Savoirs théoriques et empiriques, réflexions pour les pratiques

Theoretical and empirical knowledge, ideas for working practices

Bernadette Dumora et Françoise Bariaud

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/1044>

DOI : 10.4000/osp.1044

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2006

Pagination : 147-161

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Bernadette Dumora et Françoise Bariaud, « Savoirs théoriques et empiriques, réflexions pour les pratiques », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 35/2 | 2006, mis en ligne le 15 septembre 2009, consulté le 18 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1044> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.1044>

Ce document a été généré automatiquement le 18 janvier 2022.

© Tous droits réservés

Savoirs théoriques et empiriques, réflexions pour les pratiques

Theoretical and empirical knowledge, ideas for working practices

Bernadette Dumora et Françoise Bariaud

Introduction

- 1 Ce numéro thématique sur l'adolescence est la suite de *Adolescences 1* paru en 2004. Six articles le composent : certains prolongent la réflexion abordée dans le précédent volume – par exemple, la violence est ici étudiée au collège –, d'autres présentent de nouveaux thèmes – ainsi, la souffrance des adolescents homosexuels et les intentions d'avenir des adolescents d'un pays de l'Est –. D'autre part, il était pour nous important de donner la parole à d'autres collègues européens sur ce thème de l'adolescence : quatre des six articles présentés viennent ainsi d'Europe du Nord (Hollande), de l'Est (Pologne) et du Sud (Portugal).

La violence au collège

- 2 Les violences à l'école ont fait l'objet de nombreuses recherches dans notre pays au cours de la dernière décennie, entre l'ouvrage de Charlot et Emin qui faisait état, en 1997, d'études financées par le Ministère de l'Éducation Nationale, et les actes d'un colloque récent (Gaillard, 2005) rapportant les contributions (inégaux) issues de tout un éventail d'approches : sociologiques, éducatives, psychologiques, criminologiques, etc. Le numéro « *Adolescences 1* » de l'O.S.P. contenait une étude des violences et des incivilités en lycée, par Marie-Line Felloneau et Lyda Lannegrand-Willems. Ici, Pierre Coslin, Professeur en Psychologie de l'Adolescence à l'Université de Paris V, propose, dans la ligne de plusieurs années d'enquêtes, un article sur la violence et les incivilités au collège.

- 3 Le flou conceptuel qui enrobe la notion de « violence scolaire », non seulement dans les médias mais aussi dans le monde scientifique, nuit à la réflexion, à la recherche, et à l'intervention. Il est temps que les chercheurs, au moins dans un même contexte culturel, s'accordent sur les définitions. Tenir compte avant tout du sentiment de violence des victimes fait parfois oublier de considérer l'intentionnalité de nuire à autrui, de faire du mal, chez l'auteur de l'acte. Coslin pour sa part adopte dans son étude une vue très large, puisqu'il adjoint aux violences au sens le plus strict d'actes criminels et délictueux, les manquements aux règles de la civilité et plus encore ; son investigation concerne tout un ensemble de conduites d'adolescents « perturbant la vie scolaire », listées au départ par des enseignants, ce qui les limite à des actes connus d'eux et situés pour la plupart à l'intérieur des frontières de la classe ; il y a dans l'école des lieux plus propices à d'autres formes de violence et notamment aux brutalités entre adolescents (Olweus, 1999) que la soustraction d'adultes dans les établissements ne contribuera certainement pas à réduire. L'étude de Coslin porte en fait sur des conduites inadaptées aux attentes disciplinaires des enseignants, qui créent dans l'école un climat de tension ou d'agitation nuisible au travail de tous.
- 4 L'inventaire de l'auteur nous place devant la multiplicité des formes que prennent ces conduites perturbantes, variées en gravité et en fréquence, bien différentes aussi dans leurs motifs et leur signification psychologique et qui mériteraient d'être analysées en profondeur : agressivité, manque de contrôle de soi, défi à l'adulte, souffrance, recherche de valorisation auprès des pairs dans une identité de perturbateur, révolte, contestation d'un événement scolaire, désintérêt et démotivation pour les activités proposées, manquement aux règles élémentaires du respect d'autrui par éducation défectueuse, engagement dans la déviance et la délinquance, psychopathologie, etc.
- 5 L'étude de Coslin porte d'abord sur les perceptions qu'ont les enseignants du caractère « gênant » de ces conduites des élèves et sur les estimations que font les adolescents de leur gravité. Elle indique aussi dans quelle mesure les adolescents ont observé, et eux-mêmes accompli, de telles conduites. Les actes violents graves sont le fait d'une minorité d'adolescents, à l'extrême, que de multiples études, au niveau international, tentent de mieux cerner dans leurs particularités individuelles, contextuelles, et développementales.
- 6 Dans la suite de son article, Coslin s'intéresse au rapport entre les pratiques éducatives familiales et l'adaptation scolaire des adolescents d'une part (attitude en classe, engagement dans les activités et réussite), et la violence (actes graves) d'autre part. Les résultats présentés confirment le lien entre l'intérêt et les valeurs des parents vis-à-vis de l'école et l'adaptation scolaire de leur enfant ; ils confirment également l'efficacité – pour rendre moins probable la violence – d'un style éducatif parental qui allie l'entente (communication, soutien) et les limites données, quel que soit le milieu socio-économique : style souple (mais pas laxiste), « authoritative » en anglais. De nombreuses recherches internationales en vantent les mérites, insistant, dans notre monde chaotique, sur l'importance du rôle parental et des règles à poser pour la structuration de l'enfant et de l'adolescent (Steinberg, 2001). Coslin a raison de souligner les difficultés de certaines familles à verbaliser, donc à communiquer et à donner à l'enfant les mots pour dire ses émotions, une question insuffisamment étudiée.
- 7 De nombreux résultats assemblés à ce jour mettent en évidence le lien qui existe entre le sentiment d'exclusion ou d'humiliation que certains élèves ressentent dans le cadre

de l'école, voire de la société globale, et leur engagement dans la violence. Cette observation devrait davantage inciter le milieu éducatif à questionner certaines de ses pratiques : modes d'évaluation, relégation, jugements à l'emporte-pièce... (Bourcet, 1997) ; des leçons sont à prendre dans d'autres modèles européens plus performants pour l'adaptation et l'intégration scolaire, qui savent donner à l'enfant et à l'adolescent les sentiments de confiance en soi et de valeur de soi, d'appartenance à une communauté humaine sécurisante et signifiante, de confiance en l'adulte, de sécurité pour grandir, et d'espérance en son avenir. Les C.O.P., experts en psychologie du développement des adolescents, peuvent apporter de précieuses contributions aux équipes éducatives dans la réflexion sur ces questions qui touchent à la construction de l'identité.

- 8 Quant aux parents, beaucoup semblent démunis (Braconnier, Chiland & Choquet, 2003) ; non pas « démissionnaires », comme on les en accuse injustement, mais désemparés. À l'adolescence de leur enfant qui naturellement déstabilise leur relation avec lui, s'ajoutent souvent de grandes difficultés à vivre, la perte des repères du monde adulte, le doute de soi en tant que parent, le sentiment d'impuissance et la solitude. L'école se doit d'aider ces parents (pas de les « éduquer »), de les re-légitimer dans leur rôle autant qu'il est possible, dans une alliance qui suppose que ces parents soient compris (Périer, 2005). Elle doit aussi compter avec le fait que les adolescents, en grandissant, s'ouvrent à d'autres adultes qui peuvent jouer un rôle essentiel dans leur développement, par le cadrage et l'accompagnement qu'ils donnent à leurs conduites, la reconnaissance et la valorisation dont ils sont la source, le soutien et la chaleur qu'ils apportent, les modèles d'être qu'ils incarnent ; ainsi, par exemple, dans le tutorat d'adultes que certains collèges proposent aux élèves en difficultés d'adaptation et dont on souhaiterait l'extension.

La construction de l'identité

- 9 Le texte de Kunnen et Bosma, Professeurs de Psychologie du développement à l'Université de Groningen (Pays-Bas), porte sur le développement de l'identité (ou Soi), objet central des C.O.P. Il invite à conceptualiser ce développement dans les termes de la théorie des systèmes dynamiques et présente les éléments d'un tel modèle conceptuel. Ce modèle est pensé pour l'ensemble du cours de la vie. Il demande encore à être précisé, ajusté, à la lumière des travaux empiriques tout neufs qu'il inspire (par exemple Vleioras, 2005), et devra être ultérieurement affiné pour pouvoir rendre compte des spécificités de l'adolescence. Mais, pour sa nouveauté et pour les réflexions qu'il peut inspirer à la recherche et à la pratique, il méritait assurément d'être présenté en langue française.
- 10 Parmi les nombreuses approches théoriques de l'identité qui ont été proposées, il en est trois qui ont particulièrement irrigué la recherche empirique et ses applications : l'approche cognitive en termes de concept de soi, la théorie de l'identité du moi d'Erikson, et les théories psychosociales du soi. Du point de vue développemental, la première a cherché à identifier les changements qui se produisent avec l'âge dans la structure et les contenus du concept de soi et des évaluations de soi (Bariaud, 1997 ; Harter, 1999) ; la seconde a décrit le développement en une séquence de stades où l'adolescence se définit par la « crise d'identité » et la quête d'un sentiment d'identité personnelle aboutissant aux engagements dans des rôles adultes (Erikson, 1988) ; la

troisième ne s'est pas centrée sur la construction développementale du soi, mais a beaucoup apporté sur son fonctionnement dans les situations sociales et ses principes directeurs : besoin de cohérence, d'estime de soi, etc. (Piolat, Hurtig & Pichevin, 1992).

- 11 Kunnen et Bosma se sont déjà montrés fort critiques à l'égard des conceptualisations « statiques » qui réduisent le soi à une structure cognitive de caractéristiques internes, le « concept de soi », qui se développerait en quelque sorte d'elle-même, le contexte lorsqu'il est évoqué ne l'étant alors que comme un cadre ; ils reprochent également à ces vues de ne pas accorder suffisamment de place aux processus émotionnels dans la construction de l'identité (Bosma & Kunnen, 2001). Ils valorisent pour leur part une définition « relationnelle » de l'identité, plus stimulante il est vrai, et se donnent pour ambition d'expliquer par quels mécanismes l'identité se développe, ce que les approches traditionnelles ne font pas. Au départ, ils prennent appui sur la théorisation d'Erikson (1988) qui invite à penser ensemble continuité et changement, identité pour soi et identité pour autrui, individu et contexte socio-historique. La richesse et la subtilité de cette pensée méritent d'être saluées, même si certaines idées n'ont pas été confirmées empiriquement dans les décennies qui ont suivi, comme celle d'« identité réalisée » vers la fin de l'adolescence. Les contextes sociaux étaient alors beaucoup plus stables que ceux d'aujourd'hui, l'avenir des jeunes bien plus prévisible, l'autonomie et le passage à l'âge adulte plus clairs et socialement marqués. Dans le monde où nous vivons, extrêmement instable, incertain, sans horizon, et de fonctionnements en temps courts, il n'est pas étonnant que les notions du devant de la scène en psychologie soient maintenant celles de changements, de transitions, d'identité menacée et constamment aux prises avec de possibles déstabilisations, eu égard aux exigences changeantes de l'environnement social.
- 12 Le développement de l'identité est un processus complexe, qui s'élabore continuellement dans les interactions incessantes de la personne qui mûrit avec un contexte en changements ; personne et contexte n'étant pas des entités séparées mais se définissant mutuellement de façon interactive et dynamique. Bon nombre d'approches classiques en restent à considérer, face aux données du contexte, des caractéristiques internes à la personne (par exemple dans la thèse de l'appariement soi-prototype), plutôt que de se centrer vraiment sur la « transaction » personne-contexte dont émerge l'identité. La personne donne sens aux événements du contexte (demandes, buts, défis), qui ne deviennent importants que si elle les perçoit comme tels, et c'est ce sens donné qui détermine ses choix, ses « engagements » affectant en retour son contexte d'expériences. On dira qu'on le savait. Mais encore faut-il pouvoir l'étudier scientifiquement.
- 13 La notion d'« engagement » est au cœur du travail des C.O.P. Elle signifie que l'individu, dans un secteur de la vie, choisit sa route, s'implique personnellement dans des décisions qui correspondent à ses désirs, ses buts, ses valeurs. C'est autour de cette notion d'engagement (présent ou absent), et aussi de celle d'exploration (censée précéder l'engagement), que Marcia a construit son modèle des « statuts d'identité » – présenté par Bosma dans un précédent numéro de *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* (1994). Trente-cinq ans de recherches empiriques ont suivi. La valeur différentielle et clinique de ce modèle est reconnue : il peut aisément parler aux praticiens pour y situer les « cas » qu'ils rencontrent au quotidien, du moins pour un domaine de vie donné comme le domaine scolaire ou professionnel : identité diffuse, identité réalisée, moratoire, identité prescrite. Mais l'intérêt de la typologie de Marcia est moins évident

au plan développemental. On sait en effet, à la lumière de recherches longitudinales sur la deuxième partie de l'adolescence et l'âge jeune adulte, que le passage d'un statut d'identité à un autre n'est pas pour tous les individus celui qu'on attendait, à savoir progressif, du statut le moins mature au statut le plus mature ; et qu'il existe une grande diversité de trajectoires individuelles : progressives (sur quelques années), mais aussi stables, fluctuantes et même temporairement régressives. Et c'est bien ce qu'il faut expliquer : les ressorts de telles différences de parcours.

- 14 Le modèle proposé par Kunnen et Bosma s'inscrit dans la théorie des systèmes dynamiques, venue d'autres disciplines et reprise en psychologie, jusqu'ici pour des phénomènes en temps plus courts, et d'un niveau d'intégration inférieur (apprentissage de la marche, changements émotionnels). L'identité est conçue comme un système cognitif et émotionnel dont les composantes (cognitions et émotions) sont en interactions réciproques, enraciné dans un contexte changeant avec lequel il est en « transactions » continues. L'identité se façonne dans ces transactions. Elle connaît des états de stabilité, des perturbations temporaires et l'émergence de nouvelles stabilités, tout cela s'expliquant par des processus d'auto-organisation du système total. Ce sont là quelques aspects formels du modèle. Mais il doit être construit conceptuellement de façon plus précise, et c'est à quoi s'appliquent Kunnen et Bosma dans leur article. Ils présentent des idées d'autres auteurs qui les ont inspirés pour en venir à définir les variables individuelles et contextuelles supposées pertinentes dans la composition du système, les relations mutuelles entre ces variables, les principes fondamentaux censés guider le fonctionnement du système, et des mécanismes clés qui produiraient le maintien (stabilité) ou le changement des engagements de la personne, ce qui, sur le long cours, dessinerait l'allure d'une trajectoire individuelle de l'identité. L'ambition est de rendre compte à la fois de processus généraux et de leurs traductions individuelles différenciées.
- 15 Les suppositions quant aux mécanismes en jeu seront traduites en équations dans un modèle mathématique offrant le moyen de simuler par ordinateur des trajectoires développementales (Van Geert, 2001). Ces simulations permettront d'évaluer la plausibilité des hypothèses théoriques et de mieux ajuster le modèle (Kunnen, Bosma, & Van Geert, 2001). Il s'agira ensuite de valider les trajectoires simulées par des données empiriques, ce qui nécessite des dispositifs de recherche nouveaux. Nous pensons pouvoir dire qu'on en est là.
- 16 Sans doute est-il trop tôt pour tirer de ce modèle des conséquences précises pour la pratique. Les auteurs restent modestes sur ce point. Limitons-nous à deux remarques :
- 17 Ce modèle pourrait permettre de mieux expliquer pourquoi face à une forte pression de l'environnement social – comme l'est par exemple la demande d'orientation en fin de troisième – certains adolescents se mobilisent en vue d'un choix et d'autres non. Il faut au moins pour cela, nous dit le modèle, que soit ressentie l'expérience émotionnelle d'un conflit. Il ne suffit donc pas de l'insistance de la demande extérieure, ni des incitations raisonnables du C.O.P. Il faut qu'une discordance soit vécue, de façon suffisamment consistante et durable dans l'émotion qui l'accompagne, entre ce à quoi la personne tient fortement (une idée de soi, des valeurs majeures) et les données de la réalité, pour que la stabilité du soi soit menacée ; alors, face à cette menace, des individus différents mettront en place des modalités de réponses différentes (assimilation, accommodation, évitement). Le conflit, expérience cognitive et surtout

émotionnelle, est posé comme le moteur du changement. C'est une invitation à repenser la notion même de « choix ».

- 18 Le modèle proposé offre des arguments scientifiques pour un changement net de procédure dans la pratique du conseil. Plutôt que de se fonder sur des auto-évaluations de caractéristiques personnelles stables et décontextualisées comme on les recueille traditionnellement (par exemple des traits de personnalité, des intérêts, des préférences... mais tout cela n'est sans doute pas à jeter !), le praticien devrait se focaliser directement sur les interactions qu'entretiennent, à ce moment donné de son existence, l'individu et les contextes significatifs dans lesquels il vit : les perceptions qu'il a des événements de ces contextes (comme l'injonction à l'orientation, ses évaluations scolaires), l'importance qu'il leur accorde comparativement à celle qu'il accorde à d'autres événements de sa vie, la façon dont il se sent perçu et « attendu » par les autres qui comptent pour lui, ce qu'il est prêt à faire pour trouver un équilibre entre ses attentes personnelles et celles des contextes, les ressources qu'il se sent apte à mobiliser pour cela, et, si ce n'est pas le cas, pourquoi, etc. Nul doute qu'un bon clinicien le fait intuitivement et par expérience. Mais celui-ci pourrait trouver, dans le modèle scientifiquement validé, des éléments utiles pour formaliser sa pratique, diriger plus précisément son investigation et son aide, et créer de nouveaux outils. On ne peut, bien sûr, que se réjouir à la perspective d'un tel pont entre la recherche scientifique et la pratique clinique.

La problématique identitaire des adolescents dans un pays de l'est

- 19 C'est aussi d'identité qu'il est question dans l'article de Violetta et Marek Podgorny *Problèmes liés à l'orientation des jeunes dans la région polonaise de Walbrzych*. Il s'agit plus précisément de la construction des intentions d'avenir de ces jeunes. Elle est fondée sur l'interaction entre les contextes et les sujets. L'argumentation psychosociale systémique sous-tend l'analyse des transformations contextuelles comme un ensemble de répercussions en chaîne de la fin du communisme sur le système économique avec la privatisation des moyens de production, puis sur le système social avec la précarisation et la nécessité des reconversions professionnelles, sur le système scolaire avec la restructuration de l'école moyenne et l'organisation de nouvelles procédures d'orientation et enfin sur l'existence quotidienne des familles et des individus. En ce qui concerne les micro-systèmes des familles, les changements dans les valeurs, les représentations et les engagements dans l'action sont plus lents, il s'agit même d'une résistance au changement voire d'une « inertie acquise » pour ce qui est des adultes. Ils sont plus libres mais ils sont objectivement plus affectés qu'ailleurs par les coûts sociaux de la libéralisation et ils apparaissent subjectivement démunis face à une responsabilité déstabilisante et à la perte des solidarités collectives. Le chômage est donc venu ternir pour eux l'espoir lié à la démocratisation et ils n'investissent pas leur propre avenir professionnel : c'est dans ce cadre que vivent les adolescents et qu'ils construisent leur avenir.
- 20 L'injonction au projet d'orientation, la même que dans les autres pays d'Europe – modernisation de l'école oblige –, prend ici une signification particulière, puisque le changement de valeurs et de représentations et l'engagement des jeunes dans « la carrière » conditionne à la fois leur propre réussite professionnelle et celle du système

économique. L'enjeu est donc de taille pour les enseignants et les conseillers d'orientation ainsi que pour les auteurs de l'article, tous deux Professeurs en Sciences de l'Éducation à l'Université de Wrocław. Nos collègues assurent en effet, entre autres formations, celle des conseillers d'orientation qui exerceront dans les gymnases (équivalent de nos collèges) et les lycées. Depuis dix ans, ils supervisent des programmes d'éducation à l'orientation et d'entretiens de conseil mis en place dans les établissements scolaires de Basse Silésie et ils en évaluent les effets. Cet article est une présentation synthétique de leur recherche-action et des observations empiriques recueillies.

- 21 La difficulté des jeunes polonais face à l'injonction d'autonomie dans leur orientation tient à ce qu'ils ne perçoivent que très confusément les enjeux professionnels, relationnels et sociaux des choix à effectuer, n'ayant ni modèle proche ni beaucoup d'incitations familiales. Pauvres et indécis, leurs discours relatifs à leur avenir le sont ; et très faible l'ampleur de la perspective temporelle de leurs projets lorsqu'ils en ont. On voit donc à l'œuvre dans ce creuset social exemplaire ce que Vondracek et Porfeli appellent la *déstandardisation du cours de la vie et des transitions* (2004) : quand les transitions (école-emploi ou école moyenne-formations professionnelles) ne se présentent plus sous des formes traditionnelles et normatives (voire imposées par les planifications centralisées en ce qui concerne les systèmes communistes), les sujets apparaissent incertains et indécis face à une pluralité de modèles d'accomplissement personnel.
- 22 À lire pourtant ces énoncés, on ne peut qu'être frappés par la ressemblance avec ceux que produisent les collégiens français au même âge. On peut se demander si la situation spécifique de cette région polonaise n'est pas simplement l'exacerbation de l'incertitude de l'avenir et de l'imprévisibilité du monde du travail communes à beaucoup de nos sociétés. La question reste ouverte et seules des études comparatives européennes ou internationales permettraient d'y répondre. Il faudrait pour ce faire que les chercheurs en psychologie de l'orientation s'ouvrent, au moins minimalement, aux modélisations et aux outils comparatifs des sociologues et/ou des économistes pour les mettre en œuvre. Et il serait très stimulant de fonder ces recherches comparatives plus résolument sur le paradigme de la perspective développementale-contextuelle issue des travaux de Lerner pour donner toute leur place aux différents niveaux de contexte (micro, méso, exo et macro-contextes selon la terminologie de Bronfenbrenner reprise dans le domaine de la psychologie de l'orientation par Vondracek), non plus seulement comme des cadres englobants à la manière des poupées gigognes mais bien comme structurant « de l'intérieur » les représentations, les valeurs et les projets d'avenir. Ce serait aussi une conception vygotskienne de la psychologie de l'orientation. Elle nous intéresserait.

La construction de l'identité homosexuelle

- 23 L'article suivant pose pour la première fois dans notre revue le problème des difficultés de la construction identitaire des adolescents homosexuels. La recherche présentée par Nuno Santos Carneiro et Isabel Menezes de l'Université de Porto a été financée par la Fondation portugaise pour la Science et la Recherche, et conduite dans le cadre d'un travail avec les associations LGBT¹ implantées depuis peu de temps dans la région de Porto. Les auteurs sont respectivement psychologue clinicien ayant l'expérience du

conseil psychologique auprès de jeunes homosexuels et professeur de psychologie du développement spécialiste de l'adolescence.

- 24 Partons des constats suivants : parmi les 15-19 ans, 6 % des jeunes déclarent éprouver une attirance pour les personnes du même sexe (Lagrange & Lhomond, 1997), soit par exemple soixante élèves pour un lycée de mille élèves. On sait aussi par des travaux essentiellement américains et canadiens (Bagley & Tremblay 1997 ; Remafedi, French, Story, Resnick & Blum, 1998) que chez les personnes de 15 à 34 ans, les jeunes gays se suicident 4 à 7 fois plus que les jeunes hétérosexuels et les jeunes lesbiennes présentent un risque accru de 40 %. En Europe, les éléments épidémiologiques dont nous commençons à disposer vont dans le même sens (Verdier & Firdion, 2003). La recherche présentée ici est qualitative et porte sur la souffrance des jeunes homosexuels face à l'homophobie.
- 25 Son cadre méthodologique est l'étude de données discursives recueillies dans des « focus groupes », c'est-à-dire des groupes de jeunes homosexuels et de jeunes lesbiennes centrés sur l'échange des difficultés personnelles relatives à leur homosexualité. Le guide de sollicitation est construit à partir du modèle de McCarn et Fassinger, modèle prenant en compte la double dimension individuelle et sociale de l'identité homosexuelle. Les thèmes dégagés par une analyse de contenu classique sont les conflits internes liés à la séquence développementale récurrente (prise de conscience-refus-acceptation), les stigmatisations dont les jeunes homosexuels sont l'objet, notamment dans l'école, le rôle protecteur du *coming out*, ses difficultés et ses conditions, et enfin les soutiens sociaux. Ceux-ci s'avèrent possibles de la part des amis, bien plus difficiles et ambivalents de la part des familles, quasi nuls dans l'école, et unanimement reconnus comme salutaires dans les associations spécialisées. Malgré une évolution incontestable, le monde social est donc encore dominé par les préjugés homophobes et l'école, lieu d'éducation et d'apprentissage de la vie, occulte l'homosexualité et en fait un sujet tabou. À un âge où le sentiment d'appartenance au groupe de pairs et le sentiment d'y être approuvé, accueilli et reconnu aident à l'autonomisation de l'adolescent, le rejet social de son orientation sexuelle a des conséquences négatives sur son bien-être et sur son estime de soi.
- 26 Cet article ouvre des perspectives de réflexion. Nous en relèverons deux, l'une dans un registre clinique, l'autre dans un registre de recherche. Les auteurs évoquent sans l'explicitier suffisamment le nécessaire tâtonnement de l'orientation sexuelle chez les jeunes adolescents. Selon les théories cliniques du développement, avoir des affinités avec quelqu'un du même sexe fait effectivement partie de l'évolution normale de chaque jeune, surtout au début de l'adolescence et il est classique que survienne peu après la puberté une phase d'attirance vers des partenaires du même sexe. Par rapport à cet inconnu plus ou moins angoissant que reste l'autre sexe, on se conforte en s'appuyant sur ses semblables, miroir sécurisant. En tout cas, il est essentiel de différencier l'homophilie qui est l'attrait par le même, et la reconnaissance de soi comme « homosexuel », « gay », « lesbienne », etc. Pour le psychologue, il s'agit donc d'aider les jeunes à faire cette différence et de leur expliquer que ces tâtonnements sont structurants et concourent à l'évolution de leur personnalité. L'homophilie fait partie de leur quête d'eux-mêmes : les adolescents cherchent à savoir qui ils sont, y compris au plan sexuel (Jeammet, 2005). D'un point de vue psychologique, la catégorisation de soi comme homosexuel, gay, etc. n'est cependant pas le simple pendant d'une reconnaissance de soi comme « hétérosexuel/le ». En effet, comme le

souligne Gonsiorek (1993, pp. 474-475) : « Les personnes gays ou lesbiennes, comme les hétérosexuelles, sont élevés avec des partis pris anti-homosexuels culturellement admis. Ces partis pris mobilisent des processus psychologiques bien plus larges que le simple développement de préjugés. Les enfants qui deviendront finalement bisexuels ou homosexuels ont souvent conscience de leur différence relativement tôt dans leur existence. Ils peuvent ne pas comprendre la nature sexuelle ou le sens précis de cette différence ; ils découvrent cependant rapidement qu'elle est évaluée négativement. Quand ces jeunes se développent et mûrissent, ils parviennent à mieux comprendre la nature de leurs différences et les réactions sociétales négatives qu'elles suscitent. Il arrive que ces sentiments négatifs soient intériorisés en une image de soi et se manifestent par différents degrés « d'homophobie intériorisée ». Des sentiments négatifs à propos de soi (c'est-à-dire de son orientation sexuelle) peuvent se généraliser à un point tel qu'ils englobent le soi tout entier. Les symptômes vont du doute de soi face aux préjugés jusqu'à la manifestation d'une haine marquée de soi ». L'homophobie ne se réduit donc pas à un phénomène social extérieur qui n'aurait que des conséquences mineures sur la construction identitaire de l'adolescent qui se sent différent quant à son orientation sexuelle.

- 27 L'homophobie renvoie à un langage dans lequel se cristallise le rejet de toute altérité, et ce langage est présent chez l'enfant jeune. Les auteurs de l'article prennent une position claire en ce qui concerne l'action pour la protection des adolescents homosexuels : empêcher et sanctionner, dans l'école, les insultes et les discours discriminatoires envers les homosexuels – et plus largement envers toutes les minorités – fait partie intégrante du travail de la communauté éducative et de la formation à la citoyenneté à laquelle les psychologues participent. En France, c'est inscrit dans une loi cadre sur la répression des atteintes discriminatoires, mais la prévention en est absente. En France, la recherche scientifique en psychologie est très pauvre sinon inexistante sur les mécanismes de l'homophobie et sur son développement au cours de l'enfance. Comment se construit l'homophobie et quel rôle elle joue dans la construction même de la masculinité assignée par les aînés au risque de fragiliser les moins aptes à ce conformisme ? La psychologie du développement française dont un courant très actif porte sur le développement de l'identité sexuée ne traite pas de l'homophobie. Les recherches abondent en psychologie sociale sur les stéréotypes et les préjugés, mais elles omettent aussi celui-ci. Les rares travaux scientifiques français sur l'homophobie sont à notre connaissance sociologiques (Welzer-Lang, Dutey & Dorais, 1994) et juridiques (Borrillo, 2001). D'où l'intérêt de l'étude psychologique présentée. Car réfléchir en psychologie aux différentes formes d'ostracisme et de rejet est aujourd'hui d'une actualité cruciale. Que ce soit l'homophobie, le sexisme, le racisme ou l'antisémitisme, ces préjugés se tissent dans l'enfance et l'adolescence et s'attisent dès que déferlent de nouvelles crises sociales ou lorsqu'apparaissent de nouvelles dominations territoriales, nationales ou mondiales.

Deux modèles de psychopathologie

- 28 Les études épidémiologiques conduites dans les sociétés occidentales sur l'état de santé mentale des adolescents indiquent qu'environ 20 % dans la population générale « connaissent un développement problématique sous forme de troubles intériorisés ou extériorisés qui risquent de limiter sérieusement leur vie sociale, professionnelle et

relationnelle » ; parmi eux 4 à 6 % présentent des troubles psychiatriques (Claes, in press). On sait par ailleurs que les adolescents en situation de souffrance psychique sont peu enclins à consulter spontanément un « psy » et que la France est insuffisamment équipée en structures d'accueil et de traitement. Ce qui fait qu'avec de fortes inégalités selon les régions et selon les milieux sociaux, bon nombre des adolescents qui vont mal s'enlisent dans leur mal-être, quitte à ce que celui-ci empire en trouble grave à l'âge adulte. Le milieu éducatif est au front de ces problèmes comme de tant d'autres ; mais en dépit de cette évidence, la formation des enseignants reste déficitaire en connaissances sur le développement normal et sur les troubles du développement à l'adolescence.

- 29 Pouvoir aiguiller les adolescents qui le nécessitent vers des spécialistes en psychopathologie clinique, renseigner des parents sur la normalité ou les signes moins favorables du développement de leur enfant, discerner des dysfonctionnements susceptibles d'entraîner plus tard des troubles graves, tout cela fait partie de la professionnalité du C.O.P. Il se doit donc de suivre constamment, de son esprit ouvert, l'avancement des connaissances en psychopathologie, et les termes et les enjeux des grands débats qui animent ce secteur en France.
- 30 La psychopathologie est intégrée dans ce numéro par les deux derniers articles. Ils en représentent deux courants en vogue, et contrastés à l'extrême. La première contribution, signée par Harke Bosma, Professeur en psychologie du développement à l'Université de Groningen (Pays-Bas), relève de la psychologie « objective » (Jalley, 2006). Dans le style sec qui est celui de la science, elle présente le domaine nouveau de la psychopathologie développementale, encore relativement peu connu en France, et ses apports concernant la construction de certains troubles psychologiques de l'adolescence. Le second, d'un tout autre esprit, d'une tout autre facture, est un texte de psychologie clinique écrit d'une plume inspirée par Michel Warwzyniak, Professeur de psychopathologie clinique à l'Université d'Amiens. Il nous plonge dans les subtilités de l'analyse phénoménologique structurale qui s'inscrit dans le courant diversifié de l'orientation psychanalytique (Jalley, 2006). L'étonnante contiguïté de ces deux approches illustre bien l'épistémologie des sciences humaines fondées à la fois sur l'explication et sur la compréhension ; mais elle nous confronte en même temps, une fois de plus, à l'éternelle question de l'improbable unité de la psychologie. Contentons-nous de penser que chacune de ces orientations, avec sa cohérence propre, apporte à sa manière des savoirs utiles aux professionnels de l'adolescence.
- 31 La psychopathologie développementale s'est constituée en domaine spécifique de recherche dans les deux dernières décennies (Rutter, 1989) et connaît une formidable expansion dans le monde anglo-saxon ou apparenté, grâce aux efforts convergents de chercheurs en psychologie du développement et en psychiatrie, et aux moyens conséquents disponibles dans le secteur de la santé. Elle adopte les modèles conceptuels et méthodologiques les plus récents de la psychologie du développement dans l'objectif d'expliquer comment, par quels processus développementaux, se constituent les pathologies mentales de l'adulte. Jusqu'ici l'étude des pathologies de l'enfant et celle des pathologies de l'adulte appartenaient à des univers séparés. Des rapprochements des connaissances acquises d'un côté et de l'autre ont été récemment effectués, et l'on en trouvera le fruit dans cet article. Mais la vigueur du champ lui vient surtout de constats issus d'études longitudinales commencées dans les années 80 et qui courent donc de l'enfance à l'âge adulte. Il fallait de tels suivis pour pouvoir avancer vraiment,

empiriquement, sur la question des influences qui contribuent à la construction de troubles psychologiques graves, ou à leur disparition, en une dynamique de transactions continues entre l'individu et ses contextes. Ainsi peut-on repérer des continuités entre des patterns d'inadaptations qui prennent, dans les différentes phases de la vie, des formes différentes ; ou bien encore relever des discontinuités sur des trajectoires allant du pathologique au normal, car cela existe aussi.

- 32 Outre les principes et les concepts-clés de la psychopathologie développementale, l'article de Bosma nous donne à connaître un certain nombre de facteurs individuels et contextuels dont on sait par des études statistiques qu'ils accroissent la probabilité d'apparition d'une pathologie ; des facteurs qui en protègent ; d'autres aussi qui, à différents niveaux (biologique, cognitif, affectif, relationnel, social), composent une « vulnérabilité individuelle » à tel ou tel trouble. Une autre partie de l'article synthétise ce que l'on connaît à ce jour des influences en chaîne qui contribuent à façonner le développement de différentes pathologies de l'adolescence.
- 33 Chercher à identifier des facteurs qui participent à la « prédictibilité » de dysfonctionnements psychologiques ultérieurs... cela vous rappelle quelque chose ? Mais oui, bien sûr, le fameux rapport de l'I.N.S.E.R.M. publié récemment sur les troubles du comportement chez l'enfant qui seraient « prédicteurs » des conduites délinquantes à l'adolescence, le tollé et la pétition qui l'ont suivi. On notera que les contestations portent moins sur les travaux scientifiques eux-mêmes que sur les suggestions faites à la fin du rapport et les mesures concrètes envisagées en d'autres cercles (dépistage des troubles du comportement dès trois ans). Le choix de mesures de prévention est une question politique, d'une importance indéniable, et le fait qu'elle n'ait laissé indifférents en France ni les professionnels de la petite enfance ni les simples citoyens est plutôt bon signe. Mais cette question doit être différenciée de celle de l'utilité de telles études scientifiques ; une utilité qui n'est d'ailleurs nullement mise en cause pour le domaine médical, s'agissant de la prévention de toutes sortes de maladies physiques, dans l'espoir de vivre très vieux et de mourir en bonne santé.
- 34 Justement, pour ce qui est du contenu scientifique, l'article de Bosma donne des informations qui devraient nous éviter de tomber dans le déterminisme caricatural auquel nous invite une certaine paresse de l'esprit : entre facteur de risque et trouble, on est bien loin d'un rapport simple de « cause » à « effet ». Le développement est le fait d'un enchaînement d'influences internes et externes extrêmement complexe. À la construction d'un trouble participe, sur fond de vulnérabilité, tout un faisceau de facteurs situés à différents niveaux d'intégration, qui interagissent entre eux dans une dynamique changeant avec l'avancement en âge. Des troubles du comportement dans l'enfance peuvent donner ensuite un développement normal – c'est le cas pour une bonne partie des enfants concernés – ou se poursuivre en troubles d'une autre nature que les conduites délinquantes à l'adolescence. On est dans des modèles probabilistes. On ne peut jamais prédire ce que deviendra un individu donné ; les cliniciens sont d'accord là-dessus.
- 35 Il n'empêche que l'identification par ces études statistiques des facteurs de risque et des facteurs protecteurs peut permettre aux professionnels en charge d'adolescents de mieux cibler leur attention dans la prise d'informations sur un cas, de mieux sensibiliser les parents pour leur soutien nécessaire, de se maintenir en vigilance pour la suite, et d'envisager des interventions protectrices (relationnelles, éducatives, thérapeutiques). Il faudrait davantage s'investir dans la phase sensible des âges du

collège ; mais intervenir aussi plus tôt. Instaurer une continuité du suivi du primaire au secondaire, c'est ce que Bianka Zazzo préconise depuis des années pour réduire les difficultés d'adaptation scolaire. La psychopathologie développementale, en tout cas, nous y invite.

- 36 Le deuxième de ces articles est clinique. Autre courant théorique, autres références, autre point de vue sur l'objet. Et autre style d'écriture aussi. Avec Michel Wawrzyniak, nous sommes au cœur de la rencontre avec l'adolescent dans ce qu'elle a de plus singulier et du processus adolescent dans ce qu'il a de plus créatif. Le « cas » prend ici le pas sur les statistiques, la compréhension sur l'explication. L'approche est globale, holistique, au plus près de l'expérience vécue, au plus près de l'imaginaire adolescent. Le sujet parle, écrit, dessine, commente des planches du Rorschach.
- 37 Trois registres constituent l'arrière plan théorique de la compréhension clinique de l'individualité que l'auteur propose : d'abord, une psychopathologie d'orientation psychanalytique, cadre théorique classique qui semble si évident à l'auteur pour la compréhension de la problématique adolescente qu'il n'y fait qu'une très brève allusion en termes de clinique des transferts. Deuxième inspiration fondamentale qu'il développe davantage : l'approche phénoméno-structurale telle que l'a théorisée en France Minkowski, fondateur avec Ludwig Binswanger de la phénoménologie psychiatrique, et la théorie de l'imagination de Bachelard. Enfin, l'approche systémique permet au clinicien de saisir la dynamique relationnelle et sa perturbation au sein des milieux familiaux des adolescents rencontrés.
- 38 D'emblée, la phrase de Bachelard en exergue donne son orientation à l'article : c'est l'imaginaire adolescent qui intéresse l'auteur de l'article. Pour comprendre ce travail relatif à l'imaginaire, il nous faut évoquer le statut de l'imagination chez Bachelard évoqué peut-être trop succinctement. La représentation courante définit l'imagination comme la faculté de former des images, mais selon Bachelard, c'est plutôt la faculté de *déformer* les images fournies par la perception ou tout autre source. Si une image créée par l'imagination devient fixe et prend une forme définitive et familière, habituelle, elle cesse d'être imaginaire. Si une image présente ne fait pas penser à une image absente, si une image occasionnelle ne détermine pas une prodigalité d'images aberrantes, une explosion d'images, il n'y a pas imagination : il y a perception, mémoire familière, souvenir ou habitude. Le vocable fondamental qui correspond à l'imagination, ce n'est pas image, c'est imaginaire. Grâce à l'imaginaire, l'imagination est essentiellement ouverte, évasive : « L'imagination ne produit pas des images mais des réseaux, des transitions, des transformations permettant de passer d'une représentation à une autre. Ainsi se constitue et se repère l'espace de l'imaginaire, distinct à la fois du perçu et de l'imaginé : cet imaginaire sous-tend toutes les images en les excédant de sa propre fécondité. Une image qui se fixe dans une forme définitive, au lieu de nous faire rêver et parler, nous fait agir. Une image stable et achevée "coupe les ailes à l'imagination" » (Bachelard, 1943). Bachelard réhabilite donc l'imagination dont il souligne l'aspect créateur. En ce sens elle est une puissance majeure de la nature humaine, elle est l'expérience de l'ouverture et de la nouveauté.
- 39 Pour Wawrzyniak, le destin de l'image à l'adolescence est pris dans une série d'oppositions – lien/coupure, fusion/dissolution, féérique/fantastique, sensori-moteur/schizo-rationnel – dont le premier terme renvoie à la créativité et à l'ouverture et dont le deuxième terme renvoie à la pathologie et au risque de rupture avec la réalité propre à la schizophrénie. On voit à l'œuvre le dispositif méthodologique dans

l'interprétation d'un dyptique de dessins d'adolescents : celui de Daniel dont la « coupure » de l'arbre peut révéler, ou plutôt faire craindre, les tendances schizoïdes, celui de Roberto dont l'éclosion de nombreuses branches, figurant tous les possibles qui s'ouvrent à lui, peut témoigner au contraire d'une « remobilisation heureuse » et d'une « restauration de l'estime de soi » après une période douloureuse.

- 40 Nous parlions d'une « approche originale » parce que l'imaginaire n'est pas un milieu psychique très étudié en psychologie, en tous cas il l'est moins que les activités cognitives logiques. Il nous paraissait d'autant plus intéressant de proposer cet article à nos lecteurs que l'intérêt de la communauté scientifique internationale pour l'imaginaire se traduit aujourd'hui par la multiplication de centres pluridisciplinaires de recherche, notamment dans des pays d'Amérique latine, dans les pays asiatiques et en Europe de l'Est, mais que les États-Unis comme la France restent très en retrait de cette interrogation.
- 41 Le psychologue du conseil saisit que cette sensibilité à l'imaginaire permet de comprendre comment l'avenir est figuré dans les variations imaginaires du projet adolescent, entre assimilation des choses à soi et accommodation de soi aux réalités, dans la répétition et la fermeture ou dans la rêverie et le foisonnement, dans la rigidité ou dans le mouvement, dans des représentations vivantes de personnages ou dans des fonctions. C'est aussi une autre façon de penser la catégorisation piagétienne du possible, du réel et du probable, qui nous est plus familière en psychologie de l'orientation, et de la lester des affects et des rêves dont on sait bien que la pâte du projet – son épaisseur, sa substance – est nécessairement pétrie.

BIBLIOGRAPHIE

- Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes*. Paris : José Corti.
- Bagley, C., & Tremblay, P. (1997). Suicidal behaviors in Homosexual and Bisexuals males, *Crisis*, 18, 1.
- Bariaud, F. (1997). Le développement des conceptions de soi. In H. Rodriguez-Tomé, S. Jackson & F. Bariaud (Éds.), *Regards actuels sur l'adolescence*. Paris : P.U.F.
- Borrillo, D. (2001). *L'homophobie*. Que sais-je. Paris : P.U.F.
- Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 3, 291-311.
- Bosma, H. A., & Kunnen, E. S. (Eds.) (2001). *Identity and emotion : development through self-organization*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bourcet, C. (1997). Valorisation et dévalorisation de soi en milieu scolaire. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 3, 315-333.
- Braconnier, A., Chiland, C., & Choquet, M. (2003). *Les parents aujourd'hui*. Paris : Masson.
- Charlot, B., & Emin, J.-C. (Éds.) (1997). *Violence à l'école : État des savoirs*. Paris : A. Colin.

- Claes, M. (in press). Information sera donnée au moment de remettre le fichier à l'imprimerie.
- Erikson, E.-H. (1988). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Gaillard, B. (2005) (Éd.). *Violence à l'école*. Rennes : P.U.R.
- Gonsiorek, J. C. (1993). Mental health issues of gay and lesbian adolescents. In L. D. Garnet, & D. C. Kimmel (Eds.), *Psychological perspectives on lesbian and gay male experiences* (pp. 469-485). New-York : Columbia University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self : a developmental perspective*. New York : The Guilford Press.
- Jalley, E. (2006). *La psychanalyse et la psychologie aujourd'hui en France*. Paris : Vuibert.
- Jeammet, P. (2005). *Anorexie, Boulimie. Les paradoxes de l'adolescence*. Paris : Hachette Littératures.
- Kunnen, E. S., Bosma, H. A., & Van Geert P. L. (2001). A dynamic systems approach to identity formation : theoretical background and methodological possibilities. In J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence : European perspectives*. London : Routledge Falmer.
- Lagrange, H., & Lhomond, B. (Éds.) (1997). *L'entrée dans la sexualité. Le comportement des jeunes dans le contexte du sida*. Paris : Éditions La Découverte.
- Olweus, D. (1999). *Violences et brutalités entre élèves*. Paris : E.S.F.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Rennes : P.U.R.
- Piolat, M., Hurtig, M.-C., & Pichevin, M.-F. (Éds.) (1992). *Le soi : recherche dans le champ de la cognition sociale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Remafedi, G., French, S., Story, M., Resnick, M., & Blum, R. (1998). « The relationship between Suicide Risk and Sexual Orientation : Results of a Population-Based Study », *American Journal of Public Health*, 88, 1, 57-60.
- Rutter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of child psychology and psychiatry*, 30, 23-51.
- Steinberg, L. (2001). We know some things : Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1, 1-19.
- Van Geert, P.L.C. (2001). Fish, foxes and talking in the classroom : introducing dynamic systems concepts and approaches. In H. A. Bosma & E. S. Kunnen (Eds.), *Identity and emotion*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Verdier, E., Firdion, J.-M. (2003). *Homosexualités et suicide : les jeunes face à l'homophobie*. Montblanc : H&O éditions.
- Vleioras, G. (2003). *Identity and emotions : An overlooked link*. Groningen : Stichting Kinderstudies.
- Vondracek, F., & Porfeli, E.-J. (2004). Perspectives historiques et contemporaines sur la transition de l'école au travail : apports théoriques et méthodologiques du modèle développemental-contextuel. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 3, 351-374.
- Welzer-Lang, D., Dutey, P., & Dorais, M. (1994). *La peur de l'autre en soi : du sexisme à l'homophobie*. V.L.B. : Québec.

NOTES

1. Sous l'égide de l'Europe et dans le cadre de la Défense des Droits de l'Homme et plus précisément de la lutte contre les discriminations dont sont victimes les minorités, dix-huit associations européennes ont créé une Charte de Défense des Droits des lesbiennes, Gays, Bisexuels et Transsexuels.

AUTEURS

BERNADETTE DUMORA

est chercheuse associée à l'équipe de Psychologie de l'orientation du Laboratoire CRTD (EA 4132).
Courriel : bdumora@neuf.fr