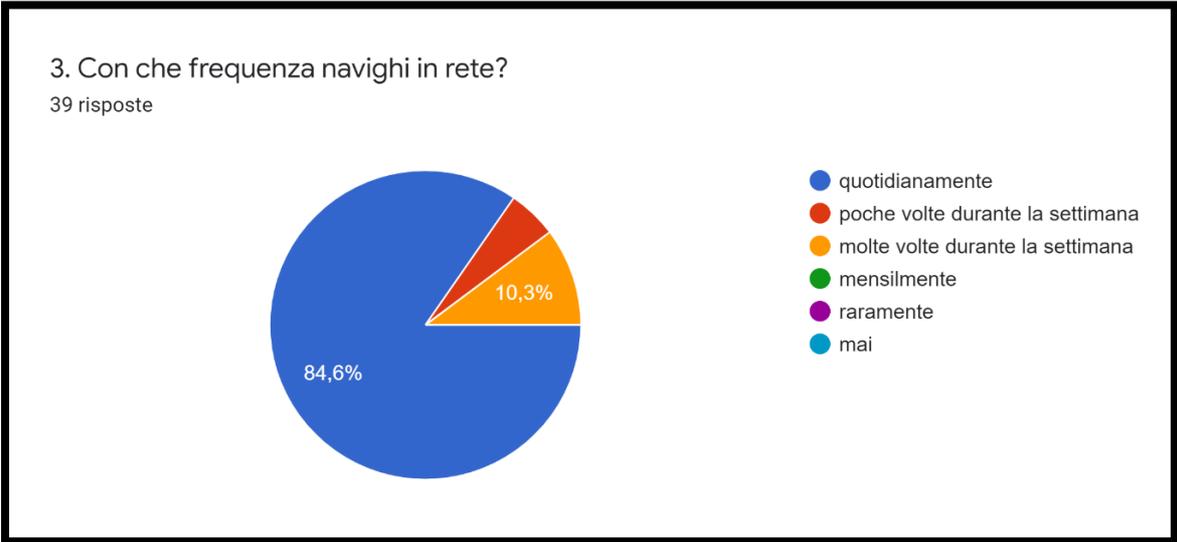


Figure 5 - Navigation sur le Web (adolescents)

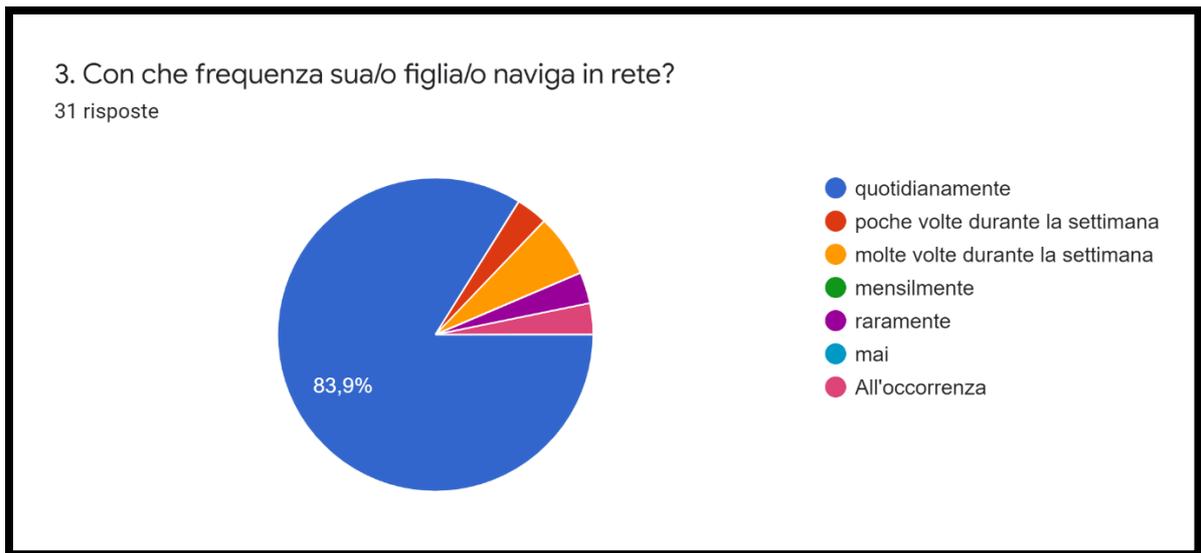


Figure 6 - Navigation sur le Web (parents)

Parmi les réseaux sociaux les plus populaires (4. *Êtes-vous membre ou connaissez-vous l'un des réseaux sociaux suivants ?*), on trouve certes Whatsapp, mais aussi Tik Tok et Instagram, le premier célèbre pour les nombreux défis qu'il propose, le second représentant une "vitrine" pour se montrer. Il est juste de dire que les enfants et les jeunes se lancent des défis à eux-mêmes et aux autres bien avant la diffusion des technologies numériques : ce n'est pas un phénomène nouveau, surtout à l'adolescence, de vouloir se prouver à soi-même et aux autres qu'ils sont courageux dans des situations dangereuses, de se mesurer à leurs "limites". Avec la diffusion des médias sociaux, la nature de ces défis est caractérisée par une nouvelle dynamique: le public est potentiellement énorme et ceux qui participent cherchent à être visibles (et acceptés) par le biais de "j'aime" et de commentaires. En outre, chaque défi en ligne est "enregistré", produisant du contenu et des vidéos (parfois de nature violente) qui circulent dans et entre les médias sociaux. Le contenu qui devient viral, gagne en popularité et le risque d'émulation est très élevé. La pression des pairs joue un rôle important : imiter et impressionner ses amis établit ou renforce le sentiment d'appartenance à un groupe.

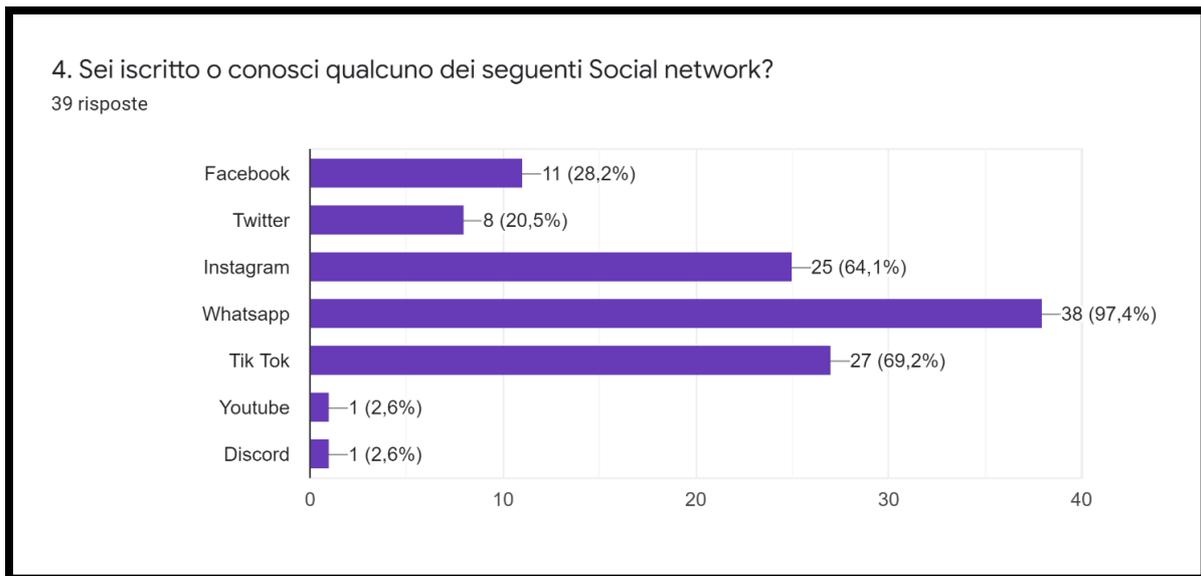


Figure 7 - Les jeunes et les réseaux sociaux (adolescents)

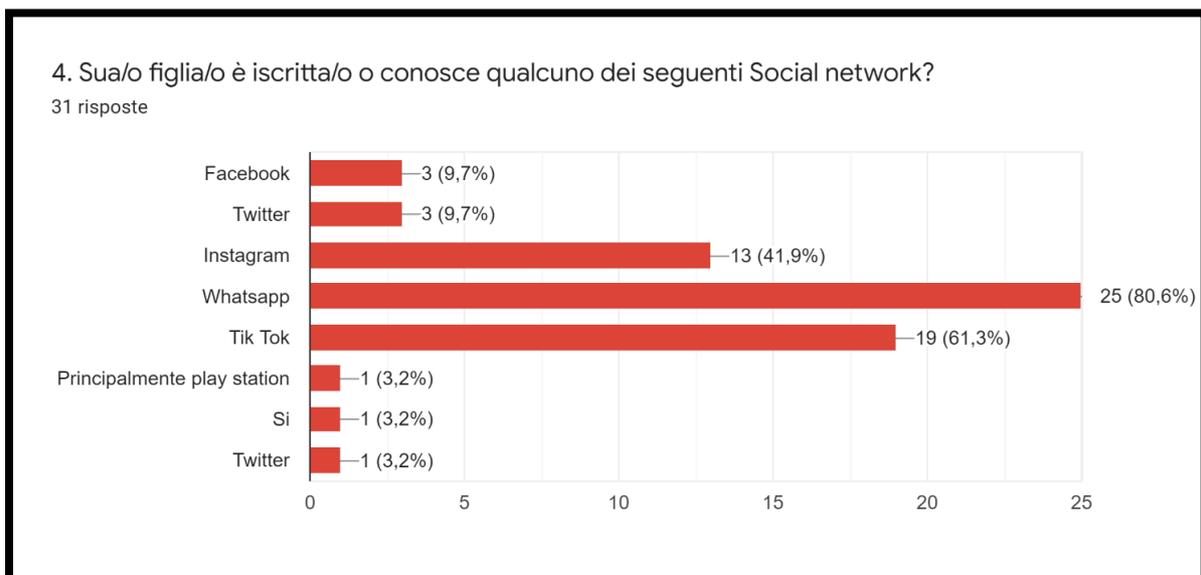


Figure 8 - Les jeunes et les réseaux sociaux (parents)

En ce qui concerne le couple image réelle-image virtuelle (5. Selon vous, sur les sites de réseaux sociaux, l'image virtuelle - par exemple la photo de profil ou les photos partagées dans les différents posts - doit-elle correspondre à l'image réelle ?), 38% des adolescents interrogés et 54,8% des parents pensent que sur les sites de réseaux sociaux, l'image virtuelle, par exemple celle de la photo de profil ou des photos partagées dans les posts, devrait correspondre à l'image réelle, 33,3% (adolescents) et 22% (parents) ont répondu "en partie", tandis que 23% (adolescents) et 16% (parents) ont répondu "négativement", principalement pour des raisons de vie privée, étant donné qu'ils sont mineurs, pour éviter l'exposition de leur identité et de leur intimité et en raison d'une certaine méfiance vis-à-vis du Web².

5. Secondo te, sui social, l'immagine virtuale – ad esempio quella relativa alla foto profilo o alle foto condivise nei diversi post – dovrebbe corrispondere all'immagine reale?

39 risposte



Figure 9 - Image virtuelle et image réelle (adolescents)

5. Secondo Lei, sui social, l'immagine virtuale – ad esempio quella relativa alla foto profilo o alle foto condivise nei diversi post – dovrebbe corrispondere all'immagine reale?

31 risposte

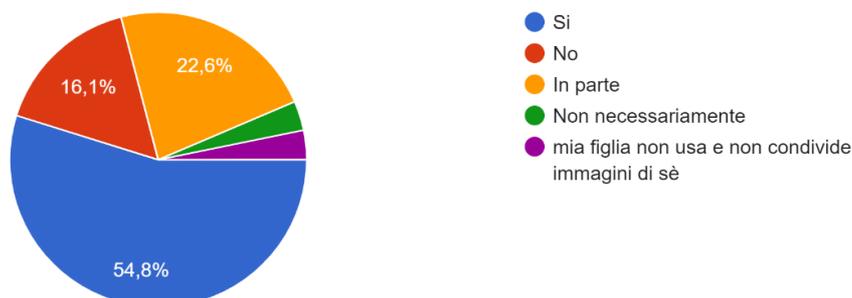


Figure 10 - Image virtuelle et image réelle (parents)

Environ la moitié des adolescents interrogés estiment qu'il est inapproprié de retoucher leur image, d'utiliser des filtres ou des applications pour les photos publiées sur les médias sociaux, tandis que l'autre moitié affirme qu'il est parfois nécessaire de recourir à de tels artifices (6. *À votre avis, est-il approprié d'utiliser des filtres ou des applications pour modifier et retoucher son apparence ?*). Les parents, quant à eux, sont presque tous d'accord pour dire qu'il est absolument mauvais et inapproprié de changer son apparence, même si certains pensent que c'est compréhensible.

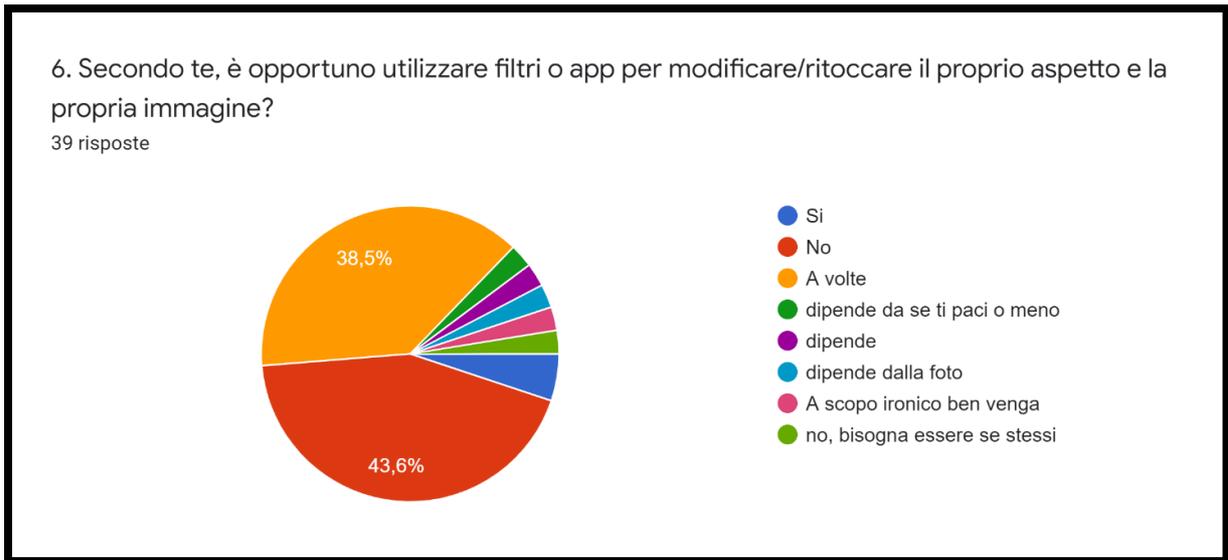


Figure 11 - "Retoucher" son image : oui ou non ? (adolescents)

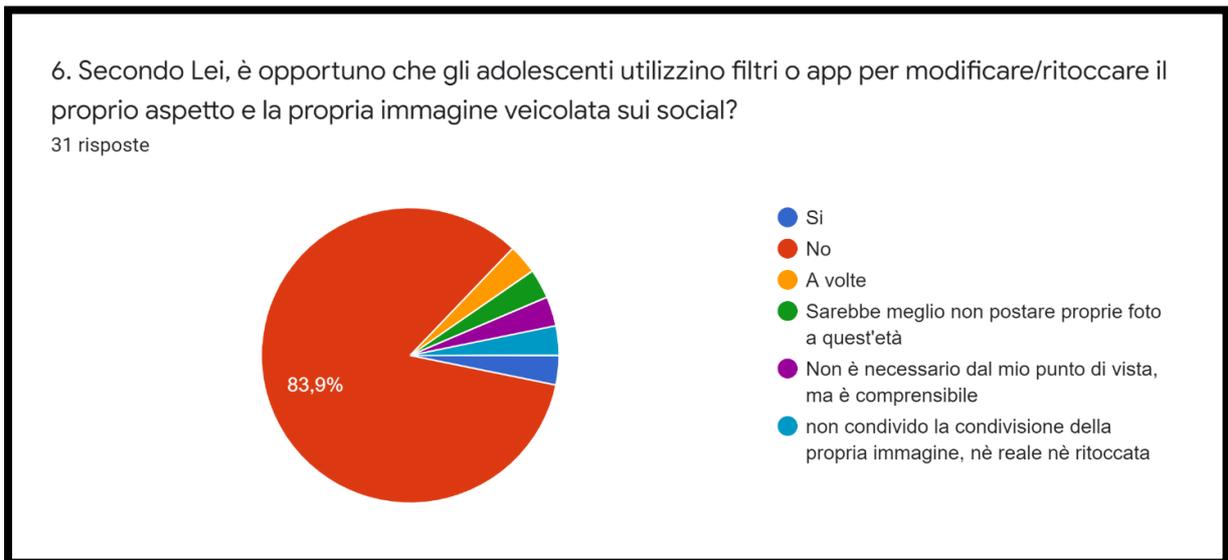


Figure 12 - "Retoucher" son image : oui ou non ? (parents)

Quelle est la motivation derrière la retouche photo ? (7. Pourquoi, selon vous, de nombreux jeunes, obsédés par les retouches photo, choisissent-ils de montrer une autre image d'eux-mêmes sur les médias sociaux ?)

	Adolescents	Parents
Améliorer son apparence	23,1%	12,9%
Augmenter l'estime de soi	5,1%	3,2%
Être apprécié par les autres	23,1%	32,3%
Parce qu'ils n'acceptent pas leur propre apparence	12,8%	6,5%
Se conformer aux "masses"	5,1%	9,7%
Parce qu'on accorde plus d'importance au paraître qu'à l'être	17,9%	22,6%
Rechercher la "perfection"	2,6%	12,9%

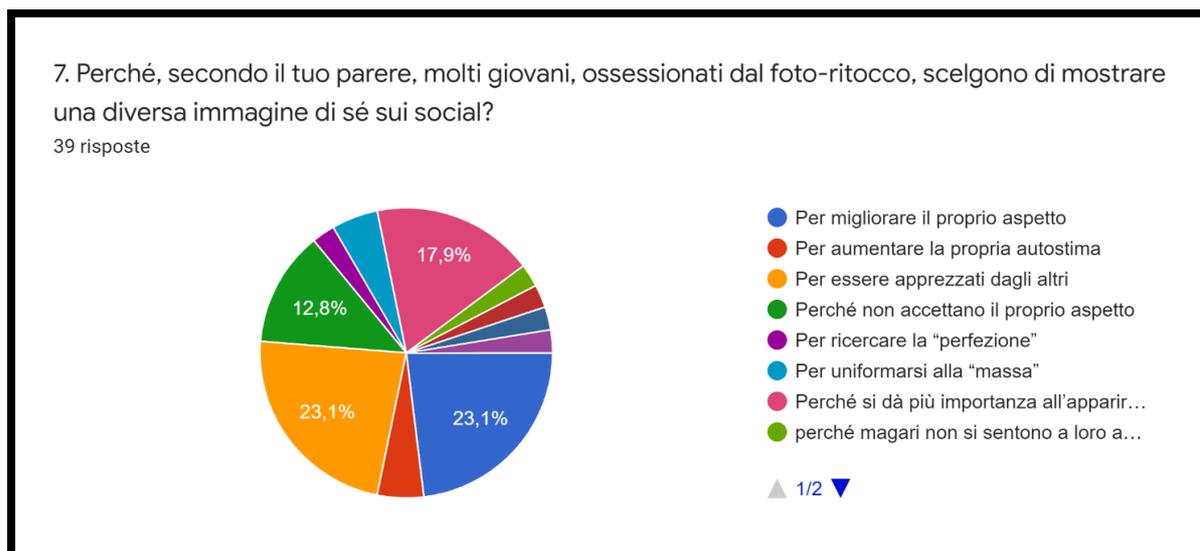


Figure 13 – Motivation (adolescents)

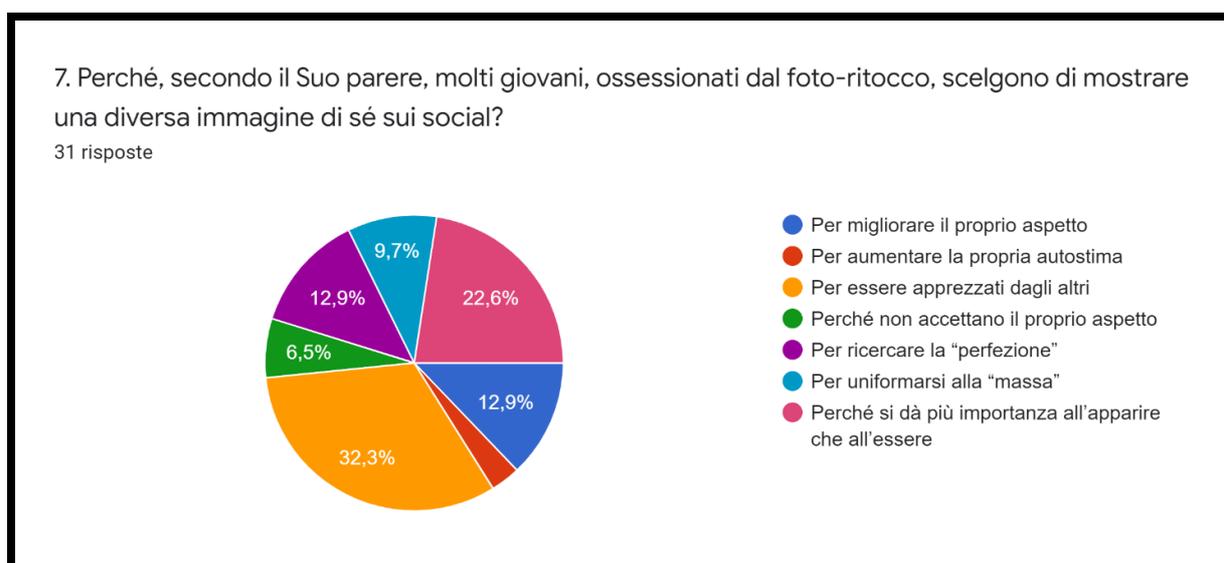


Figure 14 – Motivation (parents)

Conclusions

En résumé, dans la dernière question ouverte, l'échantillon de référence a été invité à proposer des solutions possibles au problème. Parmi les adolescents :

- il y a ceux qui voudraient retourner dans le passé (*nous devrions revenir, même en partie, à la vie d'il y a quelques années, quand seuls les adultes avaient encore le téléphone et que l'on pouvait vraiment apprécier la réalité et ce qui nous entoure*) ;
- ceux qui proposent des activités de plein air (*passer plus de temps à l'extérieur afin de passer moins de temps sur les réseaux sociaux ou, en tout cas, faire quelque chose d'amusant et de pratique comme la peinture. Faire de l'éducation physique serait un excellent passe-temps, après tout, faire du sport est bon pour la santé*) ;
- ceux qui, en revanche, n'ont pas de solutions à proposer et ceux qui recommandent d'utiliser les réseaux sociaux avec parcimonie ;
- ceux qui pointent du doigt le manque d'estime de soi (*nous devrions avoir plus d'estime de nous-mêmes et nous montrer tels que nous sommes, car nous sommes tous spéciaux. Malheureusement, aujourd'hui on accorde plus d'importance à l'extérieur qu'à l'intérieur. Certains jeunes suivent les "normes de beauté" du monde actuel afin d'être acceptés par les autres*) ;
- ceux qui, au contraire, proposent de créer un social sans filtres (*créer un social sans la possibilité de modifier ses photos, en éliminant tous les types de filtres de n'importe quelle application ou application ou réseau social, afin que nous puissions exprimer notre vraie beauté*) ;
- qui, enfin, met l'accent sur la liberté de choix de chacun, même si « *le seul problème est qu'ensuite, sur les réseaux sociaux, le fait de voir toutes les personnes avec ces filtres crée des standards trop élevés, créant ainsi un effet domino dans lequel tous les gens utilisent des filtres. La solution hypothétique serait de supprimer les filtres pendant un certain temps afin que chacun puisse s'accepter tel qu'il est* ».

En ce qui concerne les réponses données par les parents, il y a ceux qui suggèrent d'éviter la diffusion de stéréotypes à la télévision, d'utiliser les médias sociaux de manière responsable (*sans partager de photos*), de passer plus de temps à faire des activités hors ligne, peut-être à faire des activités de plein air (*où les gens se socialisent et travaillent ensemble dans un but commun, en apprenant à se connaître et à s'accepter vraiment pour ce qu'ils sont*). Et encore, certains parents admettent que l'éducation parentale n'est parfois pas à la hauteur (*si vous les élevez avec des principes sains et traditionnels, ils regarderont probablement les choses avec les bons yeux et donneront le bon poids aux choses et aux gens lorsqu'ils affronteront la vie*) ou ne sont pas habitués au dialogue (*je crois que l'enfant devrait trouver dans l'échange d'opinions avec ses parents les certitudes qu'ils n'ont pas, afin de "figurer" sa propre conviction, plutôt que sa propre image, en dissipant la peur du jugement d'autrui et découvrir et valoriser sa singularité*).

D'aucuns préconisent un contrôle accru de l'Internet, en limitant l'accès aux plus de 18 ans (*La manipulation, l'émulation, la réalité transformée en réalité virtuelle sont l'autre facette de cette grande ressource. Une première solution serait, bien sûr, la restriction de l'utilisation par groupe d'âge, ainsi que la possibilité d'accéder à certains sites, uniquement si l'on a plus de 18*

ans et après une inscription certifiée) et ceux qui suggèrent un soutien psychologique, proposé à un niveau éducatif de manière obligatoire, pour tous dès le jardin d'enfants.

D'après les résultats obtenus, nous pouvons dire que les adolescents interrogés, tout en utilisant fréquemment les réseaux sociaux et pas seulement à des fins éducatives (Bonaiuti, Calvani, Menichetti, Vivanet, 2017 ; Limone, 2012 ; Ferri, Moriggi, 2018), sont conscients des risques et fournissent des réponses caractérisées par un esprit critique et un sens des responsabilités. Nous retrouvons la même attitude prudente dans les réponses des parents, peut-être parce qu'ils sont encore à un stade où ils peuvent gérer et superviser les habitudes de leurs enfants.

Bien entendu, pour obtenir une image plus complète, l'expérience devrait être étendue à un échantillon plus large d'élèves et de parents, appartenant peut-être à des réalités géographiquement éloignées (Bove, 2015 ; Hattie, 2016).

Parmi les solutions proposées, nous trouvons avant tout une utilisation responsable et critique des nouvelles technologies, en accord avec la compétence numérique (Rivoltella, 2017 ; Cheung, 2010), également pour éviter des phénomènes tels que les discours de haine en ligne (Pasta, 2018 ; Sammarro, 2022a ; 2022b) et la cyberintimidation (Fedeli, Munaro, 2019 ; Smith, del Barrio, Tokunaga, 2013). En outre, un retour aux relations hors ligne est souhaitable, en dépassant la limite de l'écran, en allant au-delà de l'apparence, directement à l'être.

L'épiphanie du visage humain constitue une brèche dans la croûte de l'être [...]. L'expérience absolue n'est pas un dévoilement mais une révélation : manifestation privilégiée des Autres, manifestation d'un visage au-delà de la forme (Lévinas, 2010).

Bibliographie

- Benasayag, M., Schmit, G. (2003). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma : Carocci.
- Bove, C. (2015). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano : FrancoAngeli.
- Bruno, F. (2009). *Temi di pedagogia sociale*. Lecce : Pensa Multimedia.
- Cavallo, M., Spadoni, F. (2015). *I social network. Come internet cambia la comunicazione*. Milano : FrancoAngeli.
- Chambers, A. (2019). *L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*. Modena : Equilibri.
- Cheung, C. K. (2010). Web 2.0: challenges and opportunities for media education and beyond. *E-learning and Digital media*, 7, 4, 2010, pp. 328-337.
- Costanzo, S. (2012a). *Psicofisiologia pedagogica e prevenzione della devianza. L'individuo tra famiglia e scuola*. Lecce : Pensa Multimedia.
- Costanzo, S. (2012b). *Uno contro tutti. Educiamo il gruppo deviante*. Lecce : Pensa multimedia.
- Crepet, P. (2019). La deriva dell'egocentrismo. *Rivoluzione positiva*. Récupéré de <https://www.ortokinesis.it/news/narcisismo-da-social-network,-quando-la-vanit%C3%A0-sfiora-la-malattia.html>

- Fedeli, D., Munaro, C. (2019). *Bullismo e Cyberbullismo. Come intervenire nei contesti scolastici*. Firenze : Giunti.
- Ferri, P., Moriggi, S. (2018). *A scuola con le tecnologie*. Milano : Mondadori.
- Galimberti, U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano : Feltrinelli.
- Han, B. C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano : Nottetempo.
- Han, B. C. (2014). *La società della trasparenza*. Milano : Nottetempo.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.
- Lancini, M. (2015). *Adolescenti navigati. Come sostenere la crescita dei nativi digitali*. Trento : Erickson.
- Lancini, M. (2019). *Il ritiro sociale negli adolescenti*. Milano : Raffaello Cortina.
- Levinas, E.(2010). *L'epifania del volto*. Bergamo : Servitium editrice.
- Limone, P.P. (2012). *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*. Bari : Progedit.
- Livingstone, S. (2010). *Ragazzi online. Crescere con internet nella società digitale*. Milano : Vita e pensiero.
- Paccagnella, L., Vellar, A. (2016). *Vivere online. Identità, relazioni, conoscenza*. Bologna : Il Mulino.
- Papacharissi, Z. (2010). *A Networked self: identity, community, and culture on social network sites*. Londra : Routledge.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia : Morcelliana.
- Rivoltella, P.C. (2017). *Media education. Idea, metodo, ricercar*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P.C., (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia : Morcelliana.
- Sammarro, M. (2019). Progettazione e valutazione educative per superare i pericoli della Rete. *I Problemi della pedagogia*, Anno LXV, n. 1.
- Sammarro, M. (2017). I nativi digitali e le nuove tecnologie: trappole della rete o risorse educative ?. *I Problemi della pedagogia*, anno LXIII, n.2, pp.85-94.
- Sammarro, M. (2022a). *Come contrastare e prevenire l'hate speech online: una ricerca esplorativa*. Dans Fiorucci, M., Zizioli, E., *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce : PensaMultimedia.
- Sammarro, M. (2022b). Disability in the crosshairs of online hate speech. Prevention and intervention in the name of inclusivity and alternative storytelling. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, Anno 6 n. 1.
- Sammarro, M. (2022). Uno sguardo sul mondo adolescenziale attraverso la narrativa giovanile. Strategie didattiche e proposte di intervento. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXIX, 10, pp. 77-93.
- Smith, P. K., del Barrio, C., et Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms?. Dans Bauman S., Cross D., Walker J., *Routledge monographs in mental health. Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Stramaglia, M. (2010). Essere adolescenti nella società dell'immagine. Appartarsi, apparire, appartenersi. *Education Sciences & Society*. Milano : FrancoAngeli.
- Tisseron, S. (2013). *3-6-9-12 Apprivoiser les écrans et grandir*. Toulouse : Editions eres.

Zona, U. (2015). Narcissus on the net. Narcisismo digitale e seduzione della merce. *IAT Journal*, n. 2.

Notes :

1. Nous remercions la Directrice de l'Istituto Comprensivo di Castrolibero (COSENZA), Prof. Emilia Federico, et Prof. Rosa Malicchio, personne de contact du projet de lecture, pour leur aimable disponibilité, leur collaboration active et la sensibilité manifestée pour l'activité de recherche.
2. Comme l'affirme Rivoltella, on peut trouver une première phase de la cyberculture dans laquelle la dichotomie entre réel et virtuel est évidente et dans laquelle il est fréquent de rencontrer de faux profils ; tandis que, dans la deuxième phase de la cyberculture, on trouve plus fréquemment de vrais profils qui reflètent la véritable identité du sujet afin d'établir des relations de toutes sortes, même si une certaine méfiance envers l'autre demeure (Rivoltella, 2015).

Les complexités d’être *un adolescent contemporain* : quelques remarques sur un groupe de conversation à l’école

Joana SAMPAIO PRIMO
Université de Sao Paulo.

Notre présentation est fondée sur une partie de notre recherche doctorale dans laquelle nous faisons une recherche-action dans quelques écoles à Sao Paulo/Brésil, avec le but de suivre et d'améliorer la scolarisation des enfants migrants. À chaque école nous proposons un dispositif différent, toujours en dialogue avec l'équipe pédagogique, c'est-à-dire que la construction de ces dispositifs est toujours développée dans le processus et pas avant ou en dehors de lui. Ainsi, nous avons déjà mené des groupes de conversation avec des adolescents, des groupes de conversation avec des professeurs, des groupes de conversation avec des familles et l'accompagnement de quelques enfants ou familles.

De manière générale, cette façon de comprendre l'intervention, ou plutôt la recherche-action, vient de la conception du dispositif *clinique-politique* qui a été développée par Miriam Debieux Rosa (2016), professeur à l'Université de Sao Paulo. Selon ce concept, quand la psychanalyse recherche et travaille avec les populations marginalisées, elle doit forcément réfléchir à la complexité de ces situations et intervenir à partir des discours sociaux qui impliquent les sujets - dans notre cas, les équipes éducatives, les familles et les élèves. Les stratégies théoriques et méthodologiques *clanicopolitiques* s'ancrent dans une lecture de la psychanalyse freudienne-lacanienne.

Le but de notre présentation orale est de discuter d'un **groupe de conversation avec des adolescents** que nous avons animé de septembre 2018 à juin 2019, dans l'une des écoles où nous avons fait la recherche. L'idée de créer un *groupe de conversation* a été construite en dialogue avec la coordination de cette institution. Cette école est localisée dans un quartier défavorisé de Sao Paulo, plein d'inégalités, situation qui rend très complexe la relation entre ce qui est attendu des élèves et ce qui est vécu au quotidien. Ayant pour but de créer un espace scolaire où les adolescents pourraient avoir une écoute de leurs expériences en tant qu'élèves, la coordination nous a proposé de créer un *groupe de conversation*, justement pour donner la parole aux adolescents. Ce groupe s'est réuni une fois par semaine. Chaque séance durait une heure.

Cela étant, on remarque que si au début le but de ce groupe était l'écoute des adolescents progressivement on a mobilisé quelques questions institutionnelles dont les élèves étaient les porte-parole. Autrement dit, construire un espace pour écouter les adolescents en tant qu'élève a ouvert la possibilité de poser des questions institutionnelles. En abordant l'écoute dans une institution, nous nous rendons compte de l'importance que les adolescents peuvent soulever au niveau institutionnel, en d'autres termes, les écouter ouvre la possibilité de percevoir les enjeux

institutionnels d'une autre manière. À savoir, dans un geste éthique on a entendu les élèves comme producteurs d'énigmes qui ne concernent pas seulement les individus directement impliqués dans les groupes, mais aussi la collectivité scolaire.

À cet égard, l'un des participants du groupe était un jeune adolescent qui parlait beaucoup de ses cours scolaires. Il savait décrire avec précision ce qu'ils avaient étudié la veille, par exemple. Un jour, il nous a raconté qu'il craignait de ne pas réussir aux épreuves finales. Étonnée par la différence entre ce qu'il savait et ce que les professeurs attendaient de leurs élèves, nous avons dialogué avec la coordination à son sujet, mais pas seulement. Nous avons évoqué les contradictions entre l'image "d'un bon élève" et le quotidien vécu avec les "élèves réels", contradictions qui nous ont menée à construire un *conflit*, ou plutôt, ce qu'on comprend par *conflit*. À notre avis, les *conflits* ne sont pas des disputes, mais mieux, ils sont la possibilité d'inventer d'autres modes d'existence, puisqu'ils empêchent que l'habituel soit considéré comme "normal". Pour être plus précis, dans la situation vécue avec l'adolescent qui savait bien ce qu'il étudiait mais qui n'était pas perçu comme un "bon élève", on pouvait faire de cette contradiction un *conflit* institutionnel, ce qui a été l'occasion de se confronter aux critères arbitraires qui définissent l'image du "bon élève".

De plus, on remarque que dans la psychanalyse, les *conflits* sont compris comme internes et externes, c'est-à-dire qu'ils sont toujours liés aux sujets et à la collectivité, puisque les notions dichotomiques de l'individu et de la société sont remises en question par cette théorie. D'ailleurs on ne peut pas oublier que selon la théorie freudienne les *conflits* occupent une position centrale, car ils sont compris comme les instigateurs de la formation du Soi.

Ainsi, dans les groupes de conversation avec les adolescents nous avons identifié la nécessité que les savoirs produits par les participants soient réadressés à l'école. Pour que les adolescents puissent vivre dans l'école de façon créative, c'est-à-dire qu'ils puissent jouer avec différentes positions d'appartenance, il faut que ce qu'ils disent soit compris comme porteur de savoir. En ce qui concerne les dispositifs groupaux dans les écoles, on peut ajouter qu'avoir des espaces dédiés à la circulation de la parole aide l'adolescent à nommer le malaise institutionnel dans lequel il est compris - en tant que sujet et en tant que membre de l'école. Autrement dit, en donnant la parole aux groupes d'adolescents, on ouvre l'espace à la construction du *conflit*.

Pour conclure, cette conception de la *dimension constructive des conflits* (Vicentin; Gramkow, 2018) peut contribuer à soulager les lieux destinés à l'adolescence contemporaine. Guidée par l'éthique et la politique de la psychanalyse, nous avons pu écouter ce qui nous était dit par les adolescents et attribuer un lieu d'appartenance collective à leurs interrogations.

Bibliographie

Primo, J. S., Rosa, M. D., & Carmo-Huerta, V. (2021). Adolescentes, Professores e Psicanalistas: uma intervenção clínicopolítica. *Educação & Realidade*, 46(1). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/109175>

Rosa, M. D. (2016). *A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento*. São Paulo: Escuta.

Vicentin, M. C. G., & Gramkow, G. (2018). Pistas para um agir criançaável nas experiências de conflito. *ETD - Educação Temática Digital*, 20(2), 368-390. <https://doi.org/10.20396/etd.v20i2.8650659>

Affects et projections : repenser l'ennui dans le processus délinquant

Nicolas-Denis THIERRY

Université de Picardie Jules Verne – CAREF

L'ennui juvénile est traversé par un manque d'activité et d'imagination, il est la première étape vers des dérives comportementales. Tel est le postulat répandu dans une partie de la société. Il faut admettre que la reprise systématique par les médias de crimes pourtant rares, commis par des jeunes, couplée à la répétition de discours décadentistes les pointant du doigt, nous a souvent fait méjuger leurs desseins et conduit à ce que Laurent Mucchielli appelle, une « violence inventée » (Mucchielli L., 2011). À savoir une dichotomie entre les chiffres réels de la délinquance et le sentiment d'insécurité exacerbé, éprouvé par la population. Si le phénomène fut largement étudié pour expliquer des résultats électoraux ou la prise de décisions politiques, peu de travaux se sont en revanche intéressés au ressenti des adolescents vis-à-vis de ces catilinaires et à l'impact de celles-ci sur leur intention de passer à l'acte. C'est ce que je vous propose aujourd'hui avec l'examen d'un cas clinique que rien ne semblait prédestiner à voir tomber dans la criminalité.

Le matériel sur lequel je m'appuierai fut d'abord compilé pour la rédaction d'un mémoire en science politique, ce qui impliqua une obligation de respect des savoirs universitaires qui en découlaient (notamment de la sociologie et du droit). J'aspire à réaliser à présent une analyse revisitée qui par le truchement d'une acculturation à la psychosociologie, devrait aboutir à une meilleure compréhension de ces entretiens, individuels et semi-directifs, menés auprès de François¹, un adolescent atypique de 14 ans qui « a choisi » la délinquance comme objet d'investissement. Les mots ayant une signification, lorsque j'emploie ce terme de délinquance je ne cherche nullement à le galvauder ; le garçon n'a pas simplement voulu tester ses limites ou défier une autorité quelconque et n'est pas davantage l'auteur d'un acte isolé relevant de la bêtise ou de l'involontaire. Non, il s'agit d'un délinquant car il a été jugé et désigné comme tel par un tribunal après avoir perpétré plusieurs vols, brutalités et incendies. Pour ces forfaits, l'une des condamnations énoncées à son égard consistait à un placement en centre éducatif renforcé. C'est dans l'un de ces établissements du Nord de la France où il purgeait sa peine, que se sont déroulées nos entrevues. J'essaierais de montrer à partir de ces dernières, comment dans un tumulte intrapsychique à la frontière de l'imagination et des voies légales, affects, projections et temporisation peuvent faire sens et instiller chez un sujet préservé de l'abandon et de fractures familiales, d'un déclassement social, d'un décrochage scolaire, d'états dépressifs ou de conduites addictives et d'insoutenables discriminations ; les germes de ces préjugés et prérequis pouvant habituellement faire basculer un jeune dans la violence.

Une expression des potentialités

S'il ne peut selon toute vraisemblance constituer le facteur d'influence exclusif de ce parcours singulier, le regard d'autrui nous renseigne cependant sur la mentalité sociale d'une époque et ses capacités affectives, comprenez « tous les aspects subjectifs qualificatifs de la vie

émotionnelle au sens large » (Green A., 2000, p.20) qui s'en viennent former comme l'a écrit René Roussillon, « un ensemble de réactions somatiques cohérentes, organisées, vectorisées, en rapport avec une situation particulière qui implique une action adaptée » (Roussillon R., 2005, p.121). Une action pouvant se traduire comme avancé par René Kaës, par « une expression psychique du corps et du lien à l'autre » (Kaës R., 2006, p.59). Ici, des projections donnant certes corps à des chimères collectives mais qui en circonscrivant d'emblée le mal à une catégorie, celle des adolescents, permet de déculpabiliser et de contredire l'existence d'une hyperviolence hors de contrôle. C'est ce qu'insinue Annie Birraux en soulignant que « la délocalisation d'un élément de conflictualité interne permet de percevoir chez les autres ce que le sujet ne peut reconnaître en lui-même » (Birraux A., 2000, p.695). Nous nous apercevons dès lors que l'activité projective différencie par le déni et les prétentions à une unité interne cohérente et purifiée.

Poursuivons. « Corrélativement l'expression d'un affect est une manière d'agir sur les autres, de les toucher au-dedans d'eux-mêmes » (Kaës R., *Ibid*, p.59), de leur faire saisir ce qu'ils sont ou du moins, ce qu'ils représentent, pour nous et par rapport à nous. De la sorte, si la population moderne charrie cette violence fabulée, sa projection sur les adolescents peut à son tour favoriser des identifications projectives. Un phénomène décrit par Jacqueline et Guy Palmade, comme « pénétrant à l'intérieur du sujet qui en est l'objet, comme si l'extériorisation des parties du soi ou de l'objet interne de celui qui est l'auteur de celle-là allait bien directement dans l'objet externe » (Palmade G. et Palmade J., 2016, p.171). En ce sens, elles convertiraient des affects en pensées, en sentiments et en potentialités. Des potentialités pouvant encourager un adolescent à se construire et si l'on extrapole, à faire œuvre de présentation. À communiquer. C'est qu'un adolescent est selon Serge Lesourd, « imminemment sensible à la texture des signifiants qui lui sont invoqués par les autres de la rencontre » (Lesourd S., 2001, p.129). Le récit de François l'atteste. Il me raconta distinguer dans les yeux des quidams une méfiance permanente. Des regards identiques avant comme après ses condamnations. Je compris implicitement, que son passage à l'acte n'avait surpris personne, qu'il avait toujours été pour les adultes en dépit d'une conduite jusque-là irréprochable, celui qu'il s'est évertué à devenir. Un péril.

L'esprit de la société

Il me fit d'ailleurs remarquer à propos des adultes, qu'« ils nous (les jeunes) prennent pour des bons à rien. Et quand y a un problème quelque part c'est toujours d notre faute ! » Nous pouvons difficilement croire qu'il chercha à se dédouaner de ses méfaits en en faisant porter en partie l'indignité à d'autres. Je n'ai en effet pas repéré dans son discours comme dans sa gestuelle des messages pouvant s'appairer à des regrets ou au contraire, à de l'autosuffisance. De même, si nous pourrions encore penser à un manque d'empathie ou à une délicate transmutation de ses plans internes en réalisations concrètes sous l'égide d'affects anémiés, je soutiens en ce qui le concerne expressément la thèse inverse. Qu'il me fit part d'une impression sincère et que ce serait la pleine conscience de ses forces émotionnelles qui aurait armé le déclencheur originel de sa délinquance, suite à l'intériorisation de ces conjectures. Car même lorsqu'elle n'est pas exprimée et bien qu'il s'en défendit : « j'm'en fous de ce qu'on pense de

moi », l'opinion des autres revêt une importance capitale pour un jeune. L'intersubjectivité ambiante aurait ainsi opéré chez François un ajustement médian entre ses devenirs envisageables et les projections objectales d'une population apeurée, ne considérant plus sa jeunesse comme l'avenir de la Nation mais l'éveil d'un danger futur. Ce qui était à l'extérieur fut alors transvidé à l'intérieur. Moins dans l'optique de répondre aux attentes et aux normes, qu'à l'esprit de la société. L'agir instituant de celle-ci ne s'élaborant plus au regard de valeurs mais en fonction de besoins, ici d'un canalisateur, aurait fini par faire glisser François vers ce qu'Erik Erikson nomma un « moratoire psychosocial » (Erikson E-H., 2011). Une phase au cours de laquelle « le jeune adulte, grâce à une libre expérimentation de rôles peut trouver où se caser dans un certain secteur de la société, case nettement définie et qui pourtant ne semble faite que pour lui » (Erikson E-H., *Ibid*). Face à un avenir qu'on leur prédit depuis l'enfance comme peu enviable, nombreux sont les jeunes à dévier des trajectoires licites car dans ce contexte, l'acceptation d'un rôle fixé par le dol d'une jeunesse frelatée par la violence n'a plus rien de dépréciatif. Le but n'est plus comme autrefois de trouver une place valorisante mais bien d'en obtenir une tout court.

Gouverné par les revendications identitaires indissociables de son âge, François aurait ainsi pris au mot cette injonction à la détermination en rejoignant la part d'exactitude résiduelle aux statistiques, en devenant un violent réel. Pour Serge Lesourd, cette démarche serait néanmoins « à entendre dans le champ du narcissisme primaire de la construction du moi et de la séparation d'avec l'infantile le plus archaïque, et non dans le registre de la transgression de la Loi » (Lesourd S., *Ibid*, p.137). De plus, en relisant Jacques Sélosse qui qualifia les délinquants d'« aventuriers, aux marges de la société et aux lisières du vivant » (Sélosse J., 2011, p.V), il apparaît que l'action de François pourrait belle et bien s'apprécier comme une manière de s'installer dans le monde auquel il est désormais lié par le rejet.

Se remplir d'ennui jusqu'à en déborder

Nonobstant, si nous supputons exagérément qu'une majorité de la population aborde invariablement chaque jeune de cette façon, qu'est-ce qui fait que tous ne régissent pas de la même manière face à cette défiance généralisée ? L'environnement et les facteurs de protection bien sûr mais pas seulement. La répétition de ces mises en relation, sans doute aussi. Mais encore ? Ayant questionné le jeune homme sur ses échanges avec les gens qui lui était donné de rencontrer, j'appris qu'ils étaient rares voire inexistantes. Une de ses phrases me marqua particulièrement : « ils n'ont pas besoin de nous dire qu'on dérange pour qu'on l'voit, ça ne les intéresse pas d nous parler. » Sans le concours du langage pour l'affinement des positions, les affects d'un adolescent se doivent d'être prodigieusement aiguisés pour recueillir avec pragmatisme les visions de l'Autre adulte. Or, s'ils sont à vifs, ils sont aussi empreints de confusion puisque pour André Green, « toute production d'affect perturbe le fonctionnement de la pensée » générant immanquablement, « oubli des associations, baisse des capacités de discrimination et de logique » (Cupa D., 2005, p.92). Autant de troubles réhaussant le seuil de réceptivité affective mais augmentant par ailleurs synchroniquement les facultés d'un individu à céder à l'ennui. C'est cette disposition qui semblerait avoir été décisive dans l'entreprise identificatoire de notre sujet et qui constituerait dans notre cheminement, ce « quelque chose

(qui) existe chez l'objet de la projection, (et) qui la facilite » (Palmade G. et Palmade J., *Ibid*, p.171).

Car si l'ennui peut donner la sensation d'une panne ou d'un temps déréglé, tantôt plus long, tantôt plus lent, il s'agit aussi d'un temps de réflexion qui invite celui qui l'endure à changer ses configurations pour s'ériger devant la multiplicité des possibles. François en fit l'expérience et déclara du reste « s'emmerder » (dans la vie). C'est que la période qu'il traversait marquait une discontinuité avec son enfance et les nombreuses activités auxquelles il s'adonna : l'athlétisme du mardi soir et le football du samedi après-midi à l'époque du primaire, le judo durant quelques mois en 6e, l'escalade pendant un trimestre en 5e puis les leçons de guitare, l'année suivante. Il paraissait avoir tout essayé et désespéré de n'avoir rien trouvé qui le satisfasse. Lassé d'un trop plein de désirs qui vidait son envie, son mécontentement le mena à tout arrêter. À privilégier l'ennui qui quoi qu'il tentât, finissait toujours par le rattraper. Par le remplir. Lui, le contenant des intérêts fugaces aux satisfactions immédiates, se remplit d'ennui jusqu'à en déborder. Il confessa que ses parents lui reprochèrent ce changement d'attitude, ce manque d'allant qui les inquiétait pour la suite. Il serait cependant trop facile d'en déduire qu'il ne faisait rien. Pour reprendre une formule de Claude Schauder, un adolescent « est bien souvent très occupé, entièrement occupé de lui-même » (Schauder C., 2005, p.20). Ainsi, il est inutile de subordonner son évolution à l'impatience en lui prêtant les considérations d'un adulte qu'il n'est pas encore. De même, il ne faut pas chercher à déceler derrière cette rupture comportementale, une passade de nature égocentrique car ce repli sur soi n'est pas un renfermement.

Terreau de l'incertain, l'ennui fustige l'imagination et donne à croire à un ralentissement des mutations. À ce titre, tout n'est pas effrayant chez lui, la dilatation temporelle qui l'accompagne sert de liant entre un passé qui s'évapore et cet après vers lequel rien n'incite à courir tant il nous apparaît aussi inconnu que nous-mêmes. C'est cette incapacité à savoir qui il était ou disons, qui il devenait et à fixer ses efforts dans la durée pour le découvrir, qui aurait peut-être également poussé François à consentir à prendre place dans le projet échafauder pour lui par autrui et dans lequel, on l'imaginait enfin « bon » à quelque chose.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que l'ennui s'est manifesté chez François comme un espace temporel dans l'intervalle du « déjà » et du « pas encore » (David P., 2011, p.15), comme un élan affectif transitoire relevant tout à la fois d'une tentative paradoxale de se soustraire à une réalité externe oppressante et d'une réflexion interne sur la meilleure façon de s'y insérer. Dans cette perspective, l'exercice de la violence se révéla pertinent pour la réévaluation subjective du lien à soi et aux autres. Et doit être perçu, comme une étape préparatoire lui ayant permis de se produire tel qu'il pensait pouvoir s'accepter et être accepté par les adultes, véritables fils conducteurs inconscients de ses influences identificatoires. Ces derniers, accablés par une violence inventée, lui suggérèrent sans le vouloir, ce qui s'apparente à une « tonalité affective » que Martin Heidegger définissait comme « une manière désaccordée d'être accordé

au monde » (Heidegger M., 1992) ; une place parmi ceux dont la société a besoin mais qu'elle rejette : les délinquants.

Bibliographie

Livres :

Cupa D. (2005). *La question de l'affect chez André Green*. Puf.

Erikson E-H. (2011). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Flammarion.

Green A. (2000). *La diachronie en psychanalyse*. Éditions de minuit.

Mucchielli L. (2011). *L'invention de la violence. Des peurs, des chiffres, des faits*. Paris : Fayard.

Roussillon R. (2005). *Affect inconscient, affect-passion et affect-signal*. Puf.

Livre traduit :

Heidegger M., trad. Panis D. (1992). *Les Concepts fondamentaux de la métaphysique. Monde - finitude – solitude*. Gallimard.

Chapitres de livres :

Lesourd S. (2001). *Violences réelles de l'adolescence*. Dans Gori R., Hoffman C. et Houballah A. *Pourquoi la violence des adolescents ?* (p.127-138). Érès.

Palmade J. et Palmade G. (2016). *Identification*. Dans Barus-Michel J. et al., *Vocabulaire de psychosociologie*, (p.171). Érès.

Sélosse J. (2011). *Préface*. Dans Chartier, J-P. *Les adolescents difficiles. Psychanalyse et éducation spécialisée*, (p. V). Dunod.

Articles de revue :

Birraux A. (2000). La projection, instrument d'adolescence. La projection, *Revue française de psychanalyse*, p.695.

David P. (2011). L'ennui comme expérience du temps. *Psychotropes*, p.9-17.

Kaës R. (2006). L'affect et les identifications affectives dans les groupes. *Champ psychosomatique*, p. 59-79.

Schauder C. (2005). Évolution de la société et ennui des jeunes. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, p. 19-24.

Notes :

1. Le prénom du sujet a été modifié afin de lui garantir un parfait anonymat.

Trouver une accroche symbolique dans le regard de l'autre à l'adolescence

Pascaline Tissot

INSPE de l'académie de Versailles-Université Cergy Paris
CLEF-CIRCEFT- Université Paris 8

Propos introductifs

Ma thèse, intitulée « Le corps de l'adolescent à l'épreuve du scolaire : une clinique du passage », (Tissot, 2020), s'inscrivant dans une approche clinique référée à la psychanalyse (Blanchard-Laville & al, 2005), cherche à comprendre si et comment l'école peut être un lieu d'accueil du passage adolescent. Elle met en perspective un paradoxe auquel sont confrontés tous les collégiens -c'est à un moment où le corps pubère désoriente l'adolescent que l'institution scolaire lui demande d'émettre un projet d'orientation-, et la capacité de l'adulte, de l'enseignant, à soutenir ce temps de désorientation-réorientation. Le deuxième colloque du réseau « adolescence contemporaine et environnement incertain » qui s'était tenu au Liban en 2018 avait marqué un tournant dans mon travail. J'avais proposé une communication portant sur la dimension d'orientation de la fonction paternelle que Lacan écrit *Nom-du-Père* (1957-1958). Le *Nom-du-Père* est un signifiant qui promulgue la Loi, mais c'est aussi une fonction ouvrant un champ de possibles et permettant ainsi de penser l'avenir. Mon propos portait alors sur la nécessité pour l'enseignant de soutenir cette fonction permettant au jeune de s'orienter vers un ailleurs dont il ne connaît pas encore la destination.

Si je donne ces quelques éléments contextuels, c'est parce que je souhaite, dans cette troisième édition, relire cette proposition à l'éclairage de nouveaux éléments théoriques. Ce texte revient donc sur la position d'accompagnement de l'enseignant et l'ouverture vers un champ de possibles à partir d'une dimension particulière, celle du regard : le regard que l'adolescent porte vers une destination encore inconnue et la capacité des adultes à soutenir la direction de ce regard. Le regard n'est pas ici synonyme de vision, mais il renvoie à l'objet de la pulsion scopique. Il s'agit de mettre en perspective, à partir de l'objet regard, la difficulté pour l'adolescent de retisser un imaginaire percuté par le réel de l'irruption pubertaire et la responsabilité des adultes à soutenir le vacillement du sujet-adolescent sans le réifier à une figure imaginaire de l'adolescence. Pour écrire ce texte, je me suis appuyée sur une citation de Lacan : « Ce regard que je rencontre est, non point un regard vu, mais un regard par moi imaginé au champ de l'Autre » (Lacan, 1964, p. 98). L'objet regard est ici pensé dans une articulation des registres imaginaire et symbolique. C'est à partir de cette proposition que j'ai tenté de resituer la position subjective d'un adulte « point de re-père » dans le lien éducatif. Soutenir la désillusion adolescente liée à la perte de l'objet met alors en scène un adulte se tenant aux côtés du jeune et regardant dans la même direction que lui. Tel est le point d'horizon tenu par ce texte. Mon propos s'articule en deux parties. Dans la première, et après avoir précisé l'intérêt de mobiliser des matériaux issus de deux recherches distinctes, je propose une analyse croisée d'extraits choisis de ces matériaux. À l'appui de cette analyse, j'aborde dans la deuxième partie, la spécificité du trajet pulsionnel et l'enjeu de la pulsion scopique à l'adolescence pour réfléchir à la position de l'adulte dans le dernier temps du bouclage pulsionnel, temps dans lequel le sujet se constitue en *Je*.

Présentation des dispositifs de recherche et analyse des matériaux

Choix des matériaux

Les matériaux présentés, comme je viens de l'indiquer, sont issus de deux recherches différentes. Certains sont extraits de mon corpus de thèse, d'autres d'une recherche plus récente intitulée « Écouter le choix de l'élève » et coordonnée par Dominique Méloni à l'Université Picardie Jule Verne. La raison principale pour laquelle je mobilise ces deux dispositifs repose sur le fait que les matériaux ont été collectés à chaque fois lors de paliers d'orientation scolaire et de transition vers un autre lieu institutionnel : le palier d'orientation en fin de troisième et la transition vers le lycée pour les adolescents présents dans ma thèse, le palier d'orientation en terminal et la transition vers l'enseignement supérieur pour les jeunes ayant participé aux entretiens sur la question du choix d'orientation. Ces moments d'entre-deux sous-entendent l'investissement de nouveaux objets et la nécessité de réorienter son regard vers un autre lieu institutionnel. Par ailleurs, la proximité méthodologique des recueils de matériaux dans ces deux dispositifs de recherche me semble autoriser leur mise en regard. En effet, les matériaux récoltés résultent tous deux d'une méthode clinique visant à recueillir des paroles d'adolescents dans une modalité groupale. Lors de ma recherche doctorale, j'ai mené des groupes de parole à médiation par le dessin avec des collégiens de troisième. D'un point de vue méthodologique, je me suis appuyée sur le travail de Laurence Gavarini (2009) à propos des groupes de parole et sur celui d'Ilaria Pirone (2018) pour la question de la médiation par le dessin. Ce dispositif accueillait des groupes de dix à douze élèves. Pour la deuxième recherche, j'ai réalisé des « "entretiens en groupe" à visée de recherche », tels que les conçoit Antoine Kattar (2012), avec des élèves de terminale. Ce dispositif accueillait des jeunes dans une forme groupale restreinte de quatre à six élèves. Dans les deux cas, la forme groupale a permis à chacun d'associer sur les propos d'autres participants. Bien évidemment, il ne s'agit pas d'agglomérer ces dispositifs en niant leurs différences (le nombre de participants, la constitution des groupes), mais plutôt d'entendre les résonances et les dissonances qui en émergent. Il ne s'agit pas non plus de présenter ici les résultats de ces recherches dont nous avons, avec Dominique Méloni, rendu compte dans d'autres espaces, mais d'entendre au travers de ces verbatims ce qui se passe pour les adolescents lorsque l'institution les enjoint à regarder vers l'avenir. Dans un premier temps d'analyse, j'ai cherché à travailler dans une perspective diachronique, presque « développementale », pensant pouvoir décrire des étapes de fonctionnement subjectif spécifiques à chaque palier d'orientation. Toutefois, la référence à la psychanalyse impliquant de reconnaître l'intemporalité de l'inconscient (Freud, 1915) dans une invitation à travailler à partir de temps logiques (Lacan, 1966) bien plus que chronologiques, plutôt que de chercher à établir des « stades d'orientation » en fin de collège et en fin de lycée, j'ai finalement cherché à comprendre l'oscillation des adolescents entre deux positions subjectives : « se faire l'objet du regard de l'autre » et « prendre appui sur le regard de l'autre ». Je présente ici quelques verbatims « emblématiques » reflétant ce qui s'est répété dans les groupes de paroles et les entretiens en groupe. Les propos des jeunes ont bien souvent mis en exergue la façon dont le poids du regard des enseignants les assignait à une place dont ils ne parvenaient pas à s'extraire. Toutefois, quelques rares élèves de collège comme de lycée ont exprimé que le regard de l'adulte était parfois un appui les aidant à « lire le monde ».

Analyse : d'un changement de direction de regard

Une collégienne de troisième, que j'appellerai Assia énonce :

« On avait un prof de français en 5e y m'avait dit oui si tu décides de faire avocate ben je m'occuperais personnellement de ton cas, tu vas voir je te ferais monter dans l'élite et tout, y me disait des trucs comme ça ». Puis une autre collégienne précise que cet enseignant n'est plus au collège et la jubilation d'Assia retombe complètement. Elle confirme : *« Ouais il est parti maintenant ».*

On entend ici une relation qui pourrait être qualifiée d'emprise, dans laquelle l'élève, mis en place de l'objet pulsionnel, devient le jouet de l'enseignant. L'enseignant, qui détenait une bulle d'illusion soutenant une promesse d'inscription socialement valorisée, prend congé de l'autre du jour au lendemain, emmenant cette bulle avec lui. Assia, qui avait mis fantasmatiquement cet enseignant à une position d'exception, semble prise dans les filets imaginaires de ce derniers. Lorsque l'adulte s'absente, elle chute se trouvant pour ainsi dire seule au bord du chemin. L'ouverture vers l'extérieur (la position d'avocate) est subordonnée à la position d'Assia comme objet du regard de l'enseignant, position s'inscrivant finalement dans une dimension assez perverse.

Ce regard de complétude porté sur l'adolescent se retrouve dans les ressentis d'Alexandre, élève de terminale. Il ne s'agit pas cette fois de perversion du côté de l'enseignant, mais plutôt de la façon dont Alexandre se soumet au regard de ce dernier en lui accordant un savoir sur lui :

« Bah ils nous disent qu'on n'a pas les capacités ou qu'on travaille pas assez, mais bof y ont raison, après enfin c'est surtout un prof qui nous dit ça et il a l'expérience, il a fait un doctorat dans le droit lui, ouais y sait de quoi on est capable ».

Si la première partie de la phrase renvoie à un constat factuel et assez banal, certains lycéens ne travaillent pas assez, la deuxième partie de la phrase est plus énigmatique. Une interprétation possible serait d'y entendre l'imaginaire d'un tout savoir que l'enseignant aurait sur l'élève. Dans cette situation, aucun point d'horizon ne semble se dessiner, en revanche la position de l'élève est conditionnée par le regard de l'autre, entraînant une sorte de résignation. La résignation est une thématique qui a également longuement circulé dans les groupes de parole avec les collégiens qui l'abordaient dans une forme de déresponsabilisation :

« À quoi ça sert de travailler puisque de toute façon on ira tous en professionnel ».

L'objet *a*, cause du désir (Lacan, 1959) semble ici détenu par un autre, un enseignant, une institution, fermant ainsi l'espace de la rencontre pour laisser place à l'assignation : destin scellé par l'institution sur lequel l'élève n'a pas de prises. La direction du regard de l'élève sur son avenir est déterminée par une institution ressentie par les adolescents, non pas comme « suffisamment bonne » (Winnicott, 1969), mais comme toute puissante.

En contrepoint de cette position de maîtrise, j'avais conclu mon travail de thèse sur une phrase de Maud Mannoni, « Ils acceptent le risque ; peut-être parce que nous avons pu ne pas désirer à leur place » (1976, p. 58). Je m'interroge aujourd'hui sur la position du regard de cet adulte qui ne désirerait pas à la place de l'adolescent. Lorsque certains jeunes ont parlé de ces enseignants, ne désirant pas à leur place, ils ont mis l'accent sur un regard tourner vers l'extérieur. L'adolescent ne se fait plus l'objet du regard de l'enseignant dans une dimension imaginaire de toute-puissance, mais il semble s'appuyer sur le regard de l'enseignant pour

mettre le monde en signes dans un processus de symbolisation. Certains collégiens ont énoncé : « *Ça c'est un cours qui a un sens* ». Par ces mots, ils signifient accepter la direction proposée par l'enseignant pour s'engager sur le chemin du savoir. D'autres ont évoqué des savoirs scolaires leur permettant de regarder et de déchiffrer le monde. Pour Camille et Taïs, deux élèves de terminale, les mathématiques, « *c'est un peu casse-tête* », mais la méthode qu'elles rencontrent dans cette matière les aide à appréhender d'autres situations de la vie :

« *C'est une approche des choses qui nous aide à faire face aux problèmes, à ce qui nous bloque, ça met de l'ordre* ».

Pour elles, c'est le regard porté par l'enseignant de mathématiques sur le monde qui leur permet à leur tour de le regarder et d'y prendre place, voire d'y mettre de l'ordre. Ce changement de direction du regard de l'enseignant, aboutissant à un regard porter au loin, aurait une fonction d'orientation pour le sujet qui en bénéficie.

Dans ces quelques verbatims, l'objet regard est appréhendé à partir de deux positions distinctes : dans la première, le regard est centré sur l'élève dans une dimension de complétude, il pourrait être qualifié de sclérosant, la deuxième engage une ouverture sur le monde et autorise l'adolescent à regarder vers l'avenir. En utilisant une métaphore aéronautique, je définirais ce regard comme un « courant porteur », permettant à l'adolescent de se déplacer sans qu'une direction ne lui soit imposée. Au cours du processus adolescent, le jeune semble se déprendre progressivement de l'emprise imaginaire du regard de l'adulte pour investir un espace de symbolisation l'amenant à tracer son propre itinéraire. Comme je l'ai écrit plus haut, j'ai abandonné l'idée d'une démarche diachronique visant à faire correspondre à chaque palier d'orientation, une étape de réorganisation subjective, notamment parce que les verbatims des élèves montrent que ce processus n'est pas subordonné à la demande institutionnelle, mais à une rencontre singulière avec un enseignant. La question de la rencontre fait ici référence à la capacité d'être subjectivement présent à l'autre, à ce que Jean-Marie Weber définit par une « éthique de la rencontre » (2020).

Discussion

Se reconnaître et être reconnu : le trajet de la pulsion scopique

Lacan définit un trajet circulaire de la pulsion autour de l'objet *a*. À l'adolescence, la pulsion refait le tour de l'objet *a* et le sujet parcourt de nouveau les processus d'identification, de nomination et de reconstitution du fantasme. Dans cette perspective, le conflit subjectif de la pulsion scopique met en tension, d'une part une dimension spéculaire et narcissique conduisant l'adolescent à un travail de reconnaissance de soi, et d'autre part, la nécessité de trouver sa place parmi les autres et d'être reconnu par d'autres regards. Il se joue là ce que Martin Bakero Carrasco et Éric Bidaud (2026) appellent un « après-coup du stade de miroir » dans lequel se réarticule le *moi-idéal* et l'*idéal du moi* (Freud, 1914 ; Lacan, 1949). Alors que la dimension imaginaire du narcissisme, du côté de l'instance du *moi-idéal*, tend à enfermer l'adolescent dans une représentation de soi, décrochée de la dimension symbolique, ce qui va permettre le bouclage pulsionnel, ce sont les forces de sublimation qui participe du processus de reconnaissance de soi du côté de l'*idéal du moi*. Selon Martin Bakero Carrasco et Éric Bidaud, « l'adolescence participe d'un processus de ré-invention par lequel le monde de l'adolescent

doit être « re-signifié », « re-connu » par et pour d'autres regards » (*op. cit.*, p.336). Il s'agit pour l'adolescent de ne pas rester bloquer dans une dimension narcissique imaginaire, qui peut tout aussi bien être source de jubilation ou d'angoisse. Le risque, si l'adolescent ne se reconnaît pas dans le regard de l'Autre, donc dans la dimension symbolique du langage, c'est de se faire l'objet du regard de l'autre, objet pris dans une relation imaginaire comme le montrent certains verbatims.

Pour approfondir cette réflexion, il est possible de recourir à la fonction anamorphique telle que l'a travaillée Lacan. L'anamorphose est une transformation, une déformation de l'image. Pour illustrer le trajet de la pulsion scopique à partir de la fonction anamorphique, Lacan a recours au tableau d'Hans Holbein, *Les ambassadeurs* (peint en 1533). Ce tableau contient en bas de la toile l'anamorphose d'un crâne que l'on ne peut voir qu'à partir d'un angle de vue bien particulier. L'anamorphose révèle un point aveugle : ce qui ne se voit pas et qui surgit lorsqu'on est placé dans le bon angle. Selon le psychanalyste Jean-Luc Graber (2004), le choc produit par la vision du crâne, qui apparaît lorsque le spectateur sort de la salle d'exposition et qu'il jette un regard oblique sur le tableau, l'amènerait à revenir se positionner devant le tableau et à le regarder à nouveau à partir d'un autre point de vue. L'anamorphose joue ainsi sur une limite (Douville, 2005) : le sujet est saisi par le surgissement de la représentation de l'objet *a*. En transposant ce processus au passage adolescent, je dirais que le surgissement de la puberté oblige le jeune à changer de point de vue. L'adolescent perd alors de vue l'enfant qu'il était pour tourner son regard vers l'avenir, il se reconnaît comme étant le même tout en étant différent. Ce point de saisissement, Lacan (1964) le qualifie de fantôme phallique. Dans les textes de Lacan, l'anamorphose représente parfois la fonction phallique, parfois l'objet *a*, mais présente toujours la fonction symbolique du manque. Dans ce rapport scopique, le regard est l'objet d'où dépend le fantasme : c'est l'objet par lequel le sujet se « repositionne » par rapport à l'objet *a*, et se ré-orienté dans la fonction phallique. Or, c'est cela le travail de l'adolescence : un travail de repositionnement dans le champ de la parole et du langage. Le surgissement de l'image venant piéger le regard dans l'anamorphose pourrait être un point d'appui pour penser l'image d'un corps pubère faisant effraction à l'adolescence et que l'adolescent s'emploie à revoiler. Pour ne pas rester piéger dans une dimension fictionnelle, imaginaire et potentiellement trompeuse, il doit trouver de nouveaux ancrages symboliques. D'ailleurs, quand Lacan dit de la pulsion « *Elle en fait le tour* » (de l'objet *a*), il souligne au-delà du trajet circulaire qu'on peut entendre une duperie, au sens de faire un tour, comme on parlerait d'un tour de magie.

Selon les travaux de Freud (1915), la pulsion scopique se décline en 3 temps : un premier actif (regarder), un second passif et réflexif (se regarder), un troisième passif (être regardé) et actif (se montrer). Nous pourrions dire, avec Lacan, que le troisième temps ouvre sur une autre forme de reconnaissance dans le champ de la parole et du langage et permet à l'imaginaire de ne pas partir à la dérive dans un jeu de dupe. Si le choc de l'anamorphose surprend l'adolescent dans le deuxième temps pulsionnel, c'est dans le troisième, en trouvant une accroche symbolique dans le regard d'un adulte autre que ses parents, un enseignant, un éducateur, qu'il se rend visible autrement dans le champ du langage. En effet, selon Daniel Marcelli (2008), si l'enfant doit bénéficier du regard de ses parents pour grandir, l'adolescent se reconnaît par le prisme de regards sociaux. Face au risque d'un corps exilé du regard du grand Autre, l'adolescent cherche la reconnaissance dans le regard d'un autre.

S'appuyer sur le regard de l'autre pour tracer sa route : la métaphore du sextant

Dans son court texte, *Sur la psychologie du lycéen*, Freud illustre l'enjeu adolescent par une très belle métaphore : « Le garçon commence, à partir de sa chambre d'enfant, à regarder au-dehors dans le monde réel » (1914/2001, p. 230). Toutefois la capacité de l'adolescent à porter son regard vers le social et à s'orienter dans une logique émancipatrice est intimement liée à la possibilité de trouver dans le regard de l'adulte ce qui relance le désir. Rencontrer un adulte, un enseignant qui regarde vers l'horizon constitue un point de repère pour l'adolescent. Si j'utilisais jusqu'à présent l'image de la boussole pour qualifier la fonction d'accompagnement de l'adulte dans le passage adolescent, ce regard, sur lequel l'adolescent peut prendre appui, pourrait, lui, être qualifié de sextant. Une première raison qui me conduit à utiliser cette métaphore, c'est que le sextant est un outil de navigation maritime permettant de tracer sa route en portant son regard vers l'horizon. La deuxième raison c'est que contrairement à l'expérience du miroir qui permet de s'inscrire dans du déjà-là, le jeu de miroir utilisé dans le sextant permet de se projeter dans un ailleurs. Toutefois, quelque chose m'avait échappé en utilisant ce terme et je remercie Laurence Gavarini de m'avoir interpellé sur ce point lors d'un séminaire où j'exposais mon travail. Entendu en deux mots « sexe-temps », il pourrait signifier le retour du sexuel dans le temps de l'adolescence. L'image du sextant permet ainsi d'articuler la dimension spatiale d'un « ailleurs » et la dimension temporelle de l'avenir. Elle met en exergue la position de l'adulte dans ce moment où l'adolescent, saisi par une sexualité génitale, rencontre le regard d'un adulte qui « repère », un adulte susceptible de le soutenir dans son expédition vers une destination qu'il ne connaît pas encore.

Conclusion

Les quelques éléments réflexifs que j'ai présentés sont encore en cours d'élaboration et nécessitent bien sûre d'être approfondis. En guise de conclusion provisoire, je dirais que pour accompagner le passage adolescent, il est probablement nécessaire, pour les professionnels de l'éducation, d'une part, de se déprendre d'Un regard « institutionnel » qui catégorise les adolescents dans l'ici et maintenant et d'autre part, d'être extrêmement prudent dans le maniement du transfert. C'est à cette condition que l'adolescent peut rencontrer dans le regard d'un autre, une accroche symbolique pour changer de place dans le champ de la parole et du langage. Si en tant qu'adultes, nous ne permettons pas aux jeunes de porter leur regard au loin, alors nous fermons l'espace de la rencontre avec le monde, nous les enfermons dans des catégories et favorisons le repli narcissique. Un devoir nous incombe peut-être, en tant qu'adultes, celui de regarder au loin en montrant aux adolescents qu'un horizon existe, favorisant ainsi leur désir de s'aventurer dans le monde. Je parle de devoir parce que face au monde incertain dans lequel nous vivons, un effort considérable est à faire pour ne pas basculer du côté de de la mélancolie, mais au contraire entretenir l'illusion. L'illusion, comme le rappelle Freud (1927), n'est pas forcément fausse, c'est une croyance animée par un désir. En résonance aux propos de Maud Mannoni cités plus haut, nous pourrions dire que les adolescents acceptent le risque de s'aventurer dans le monde, peut-être, parce que nous sommes capables de regarder au loin pour soutenir un point d'horizon.

Bibliographie

- Bakero Carrasco, M. et Bidaud, E. (2016). Nom, acte et création. Dans O. Ouvry (dir.), *Lacan et adolescence* (pp. 333-346). Bayeux : L'esprit du temps.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Douville, O. (2005). D'un au-delà de la métaphore, ou lorsque l'anamorphose brise l'allégorie. *Figures de la psychanalyse*, 11, 105-130.
- Freud, S. (2001). Sur la psychologie du lycéen. Dans *Résultats, idées, problèmes I, 1890-1920* (pp. 227-231). Paris : PUF. (Texte original publié en 1914).
- Freud, S. (1989). Pour introduire le narcissisme. Dans *La vie sexuelle* (pp. 81-105). Paris : PUF. (Texte original publié en 1914).
- Freud, S. (2012). *Pulsions et destins des pulsions*. Paris : Payot et Rivage. (Texte original publié en 1915).
- Freud, S. (1927/2011). *L'avenir d'une illusion*. Paris : PUF. (Texte original publié en 1927).
- Gavarini L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre ». *Cliopsy*, 1, 51-68.
- Graber, J-L. (1986). Autour de l'anamorphose. Dans *L'enfant, la parole et le soin* (pp. 95-106). Toulouse : Érès.
- Kattar, A. (2012). « Entretien clinique en groupe » à visée de recherche auprès d'adolescents. *Cliopsy*, 8, 29-46.
- Lacan, J. (1966). Le temps logique et l'assertion de certitude anticipée. Dans *Écrits* (pp. 197-225). Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction de Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. Dans *Écrits I* (pp. 89-109). Paris : Seuil. (Texte original publié en 1949).
- Lacan, J. (1998). La métaphore paternelle. Dans *Le séminaire, livre V. Les formations de l'inconscient (1957-1958)*, (pp. 161-178). Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1986). *Le séminaire, livre VII. L'éthique de la psychanalyse (1959-1960)*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire, livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse (1964)*. Paris : Seuil.
- Mannoni, M. (1976). *Un lieu pour vivre*. Paris : Seuil.
- Marcelli, D. (2008). Regard adolescent, le regard qui tue ! *Enfances & psy*, 41, 50-55.
- Pirone, I. (2018). Sur le chemin de la maison à l'école. Le « décrochage scolaire », une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation. *Cliopsy*, 19, 9-23.

Tissot, P. (2020). *Le corps de l'adolescent à l'épreuve du scolaire : une clinique du passage* [Thèse de doctorat, Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis].

Weber J-M. (2020) « L'éthique de la rencontre et le travail du fantasme dans la formation des enseignants en classe d'inclusion », *Psychologie Clinique*, 50, 84-95.

Winnicott, D.W. (1989). *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp.398-408). Paris : Payot et Rivage. (Texte original publié en 1962).

Enjeux pédagogiques de l'imagination créatrice chez les adolescents : de la découverte à l'invention

Norma Zakaria
Université Saint-Esprit de Kaslik, Liban

Introduction

Navigateurs dans les déserts de la vie, cherchant continuellement une oasis qui les héberge et les désaltère, les adolescents sont actuellement agités par les ressources qui conditionnent leur vie et leurs émotions. Toujours en quête d'un refuge qui réponde à leurs motivations et qu'ils trouvent souvent en dehors du foyer et de l'école, ils sombrent dans un désarroi total. Face à ce déséquilibre, l'éducation ne cesse d'intervenir pour assurer une régulation. En effet, l'école doit préparer à la vie « telle qu'elle est, à supposer qu'on puisse la décrire « objectivement », contrairement aux convictions traditionnelles qui conçoivent l'éducation scolaire comme une façon de préparer à la vie telle qu'elle devrait être » (Perrenoud, 2011, p.165). Ceci est important encore dans la mesure où certains adolescents conçoivent la vie telle qu'ils veulent qu'elle soit, sombrant ainsi dans leurs illusions et leurs propres représentations personnelles.

La question que nous voulons poser dans cette communication relève des enjeux pédagogiques qui entrent en jeu afin d'aider les apprenants adolescents à développer leur imagination créatrice dans le but de resserrer les liens entre l'imaginaire et le réel. Notre approche théorique se base sur différentes conceptions méthodologiques, particulièrement sur la conception de l'imagination que donne Antoine de La Garanderie, qui prévient que l'imagination n'a rien à voir avec des rêveries sans objectif. Il parle d'ailleurs d'« imagination créatrice », une imagination au service de la création, une imagination qui implique un nouveau projet : celui de transformer ce que l'on a évoqué. De surcroît, il explique l'acte d'imagination en le ramenant à deux profils d'apprenants : le découvreur et l'inventeur.

1. Le découvreur et l'inventeur : opposition ou continuité ?

Nous présentons dans ce qui suit les deux profils tels qu'ils sont vus par La Garanderie (2017, p. 826) : le premier est le découvreur de ce qui est au monde et qui lui serait inconnu. Le second est l'inventeur de ce qui n'est pas encore au monde mais que par ses actes il peut lui faire advenir. Dans les deux cas il y a à la base une créativité qui régit l'opération mentale.

Le projet de sens est un projet de découverte pour le découvreur qui regarde les choses en leur posant cette question : qu'est-ce que c'est que ça ? La découverte est alors dirigée vers ce qui dans les choses existe déjà ; tandis que le projet de sens de l'inventeur est un projet d'invention. Celui-ci interroge les choses autrement : qu'est-ce qu'on pourrait faire avec ça ? L'invention est dirigée et met l'accent sur ce qui à partir de ces choses pourra être appelé à l'existence. Dans les deux cas : la découverte et l'invention sont dirigées vers la mémoire. Ce

projet de sens est créatif et a pour structure commune d'atteindre l'inédit. Chez le découvreur c'est un inédit qui est déjà là, mais encore inconnu ; chez l'inventeur c'est un inédit qui n'est pas encore là, mais qui le sera par un acte qui le pourvoira d'existence.

Cependant, en dépit de leur lien par le biais de la créativité, l'acte d'imagination est différent entre les deux : le découvreur vise à saisir au sein du réel donné les signes d'une présence, disons, cachée ; l'inventeur saisit ceux d'une absence cachée. Ce processus ne s'effectue pas de la même manière chez les deux : ils ne se cachent pas de la même façon, et le projet de créativité s'en trouve de ce fait modifié. Notamment ce qui commun ici c'est que l'un et l'autre ont à cœur de trouver l'inédit ; il y a donc pour l'un et pour l'autre à vivre le vécu d'un manque. Pour cela ils ont à confronter ce défi à ce qui leur est donné déjà.

Le découvreur passera en revue tout ce qu'il sait déjà de la chose, des choses, afin de mieux tester ce qui a à être là et qui, encore, lui échappe ; l'inventeur passera en revue les choses inventées dont il a l'expérience, afin d'y confronter ce qui pourrait être là et qui ne se dessine pas encore à l'horizon de son projet. Dans ce travail qui prélude au moment de la découverte et de l'invention, il y a un renforcement progressif de la montée de l'intuition créatrice. De plus, l'imagination créatrice se définit, selon La Garanderie, (2017, p. 822) par des « structures de projets de sens qui sont à la disposition de tout être humain, (et) cela signifie que l'acte d'imagination devrait être mis en œuvre par tous et que la raison pédagogique doit l'enseigner ».

Effectivement, depuis la parution des Profils pédagogiques d'Antoine de La Garanderie en 1980, qui montrent comment l'apprenant se construit des images mentales auditives, visuelles ou kinesthésiques, la découverte de son profil pédagogique par chacun des apprenants est devenue un concept plus clair pour les éducateurs, car « le profil pédagogique constitue le portrait cognitif d'une personne... il rend compte des structures mentales de projet de sens qui habitent un sujet, et de l'itinéraire mental qu'il se donne pour penser » (Gaté et al. 2009, p. 60). Pour illustrer ces propos dans le champ de la pratique, nous proposons aux enseignants une méthodologie qui a pour but de conscientiser les apprenants face aux savoirs et aux objets qu'ils évoquent, tel que leur proposer des situations d'éveil de sens, favoriser chez eux la capacité d'observer, les exposer à des situations d'observation volontaire et intentionnée et les aider à développer leur créativité.

2. Vers le projet de sens individuel dans le processus d'apprentissage

Pédagogues et éducateurs s'accordent à penser que c'est l'apprenant lui-même qui, par son activité, construit son savoir et que c'est bien l'utilisation qui en sera faite qui l'authentifie et le valide. Il existe plusieurs modes d'élaboration des savoirs, et on voit bien que tous ne sont pas équivalents : un même support de connaissances peut donner lieu à des contenus d'enseignement différents. La compétence de l'enseignant, rappelons-le, n'est plus dans le fait de transmettre un savoir à l'élève ; il lui revient plus précisément de saisir comment ce dernier construit ses savoirs et quelles sont les stratégies d'apprentissage qu'il utilise. Effectivement, les stratégies développées par l'apprenant dans n'importe quelle situation d'apprentissage

(naturelle ou institutionnelle) peuvent être utilisées afin de prendre conscience de l'origine et des motifs des différentes actions à effectuer. Les actes de connaissance « attention, mémorisation, compréhension, réflexion, imagination créatrice », relatés par La Garanderie dans son ouvrage *L'éveil au sens* publié en 2006, nécessitent de la part de l'élève un « projet de sens », pour avoir accès à « la prise de conscience des choses, des êtres et de lui-même ».

Notre visée de l'apprentissage dans la Méthodologie de découverte que nous adoptons a toujours été une visée constructiviste, et nous avons considéré l'apprentissage comme le processus par lequel se développent, se transforment et s'acquièrent les structures et les capacités cognitives chez l'apprenant, en corrélation avec l'environnement. Particulièrement, nous nous sommes appuyée sur l'élan créateur de l'apprenant et sur son désir de découvrir, d'apprendre, de communiquer et de s'exprimer. Nous avons essayé de même de responsabiliser l'élève en regard de ses apprentissages et du groupe et de le rendre autonome dans la gestion de ses activités d'apprentissage et de son temps. Dans la démarche de découverte, conçue comme un tâtonnement proche de l'apprentissage naturel, l'élève peut apprendre à travers la recherche des réponses à ses questions et la solution des problèmes. Les connaissances deviennent alors des outils qu'on apprend à identifier et à utiliser ; l'apprentissage n'est plus un processus d'accumulation, mais un processus de construction qui a pleinement du sens et qui est lié à la personne et à sa créativité.

Dans ce processus de construction des savoirs, l'apprenant use de stratégies d'apprentissage variées, telles que généraliser, mettre en relation, mémoriser, sous forme d'opérations mentales de type cognitif, combine et coordonne des actions en vue d'atteindre un but. Comme la stratégie correspond à une planification d'ensemble de ce qui se fait en pratique, dans la réalité de l'activité d'enseignement, pour parvenir à un résultat avec proposition d'objectifs à atteindre et de moyens envisagés pour y parvenir, l'apprenant en usera de façon variable au fur et à mesure que ses connaissances évoluent (Zakaria, 2007, p. 416).

Dans cette perspective, l'apprentissage exige non seulement la mise en jeu des connaissances antérieures, mais encore davantage l'organisation de celles-ci. L'élève doit comprendre ce qu'il a à faire, et apprendre à organiser son apprentissage. Plusieurs activités cognitives seront essentielles dans cette opération, comme la planification, la réflexion et l'évaluation que l'enseignant favorisera par sa façon d'assister ses élèves et de les laisser agir avec aisance dans l'environnement scolaire.

3. Les implications méthodologiques et le développement des situations d'éveil de sens

Cette Méthodologie de Découverte consiste à accompagner l'apprenant pour lui « transmettre des objets de connaissance qui exigeront pour être acquis qu'ils prennent sens dans la conscience de cette personne par les actes de connaissance qu'elle se devra d'accomplir » (La Garanderie 2006, p. 95). Il s'agit alors de faire passer celui qui apprend du statut du découvreur à celui de l'inventeur. Par-là une complémentarité s'esquisse entre les deux profils, permettant le passage de la découverte à l'invention dans tout projet de sens.

Nous montrerons alors les implications de cette démarche scientifique en partant des techniques suivantes : l'observation, qui exige une attention et une découverte ; l'analyse où l'on aborde la différenciation des faits ; le questionnement permettant à l'adolescent, découvreur et inventeur, de poser des questions sur les objets observés ; l'expérimentation concrétisée par l'action ; l'invention où la créativité s'esquisse. Cette démarche que nous considérons comme « inducto-déductive », mise en œuvre dans la Méthodologie de Découverte, est créative et aide les apprenants à planifier progressivement leur production finale. Elle se caractérise par la « continuité » et « l'interaction », comme le signale Dewey (2011) dans sa conception d'une éducation basée sur l'expérience, où les « expériences présentes sont capables de demeurer fécondes et créatrices dans les expériences suivantes ».

Par-là, l'induction et la vérification constituent la base de notre démarche ; et ceci par le fait de s'appuyer sur l'expérience et la découverte tout en exposant l'apprenant à des situations où il découvre les parcelles de la connaissance et la méthode de travail qu'il va adopter. Pour arriver à ce modèle d'apprentissage en autonomie, nous cherchons à ce que les apprenants se posent des questions, puis tentent par eux-mêmes de trouver les réponses qui leur permettent d'atteindre les buts poursuivis, concrétisés par des objectifs de différents ordres. Dans ce cas, l'atteinte de chacun des objectifs ciblés se fait progressivement et en réinvestissant des outils différents ; la démarche par étapes est significative à ce niveau. Cette progression dénote une évolution dans l'acquisition et une consolidation des acquis, deux caractéristiques propres à tout acte d'apprentissage.

Elle revêt encore un caractère transversal qui lui confère une « transdisciplinarité instrumentale » qui organise le savoir de l'élève à l'aide de principes et de concepts très généraux, applicables dans de nombreux domaines ; et une « transdisciplinarité comportementale » qui détermine les contenus de l'apprentissage à partir de « démarches intellectuelles et socio-affectives très générales que l'élève devra pouvoir maîtriser dans les situations de vie qu'il rencontrera » (D'Hainaut, 1980, p.102). En outre, elle initie aux méthodes de travail et de réflexion et est applicable à toutes les disciplines. Cette méthodologie facilite le transfert des habitudes didactiques et permet de développer des compétences transversales « apparentées soit à des savoirs méthodologiques (savoir-faire que l'on peut transférer d'une activité à l'autre), soit à des savoirs comportementaux (savoir-être liés à l'estime de soi ou au comportement adéquat adopté pour résoudre un problème ou aborder une situation) » (Morlaix, 2009, p.22).

Ceci s'effectue à un niveau cognitif où le but principal est de comprendre et de reproduire les divers processus mentaux qui sont à la base des activités concernant chacune des disciplines. Les schémas mentaux, propres à chacun, et les connaissances antérieures jouent un rôle fondamental dans l'apprentissage et la représentation. Pour cela, des procédures et des actions didactiques appropriées seront inculquées à l'élève pour l'aider à mobiliser des structures cognitives existantes, telles que comprendre et interpréter, inférer et prédire, lire et écrire, résoudre des problèmes, raisonner et évaluer.

Au niveau affectif, l'apprentissage est régi par la motivation qui pousse l'apprenant à rechercher tel ou tel type de but, à trouver en lui-même les raisons de ses choix et de ses actions, ainsi que l'énergie pour les respecter et les réaliser. Elle est reliée à la nature des émotions et concerne l'engagement, la participation et la persistance dans une tâche. Elle a lieu à toutes les étapes de l'accomplissement d'une tâche : choix de l'activité, réalisation, auto-évaluation.

4. Des procédures pour favoriser l'imagination créatrice

Selon des conventions connues dans l'analyse de la créativité, on conçoit qu'elle apparaît dès l'âge de l'école maternelle, se développe jusqu'à l'âge de neuf ans, puis une période de latence s'installerait jusqu'à l'approche de la puberté, et c'est au moment de l'adolescence que la créativité retrouverait vigueur (Beaudot 1980, p. 19). C'est une « sorte d'ébauche de l'activité créatrice adulte, une forme mineure et souvent incomplète, un début de réalisation à travers des activités spontanées peu structurées » (Debesse, 1974, p. 259). L'invention constitue l'une de ses composantes, et les créatifs ont, le plus souvent, une tendance à accepter le risque dans leur apprentissage et leur tolérance à l'ambiguïté.

Selon La Garanderie (2017), la créativité exige que la personne connaisse les projets qu'elle doit se donner pour être vraiment créative, et qu'elle donne du sens au projet de comprendre pour qu'il soit créatif. L'homme doit donc « se comprendre » comme être « comprenant le monde créativement », et c'est « en tant qu'être au monde qu'il peut envisager de créer ». Il ne peut créer à partir de rien. À ce sujet, La Garanderie ne voit que deux formes de projet de créativité possibles : celui du découvreur et celui de l'inventeur. Des procédures suivies dans l'apprentissage favorisent chez l'apprenant le projet de créativité. Nous mettons l'accent sur le questionnement à travers un objet existant qui révèle une construction visible de la pensée. Ceci nous ramène à la Maïeutique de Socrate ou l'art de faire « accoucher » les esprits, auxquels s'adresse l'éducateur, des vérités dont ils sont porteurs et des raisonnements qu'ils sont capables de tenir. La maïeutique socratique limite les associations entre les bonnes questions et les bonnes réponses à celles que l'élève peut effectuer lui-même. Cette restriction a pour objet de garantir la compréhension du savoir par ce dernier, puisqu'il le produit. Mais on est alors conduit à supposer qu'il possédait déjà ce savoir, soit qu'il l'ait depuis toujours, soit qu'il le construise lui-même par son activité propre et isolée. Tous les procédés, à travers lesquels l'enseignant ne donne pas lui-même la réponse, sont acceptables pour « accoucher » l'élève de ce savoir. Cette auto-construction visible de la pensée mène vers la découverte et la créativité.

Notamment, l'invention est importante dans la mesure où la production s'esquisse et où le processus d'apprentissage s'accomplit : l'apprenant utilise alors les détails explorés pour en élaborer d'autres et en construire de nouveaux. Nous renvoyons ici à La Garanderie (2009, p.79) dans sa façon de concevoir l'évocation :

L'élève qui écoute le professeur et qui a l'habitude d'évoquer ses perceptions visuelles par un discours (donc verbalement) se trouve pédagogiquement en consonance avec l'information qu'il reçoit. Cela veut dire que, lorsqu'il remémore l'enseignement du professeur, les images verbales qu'il évoque peuvent lui permettre de retrouver d'autres éléments communiqués par le

professeur, parce qu'il y a homogénéité entre la forme d'évocation pratiquée et la nature de la perception. Au contraire si l'élève se donne des images visuelles pour enregistrer un discours entendu, il n'y a plus homogénéité entre l'évocation et la perception.

Le facteur âge est encore décisif dans l'invention, car les capacités de l'apprenant évoluent progressivement et les degrés de richesse de sa perception sont proportionnés aux degrés de son développement mental. Ses motivations, ses demandes, ses stratégies d'apprentissage évoluent également, en vue du développement de ses compétences. Nous ramenons ici à la théorie du développement, où Piaget formalise les étapes du développement de l'individu de la naissance à l'âge adulte. Pour lui, le développement intellectuel correspond à une progression du raisonnement logique qui conduit, si l'enfant bénéficie de l'environnement adéquat, à la maîtrise des opérations formelles (à partir de 14 ans). Il ajoute que le développement est « plus fondamental » que l'apprentissage, « l'apprentissage dépend tout d'abord du niveau de développement ou de la compétence [...] et le développement n'est pas uniquement la somme de ce que l'individu a appris » (Piaget1, 1977, p. 62 et 111).

Effectivement c'est ce que nous avons voulu pratiquer dans notre démarche pédagogique qui est une démarche créative où les élèves peuvent planifier leurs activités ensemble pour aboutir à une production finale. La collectivité en classe est importante pour favoriser la modification du comportement de l'apprenant, au cours de l'apprentissage, sans toutefois négliger les facteurs relevant de l'environnement et « l'ensemble des actions que les organismes exercent sur le milieu extérieur pour en modifier des états ou pour changer leur propre situation par rapport à lui » (Piaget, 1976, p.7).

5. Mise en œuvre de la démarche inducto-déductive dans les manuels et les pratiques scolaires

Cette démarche inducto-déductive implique une organisation approfondie à plusieurs niveaux, en commençant par la formation initiale des enseignants, puis par la formation continue, et par les retombées dans les manuels et les pratiques scolaires². La série de manuels *Au-Delà des Mots*, au Cycle Moyen³, présente une approche de découverte où l'élève est réellement autonome et créatif. Nous abordons deux niveaux : un niveau global concernant l'organisation et la progression du travail dans les situations d'enseignement/apprentissage, et un niveau particulier qui présente les spécificités du déroulement des leçons dans les chapitres des manuels.

En ce qui concerne l'organisation et la progression du travail, la trajectoire est la suivante : d'abord, nous optons pour le choix d'une situation de départ donnant du sens à l'apprentissage et stimulant la curiosité, pour travailler avec plaisir, faire émerger et faire prendre conscience des conceptions de chacun, pour recueillir les vraies questions des apprenants desquelles naîtra une problématique, et pour prévoir la suite du travail ; ensuite nous proposons la construction d'un savoir autour d'une problématique, en plaçant les apprenants dans une situation de résolution de problème ; suivra une structuration par la mise en relation et la conceptualisation ; enfin apparaissent les résultats escomptés et la généralisation raisonnée. Quant au déroulement

des leçons, la découverte est mise en relief par le biais d'étapes à partir desquelles l'apprenant fait le passage de l'observation à l'analyse et à la synthèse, tout en travaillant avec autonomie et motivation.

La cohérence du raisonnement est exigée à ce niveau, car elle permet d'expliquer et de clarifier en indiquant les causes, en analysant et en fournissant des capacités essentielles pour la formation des habitudes de l'esprit. Qu'en est-il donc de la façon de les appréhender et de se les approprier ? Les méthodes d'investigation sont adéquates et plus solides, à cet usage, que toutes les généralisations qui reposent sur des synthèses hâtives et arbitraires. Pour pouvoir analyser, expliquer et clarifier, il faut donc que l'analyse repose sur des bases objectives précises et sur une justification par des explications ou des démonstrations.

Là, nous pouvons aborder la question de la logique vue comme « la cohérence d'un raisonnement, absence de contradiction. Déterminer les conditions de validité des raisonnements est l'un des objets de la logique, science qui a pour objet les jugements par lesquels on distingue le vrai du faux » (Brenifier et al., 2002, p. 44). Conjointement à cette conception philosophique, nous proposons dans notre démarche un cheminement progressif où l'apprenant, aidé de ses interrogations et de ses analyses, parvient à trouver les arguments et les démonstrations pour juger et apprendre. La démarche à laquelle nous initiions l'apprenant est une suite de successions uniformes qui engendre chez celui-ci un sentiment d'attente chaque fois qu'une étape s'effectue, le poussant à questionner et à raisonner. Par-là, des exigences intellectuelles relevant du « philosopher », « conceptualiser, problématiser, argumenter » telles qu'elles sont expliquées par Connac (2009, pp. 194-195), répondent à nos perspectives déjà préétablies. Ici, nous aimerions rappeler La Garanderie, qui associe la conscience à une « chose » et à un « objet de réflexion », puisqu'elle est et peut être l'objet de connaissance, comme il le signale dans la postface de l'ouvrage de Jean-Pierre Gaté, publié en 2009, (Gaté, 2009, pp. 78-79).

En outre, pour être à même d'atteindre les objectifs d'apprentissage attendus, nous avons insisté dans notre méthodologie sur le choix des activités et des tâches et sur l'analyse des facteurs de motivation qui suscitent le désir d'apprendre. Il importe encore de souligner l'apport intéressant que l'enseignant peut fournir en ce qui concerne le développement de la créativité de l'adolescent. De même il peut, par sa façon de diversifier son enseignement, rendre l'instruction plus individualisée, en prenant toutefois en considération les aptitudes et les motivations individuelles chez chacun des apprenants.

Bibliographie

- Beaudot, A. (1980). La créativité à l'école. Paris : PUF.
- Brenifier, O., Coclès, J. et Millon, I. (2001). La Raison et le Sensible. Paris : Nathan.
- Connac, S. (2009). Apprendre avec les pédagogies coopératives ; démarches et outils pour l'école. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- D'Hainaut, L. (1980). Des fins aux objectifs de l'éducation. Paris : Fernand Nathan et Bruxelles : Éditions Labor.

- Debesse, M. (1974). La créativité et les activités d'expression. In *Traité des Sciences Pédagogiques* vol 5, pp. 255-276. Paris : PUF.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Éducation, suivi de, Expérience et Éducation*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Gaté, J-P., Géninet, A., Giroul, M., Payen de La Garanderie, T. (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon : Chronique Sociale.
- La Garanderie, A de. (2006). *Renforcer l'éveil au sens : des chemins pour apprendre*, Lyon, Éditions de la Chronique Sociale.
- La Garanderie, A de. (2009). *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*. Paris : Bayard Éditions.
- La Garanderie, A de. (2017). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Montrouge : Édition Bayard.
- Morlaix S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy les Moulineaux : ESF éditeur.
- Piaget, J. (1976). *Le comportement, moteur de l'évolution*. Paris : Éditions Gallimard, Collection Idées.
- Piaget, J. (1977). *Mes idées, propos recueillis par Richard I. Evans*. Paris : Éditions Denoël/Gonthier.
- Zakaria N. (2007). *Dictionnaire de Didactique : Concepts-clés à l'usage des enseignants*. Liban : Éditions Zakaria.

Notes :

1. Il souligne cette idée dans les propos recueillis par Richard I. Evans dans un entretien en 1973, et qui furent traduits de l'américain en 1977 par Danielle Neumann.
2. Dans cette communication, nous abordons seulement l'application de notre méthodologie dans les manuels et les pratiques scolaires.
3. La série couvre plusieurs cycles : maternel, primaire, moyen. Nous avons choisi de cette série les manuels et les pratiques scolaires faites dans les classes du Cycle Moyen [6ème, 5ème, 4ème, 3ème] relativement à la tranche d'âge qui correspond à notre étude, à savoir l'adolescence.