

L'élève et l'adolescent. Perspectives psychologiques.

Pierre Therme
Université d'Aix-Marseille
Faculté des sciences du sport

L'élève est-il porteur des singularités de son adolescence à l'école ? Cette question est un truisme pour l'ensemble des intervenants du système scolaire. Cette évidence n'est aussi que le duplicata du constat des acteurs/parents de ce même système. Mais s'agit-il pour autant d'un constat de fait, d'une déclaration qui se suffit à elle-même, qui contiendrait dans sa seule formulation les éléments opérationnels de l'intervention ou bien d'une prise en compte réelle et authentique de la singularité du sujet dans l'acte éducatif ? L'école est-elle encore le lieu d'expression de ce qu'est réellement l'élève au centre du système qui la constitue de par la loi ? Si effectivement l'élève, ce singulier, occupe une position centrale dans le champ scolaire, ce qui fonde son existence ne peut pas être mis en marge, minoré, voire dans la plupart des cas dénié. L'existence même de l'élève scolarisé, ce qui est au centre de ses priorités quotidiennes, réside dans les différentes étapes et conflits que suscite son développement.

Cette réalité psychologique incontournable est bien souvent niée par le système scolaire, négation renforcée par les revendications disciplinaires du "tout didactique". L'école, et par extension les disciplines d'enseignements, ont développé une théorie implicite du développement révélée par la problématique de l'échec et de l'exclusion. Ce modèle est celui d'une proportionnalité directe entre l'âge, découpé en tranches trimestrielles, et les capacités à acquérir la somme des savoirs compris dans les programmes. Cette fonction ne supporte donc aucun écart, elle est depuis l'entrée en Cours Préparatoire la mesure absolue du développement et donc de la réussite ou de l'échec. Or, il est aujourd'hui des acquis de l'ensemble de la communauté scientifique travaillant sur le développement : l'absence de déterminisme précoce, la forte prégnance de l'effet du contexte qui rend toute généralisation caduque, la non linéarité du processus de développement dont les théories sont aujourd'hui "tout au long de la vie", enfin la fluctuation du processus en termes de stabilisation des acquis et de régressions nécessaires. Autant d'avancées scientifiques que le système scolaire dénie totalement tant au niveau de la formation de ses cadres qu'à celui de l'élaboration des contenus et de leur mise en oeuvre.

L'adolescence est une phase cruciale de ce développement, elle est temps de construction de sa personnalité, temps de transition vers une autre structure de soi ponctué par le triptyque crise-rupture et dépassement. (Golse 1989, Lebovici, Diatkine et Soulé 1995).

L'Education Physique et Sportive en général et celle développée dans les projets ZEP en particulier nous offrent un champ d'expérience à partir duquel une réflexion sur l'enseignement pourrait être développée.

Effectivement, l'adolescence est avant tout une période longue (12 à 25 ans) de conflit du développement. Elle est au centre de l'activité quotidienne et des préoccupations de l'élève durant toute sa scolarité. Durant cette période, le corps et ses activités sont au centre du processus d'accès à l'identité, du "je". L'adolescence est bien ce temps de remise en cause généralisée des acquis antérieurs, des certitudes et des constructions qui ont ponctué les phases de séparation/individuation de la première année (Winnicott, 1971), la période oedipienne de la

© INRP, Centre Alain Savary – Mai 2002

troisième à la cinquième année ainsi que la phase de latence de la sixième à la onzième année. Ces différents stades participent à l'acquisition d'outils de contrôle et de régulations des processus psychologiques. Ces outils sont d'autant plus performants que la stabilité et la qualité de l'environnement humain, l'environnement des pairs comme le décrit Henri Wallon ont été assurées.

L'adolescent en difficulté d'adaptation scolaire et sociale est un sujet en voie de construction de ses balises identitaires. Il est en quête permanente des repères extérieurs à lui-même, pouvant l'aider à être soi. Ses priorités, les besoins vitaux immédiats et permanents sont de l'ordre de l'émotionnel et de l'affectif, sont de l'ordre de la nécessaire délimitation du "je". La priorité dans sa vie quotidienne n'est pas celle de l'activité cognitive, de la mobilisation du canal attentionnel, du respect des attendus comportementaux, relationnels et de langage de l'enseignement et de l'institution scolaire.

L'adolescence entraîne l'individu dans un travail psychique singulier, travail qui présente des facteurs communs avec la psychopathologie de la dépression.

Le conflit généré par l'adolescence confronte le sujet à une série de pertes. Effectivement comme l'ont souligné Anna Freud et Mélanie Klein entre autres, la poussée pubertaire avec l'émergence de la pulsion sexuelle suscite des besoins nouveaux et la fin de la période de quiétude identitaire et corporelle qui a dominé la période de latence. Les transformations somatiques entraînent une instabilité permanente des repères corporels, une instabilité de l'image du corps. De plus, l'assignation au sujet d'un sexe et d'un seul, de par l'apparition des caractères sexuels secondaires, contraint l'adolescent à renouer avec ce sentiment d'omnipotence infantile lié à la "bisexualité potentielle".

Ce processus entraînant un "renouement" quasi total de la constitution du soi qui se caractérise par un surinvestissement narcissique peut prendre la forme d'un repliement sur soi pouvant s'exprimer par la mélancolie ou l'agression, les comportements d'exubérance et de toute puissance.

Il est nécessaire de "savoir", en qualité d'enseignant, que ces adolescents en difficulté développent un fort sentiment d'abandon associé à une fragilité narcissique permanente. Face à ces poussées dépressives, le passage à l'acte hétéro ou auto-agressif, la fuite en avant, la violence, l'irritabilité et les comportements pseudo-caractériels sont des moyens couramment utilisés par l'adolescent pour se défendre de cette souffrance dépressive. Nous ne pouvons pas ne pas tenir compte de cette réalité incontournable.

Les institutions ont tendance à évacuer les réalités psychologiques des sujets en majorant les éléments de la fonction institutionnelle, ce pour quoi elle trouve sa légitimité.

L'élève ordinaire, standard, celui de la culture scolaire légitime à partir des compétences duquel les programmes, les contenus et les attitudes attendues sont construits et organisés, n'est pas soumis aux mêmes contraintes sur le plan de l'accès à l'identité. L'adolescent est soumis à cette exigence psychologique de l'être soi en se séparant des modèles parentaux et adultes tout en étant contraint à s'y identifier. L'adolescence est bien cette seconde phase de séparation/individuation. Cette opposition parentale va se généraliser en opposition aux adultes comme moyen d'affirmer sa propre identité. La relation pédagogique n'est donc pas rationnelle, elle n'est pas réductible au seul investissement de l'objet à acquérir et de l'enseignant institué professionnel de sa discipline.

L'adolescent va investir les contenus et la relation à l'enseignant selon des modalités émotionnelles et intersubjectives. C'est une priorité pour lui. Les mécanismes de projection et d'identification vont souvent jouer sur la personne de l'enseignant. La relation sera d'adolescent à pair, de subjectivité à subjectivité. Il s'agira de mettre au jour les sentiments de l'adulte, ceux qui sont les plus cachés, qu'il s'agisse de sentiments réels ou comme c'est souvent le cas de sentiments résultant de l'interprétation et des constructions fantasmatiques de l'adolescent. La décentration, la capacité d'élaborer une lecture seconde des comportements et discours de l'adolescent ainsi que la capacité à structurer un espace de parole au quotidien dans le cadre de la vie à l'école sont des conditions préalables à la mise en oeuvre de l'acte d'enseignement.

L'enseignant d'Education Physique et Sportive a une place singulière dans ce système relationnel. Il est porteur de valeurs qui ont un sens culturel fort pour ces adolescents : le sport, le plein-air, l'investissement du "corps", la culture vestimentaire, l'image de l'individu "culturellement moderne". Dès lors, l'adolescent n'aura de cesse de désirer posséder ou rejeter violemment ces attributs de l'autre. Qu'on le veuille ou non, ces mécanismes sont en oeuvre dans la relation pédagogique. Notre devoir d'enseignant est de les connaître et de les prendre en compte dans l'organisation de l'enseignement.

Une autre caractéristique prégnante concerne l'activité émotionnelle. L'adolescence est une période durant laquelle les émotions et les affects sont en voie d'être maîtrisés. C'est un objectif important que l'adolescent doit atteindre afin de stabiliser son adaptation au monde qui l'entoure. Le concept d'émotion est central et fondamental à toute étude de l'activité humaine. Les travaux contemporains nous montrent qu'il y a trois paramètres essentiels dans le processus émotionnel :

- l'expérience subjective
- les réponses somatiques
- les comportements expressifs.

L'expérience émotionnelle est aujourd'hui définie comme un état affectif qui comporte des sensations appétitives ou aversives. Elle s'accompagne d'une activation sur le système mental qui va jusqu'à influencer le développement des activités cognitives et sensori-motrices. Effets qui peuvent réorienter le comportement. Chez l'adolescent, l'ensemble des émotions (colère, joie, dégoût, tristesse, peur, ...) constitue le canal privilégié par lequel la réalité extérieure est appréhendée. Il y a donc un phénomène de marquage préalable, d'indexation de tout événement extérieur à une des catégories de l'émotion. C'est ainsi que le système des relations avec les pairs est médié par ce bain émotionnel. Ce système participe de fait à la construction d'une image satisfaisante de lui-même. Dans la mesure où les affects en retour sont essentiellement négatifs, le moi est menacé et la violence devient une réponse adaptée à ce flottement de l'identité.

C'est dans ce contexte que nous évoquons la notion de sens. L'adolescent en difficulté attribue avant toute chose un sens émotionnel aux activités et aux paroles qui lui sont proposées. C'est ce sens caché qu'il faut essayer de mettre au jour pour mieux comprendre ses relations, ses violences et ses oppositions.

L'entrée dans l'activité, voire dans les séances d'Education Physique sera d'autant plus émotionnellement significative pour l'adolescent qu'elle est lieu d'activité du corps, de défi, de collectif ou d'individuel, de compétition et de performance. Autant de réalités qui vont éveiller et susciter des traits de personnalités en mal de construction. Mais dans le même temps, l'Education Physique et Sportive n'est pas objet de non-sens. Nous possédons là un outil d'enseignement remarquable, car susceptible d'aider l'adolescent en difficulté à construire son identité. Prenons

l'exemple des Activités Physiques et Sportives à risque, ou du traitement didactique de certaines activités à partir de la problématique risque/sécurité.

Dans le but d'assumer son corps sexué l'adolescent doit reconstruire un ensemble de systèmes nouveaux de contrôles. Il doit en quelque sorte reconstituer les limites de ce qu'il est. Ces limites, ces nouvelles frontières de sa personnalité font sans cesse l'objet d'expériences nouvelles poussées à l'extrême.

La prise de risque en est le facteur central. Cette prise de risque généralisée (verbale, relationnelle, corporelle, violente, autoagressive et autodestructrice...) renvoie à la sensation d'exister par soi-même. Chez l'adolescent en difficulté, ces comportements sont fortement accentués et soulignés.

Une didactique du risque dans l'élaboration des contenus serait, de mon point de vue, à expérimenter et à mettre en oeuvre. A travers des activités telles que la gymnastique sportive, l'escalade, les sports de combats, de percussion, la danse et l'expression corporelle, nous avons matière à constituer des contenus permettant à l'adolescent d'éprouver ses limites dans le réel, d'accéder à éprouver ses sensations les plus fortes dans un cadre d'enseignement où il devra construire ses outils de contrôle. Les questions : de quoi suis-je capable ? et qui suis-je ? pourraient, dans ce contexte de pratique, trouver des réponses constructives qui permettraient de réduire les fantasmes et les imaginaires comportementaux de toute puissance et d'affabulation par la confrontation au "principe de réalité".

A travers ces quelques exemples rapidement esquissés, nous voyons combien cet élève est avant tout un adolescent. Il est aux prises avec son conflit de développement. Ses modalités d'interaction et d'adaptation à l'environnement sont singulières, elles sont faites d'égocentration, d'hétéronomie, d'indifférenciation et d'hypersubjectivité.

L'adolescent en difficulté scolaire et sociale est un être complexe car soumis en permanence à une multifactorialité dans l'élaboration de sa conduite. Ce fait doit impérativement nous orienter vers d'autres modalités d'organisation de l'enseignement et de l'institution scolaire. L'ouverture de l'école sur les acteurs extérieurs : éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, Police, Juge des enfants, responsables d'association, Offices HLM ... autant de personnes porteuses d'informations diverses sur l'adolescent. Informations qui doivent être partagées avec les acteurs du système scolaire. Des réunions hebdomadaires de travail avec l'ensemble des acteurs sont absolument nécessaires, car elles sont un lieu de partage des savoirs sur l'adolescent, un lieu de parole et d'élaboration de stratégies éducatives cohérentes et donc repérables.

L'adolescent en difficulté souffre du manque de stabilité des repères dont les pairs sont porteurs. L'école est un des seuls lieux où la cohérence des adultes est encore possible, ne gâchons pas cette chance-là.