

Editions Delval

a. palmonari

notes sur l'adolescence

Le Groupe de Psychologie Appliquée et le Séminaire de Psychologie publient :
— Les Cahiers de Psychologie
— Les Dossiers de Psychologie

Augusto PALMONARI

NOTES SUR
L'ADOLESCENCE

Traduit de la version originale en
langue italienne par Claude Béguin
et Marie-Anne Brauer
Illustrations de Francesco Tonucci

Dossiers de Psychologie
Université de Neuchâtel

avril 1984

Administration et commande :

Editions DELVAL
Case Postale
CH - 1774 COUSSET

EDITIONS DELVAL, CH - 1774 COUSSET

ISBN 2-88147-009-2

Table des matières

Palmonari Augusto :

Notes sur l'adolescence / Augusto Palmonari
Cousset (FR) 1984

ISBN 2-88147-009-2

Publié par le Groupe de Psychologie Appliquée et le Séminaire de Psychologie de l'Université de Neuchâtel.

© Augusto Palmonari pour le texte, Francesco Tonucci pour les illustrations.

Tous droits réservés. Réimpression ou reproduction interdite par n'importe quel procédé, notamment par microfilm, xérographie, microfiche, offset, etc.

Impression: Offset Sottaz, Montagny-les-Monts (FR)

Présentation	7
1 Un cadre de référence pour la compréhension du comportement des adolescents	9
2 La psychologie et l'adolescence	17
3 Sociologie et anthropologie culturelle : pour comprendre l'adolescent, il faut connaître sa société	31
4 Les groupes d'adolescents — Existe-t-il une culture de l'adolescence ?	41
5 Le problème des services sociaux pour adolescents	53
6 La signification de toute adolescence : Quête de l'identité personnelle	67

Présentation

Pour comprendre les adolescents

C'est dans une revue italienne, *Scuola e Professione*, éditée par une coopérative de recherche et de formation en éducation que le professeur Augusto Palmonari, de l'Université de Bologne, a publié la version originale des textes que nous avons le plaisir de présenter ici en langue française.

En six chapitres distincts, publiés successivement tous les deux mois, l'auteur a choisi de s'adresser aux praticiens de l'éducation et à tous ceux qui cherchent à comprendre les adolescents. Il ne s'agit ici ni d'un traité, ni d'une revue critique et systématique pour spécialistes. L'intérêt de ces notes fort documentées, et des analyses qui les sous-tendent, réside dans l'originalité d'une démarche qui, renonçant à l'ambition d'*« expliquer »* l'adolescence, crée, par l'espace même qu'elle ouvre ainsi à la réflexion et à l'analyse, les moyens d'inviter le lecteur à un double cheminement qui lui permettra à la fois de *s'informer* sur le phénomène de l'adolescence, et de *se situer par rapport à lui*.

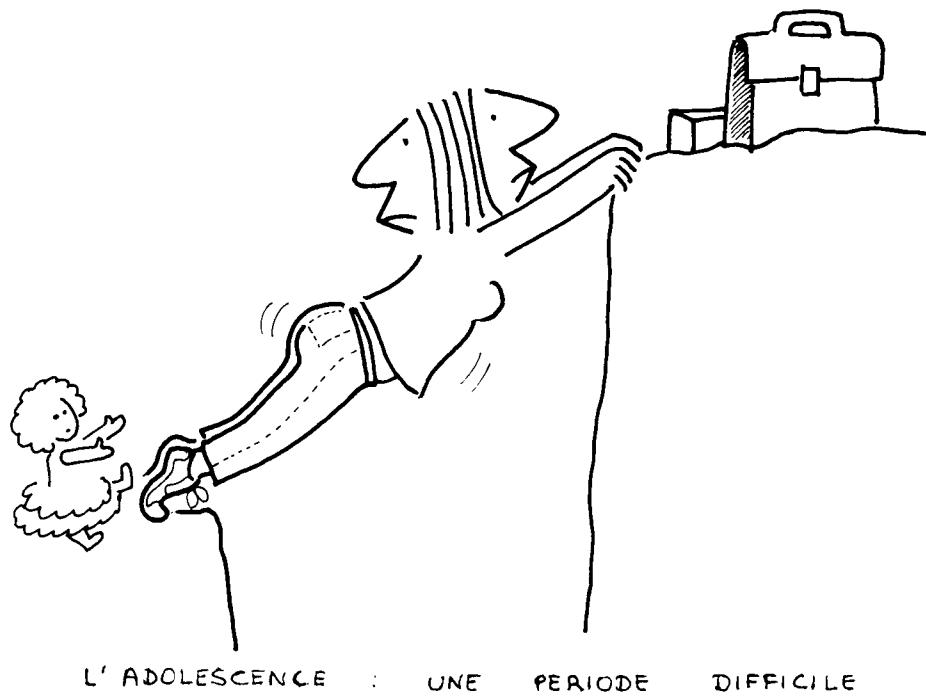
Ces textes comblient une lacune en permettant de saisir l'adolescence *au sein même du contexte socio-culturel* où elle prend forme. Tâche importante que l'on pourrait sans doute poursuivre pour d'autres âges de la vie qui ne sont pas sans connaître, eux aussi, la résonnance à la fois *individuelle* et *sociale* des interrogations existentielles. L'un des mérites des analyses d'Augusto Palmonari développées ici, est de parvenir à tracer suffisamment en profondeur les processus qui sous-tendent les problèmes reconnus typiques de l'adolescence pour leur redonner toute leur dimension psychologique et culturelle au-delà de la particularité d'une classe d'âge. Cela permet d'échapper à la tentation (que l'on rencontre souvent, même dans certains manuels de psychologie) d'enfermer cette période de la vie dans une série de conceptions stéréotypées, et de jugements idéologiques, qui la situent quelque part dans un « *no man's land* » entre une vision idéalisée de la « belle jeunesse » et une assimilation, non moins mythique, à un monde pathologique « nourri de déviances ».

Repères pour permettre au lecteur de faire le point sur sa pratique et ses relations aux adolescents, ces notes devraient également stimuler réflexions et débats sur l'adéquation des moyens institutionnels (scolaires, parascolaires, mouvements de jeunesse, de loisirs, etc...) mis en oeuvre auprès des adolescents, et ouvrir la voie à une créativité adaptative en la matière. Le lecteur reconnaîtra, à la précision fort opportune de l'auteur, que c'est, tant dans l'élaboration d'une large expérience personnelle d'action sociale auprès des jeunes que, dans la recherche, qu'Augusto Palmonari a forgé ses instruments d'analyse.

Francesco Tonucci, chercheur du Cnrsglio Nazionale delle Richerche de Rome, auteur lui aussi de travaux dans le domaine de la psychologie de l'éducation, a fait grandir ici *les jeux d'enfants* de Frato pour lui faire découvrir le monde de l'adolescence. Qu'il soit chaleureusement remercié de ses illustrations.

Anne-Nelly Perret-Clermont
Neuchâtel, février 1984





1

Un cadre de référence pour la compréhension du comportement des adolescents

Il faut avant tout préciser à qui l'on se réfère en parlant d'adolescents. On pourrait discuter longuement à ce propos, mais le résultat, en pratique, ne serait qu'une définition. C'est pourquoi, il nous semble plus opportun d'arriver rapidement à une définition provisoire fondée sur des faits établis et parfaitement justifiée, qui ne requiert cependant pas une argumentation explicative trop complexe. Dans le dernier chapitre de ce dossier nous reprendrons cette définition pour la discuter plus en profondeur à la lumière de tous les éléments acquis.

Dans notre culture, nous considérons comme adolescents les garçons et filles de 12-13 ans à 18 ans. Nous relions le premier moment de cette phase vitale aux phénomènes de maturation biologique (la puberté) et le second à l'apparition d'une position autonome, cohérente et responsable quant au rapport de l'individu avec le monde. Dans le premier cas, ces affirmations soulignent le lien existant entre les problèmes des adolescents et la puberté mais elles n'expriment pas une dépendance directe entre ces problèmes et la puberté; dans le deuxième cas, elles soulignent l'apparition d'une « position » perçue comme extrêmement originale qui ne doit toutefois pas être interprétée de façon définitive et immuable. En outre, nous devons aussi indiquer une nécessité sur laquelle se fondera le reste de notre discussion. Tout comportement humain, pour être compris, doit être considéré dans son contexte physique, cognitif et social. L'individu ne vit pas dans un vide social; il n'est pas non plus une structure abstraite déterminée par les forces sociales qui l'influencent. Cela signifie que chaque individu vit en étroite interdépendance avec son propre milieu social, face auquel il est en mesure de prendre des initiatives, d'élaborer des données et d'en rechercher lui-même de façon active, de leur attribuer des significations et des valeurs, et de faire siennes ces dernières.

Pour identifier des points de référence qui nous permettront mieux de comprendre les adolescents, il faudra donc prêter une attention particulière aux problèmes qui semblent typiques, dans notre culture, des sujets de cet âge pour en saisir tout le sens.

Ces problèmes typiques sont, selon nous, les suivants:

L'individu se sent adulte, et non plus enfant; il se rend compte que les autres aussi le considèrent comme étant « plus grand ».

Le sujet est conscient du changement qui est en train de s'opérer en lui et il en est à la fois content et effrayé. Il sait qu'il est capable de certaines choses qui lui étaient impensables quand il était un enfant, il sait que les « autres » qui comptent pour lui (les parents, la famille, les camarades de classe, les enseignants) attendent de lui qu'il ne se comporte plus comme un enfant; il voudrait être en mesure de répondre à ces attentes liées à sa nouvelle position. Mais souvent il ne sait pas comment satisfaire ces attentes, comment orienter ses efforts, comment organiser ses prestations ainsi que sa capacité de travail pour trouver le comportement approprié à chaque situation.

En outre, il se rend compte, par expérience directe, que s'il peut faire des choses qu'on ne permet pas aux enfants (par exemple sortir seul le soir en possession des clés de la maison, prétendre recevoir une certaine somme d'argent à dépenser comme bon lui semble, etc...) en revanche il lui est désormais presque impossible d'avoir un comportement dépendant, de demander aide ou protection (ce qui est parfaitement admis chez l'enfant) sans qu'on se moque de lui.

C'est pourquoi Kurt Lewin a comparé la situation d'un adolescent à celle d'un individu qui se trouve, à l'imprévu, dans une situation inconnue, nouvelle. Il ne comprend pas bien quelles sont les opérations à faire pour obtenir certains résultats, (comme par exemple obtenir l'approbation des adultes), d'autant plus qu'il risque de recevoir des indications contradictoires; il ne connaît pas les règles qui gouvernent les rapports entre adultes, il ne sait pas comment se présenter à une personne qui lui est institutionnellement supérieure, ni comment il peut exprimer ses exigences afin de les satisfaire. Il vit donc une situation qui lui apparaît en même temps pleine de possibilités et d'incertitude. L'incertitude sera d'autant plus grande que l'individu a été tenu « à l'écart » et dans l'ignorance du monde des adultes, tant en famille qu'à l'école et dans ses rapports sociaux en général.

Cette expérience de nouvelles possibilités et d'incertitude peut provoquer des comportements anxieux, ou au contraire crâneurs, caractérisés par la peur de se tromper ou par un sentiment de sécurité rigide et affecté. L'interdépendance de ces phénomènes comportementaux apparaît évidente si l'on remonte à leur origine commune. Les différences de classe sociale et de culture peuvent accentuer, elles aussi, la tendance du sujet à élaborer dans un sens ou dans l'autre des expériences d'incertitude caractéristiques de la condition des adolescents.

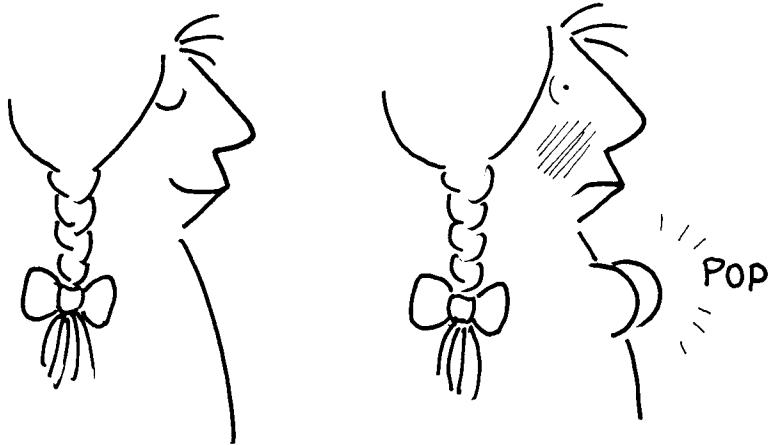
Le développement physique et la puberté impliquent des changements qui provoquent chez le sujet des sentiments contradictoires envers son aspect physique.

On voit apparaître des problèmes concernant le corps lui qui, du moins dans les années immédiatement précédentes, représentait une composante sûre et connue du rapport avec le monde. Le développement corporel peut créer des embarras noteurs angoissants: l'individu se sent disgracieux, gauche; il peut en arriver à avoir peur de se montrer aux autres parce qu'il juge son nouvel aspect physique et ses mouvements imprézentables. De tels symptômes sont différents pour les deux sexes et sont souvent influencés par des croyances fort répandues dans les différentes cultures. C'est ainsi que le développement rapide des seins peut, chez une fille, être accepté avec plaisir ou au contraire avec honte, ce qui exerce une influence importante sur son comportement; il en est de même pour le changement de voix chez un garçon, pour la taille, la modification morphologique du corps et l'apparition d'autres caractères sexuels secondaires.

En même temps, l'émergence de nouvelles pulsions sexuelles, centrées maintenant sur les organes génitaux, pose de nouveaux problèmes, profondément influencés par l'appartenance culturelle du sujet. Dans le cadre d'une culture puritaire, toutes les nouvelles pulsions visant à la satisfaction sexuelle peuvent être vécues avec un grand sentiment de culpabilité et, à la limite, être bloquées par le refoulement au niveau inconscient (c'est-à-dire non acceptées comme faisant partie, même si elles ne sont pas approuvées, de l'expérience du moment vécu); dans le cadre d'une culture permissive, par contre, le retard de ces pulsions peut être vécu comme un symptôme d'anormalité. Plus les modèles de comportement que l'on présente simultanément à l'adolescent sont contradictoires, plus son expérience sera conflictuelle.

Parfois l'adolescent est confronté à plusieurs modèles moraux: c'est le cas de l'expérience de la fille ou du garçon qui vit dans une famille aux principes très traditionnels et qui est invité par le groupe des jeunes de son âge ou par d'autres adultes à assumer des comportements sexuels non inhibés, en adulte rôdé à la vie. Le cas extrême, mais fort fréquent en réalité, est représenté par l'adolescent qui, dans un milieu déterminé, n'est considéré comme un égal par ses collègues plus âgés que s'il « est capable » de produire certaines prestations sexuelles.

Il faut souligner en particulier que les problèmes liés au développement et à la maturation sexuelle ne sont pas provoqués par les phénomènes caractéristiques de la puberté. C'est la signification sociale qu'assument les phénomènes liés à la puberté qui accentue les problèmes sexuels des adolescents. Dans une société pluriliste un tel conflit est inévitable; le devoir des éducateurs consiste donc à préparer les



garçons et les filles à l'affronter et à les aider dans les moments où l'expérience concrète menace de leur faire perdre confiance dans leur capacité d'être cohérent et de prendre des décisions autonomes.

L'individu devient capable d'utiliser la pensée hypothético-déductive. Ses intérêts s'élargissent; ses expériences relationnelles se multiplient et s'approfondissent.

La pensée hypothético-déductive apparaît au cours des premières années de l'adolescence. La découverte de Piaget et Inhelder a provoqué de nombreuses discussions; les uns, de l'avis de l'auteur, soutiennent qu'il s'agit d'une étape obligatoire et inévitable au développement humain, tandis que les autres affirment que l'acquisition de cette modalité de pensée est en rapport étroit avec les conditions historiques et sociales dans lesquelles l'individu vit. En ce moment, il n'existe pas de données certaines en faveur d'une de ces deux thèses. On remarquera d'ailleurs que l'acquisition de la pensée hypothético-déductive apparaît plus précocément dans la problématique du rapport individu-monde, problématique la plus fréquente et habituelle pour toutes les conditions sociales. C'est seulement par la suite que l'on assiste finalement à une extension graduelle de cette modalité de pensée et des autres domaines cognitifs qui deviennent partie intégrante de l'expérience du sujet. Il faut souligner que la pensée hypothético-déductive permet à l'individu de faire usage de la pensée abstraite; il est donc en mesure de se représenter le monde familial, scolaire, social ou politique non seulement comme il est, mais comme il pourrait être si « certains » éléments en étaient différents et dans « certaines » conditions. Cela implique que l'adolescent cesse, non seulement de penser que le monde existant est l'unique monde possible, mais encore, il n'en accepte plus les justifications qu'il avait considérées valables jusqu'à un certain moment. Son désir de comprendre les causes de certaines situations s'accroît en même temps que l'exigence de les juger de manière plus directe et plus explicite. Ces jugements ne correspondent pas toujours aux justifications plus ou moins tacites acceptées par les adultes.

Il est important de rappeler que l'adolescent appliquera surtout cette façon de penser aux situations qui lui sont les plus proches du point de vue psychologique; c'est pourquoi il mettra d'abord en question les situations plus habituelles et familières tandis que d'autres, qu'il a connues depuis peu ou dont il est plus éloigné psychologiquement, seront acceptées telles quelles encore pendant longtemps. Ceci peut donner lieu à ce « comportement apparemment incohérent » que les adultes reprochent aux jeunes.

Ce processus peut aussi expliquer un phénomène dramatique, vu qu'il implique une intense participation émotive et pulsionnelle: celui de l'adolescent qui semble s'identifier complètement à un ami qu'il a rencontré ou « découvert » récemment; il

abandonne toutes les valeurs qu'il avait considérées jusqu'alors positives et qui étaient aussi partagées par ses parents, pour aller à la recherche, en compagnie de « l'autre », de nouvelles valeurs et d'un nouveau « style de vie ». Ce phénomène semble extrêmement vague et les adultes estiment qu'il s'agit uniquement d'une perte et non d'une découverte originale.

L'élargissement de l'horizon cognitif de l'individu est en étroite interdépendance avec l'évolution cognitive et affective due à l'acquisition de la pensée hypothético-déductive et aux nouveaux investissements de la libido. Cet élargissement concerne non seulement le domaine géographique (intérêt pour les voyages, pour la connaissance de nouveaux endroits, etc.) et social (intérêt pour des problèmes politiques et culturels assez vastes, intérêts aussi pour la découverte de nouvelles cultures et de différents styles de vie), mais aussi la dimension temporelle de l'expérience propre. Les attentes, les peurs, l'espoir influencent profondément le comportement présent. En effet, l'adolescent commence à se rendre compte, dans la situation concrète dans laquelle il vit, qu'il ne pourra jamais atteindre certains objectifs qu'il se fixait lorsqu'il était petit (il n'en reste que des rêves, des châteaux en Espagne qui constituent le plus haut degré de l'irréalité future) tandis qu'il pourra en atteindre — ou évitera — d'autres, mais seulement au prix d'un dur engagement social ou personnel (niveau des projets, des espérances, des peurs qui constituent un niveau plus réel du futur).

La distinction entre « l'idéal » et le « réel » de l'attente devient plus nette lorsque l'objet de l'attente se fait lui-même plus réel.

Ce processus de différenciation entre les divers degrés de réalité se produit chaque fois que l'homme projette quelque chose d'important et de complexe. Cependant l'adolescent vit une expérience particulière puisque le projet qu'il se propose concerne sa vie entière; en plus, il est soumis à des influences contradictoires vu que, souvent, on lui recommande de poursuivre des idéals plus nobles et on le traite en même temps de rêveur utopiste en lui conseillant de garder « les pieds sur terre ».

Le comportement et les prises de position de l'adolescent se fondent souvent sur une représentation élémentaire de la réalité. C'est pourquoi il peut sembler extrémiste.

L'adolescent élargit petit à petit son horizon cognitif et tend à l'organiser, du moins au début, selon des modalités plutôt élémentaires. C'est-à-dire qu'il tend à distinguer la réalité en gros blocs de significations, tant du point de vue des valeurs que du point de vue des idéologies. Ainsi il ne peut percevoir ni les nuances qui marquent une continuité entre des positions considérées comme diverses, ni les différenciations plus subtiles.

C'est pour cette raison que les jugements des adolescents semblent toujours extrémistes et peu attentifs à la complexité de la situation réelle: par conséquent, ils peuvent donner lieu à de profonds malentendus avec les adultes qui en sont frappés et qui, s'y trouvant impliqués émotionnellement, ne sont pas en mesure de distinguer le phénomène qui les touchent du processus cognitif qui le sous-tend.

Les positions de l'adolescent envers les idéologies et les valeurs sont elles aussi extrémistes: s'il reconnaît par la suite les erreurs de sa position, il pourra passer alors à une position diamétralement opposée qui apparaît immédiatement contiguë à la précédente dans sa représentation cognitive. D'où les accusations fréquentes d'incohérence de la part des adultes et le risque qu'une prise de position extrémiste soit interprétée comme un choix de valeurs définitif. Car dans une période d'intenses conflits idéologiques, une définition sociale peut devenir, pour celui à qui elle s'adresse, une espèce de modèle auquel il doit se conformer de la façon la plus conséquente possible.

Durant l'adolescence, le problème le plus important devient, pour le sujet, celui de son identité.

A travers l'élargissement de l'horizon cognitif et de l'exercice de la pensée hypothético-déductive, l'adolescent se rend compte que s'il vivait dans un monde culturel différent du sien, il serait lui-même différent de ce qu'il est. Il nourrit donc des doutes explicites sur la validité de sa façon d'être, et il considère sérieusement la proposition de styles de vie étrangers à sa culture. Il suffit de penser au succès dont jouissent certaines philosophies et certains modes de vie orientaux.

A travers les nombreux rapports dont l'adolescent fait l'expérience, il se rend compte qu'il se présente différemment aux autres selon les situations: d'une certaine façon dans le contexte scolaire, d'une autre avec les camarades de sexe opposé, d'une autre encore dans un milieu sportif ou dans un cercle culturel. Le fait de se présenter de manière appropriée à chaque situation représente pour l'adolescent un besoin et une menace: besoin parce que le sujet se rend compte qu'il serait gauche et ridicule s'il apparaissait toujours de la même façon dans toutes les circonstances; menace parce qu'il craint, en se présentant de manières différentes, de perdre sa continuité et, à la limite, sa cohérence. Etre toujours soi-même est, en effet, un des impératifs moraux les plus rigides de notre culture.

En même temps l'adolescent se rend compte qu'il a beaucoup changé par rapport à son enfance — dans son aspect physique, ses comportements, ses sentiments, ses pulsions instinctives, son exigence de cohérence — et qu'il devra faire face à bien d'autres changements pour devenir tout à fait adulte. Sous cet aspect aussi, le changement est vécu de façon ambivalente: positivement parce que l'adolescent se sent

plus près d'un modèle d'homme ou de femme complets et qu'il sait bien que, pour réaliser ce modèle, il doit cesser d'être un enfant, il doit changer; négativement parce qu'il craint de se perdre, de perdre ce qu'il sent de positif en lui, ce qui fait qu'il se sent différent de tous les autres, pour s'adapter aux exigences du monde et devenir un adulte parmi les autres.

La combinaison de ces problématiques spécifiques détermine le sens que prendra, pour chaque individu, l'expérience de l'adolescence.



2

La psychologie et l'adolescence

Toute tentative d'expliquer un phénomène aussi complexe que celui de l'adolescence dans notre contexte social en utilisant exclusivement les catégories psychologiques est dès le départ vouée à l'échec. S'il est vrai, comme l'affirme Lewin, que tous les comportements sont à la fois fonction de la personne et de son milieu en un moment donné, vouloir comprendre l'adolescence sur la base exclusive de la dynamique intrapsychique ou des pulsions instinctives de l'individu revient à négliger complètement l'influence de tous les facteurs économiques, sociaux et interpersonnels du contexte dans lequel chacun de nous — et donc l'adolescent — est inséré. D'autre part, vouloir expliquer le phénomène de l'adolescence dans un moment historique précis en le réduisant à la simple résultante mécanique des facteurs économiques et sociaux signifie négliger les significations complexes, symboliques et émotionnelles, que chaque individu attribue au contexte dans lequel il vit et agit, sur la base de sa spécificité psychobiologique, qui s'est construite en interaction avec les événements historiques.

Nous examinerons ici les contributions essentielles de la psychologie à l'étude de l'adolescence. Partant des prémisses énoncées ci-dessus, il est bien évident que toutes les informations que nous allons donner ici seront considérées dans le cadre des problématiques discutées dans le premier chapitre.

Stanley Hall — L'adolescence est un syndrome déterminé par la maturation biologique de l'individu.

La première oeuvre scientifique qui décrit l'adolescence comme une phase cruciale de l'existence qu'il faut explorer et interpréter par des méthodes empiriques est le livre de Stanley Hall, *Adolescence*, publié en 1904.

L'adolescence y est vue comme une « nouvelle naissance », car elle voit la personnalité se renouveler dans tous ses aspects. Cette affirmation est étayée par un exposé où Hall compare et oppose continuellement le monde de l'enfant à celui de l'adolescent : l'enfant s'intéresse surtout au monde extérieur et à ses phénomènes, tandis que l'adolescent cherche en priorité à développer une vie intérieure qui se réalise grâce à une capacité complexe d'introspection et d'auto-exploration; le cas échéant, il éprouvera un certain intérêt pour la façon dont ils se manifestent — tandis que pour l'adolescent, ils ne seront que le symbole d'états d'âme et de sentiments (tristesse ou enthousiasme, ouverture sur la réalité ou introversion dépressive, tendresse

ou aigreur) éprouvés dans la vie de tous les jours. Pour l'enfant, la réalité a une délimitation spatiale et temporelle plus ou moins restreinte, alors que pour l'adolescent ces limites spatio-temporelles s'élargissent et, par moments, en correspondance avec certains états d'esprit, s'ouvrent jusqu'à l'infini.

Cette thèse, selon laquelle la vie mentale de l'enfant et celle de l'adolescent sont profondément différentes, est étroitement liée à une autre : le passage de l'enfance à l'adolescence est un moment dramatique, et l'adolescence elle-même est pleine de sentiments contradictoires, d'états d'âme parfois douloureux, et parfois enthousiastes, de tensions extrêmes, souvent divergentes. L'adolescence est l'âge des tempêtes d'émotions, des coups de foudre irrationnels et des haines aveugles, des prises de positions extrémistes, de l'immense confiance dans ses propres moyens et du désespoir devant ses propres limites, de la voracité intellectuelle et sentimentale et d'un renoncement romantique qui peut aller jusqu'à l'autodestruction.

S. Hall voit dans les phénomènes qu'il décrit des caractéristiques constantes de l'adolescence déterminées biologiquement et par conséquent indépendantes des variations de culture et de milieu. Cette assumption est fondée sur la théorie de l'évolution. L'auteur applique en effet aux processus mentaux la formulation de Haeckel, pour qui le développement de tout organisme résume, en les repartissant, de manière sommaire, les phases du développement de l'espèce à laquelle il appartient (l'ontogénèse récapitule les étapes de la phylogénèse). Le développement psychologique de l'individu répète donc, l'un après l'autre, les différents stades successifs de l'évolution de la race humaine.

Il serait impossible d'énumérer les nombreuses contributions qui nuancent ou renforcent les points essentiels de la théorie de Hall. Il faut cependant rappeler que des auteurs aussi connus en Europe que Mendousse et Debesse s'en sont inspirés. Ce dernier en particulier l'a approfondie en montrant l'importance de la crise d'originalité qui marque les contradictions et les ambiguïtés de l'adolescence.

La contribution de S. Hall est encore valable aujourd'hui, parce qu'elle nous fournit une description minutieuse et très riche des phénomènes de l'adolescence. Sa limite est d'avoir complètement négligé le rapport entre la maturation biologique de l'individu, sa condition sociale, et la phénoménologie de son comportement. Ceci est d'autant plus paradoxal que, comme l'a noté récemment Keniston, américain lui aussi, c'est un facteur socio-économique bien précis qui a permis le changement des modalités de développement qui a attiré l'attention de S. Hall.

En effet, aux Etats-Unis, les années qui ont suivi la guerre civile ont vu un grand essor de l'industrialisation, ce qui, par une augmentation notoire des surplus, a permis à beaucoup d'adolescents de rester hors du marché du travail et de se préparer grâce à l'école aux tâches que la nouvelle société industrielle semblait requérir.

Anna Freud : l'adolescence est la première récapitulation de la sexualité infantile.

La contribution de la psychanalyse à l'étude de l'adolescence est tellement importante que beaucoup de concepts psychanalytiques sont devenus essentiels pour une discussion, même non spécialisée, en la matière.

S. Freud avait déjà affronté le problème de l'adolescence dans ses *Trois essais sur la théorie de la sexualité* (1905), dans lequel il décrit la puberté comme le moment où la sexualité infantile parvient à son accomplissement.

En 1925, A. Aichorn a utilisé les concepts psychanalytiques pour expliquer le comportement peu social de nombreux adolescents, l'interprétant comme un manque d'adaptation dû à une carence du Sur-moi : le sujet, à cause de cette lacune, n'est pas capable d'accepter la communauté des lois. Cette hypothèse théorique — et opératoire — d'Aichorn sert en effet de point de référence initial à beaucoup d'interventions « de réhabilitation » pour jeunes déviants.

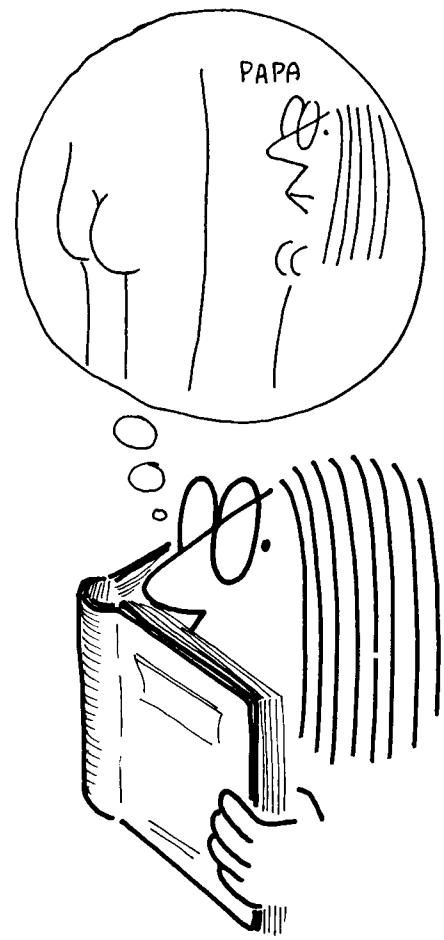
Mais c'est surtout Anna Freud qui développe la réflexion psychanalytique sur l'adolescence en raison de l'intérêt particulier que revêt cette phase du développement pour la compréhension des batailles menées par le Moi pour contrôler les pressions venant du monde de l'instinct et des pulsions. Selon l'auteur, lorsque leur résultat est positif, ces conflits permettent la formation du caractère. Lorsqu'il est négatif, ils provoquent l'apparition de symptômes névrotiques.

L'usage fait ici des termes « positif » et « négatif » ne repose pas sur des catégories morales, mais doit être compris en fonction de la théorie psychanalytique du développement.

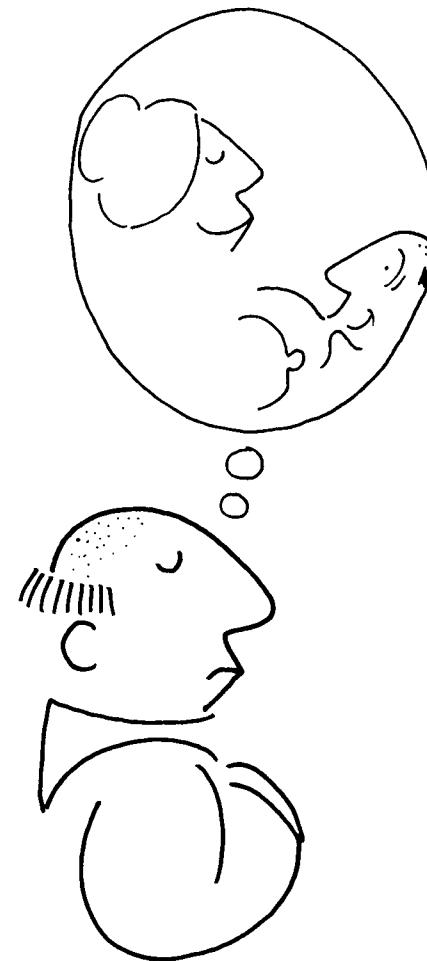
Entrant en polémique avec la psychologie académique de son époque, A. Freud souligne le fait que la puberté n'est pas, selon la psychanalyse, le début de la vie sexuelle, de la capacité d'aimer, ou de la formation du caractère. La vie sexuelle commence en effet dans la petite enfance, et c'est pendant cette période qu'elle fait ses progrès les plus décisifs. La puberté est la première récapitulation de la période sexuelle infantile; la seconde sera la ménopause.

Ces moments de récapitulation sont caractérisés par :

- un Ça relativement fort qui s'oppose à un Moi relativement faible;
- la profonde diversité du Moi qui se sert de mécanismes de défense différents suivant les périodes (petite enfance, puberté, ménopause) face à une relative immutabilité du Ça.



- 20 -



- 21 -

Or dans la puberté, à la forte poussée de la libido due à la réémergence de la sexualité enfantine qui entraîne un investissement génital intense, s'oppose un Moi d'autant plus rigide qu'il s'est renforcé, en même temps que le Sur-moi, pendant la phase de latence, et qu'il est devenu capable d'utiliser différents mécanismes de défense. Ces mécanismes permettent au Moi de parer à l'impossibilité de s'allier, dans la phase de l'adolescence, avec le Ça dans une rébellion contre le monde extérieur. Cette alliance qui était possible dans la petite enfance, ne peut se faire pendant l'adolescence qu'au prix d'un conflit avec le Sur-moi.

L'ascétisme et l'intellectualisme sont deux attitudes particulières que le Moi assume très fréquemment pendant cette période.

L'ascétisme s'élabore à partir des noyaux de la vie instinctuelle qui fait l'objet de prohibitions marquées pendant la période pré-pubertaire comme, par exemple, les rêveries incestueuses.

Dans la phase de l'adolescence, on assiste moins à la prohibition de certains désirs instinctuels spécifiques qu'à une prohibition indifférenciée des désirs instinctuels dans leur ensemble, ce qui revient à une prohibition sexuelle générale. Ce refus n'est accompagné d'aucune satisfaction compensatoire, ce qui serait le cas pour un refoulement ordinaire.

De cette position ascétique, l'adolescent glisse parfois vers des excès instinctuels, s'accordant beaucoup de ce qu'il perçoit comme un besoin.

Dans le conflit entre le Moi et le Ça qui peut faire surgir l'ascétisme, souvent l'intelligence entre aussi en jeu. Le conflit instinctuel est alors élaboré au niveau de la pensée consciente. L'adolescent transforme la fuite ascétique devant l'instinct en un élan vers l'instinct; mais ceci a lieu seulement en pensée: ce n'est qu'un processus intellectuel.

Dans ces cas, l'activité intellectuelle sert moins à résoudre les problèmes imposés par la réalité qu'à veiller constamment sur les processus instinctuels; c'est pourquoi on voit ce qui est perçu par les nouvelles exigences instinctuelles se muer en pensée abstraite.

Cette activité permet à un des éléments indispensables du Moi de se constituer et de s'affiner. En quelques mots, on peut dire que « le danger instinctuel rend les êtres humains intelligents », car il se produit une synthèse entre les processus instinctuels et les contenus conceptuels.

Tant l'ascétisme que l'intellectualité sont des mesures de défense auxquelles le Moi recourt pour mettre un frein à la force du Ça qui, pendant la puberté, menace d'éliminer la différenciation entre le Moi et le Ça qui s'était établie durant les phases précédentes du développement.

Or cette peur des instincts est aussi ressentie devant les autres processus instinctuels. Dans ce domaine, au cours de l'adolescence, les problèmes les plus importants ont trait aux rapports objectuels.

Le refoulement s'attaque en premier lieu aux rêveries incestueuses, et la méfiance du Moi se dirige contre la fixation sur tous les objets d'amour de l'enfance, d'où une tendance à l'isolement par rapport aux figures parentales.

On parvient jusqu'à la rupture des rapports entre le Moi et le Sur-moi, parce que ce dernier est encore investi d'une libido provenant du rapport avec les parents. Cette distanciation peut entraîner un comportement de tendance asociale, caractéristique de nombreux adolescents.

Mais souvent l'isolement par rapport aux objets aimés jusqu'alors, s'accompagne d'une substitution par d'autres objets d'amour qui peuvent être des personnes du même âge, de l'un ou de l'autre sexe, ou même des adultes.

Ces nouvelles fixations affectives constituent moins de véritables relations objectales que des identifications de type primitif, semblables à celles de la première enfance, et témoignent d'une recherche d'identité.

Tout ceci peut expliquer les phénomènes d'inconstance et de labilité chez les adolescents.

Anna Freud parvient ainsi à donner une explication dynamique de certains des phénomènes plus typiques du comportement adolescent. Ces explications ont eu une très grande importance culturelle et sont à la base de toute la psychologie clinique de l'adolescence, mais elles ne tiennent aucun compte du rapport entre ces processus psychologiques et le contexte social dans lequel ils se produisent.

Piaget — L'adolescence en tant que moment de l'acquisition de la pensée formelle.

Malgré le succès toujours croissant (dans le domaine de la psychologie) des théories cognitives, l'étude de l'adolescence s'est très peu concentrée sur le développement cognitif et ses conditions. Les travaux de Piaget et Inhelder sur les caractéristiques de la logique des adolescents forment le principal point de référence en ce domaine.



Selon ces auteurs, l'adolescence marque le stade final de l'évolution cognitive qui consiste dans la capacité d'effectuer des *opérations formelles* de type propositionnel et combinatoire. Si l'enfant, au stade des opérations concrètes, apprend à raisonner à partir des objets, l'adolescent, lui, commence à raisonner sur la base de propositions verbales. Il peut par conséquent faire des déductions hypothétiques et saisir le concept de relativité. En outre, il est capable de soumettre sa propre pensée à une réflexion analytique. Il peut donc élaborer des schématisations simplistes de la réalité, mais il n'a pas de théories politiques, sociales, ou même philosophiques et religieuses.

Dans sa pensée, le monde objectif réel est souvent mis à l'écart pour privilégier le monde des idées.

La maîtrise des opérations formelles lui permet de penser à toutes les possibilités logiques et de les considérer de manière systématique: c'est ainsi que par moments, la réalité passe au second plan par rapport au possible. Ce type de pensée procède de ce qui est possible à ce qui est empiriquement réel. Les événements de son esprit (ses pensées) sont contrôlés par la déduction logique des possibilités et des conséquences: en d'autres termes, l'adolescent pense à sa propre pensée de façon réflexive. Piaget parle à ce propos d'opérations logiques au deuxième degré.

Malgré la précision et la lucidité avec laquelle Piaget et Inhelder expriment leur point de vue, il n'a jamais donné lieu à un approfondissement cohérent; en particulier, on n'a jamais éclairci le rapport entre les conditions sociales dans lesquelles se produit le développement et l'acquisition du stade des opérations formelles. Les concepts fondamentaux exposés jusqu'ici ont été repris par d'autres auteurs qui les ont approfondis dans différentes directions.

E. Erikson — La phase de l'adolescence se conclut par l'acquisition de l'identité du Moi ou par la confusion due à l'éparpillement des rôles.

Dans sa théorie « épigénétique » du développement élaborée en tenant compte non seulement du modèle psychanalytique, mais aussi des résultats les plus importants de la recherche anthropologique, E. H. Erikson voit dans la réalisation de l'*identité du Moi* ou dans l'*éparpillement des rôles* le résultat positif ou négatif de la crise de l'adolescence.

Autrement dit, cet auteur élabore le schéma d'A. Freud en tenant compte de tous les problèmes que le fait d'appartenir à une société et à une culture donnée pose à l'adolescent. Ce dernier est préoccupé par son développement physique non seulement parce qu'il ne connaît pas son corps et ne sait pas comment il réagit, mais aussi parce qu'il ne sait pas comment les autres le voient et l'estiment; il lui est

encore plus difficile de savoir s'il parviendra, sur la base des capacités déjà acquises, à acquérir celles qui lui sont indispensables pour obtenir l'estime de la société.

L'intégration qu'il recherche est donc en rapport avec les capacités du Moi à relier les identifications infantiles aux exigences nouvelles, aux attitudes développées à partir des dispositions innées, aux possibilités offertes par les rôles sociaux.

Pour le sujet, réaliser son identité personnelle signifie se sentir le même malgré la tempête de changements qu'il traverse; accepter les transformations physiques et les nouvelles exigences sexuelles liées à la maturation des organes génitaux (ce qu'Erikson appelle les vicissitudes de la libido), ressentir le besoin impérieux d'être apprécié et estimé non seulement sur le plan de l'aspect physique, mais aussi sur celui de l'intégration sociale. Erikson parle spécifiquement d' « une confiance accrue quant à la possibilité que la continuité intérieure du sujet soit confirmée par le jugement des autres, lequel s'exprime tangiblement par la promesse d'une carrière ».

Pour réaliser cette unité en eux-mêmes, les adolescents peuvent s'identifier temporairement de façon exacerbée aux héros et aux idoles du moment jusqu'à perdre, semble-t-il, leur identité propre.

Le résultat négatif, la confusion quant à sa position sociale et à ce qu'on attend de lui, adviennent justement quand l'adolescent ne sait pas trouver son unité propre autrement que dans l'identification avec des modèles appréciés par la société, passant éventuellement de l'un à l'autre en fonction des demandes sociales qu'il ressent comme les plus pressantes.

L'auteur précise que le processus de réalisation de l'identité varie selon les différents contextes culturels: dans *Enfance et Société*, il analyse en outre des histoires exemplaires des cultures américaine, allemande et russe, et se réfère largement aux études de Read et Benedict dans *Le jeune Luther*, il étudie en profondeur les différentes phases de la socialisation de Luther pour expliquer la personnalité complexe et la force créatrice qu'il a su exprimer dans son engagement de réformateur.

Alberoni a repris en 1968 la ligne de réflexion d'Erikson, affirmant que la processus chargé de tensions et de conflits qui mène vers l'identité peut être considéré comme « un abandon dramatique d'une manière d'être infantile (a), d'un système de relations familiales (a') et de valeurs de dépendance (a''), pour arriver à une manière d'être adulte (b), avec de nouvelles relations (b') et un nouveau système de valeurs (b'') ... les probabilités d'insuccès ... en sont élevées » (Erikson parle à ce propos de l'éparpillement du Moi).

Mais d'autre part, il ne faut pas considérer la phase des conflits qui prélude à la réalisation de l'identité ou à la confusion du Moi, comme un moment sans trêves. Erikson, utilisant le concept de *moratoire*, a souligné l'existence de moments de stabilisation provisoire et apparemment conformiste chez de nombreux jeunes, *moratoire* qui dure jusqu'à ce que le processus ne reprenne de manière définitive et résolue. Selon Erikson, la jeunesse de Luther représente une phase typique de moratoire.

Canestrari a considéré les résultats du processus par lequel l'adolescent cherche à réaliser son identité. Dans sa réflexion sur de nombreux cas cliniques, l'auteur utilise d'importantes contributions de l'école psychanalytique influencée plus directement par M. Klein. Canestrari indique différents cheminements du processus de recherche de l'identité comme typiques de notre culture.

Un premier mode de cheminement, le meilleur peut-être, est celui du sujet, qui, à travers des moments de régression vers l'enfance et d'irrépressibles fuites en avant de type paranoïde, fait l'expérience d'un processus de croissance pénible et laborieux en se confrontant de manière critique à des partenaires qui comptent pour lui, s'efforçant d'éviter la stagnation et en remettant constamment en question les modèles d'intégration socialement établis. C'est dans ces cas, selon Canestrari, qu'on parvient à la formation du type de personnalité que Maslow défini comme «adéquat ».

Un second mode de développement est celui de l'adolescent qui, face à la tâche douloureuse de la croissance, n'abandonne pas les défenses obsessives de la période de latence. Il nie par conséquent toute forme de conflit, car il est certain que s'il ne s'éloigne pas de la voie indiquée par ses parents (ou par d'autres adultes qui comptent pour lui), sur laquelle il s'était déjà engagé, il deviendra adulte sans pertes d'énergie et sans problèmes. Il s'agit en fait d'une adolescence retardée, car ces sujets deviennent plus tard névrosés — parfois même vers la trentaine — lors du premier impact avec la réalité. Nous avons une variance de ce processus lorsque l'adolescence semble se prolonger à l'infini: le sujet cherche alors à éviter les choix définitifs qui lui incombent en centrant exclusivement sa personnalité sur le Moi.

Un troisième type d'évolution se produit dans la situation des jeunes qui vivent des expériences entièrement marquées par la dureté de leur situation concrète. La condition de l'apprenti en est un exemple très clair. On peut parler alors d'adolescence abrégée ou sacrifiée. Dans ce cas vient à manquer la phase de moratoire décrite par Erikson, pendant laquelle le sujet dispose du temps et des circonstances qui lui servent à opérer les changements indispensables à la redéfinition de sa personnalité.

Enfin, le résultat considéré comme le plus préoccupant est un échec de l'adapta-

tion sociale, lorsque les adolescents s'accrochent aux défenses maniaques et paranoides, idéalisant toujours ce que les parents et la société dans son ensemble désapprouvent.

B. Zazzo — il n'y a pas une adolescence mais beaucoup d'adolescences

Bianka Zazzo, dans son étude de 1966, a examiné des étudiants parisiens d'âges différents et des deux sexes, provenant de classes sociales et de contextes formateurs différents en se servant d'une méthodologie unique et des mêmes instruments de travail dans tous les cas.

Elle a analysé en particulier: la spécificité de l'image de soi; la référence temporelle de l'image de soi; l'expression de la personnalité dans les relations sociales.

Les résultats de l'étude montrent de manière irréfutable que les attitudes des adolescents varient en fonction du statut social et du rôle de chacun d'eux. Il semble ainsi, selon l'auteur, qu'il y ait plusieurs façons de vivre l'adolescence, qui sont étroitement liées aux caractéristiques de la socialisation pré-adolescente et aux attitudes des adultes appartenant aux diverses classes sociales envers les sujets en âge éolutif.

La recherche de B. Zazzo est importante, non tant pour avoir souligné l'existence de nombreuses adolescences, fait déjà démontré depuis longtemps par les travaux anthropologiques et sociologiques, mais surtout parce qu'elle a exploré de façon opératoire l'évolution de l'image de soi et sa référence temporelle chez des adolescents appartenant à des groupes divers.

Ce choix méthodologique s'avérera particulièrement important, comme nous le verrons, pour le fondement des études qui s'efforceront de saisir l'articulation entre les facteurs sociaux et les facteurs individuels dans la formation de l'expérience des jeunes.

Références bibliographiques et suggestions pour un approfondissement

Les livres cités dans ce chapitre:

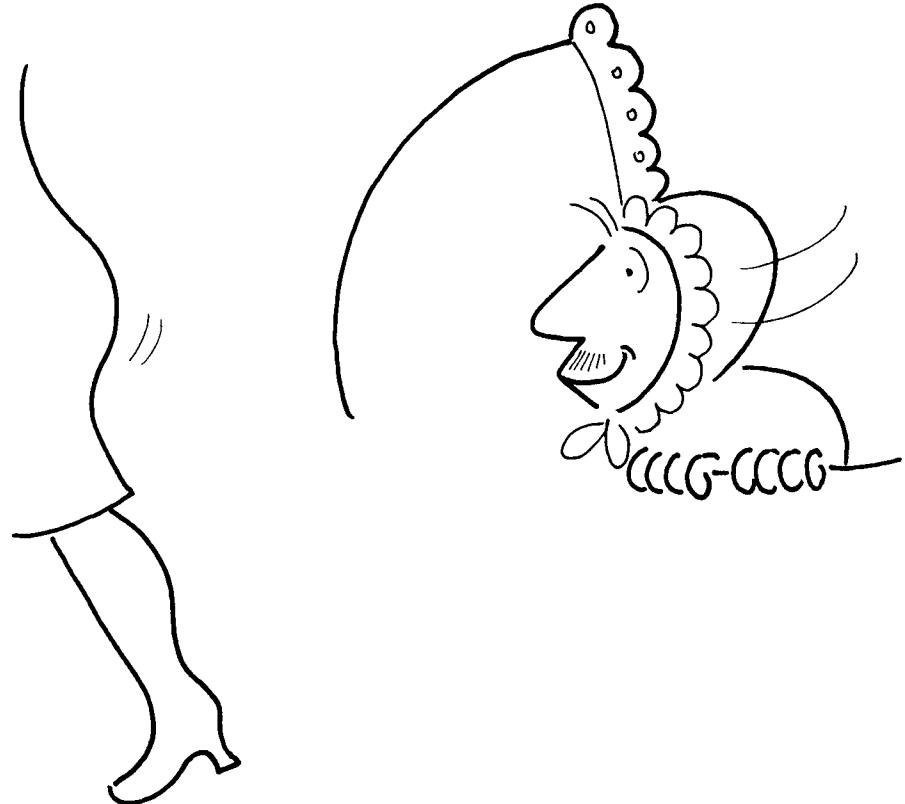
- | | |
|----------------|--|
| Canestrari, R. | <i>Psicologia fuori programma</i> , Bologna, Cappelli, 1978, en particulier pp. 144 - 147. |
| Erikson, E.H. | <i>Enfance et Société</i> , Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1979. |
| Freud, A. | <i>Le moi et les mécanismes de défense</i> , Presses Universitaires de France, 1949. |

Hall, S.G.
Inhelder, B. et
Piaget, J.
Zazzo, B.

Adolescence, New York, Appleton, 1904.
De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, Presses Universitaires de France, Paris, 1955.
Psychologie différentielle de l'adolescence, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.

Lectures importantes pour un approfondissement des questions soulevées dans ce chapitre

- | | |
|------------|---|
| Lewin, K. | <i>Field theory and social science</i> , Harper, New York, 1951 |
| Muus, R.E. | <i>Le teorie psicologici dell'adolescenza</i> , Firenze, La Nuova Italia, 1976 |
| Petter, G. | <i>Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza</i> , Firenze, La Nuova Italia, 1968. |



3

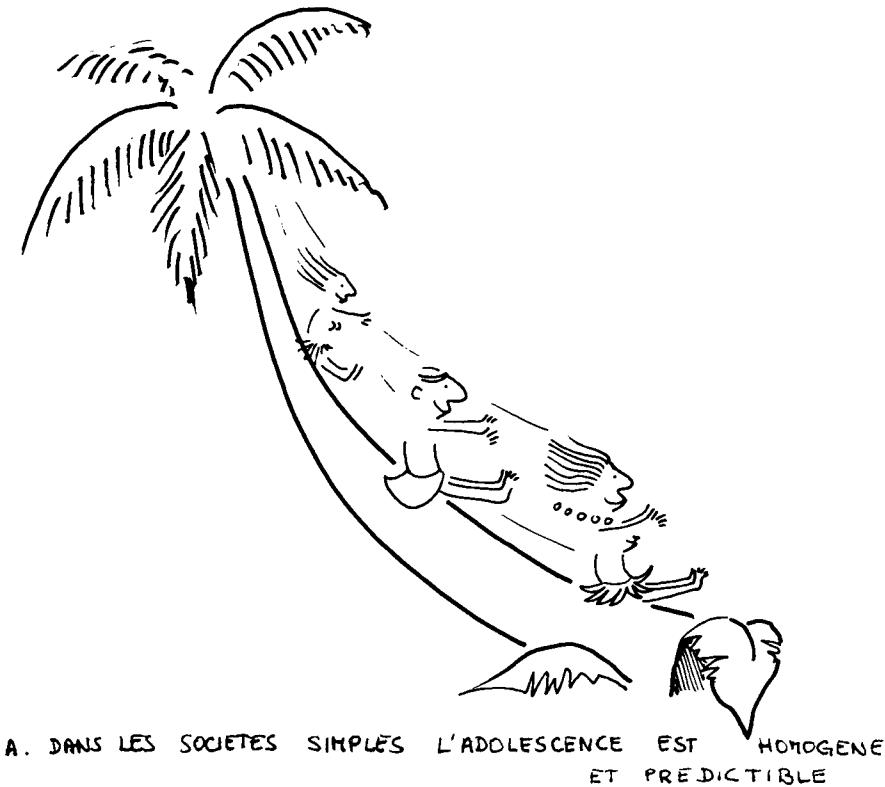
Sociologie et anthropologie culturelle : pour comprendre l'adolescent, il faut connaître sa société

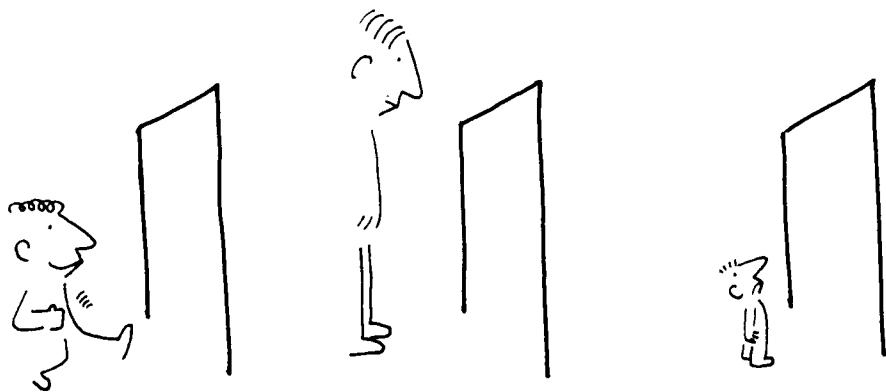
L'anthropologie culturelle et la sociologie ont contribué à l'étude des phénomènes de l'adolescence en mettant en lumière l'étroite interdépendance entre les forces qui agissent dans l'ensemble du cadre socio-culturel et les comportements individuels. Puisque dans toutes les sociétés et dans toutes les cultures, l'adolescence est considérée comme un moment de passage entre l'enfance et l'âge adulte, les influences exercées sur elle par le contexte social sont particulièrement évidentes et explicites.

Mais, de même qu'en psychologie une prétendue explication des phénomènes de l'adolescence risque de se réduire à la connaissance des mécanismes intrapsychiques, de même, en sociologie, on risque de considérer que ces phénomènes dépendent mécaniquement du cadre social dans lequel ils se produisent. C'est pourquoi, si les sociologues ont démontré l'existence de nombreuses corrélations très explicites entre un cadre social donné et certains comportements des adolescents, ils n'ont pas toujours expliqué correctement comment se produit le processus qui fait qu'une même structure sociale donne lieu simultanément à de multiples comportements chez les adolescents.

Margaret Mead : Les phénomènes typiques de l'adolescence sont en rapport avec la culture, les normes et les valeurs propres à chaque société.

Margaret Mead a mené sa recherche sur l'adolescence à la fin des années vingt, alors qu'elle était elle-même encore très jeune, parmi les filles de l'île de Taw dans l'archipel de Samoa (Pacifique Sud). Elle a utilisé la méthode de l'observation active, ce qui lui a été possible grâce à sa connaissance de la langue locale. Mead a démontré que les tempêtes d'émotions de l'adolescence sont en relation d'étroite interdépendance avec chaque culture et ne sont pas une concomitance inévitable de la maturité physiologique. En effet, dès leur plus jeune âge, les enfants de Samoa reçoivent une éducation complète sur la sexualité, sur la naissance et sur la mort, et sont en rapport quotidien avec ces grands phénomènes naturels : au moment de la puberté, les garçons et les filles assument presque toutes les formes de comportement de l'âge adulte, tant dans la vie sociale sous toutes ses formes (travail, engagements réciproques, rôles) qu'au niveau de la sexualité. Pour eux, l'adolescence est donc une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, aussi bien du point de





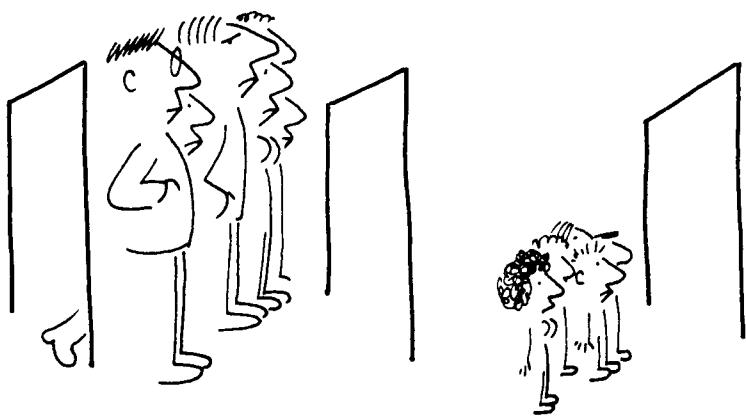
B. DANS UNE SOCIÉTÉ INDUSTRIELLE, LES JEUNES ENTRENT DE MANIÈRES DIFFÉRENTES DANS LA SOCIÉTÉ

vue culturel que physiologique; l'adolescent a de plus grandes responsabilités que l'enfant, même s'il n'a pas encore obtenu le *status* de l'adulte. Mais il est aussi parfaitement conscient que s'il rempli les devoirs qui lui sont assignés, il pourra accéder officiellement à l'âge suivant, officiellement défini comme le commencement de la maturité, au plein *status* d'adulte. Mead indique les raisons pour lesquelles dans la société occidentale, à la différence de Samoa, l'adolescence est une saison pleine de conflits et de tensions:

- le milieu familial, dans la société occidentale, est chargé de conflits émotifs entre parents et enfants, il y a souvent un lien exclusif qui produit une dépendance excessive, et par conséquent une incapacité à établir des contacts et des liens profonds avec les autres. Par exemple, la naissance d'un frère constitue un traumatisme pour l'enfant occidental, qui y voit une menace pour l'affection exclusive de ses parents. Dans les familles de Samoa, par contre, tous les enfants sont traités de la même manière et tous apprennent successivement à obéir et à exercer leur autorité;
- dans la société occidentale, un jeune garçon peut facilement être frustré et opprimé par l'autorité paternelle. A Samoa, on peut facilement échapper à une famille frustrante et autoritaire en se rendant chez d'autres membres de la famille;
- dans la société occidentale, l'adolescent doit vivre de nombreux conflits et affronter de nombreux choix, en particulier quant au comportement sexuel, avec toutes ses implications morales et religieuses. A Samoa, au contraire, le problème de la sexualité est affronté sans prescriptions minutieuses, et on en a une image très naturelle, sans problèmes.

L'étude de Mead a été suivie de nombreux travaux sur l'adolescence réalisés par des spécialistes de l'anthropologie culturelle (Malinowski est peut-être le plus célèbre), qui confirment combien les contenus, la « forme » et la durée de l'adolescence dépendent étroitement de la culture dans laquelle elle a lieu. Tout le courant anthropologique de la tendance « culture et société », même s'il s'attache principalement à définir les processus d'éducation et de socialisation qui déterminent la « personnalité de base » propre à chaque culture, confirme la thèse de Mead, en y apportant des précisions et des ajustements.

La culture décrite par Mead, celle des îles Tobiand étudiée par Malinowski, et d'autres qui ont fait l'objet d'études anthropologiques, sont cependant caractérisées par une division du travail assez limitée, par une hiérarchie d'âges très nette, par des normes de comportement acceptées par tous, et par un univers de connaissances et de symboles unique et connu de tous. Mais dans une culture comme celle de l'Occident où le système normatif, la division du travail et les univers symboliques sont multiples et liés entre eux de manière très complexe, on peut penser qu'il y a



C. CELA FAVORISE LA FORMATION DE GROUPES HOMOGENES

coexistence, à un moment historique donné, de différents types d'adolescence. Autrement dit, on peut penser qu'une société telle que celle qui est décrite par Mead se rapproche du type idéal d'une société où tous les problèmes sont communs, toutes les solutions de ces problèmes sont objectivées, connues et acceptées par tous, et toutes les actions sociales sont définies et légitimées par une institution. Ainsi, le passage de l'enfance à l'âge adulte concerne un âge bien défini et implique une série de comportements précis prévus par la société. Tous les sujets de cet âge savent avec précision ce qu'ils doivent faire et sont en condition de le faire, ce qui fait du « passage » de l'adolescence une donnée objective que la société considère comme allant de soi. Les problèmes, s'il y en a, sont uniquement subjectifs et dûs exclusivement aux difficultés qu'éprouve le sujet à intérieuriser les significations qui sont le fruit d'accords et approuvées par la société.

Le modèle de société occidentale auquel Mead se réfère (même s'il est bien différent de celui d'aujourd'hui) se rapproche d'un modèle opposé à celui qui est décrit ci-dessus: une société dans laquelle une bonne part des connaissances sont liées aux rôles correspondant au niveau élevé de la division du travail; ainsi, les problèmes qui se présentent ne peuvent pas trouver une réponse unique, acceptée de tous, et objectivée par les institutions.

Et surtout, aucune institution ne définit nettement les modalités du passage de l'enfance à l'âge adulte, et par conséquent les sujets de cet âge, dans le meilleur des cas, peuvent savoir seulement ce que l'on attend d'eux à l'intérieur de leur groupe, tout en sachant et en constatant continuellement que dans d'autres groupes, les demandes sont complètement différentes.

La distinction entre groupe concret et position sociale en tant que critère essentiel pour l'étude de l'adolescence dans une société industrielle

C'est justement la connaissance de ces faits qui a rendu évidente la nécessité de se référer aux éléments «objectifs» de la structure sociale pour étudier les phénomènes de l'adolescence dans une société urbaine et industrielle (avec une forte division du travail, des univers de connaissances et des institutions multiples qui ne sont pas toujours articulés entre eux, avec une pluralité de systèmes de valeurs).

En 1928, Karl Mannheim s'était déjà occupé de ce problème dans un pamphlet contre deux simplifications injustifiées. Celle de la sociologie paléo-positiviste — à la Comte — pour qui le renouvellement biologique de la société, assuré par la succession des générations, garantit aussi un renouvellement qualitatif des valeurs. Et d'autre part celle qui apparaît dans certaines interprétations simplistes du marxisme, pour lesquelles le concept de classe est le critère essentiel et unique de tout progrès, et qui considèrent ce même concept de génération comme inutile et dangereux sur le plan de la compréhension des faits sociaux.

Selon Mannheim, on ne peut pas ignorer l'existence :

- a) *de groupes concrets* (qui correspondent tant aux communautés qu'aux sociétés de Tönnies), fondés sur des liens naturels et spontanés (famille, groupe d'amis) ou sur un projet explicite que l'on s'efforce de réaliser (partis, groupes politiques ou culturels, etc...);
- b) *des positions sociales* qui sont des groupements de personnes rassemblées par une certaine donnée de fait (même situation géographique, même âge). Ce n'est que dans des circonstances bien précises qu'ils pourront devenir des groupes élaborant un système homogène de comportements ou de valeurs (ceci peut se produire aussi bien dans une position de classe que dans une génération).

Dans le cas particulier des jeunes, on peut affirmer que la coexistence naturelle de sujets d'un âge donné peut donner naissance à une ou plusieurs unités de génération. Ces unités sont liées à la position sociale, mais impliquent nécessairement une connexion de génération; autrement dit, leur existence dépend tant du fait de se trouver dans le même contexte historique et culturel que de la conviction de partager un même destin.

L'apparition d'une ou plusieurs unités de génération dans un même groupe d'âge dépend du nombre des « *intentions de base* » ou des « *principes formateurs* » donnant naissance à une conception globale du monde et à un ensemble de comportements communs, qui se cristallisent dans ce groupe. Ces idéals se développent dans des contextes plus restreints à travers des liens réels entre individus (dans des groupes concrets, pour utiliser la terminologie présentée ci-dessus).

Ceci revient à dire que les jeunes qui ont les mêmes problèmes historiques concrets peuvent être définis comme faisant partie d'une même génération, tandis que les groupes qui interprètent de façons diverses les mêmes éléments de leur expérience constituent différentes unités de génération. On ne saurait négliger l'étude de la génération et des unités de génération quand on interprète ces groupes en termes de classe. La classe représente une des unités sociales possibles (assimilables aux différents groupes concrets et aux unités de génération) et ne devient un regroupement autonome que si des valeurs homogènes et des modèles uniformes de conduite seraient partagés parmi ses membres.

Cette mise au point, malgré sa richesse, n'explique ni comment, ni en présence de quelles forces se constituent les unités de génération, c'est-à-dire les groupes de contemporains acceptant la même conception générale du monde, et qui peuvent appartenir ou non à la même classe sociale.

Mais ce problème a aussi été négligé par la suite. Cependant une recherche menée en 1941, dans le cadre d'un vaste programme d'études sur le terrain faites pour le

Committee on Human Development de l'Université de Chicago par A. Hollingshead (et publiée seulement en 1949 en raison de la guerre) introduit l'organisation en classes de la société industrielle comme la principale variable expliquant le comportement des adolescents.

Le comportement des adolescents constitue, selon Hollingshead (1949, p. 6-7), *un type de comportement de transition dépendant de la société, et plus particulièrement de la position que les individus occupent dans la structure sociale, plutôt que de phénomènes bio-psychologiques liés à cet âge, tels la puberté ou les conditions dites psycho-organiques indiquées par les termes de "tendances", "implusions", "tensions".*

D'un point de vue sociologique, toujours selon Hollingshead, l'adolescence est la période de la vie pendant laquelle la société *cesser de considérer l'individu (garçon ou fille) comme un enfant, et ne lui accorde pas encore complètement un status, des rôles et des fonctions d'adulte (ibidem).*

En particulier, cette recherche a montré qu'Elmstow, la petite ville du Midwest prise en considération, était stratifiée en cinq classes sociales, chacune ayant sa culture. Chacun des adolescents examinés était conscient de la culture et, de façon moins explicite, de la classe à laquelle appartenait sa famille. La position de classe des parents influençait directement et largement leur comportement à l'égard de l'école, de l'église, du travail, des loisirs, de la composition des groupes de pairs, et de la famille.

Cette recherche de Hollingshead a constitué un modèle important, qui a toutefois été utilisé souvent dans le schéma de référence offert par la théorie structurelle-fonctionnaliste.

La fonction de l'adolescence dans les différentes structures sociales

Le développement économique très rapide des pays occidentaux depuis la seconde guerre mondiale, et la diffusion apparemment incontestée du processus d'organisation industrielle qu'ils connaissent, attirent l'attention des spécialistes sur le problème de l'intégration des jeunes dans les institutions sociales (école, famille, travail, usine); en contrepoint, les comportements déviants sont compris comme un échec de l'intégration.

La sociologie nord-américaine, qui jouit dans les années cinquante d'une hégémonie apparemment incontestée, met au centre de ses intérêts le problème de l'adaptation fonctionnelle des nouvelles générations à la structure sociale, laissant dans l'ombre — parce qu'elle les considère dépassés par l'avènement d'un nouveau système social — les problèmes liés aux différences et aux conflits de classe. L'étude

de l'adolescence se transforme donc en l'analyse des processus par lesquels les jeunes entrent, ou ne parviennent pas à entrer, dans la société des adultes.

Dès 1949, le fondateur de l'école structurelle-fonctionnaliste, Talcott-Parsons, avait repéré les termes essentiels des problèmes à étudier à propos de l'expérience de l'adolescence : l'intensité des rapports affectifs entre l'enfant et sa mère, surtout pendant les premières années de la vie, est telle qu'une longue période de temps est nécessaire pour sortir de la dépendance émotionnelle de la famille et parvenir à une relative indépendance dans la société, avant d'atteindre la maturité sociale. Cette nécessité favorise l'apparition d'une nouvelle phase de l'adolescence, caractérisée par l'opposition au comportement typique de l'adulte : pour ce dernier, en effet, l'élément déterminant est la responsabilité, alors que dans le comportement adolescent, c'est le gratuité qui est mise en valeur. Il en est ainsi pour l'abnégation, la liberté sexuelle, et d'autres expressions du mode de vie qui ne sont pas orientées vers un but immédiat, mais peuvent en elles-mêmes permettre des expériences signifiantes, une mise à l'épreuve de soi, et une acceptation de l'ordre social. Parsons ajoute que l'importance prépondérante attribuée aux relations entre les sexes, dans la société industrielle d'après-guerre, différencie les nouvelles expériences des adolescents d'autres phénomènes semblables, tels les mouvements de jeunes nés en Allemagne avant 1914, qui mettaient l'accent sur la camaraderie entre hommes, semblable à celle de l'armée.

C'est dans le livre d'Eisenstadt, *From Generation to Generation*, que ces intuitions de Parsons sont élaborées le plus complètement. L'auteur s'attache à identifier les types de sociétés et les conditions sociales dans lesquelles apparaissent et se développent les groupes d'âge et les mouvements de jeunes. Il est vrai que la société occidentale, urbaine et industrielle, présente, parmi ses phénomènes les plus caractéristiques, la constitution de groupes d'âge parmi les adolescents, mais il ne s'agit certes pas de la première apparition de ce phénomène, ni dans la culture occidentale, ni dans les cultures dites primitives.

On peut démontrer par ailleurs que la présence ou l'absence de groupes d'âge homogène (adolescents et autres, par exemple personnes âgées) en tant que donnée caractéristique d'une culture est liée non seulement à la stabilité et à la continuité des systèmes sociaux, mais aussi aux nécessités historiques d'intégration de la personnalité de l'individu.

Les hypothèses générales que l'auteur expose au début de son ouvrage, dans le cadre des thématiques que nous avons citées, sont les suivantes :

Dans les sociétés où la famille (et/ou l'unité de parenté) sert d'unité de base pour la division sociale du travail, et dans lesquelles les choix de valeurs correspondent à

ceux de l'image de l'âge et sont par conséquent particularisés, diffusés et impartis selon les groupes d'âge, la répartition des rôles suivra le même critère. Les relations entre les âges hétérogènes sont les formes de base de l'intégration entre les catégories d'âge, tandis que les relations entre personnes du même âge n'ont qu'une importance subsidiaire.

Au contraire, dans les sociétés où la famille ou les relations de parenté n'assurent pas, ou empêchent même la réalisation du plein *status* social à ses membres, des groupes d'âge homogène tendent à se former. Les groupes de pairs se forment donc toujours en référence à la société et à la famille, si bien qu'ils n'ont jamais une réelle autonomie normative et culturelle. Dans une société fortement industrialisée, où la division du travail donne aux rôles prédominants un fort degré d'universalité, on pourra voir une jeunesse intégrée, qui ne se rebelle pas, consciente de la nécessité de s'insérer dans l'organisation et de s'y adapter : non en raison d'une impossible différence biologique, mais à cause de la position prise par la famille à l'égard de la société en général.

En général, les groupes d'âges apparaissent lorsque les positions fondamentales de la famille ne correspondent pas à celles de la société (par exemple, lorsque la tendance universaliste de la société n'est pas acceptée, mais combattue par le particularisme familial). Selon l'auteur, dans une société comme celle des Etats-Unis pendant les années cinquante, la famille n'est pas capable d'assumer la socialisation nécessaire pour tous les rôles : ce sont les groupes de personnes du même âge qui y pourvoient. Ils forment ainsi une zone intermédiaire entre la famille et les autres domaines institutionnels de la société (politique, économie, etc...).

Il est essentiel que la socialisation tienne compte de l'ensemble des rôles liés à ces institutions, pour permettre l'intégration dans le système, car ce n'est qu'ainsi que pourra apparaître une forte solidarité envers la communauté, et que les individus s'engageront à acquérir des *status* sociaux qualifiants, de type universaliste et instrumental, ceux justement que la famille, de par sa position particulariste et expressive, ne peut pas offrir. Dans les groupes de jeunes du même âge, les adolescents peuvent se préparer en choisissant et en expérimentant les divers rôles du monde adulte, tout en restant ouverts à des changements continus dans le futur, comme le requiert une société dont le développement technologique est très marqué. En même temps, le caractère « expérimental » et « provisoire » de ces groupes permet le dépassement ainsi que la tolérance envers un certain manque de maturité qui peut apparaître dans les attitudes des jeunes.

Grâce à cette zone de tolérance (Erikson parle de *moratoire* psycho-social), les choix concernant l'avenir peuvent se faire avec assez de calme et de pondération. Il est évident que l'intégration au système social ne sera pas seulement le fruit des

interactions entre pairs: lorsque l'adolescent adhère à son groupe (selon Eisenstadt), il exprime déjà, par l'intériorisation de normes et de valeurs qui s'est faite dans la famille, une orientation positive ou négative envers la société. En d'autres termes, une bonne solidarité entre les membres de la famille et une orientation positive — même si elle n'est pas explicite — envers la société sont des éléments importants car ils influencent les dynamiques qui s'expriment dans les groupes d'adolescents en faveur d'une intégration à la société.

L'œuvre d'Eisenstadt, même si elle est fortement critiquée, constitue encore aujourd'hui un point de référence pour l'étude de l'adolescence.

Le réflexion sociologique a produit par ailleurs un matériel très fourni sur l'argument; ceci est dû aussi à l'influence de la contestation qui est parvenue à sa pleine maturité en 1968.

Le thème principal qui émerge de la discussion ci-dessus, c'est-à-dire l'importance cruciale du groupe des pairs dans le comportement des adolescents et des jeunes, nous permettra d'approfondir notre réflexion.

Références bibliographiques et suggestions pour un approfondissement

Les livres cités dans ce chapitre:

- | | |
|-------------------|--|
| Eisenstadt, S. N. | <i>De generazione a generazione</i> , Milano, Etas, Kompass, 1971. |
| Hollingshead, A. | <i>Elmtown's Youth</i> , New York, Wiley and Sons, 1941. |
| Malinowski, B. | <i>Teoria scientifica della cultura</i> , Oxford, Oxford University Press, 1962. |
| Mead, M. | <i>Moeurs et sexualité en Océanie</i> , Plon, Paris, traduction française, 1963. |

Pour un approfondissement des questions soulevées dans ce chapitre

- | |
|---|
| Palmonari, A., Carugati, F., Ricci Bitti, P. E., Sarchielli, G. |
| <i>Identità imperfette</i> , Bologna, Il Mulino, 1979. |

4

Les groupes d'adolescents — Existe-t-il une culture de l'adolescence ?

Nous avons indiqué jusqu'ici certaines contributions essentielles des sciences sociales à l'étude et à la compréhension des phénomènes qui se manifestent pendant l'adolescence. Parvenus à ce point, nous ne devons pas avoir l'illusion de disposer d'instruments conceptuels suffisants pour comprendre tous les comportements des adolescents : ceux que nous avons présentés sont plutôt des points de référence essentiels qu'on ne saurait ignorer lorsqu'on a affaire au monde des jeunes.

Il faut donc garder ces idées à l'esprit si l'on veut comprendre ce qui se passe à l'école, dans les cercles de jeunes, dans les situations de travail, et dans les familles où se trouvent des adolescents.

Nous ne pouvons examiner ici tous les thèmes cités. Nous choisirons donc de discuter celui qui, selon nous, est le plus important et le plus général : la spécificité des phénomènes de groupe concernant l'adolescence, dans notre culture et en ce moment historique.

Les groupes d'âge homogène et leurs styles de vie typiques sont-ils des éléments suffisants pour constituer une « culture de jeunes » ?

L'analyse d'Eisenstadt que nous avons discutée ci-dessus a justement pour objet les groupes d'adolescents du même âge et leur fonction socialisante dans les différentes cultures. Un autre auteur américain, Coleman, a poussé à l'extrême les théories d'Eisenstadt. Dans une étude de 1961, il dit qu'il est parvenu à démontrer l'existence d'une véritable « culture de jeunes, différente et indépendante de la culture des adultes. Ce qui était impressionnant dans l'étude de Coleman, c'était la large base de données empiriques qui la fondait. L'auteur avait pris en considération 8000 étudiants des « high schools » de l'Illinois qu'il avait divisés en deux groupes, représentant d'une part les zones rurales et les petites villes, d'autre part les grandes villes, plus influencées par l'évolution de la société.

L'existence d'une culture des jeunes, selon Coleman, dépend de trois facteurs sociaux plus vastes : les changements rapides qui se produisent dans la société; la spécialisation économique; le progrès de l'industrie « teen-age » (c'est-à-dire celle qui produit surtout des objets consommés par les jeunes — disques, jeans, etc...).

Et il poursuit son analyse de manière encore plus explicitement fonctionnaliste : dans la société traditionnelle, c'était la famille qui préparait les enfants à l'âge adulte; dans la société industrialisée, le patrimoine de connaissance et les instruments éducatifs des familles sont devenus caduques, et c'est par conséquent la société qui assume la responsabilité de l'éducation des jeunes. Les parents perdent contact avec leur époque, ils ne sont plus capables de comprendre les changements advenus depuis leur jeunesse. D'autre part, la spécialisation économique impose aux parents un engagement professionnel très intense, tandis que leurs enfants doivent recevoir une éducation assez vaste pour pouvoir choisir, plus tard, entre de nombreuses professions. C'est pourquoi les parents et leurs enfants ont bien peu en commun. Puisque la famille n'est plus une unité économique, les enfants ne peuvent pas, tant qu'ils sont encore très jeunes, fournir un appui économique : les grands-parents ne vivent plus dans les familles, et ce sont diverses institutions (des crèches aux « collèges ») qui prennent en charge les enfants et les jeunes.

Certes, beaucoup de comportements décrits par Coleman à l'appui de sa thèse existent réellement en Amérique et dans tout l'occident industrialisé. Mais ces données suffisent-elles à démontrer une culture des jeunes qui serait différente de celle des adultes dans un même contexte social ? En d'autres termes : l'existence constatée de groupes de jeunes du même âge, leur façon de vivre typique qui se manifeste par une mode vestimentaire qui est à la fois symbole et moyen d'expérimentation, les idoles de la consommation auxquelles les jeunes s'identifient et s'opposent à la fois, l'utilisation de motocyclettes et de voitures comme instruments de prestige et de gratification pour faciliter les expériences sexuelles, tout cela suffit-il à différencier une culture ? Comme toujours lorsque l'objet de la discussion n'est pas clairement défini, l'étude de Coleman fut suivie de nombreuses recherches de « mises au point » qui ont donné des résultats encore plus contradictoires.

Ce n'est qu'en 1965 que Maria Jahoda et N. Warren ont suggéré que toute la controverse sur la thèse de Coleman était fondée sur un faux problème. Selon ces auteurs, l'objet de la dispute, c'est-à-dire le concept d'une culture des adolescents, est défini en termes trop vagues et trop peu spécifiques pour permettre des recherches dignes de foi. Quelle que soit la définition de culture que l'on retienne, le seul fait que les jeunes aient une position (ou un *status*) spécial (e) dans la société ne nous permet pas de parler d'une culture séparée. Toutes les sociétés connues présentent des différences de *status* entre les groupes qui les constituent : non seulement en fonction de l'âge, mais aussi du sexe, de la classe sociale, de la profession et d'autres facteurs. Le terme « culture », tel qu'il est utilisé dans la discussion ouverte par Coleman, ne signifie rien d'autre que *status*; parler de culture mène simplement à une duplication des termes cause de confusions. Il ne faut cependant pas oublier que l'expérience concrète de ceux qui ont la même position sociale (*status*) facilite

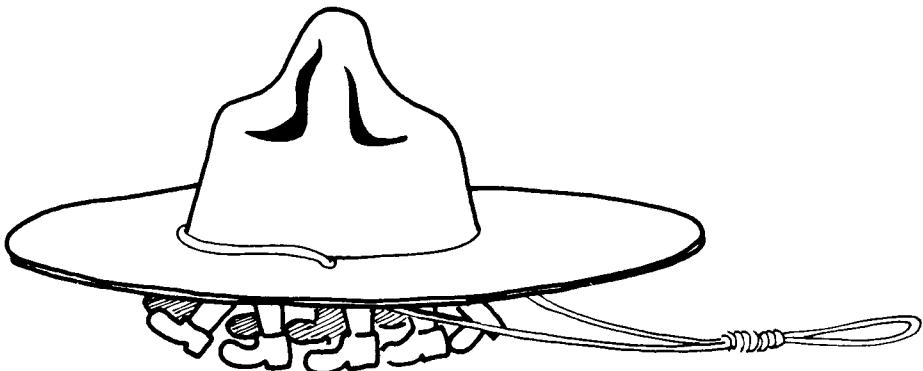
l'apparition de modes de vie, de convictions, de valeurs communes. Il est évident que cette façon commune de vivre une position sociale donnée pourra être appelée sous-culture (1).

Si on ne peut pas parler concrètement (mais en théorie, rien ne nous en empêche) d'une sous-culture des premiers ministres, cela nous est possible en revanche pour la sous-culture des adolescents, dans la mesure où il est plus probable qu'ils partagent des tensions, des souffrances, des récompenses, des résultats, des convictions et des valeurs liés à leur *status*. Mais comme l'indique le préfixe « sous », les dimensions sémantiques de ce concept sont limitées. La culture plus vaste à laquelle les jeunes appartiennent est transmise par la famille, par l'école et la communauté, et elle subit l'influence des différents groupes d'âge. C'est pourquoi on ne peut étudier les jeunes afin de découvrir ce qu'ils ont en commun et combien ils participent des caractéristiques d'une culture plus vaste. En fin de compte, la sous-culture n'est jamais une donnée cruciale dont il suffit de vérifier la présence ou l'absence; c'est un concept qui peut mener à des recherches fructueuses, mais qui n'exclut pas la possibilité de trouver et d'employer d'autres concepts-directeurs.

Les « groupes naturels » d'adolescents sont un phénomène généralisé dans les cultures industrielles. Leurs fonctions sont multiples, et ne se réduisent pas à l'insertion de leurs membres dans le monde des adultes.

M. et C. Sherif ont effectué une série de recherches sur les adolescents en groupes qui, plus que toutes les autres, répondent aux exigences de clarté exprimées dans l'article de M. Jahoda et N. Warren cité ci-dessus. En premier lieu, ces auteurs ont examiné des groupes naturels d'adolescents dans leurs milieux, en marquant un intérêt particulier pour les différents environnements urbains. Pour cela, ils ont mis au point une méthode de recherche complexe et élastique visant à relever les aspects et les processus spécifiques de chacun des groupes. En effet, les groupes naturels ne se forment pas sur l'initiative du chercheur qui veut les étudier : leur modalité de fonctionnement se prévaut justement de toute intrusion éventuelle, et l'intervention pesante d'une personne étrangère dans la succession des événements modifie le contexte social normal des comportements des membres. Pour éviter de modifier l'atmosphère des groupes, ces chercheurs ont élaboré une méthode d'analyse fondée principalement sur l'observation des séquences d'interaction au cours d'un certain laps de temps, en ayant grand soin de ne pas interrompre le cours « naturel » de celles-ci. Ceci pose d'ailleurs des problèmes difficiles à résoudre pour garantir la justesse des observations. Mais nous ne nous arrêterons pas sur ces aspects méthodologiques.

(1) Comme dans « sous-ensemble », sans nuance négative. Ndt.



LES SCOUTS

dologiques du travail des Sherif (qui sont par ailleurs très importants et trop peu connus du monde de la psychologie sociale universitaire). Nous examinerons plutôt les apports de fond de leur étude à la connaissance du monde des jeunes.

La formation des groupes et la vie en groupe est un fait général chez les adolescents. Les noms donnés à ces groupes — clique, bande, cercle d'amis, clan, copains de bar — dépendent plus du milieu dans lequel ils se forment que de leurs caractéristiques intrinsèques. Tous les groupes présentent des structures différencierées qui règlent les relations interpersonnelles; tous ont des règles et des normes de comportement. Ces éléments forment la base minimum indispensable à l'existence d'un groupe. Dans tous les groupes qui se sont formés de leur propre initiative, les différences de *status* internes ne sont jamais perçues comme un fait imposé de l'extérieur. Ceci est vrai même lorsque pour l'observateur extérieur, le groupe semble guidé par la volonté d'une institution ou d'un groupe d'adultes. Tous les individus sont conscients d'avoir participé à la création ou au choix de certaines propriétés fondamentales du groupe. Chacun considère le groupe comme quelque chose qui lui est propre : un contexte où il peut avoir des liens personnels avec d'autres, où il peut obtenir quelque chose qui lui serait autrement inaccessible, où il sent qu'il compte en tant que personne. Le groupe comprend d'autres personnes dont il veut être accepté, auxquelles il se confronte afin de mettre à l'épreuve l'estime qu'il a de soi et d'évaluer ses succès et ses déboires, et dont l'approbation est nécessaire à son bien-être.

C'est donc l'engagement personnel de tous les membres qui crée la solidarité du groupe, qui en rend acceptables les normes sans qu'il faille recourir aux menaces de sanctions, et même lorsqu'elles s'opposent à celles de la famille et des supérieurs.

L'image que l'individu a de soi est constituée en grande partie par ces liens avec son groupe de référence et par les occasions de confrontation avec d'autres entités sociales (individus ou groupes) qu'il peut avoir par son entremise. La continuité de l'identité sociale de chacun est fonction de la continuité et de la stabilité de ses liens avec le groupe ainsi que de la continuité des jugements portés sur lui par les autres membres du groupe sur la base de normes communes. La diminution ou la perte de stabilité dans ces relations marque l'individu, tout comme un manque soudain de points de référence dans le milieu physique.

Si, à propos des jeunes, l'on omet d'examiner le rapport entre le comportement individuel et le contexte de groupe, il sera impossible de faire des prévisions sérieuses ou de préparer des interventions acceptables. En résumé, le comportement des adolescents ne peut pas être prévu seulement sur la base de leur appartenance sociale ou de leur relations familiales, et encore moins à partir d'une théorie fondée sur une cause intrapsychique unique qui ne serait pas modifiée par l'impact du contexte social.

Il nous faut ici faire une remarque. Ces groupes autonomes n'existent pas seulement chez les adolescents : ils apparaissent chaque fois que des personnes estiment partager un destin identique et devoir en définir les contenus, peut-être en opposition à un pouvoir donné qui prétend lui imposer certaines orientations. On comprend mieux ainsi pourquoi l'insertion des membres du groupe dans le monde défini par les adultes n'est qu'une des fonctions possibles des groupes d'adolescents qui se forment de façon naturelle.

Après les mouvements de contestation de 1968, certains auteurs sont passés d'un extrême à l'autre, affirmant que la fonction essentielle de ces groupes était de nier les valeurs établies du monde adulte afin de leur en opposer de nouvelles.

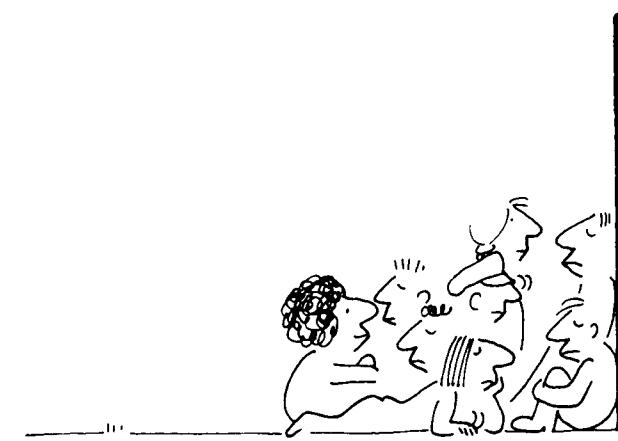
Mais ce point de vue aussi s'est avéré par trop réductif et simpliste. K. Keniston, l'un des observateurs les plus attentifs du monde des jeunes Américains des années soixante, l'a montré en termes très explicites. Il a décrit en détails les comportements des étudiants universitaires, tant « non engagés » que « radicalisés ». Parmi les premiers, il a observé des jeunes qui cherchaient intensément à donner une forme personnelle, intransigeante et nette aux valeurs individuelles et sociales de leurs familles.

En raison des conditions historiques dans lesquelles leur groupe se forme, ces jeunes considèrent la vie politique comme une chose sale, et *renoncent activement* à tout engagement dans ce sens. Le groupe cherche alors à définir sa spécificité en mettant l'accent sur les caractéristiques expressives des activités communes, ou en revalorisant profondément les tâches mineures de la vie quotidienne.

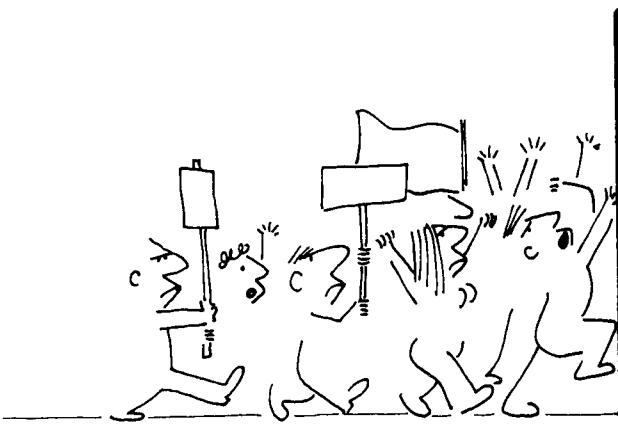
Il faudrait revoir toutes les observations concernant l'« apathie » et le « retour au privé » des jeunes à la lumière de cette étude de Keniston : peut-être trouverions-nous un même refus d'engagement dans ces phénomènes d'apparente passivité.

Parmi les jeunes « radicalisés » et « engagés », Keniston inclut en particulier un groupe d'étudiants qui se sont politiquement mobilisés dans des initiatives contre la guerre au Vietnam. Ce qui frappe le plus chez ces jeunes, c'est leur exigence de fidélité à des valeurs qu'ils jugent absolues et qui sont trop souvent trahies par des compromis que le monde des adultes considèrent inévitables.

Ces valeurs ont été acquises dans les familles, à l'école, ou lors de la rencontre d'autres jeunes en dehors des contextes institutionnels de socialisation. Et l'exigence fondamentale qui motive leur engagement politique est une rébellion contre une évolution qui les ferait s'insérer dans des positions de prestige du monde adulte (à l'université ou dans les affaires) : une évolution que tout le monde attend d'eux, et considère comme allant de soi. Mais l'acceptation d'une telle insertion, dans la



NON-ENGAGÉS



RADICALISÉS

situation historique et politique du moment, irait à l'encontre des valeurs fondamentales communes de leur groupe. Pour tous, c'est le groupe de leurs contemporains qui représente le lieu où cette prise de conscience mûrit et devient une détermination lucide; c'est le groupe aussi qui leur permet de résister aux prophéties de renoncement et de futur conformisme énoncées par le monde extérieur.

Selon ces études, le groupe des jeunes du même âge n'est donc ni le lieu où l'on acquiert des valeurs originales, étrangères à la culture familiale, ni le lieu où ces valeurs se trouvent renforcées. Il s'agit plutôt d'un lieu d'élaboration et de confrontation de valeurs, traditionnelles et nouvelles, qui représentent les aspects d'une situation sociale plus vaste. C'est un lieu de choix autonomes, même dans les cas où tout engagement semble manquer.

Il y a une étroite interdépendance entre l'appartenance à un groupe donné de contemporains et l'identité sociale de l'adolescent.

La thèse essentielle qui ressort de ce discours, en grandes lignes, est la suivante : l'appartenance au groupe des contemporains constitue le moment de l'aggrégation essentielle pour les adolescents; c'est dans le groupe que les individus font leurs choix les plus importants quant à leur identité sociale et leur engagement personnel dans le monde adulte. Ceci est aussi vrai pour ceux qui s'intègrent à la société telle qu'elle est, que pour ceux qui se révoltent, courant le risque d'être exclus de tout processus social gratifiant, ou pour ceux qui ne s'intègrent pas, mais cherchent à atteindre les objectifs sociaux qui leur sont communs.

Remarquons en passant que cette thèse ne signifie pas que le processus d'évolution personnelle et sociale soit enfermé dans les limites spatiales et temporelles du groupe d'adolescents. Elle doit donc être complétée par des informations relatives à l'entrée des individus dans le monde adulte (travail, institutions diverses, ...)

Maintenant, en partant de cette thèse, il vaut la peine d'examiner s'il est possible de créer les conditions qui nous permettraient (par l'étude et par la recherche) de mieux comprendre certains aspects du monde des jeunes d'aujourd'hui.

Par exemple, devant le phénomène déconcertant et souvent paradoxal des groupes de jeunes, provenants de classes sociales diverses et de contextes familiaux variés qui s'autodéfinissent « *non-garantiti* » (1) comment pourrons-nous poursuivre le raisonnement que nous avons mené jusqu'ici?

(1) Néologisme des années 1977-1978 qui désigne les catégories de jeunes sans emploi qui ne bénéficient d'aucune sécurité sociale, d'aucune assistance. Ndt.

Nous pourrions commencer notre réflexion en partant de l'hypothèse suivante: en raison d'un évènement lié à la structure de la société, les représentations de soi et du processus de réalisation personnelle se sont, pour beaucoup de jeunes, récemment modifiés. Ce phénomène les a conduit à une représentation différente de leur situation personnelle dans la société et à une nouvelle « conviction » quant à la possibilité de modifier leur propre condition.

Essayons d'expliquer cette évolution.

Tout le monde sait que l'effet le plus frappant de la crise économique, en Italie, a été de fermer beaucoup de débouchés professionnels aux jeunes. On peut donc affirmer que, bien plus qu'à d'autres époques, le futur apparaît à un grand nombre de jeunes comme dépourvu de certitudes, d'attraction, car en ce moment il ne leur offre que la perspective du chômage.

L'absence de perspectives positives pour l'avenir peut bloquer dans certaines conditions, chez les jeunes qui en sont conscients, le désir de faire des projets de réalisation personnelle, tant sur le plan professionnel que dans l'existence en général. Et ceci est un fait crucial car ces projets, organisés autour de l'identité du sujet, pourraient servir de but orientant son comportement et ses besoins. Il ne faut pas comprendre ce manque de perspectives positives pour l'avenir comme un absolu (qui existe ou n'existe pas), mais comme une donnée relative, liée à la fois à la situation sociale réelle et à la représentation que s'en font les jeunes en question.

Il ne faut pas croire que, dans des circonstances différentes d'un passé récent, les jeunes aient eu une vision claire du déroulement temporel de leur vie professionnelle, ou que ce soit le cas aujourd'hui pour les adolescents qui ne ressentent pas ce manque comme destructeur: mais les uns et les autres estimaient avoir certaines possibilités à disposition et, même si leurs choix et leur maîtrise de la réalité étaient limités, ils s'efforçaient d'élaborer des projets dans lesquels ils pourraient se réaliser. Si, comme dans le cas que nous observons, la perspective de l'avenir est bloquée par des obstacles objectifs, il devient impossible pour l'individu de concevoir et de définir de tels projets, à moins d'un changement de la société. Dans certaines conditions, le résultat sera une agitation prise comme fin en soi, symptôme d'impuissance, et, à la limite, une apathie pleine de frustration et de colère; dans d'autres conditions, lorsqu'il existe un groupe de référence préexistant doté d'un certain prestige et d'une assise sociale solide (par exemple les organisations de jeunes des partis et des syndicats) les jeunes pourront s'y affilier en acceptant le programme proposé, afin de construire un avenir différent, mais défini par les objectifs de l'organisation; dans d'autres conditions encore, l'exigence d'affirmer immédiatement leur valeur et leur originalité de « nouveaux » et « différents » leur fera rompre les limites d'une position sociale jusqu'alors acceptée comme allant de soi et qui

leur apparaît, en raison de leur expérience individuelle et de groupe, comme grise, opaque, insupportable, inhumaine.

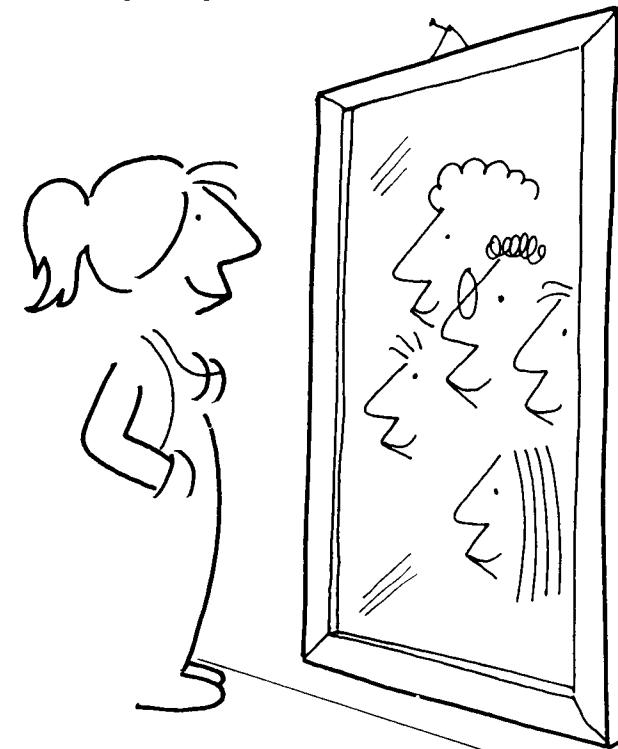
Ce sont justement ces sujets qui se sont définis comme manquants de certitudes. Suivant notre choix du début, c'est d'eux surtout que nous parlerons, même si certaines données que nous allons décrire peuvent être présentes dans des groupes qui ont opté pour les autres solutions que nous avons évoquées, c'est-à-dire lorsque les jeunes s'engagent dans les groupes organisés. La découverte que l'avenir ne permet pas de réalisation personnelle donne naissance, parallèlement à l'absence de projets, à une représentation différente de certains processus sociaux fondamentaux; en premier lieu, l'école ne peut absolument plus être considérée comme un instrument de mobilité sociale. Beaucoup le savent déjà, mais c'est pour eux une connaissance théorique et non une réalité qui marque leur personnalité et leur expérience personnelle; beaucoup d'autres n'ont même pas cette conscience générale du phénomène. Si l'école n'est pas instrument de mobilité sociale, l'idée de pouvoir améliorer sa condition personnelle en se donnant à l'étude (la voie traditionnellement considérée comme efficace dans notre société) perd toute sa valeur; et il en va de même pour les activités extra-scolaires. Ceci entraîne une conception diverse de la société, qui n'est plus vue comme flexible et perméable, mais qui semble rigide et stratifiée, mettant l'individu dans l'impossibilité de se libérer en tant qu'individu de son appartenance à un groupe défavorisé, et dans ce cas spécifique, de sortir de la marginalité.

Cette nouvelle conception, que Tajfel appelle conception du *changement social* (pour la distinguer de celle de la *mobilité sociale*) produira une forte loyauté envers le groupe d'appartenance, perçu comme nettement séparé de tous les autres, même s'il est défavorisé; elle influencera le comportement envers les adolescents et les adultes des autres groupes, qui ne dépendra plus de relations interpersonnelles directes, mais uniquement de la conviction d'appartenir à des groupes différents aux intérêts opposés, du moins dans les situations perçues explicitement comme de confrontation (ou d'antagonisme) entre les groupes (par exemple les manifestations publiques, les confrontations dialectiques, etc...).

Tous ces comportements, ou une partie d'entre eux, impliquent que les sujets appartenant aux groupes en question se définissent comme groupe minoritaire, différent et séparé du groupe majoritaire, perçu par eux comme uniforme et homogène.

L'identité sociale des sujets change profondément par rapport à l'époque où ils se considéraient membres — plus ou moins résignés — du grand groupe des adaptés. Par ailleurs, les caractéristiques émotionnelles liées à cette nouvelle appartenance incitent à l'invention de nouvelles caractéristiques qui définissent le groupe de

manière spécifique et positive, permettant ainsi à ses membres de parvenir à une identité sociale plus gratifiante. Ceci explique tant l'accent mis sur la créativité, aspects expressifs compris (musique, activités corporelles, expression graphique), que certains efforts de renouvellement idéologique et philosophique, en dehors des règles propres aux autres groupes et partis, même plus avancés. En d'autres mots : on voit apparaître toute une gamme d'efforts visant à construire une identité sociale jugée positive par le groupe d'appartenance, partant d'éléments fondamentaux ou périphériques de l'expérience quotidienne, pour arriver à esquisser des alternatives aux valeurs, à la philosophie, aux idéaux du groupe dominant. Mais ces alternatives restent embryonnaires, au stade du bouillonnement d'idées, et ne se transforment pas en projets et buts définis. Il se peut qu'il y ait surélévation de l'état d'ambivalence, d'incertitude et d'instabilité, considérées comme des qualités positives du groupe. Mais sur ce point, seules les études et les vérifications sur le terrain pourront donner des réponses précises.

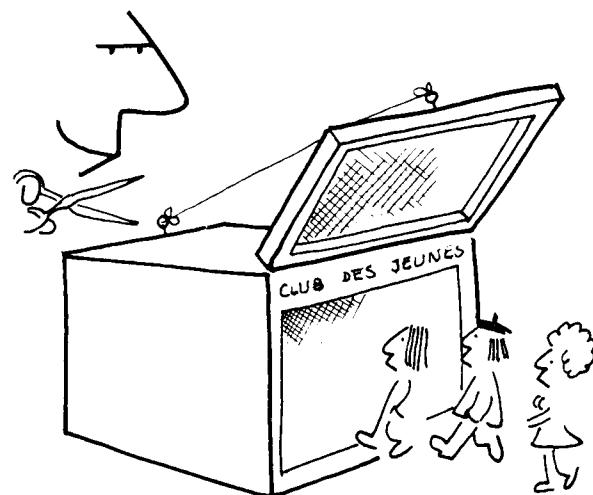


LE JEUNE SE RECONNAIT DANS

LE GROUPE

5

Le problème des services sociaux pour adolescents



Dans le quatrième chapitre, nous avons soutenu qu'une des composantes fondamentales de l'insertion des adolescents dans la société était l'expérience du groupe avec leurs pairs. Tant la socialisation affective que l'adhésion aux valeurs sociales et politiques passent par des choix qui mûrissent dans l'interaction avec les pairs du groupe, et en fonction de nombreux autres groupes auxquels on veut assimiler ou dont on veut se différencier, en assumant une identité sociale qui dépend de l'appartenance à un groupe ou à un autre. Nos propos sur les services sociaux pour adolescents sont directement liés à ces faits.

Répétons que concentrer notre attention sur les mécanismes du groupe de pairs ne signifie pas que nous négligions l'importance de la famille et de l'école dans le processus de socialisation: nous voulons seulement introduire dans cette étude une variable d'un poids particulier, qui est toujours présente. Certains pourront s'étonner que notre étude des services sociaux pour adolescents ne parte pas de considérations sur les phénomènes de déviance, qui sont si fréquents chez les adolescents. Ce n'est que dans un second temps que nous parlerons de ce rapport entre services sociaux et déviance. Et nous précisons que, selon nous, il est erronné du point de vue conceptuel et politique, de donner la priorité aux phénomènes de comportement déviant dans une analyse des services sociaux pour adolescents.

Deux objectifs essentiels de tout service social pour les jeunes: assurer un espace de rencontre, d'expression, de mise à l'épreuve et de confrontation pour les groupes de jeunes existant déjà; et fournir un espace qui facilite la constitution de nouveaux groupes parmi les adolescents.

Puisqu'il est typique et nécessaire, dans notre culture, que la socialisation des adolescents se fasse principalement dans le cadre des groupes de pairs, et puisque les adolescents de notre culture ont besoin de vivre une expérience significative dans le groupe de leurs pairs pour se former une identité sociale consciente et constructive, il est nécessaire que les organismes sociaux les plus proches des besoins des citoyens prennent des initiatives afin de faciliter ce processus autonome de socialisation et de répondre à un des besoins sociaux les plus essentiels de ce vaste groupe de citoyens.

Notre allusion aux « organismes sociaux les plus proches des besoins des citoyens » désigne, sans aucune réticence, les Autorités Locales (avec les compétences qu’elles ont acquises en Italie en ce moment historique) en tant que principales responsables des services sociaux pour les jeunes. Cela ne signifie pas que les Autorités Locales doivent être les seules à prendre des initiatives dans ce secteur, comme nous l’objecteront de nombreux lecteurs sensibles aux problèmes du pluralisme: cela signifie seulement que l’Autorité Locale doit s’engager à garantir que des espaces de rencontre soient mis à la disposition de tous les groupes et de tous les adolescents du territoire. Si vivantes, actives et continues que soient les initiatives privées, elles ne pourront jamais s’engager envers tous les sujets adolescents d’une zone de la taille d’une Commune ou d’un Quartier de grande ville. Les statistiques à ce propos, même si elles ne sont que rares et non systématiques, montrent que les divers groupes d’initiative privée atteignent au maximum le 10 % des jeunes des zones territoriales concernées.

En exposant ici notre thèse, nous ne voulons suggérer aucune contrainte que ces services devraient imposer aux adolescents. Nous voulons seulement déclarer que nous sommes conscients que l’insuffisance ou l’absence d’interventions dans ce domaine n’augmente pas, mais diminue au contraire la liberté des citoyens adolescents.

Or, pour dépasser le stade des prémisses, il nous faut examiner les caractéristiques de ces services. Caractéristiques opératoires que nous devons imaginer en grande partie, car il n’existe pas d’expérience systématique dans ce domaine.

Les expériences les plus importantes qui ont été effectuées jusqu’à présent en Italie sont pour la plupart, en ce qui concerne les propositions qui visent à une orientation de vie globale, d’inspiration catholique (les diverses activités paroissiales, et en particulier le mouvement scout); et d’inspiration laïque, dans tous les sens du terme, pour les propositions sectorielles qui offrent des activités (ou à la limite des hobbies) particuliers.

Malgré la multiplicité de ces expériences et la longue expérience pratique de certaines, il n’est pas possible d’en déduire des critères complètement satisfaisants pour l’organisation de services sociaux destinés à l’ensemble des jeunes.

C’est pourquoi nous devrons aller de l’avant en utilisant au mieux les rares certitudes que ces expériences peuvent nous enseigner après un examen attentif.

En premier lieu, il semble clair qu’il n’y a pas de formule, ou de recette qui puisse s’appliquer avec succès à tous les secteurs sociaux et en n’importe quel moment historique. Certaines initiatives qui ont pu attirer et attacher des groupes d’adolescents

à un moment donné et dans un milieu déterminé se sont avérées sans attraits et inutiles dans des contextes différents. C’est pourquoi, si l’on veut réaliser des espaces de rencontre pour groupes de jeunes, ou des initiatives permettant de catalyser les énergies des adolescents, il faudra adopter pour critère fondamental l’adaptation aux caractéristiques des besoins du moment. Et comme le monde des jeunes est toujours complexe et divers, il faudra mettre en marche plusieurs projets à la fois, et non un seul. Nous devrons donc prévoir d’offrir et de mener simultanément des interventions multiples. Il est évident que cette condition préliminaire pourra seulement être assurée par la collaboration entre des forces ayant des inspirations et des disponibilités diverses, capables, en raison justement de leurs différences de sensibilités, de percevoir la variété des exigences. *Le volontariat d’inspiration laïque ou religieuse, ainsi que les autres organisations pour jeunes, pourront faire converger leurs forces avec celles d’éducateurs professionnels dans un engagement commun, coordonné et soutenu (selon des modalités qui varieront de cas en cas) par les Autorités Locales.*

Les Autorités Locales sont plus aptes que l’école à être les protagonistes de l’organisation de ces services sociaux particuliers.

Cela signifie que du temps et de l’énergie devront être consacrés — au moins par l’Autorité Locale elle-même — à maintenir ouverts tous les canaux possibles de communication avec le monde des jeunes; à repérer les espaces disponibles pour les rencontres des groupes, et à chercher de nouveaux espaces de rencontre lorsque ceux qui sont immédiatement disponibles ne suffisent pas. Des espaces simples, qui restent provisoires, évidemment, et non des « Maisons des jeunes » pleines de prétentions, mais trop rigides et trop froides pour être véritablement utilisées.

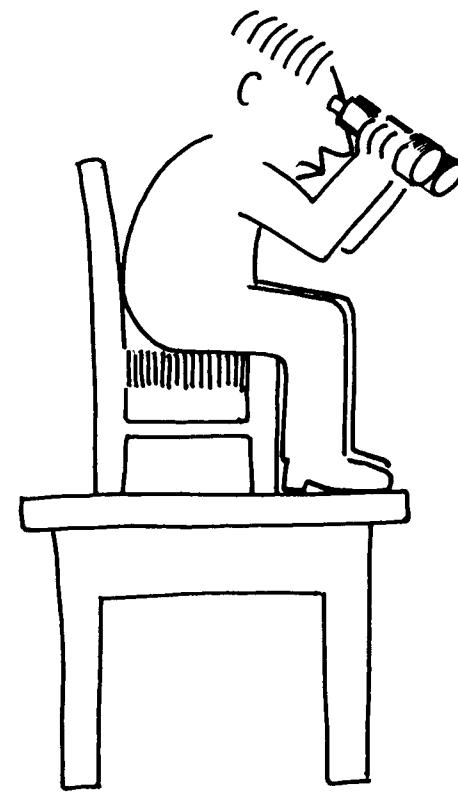
Un point est absolument essentiel: les adultes doivent aussi être présents dans les espaces de rencontre et de discussion des groupes de jeunes. Cette présence dans les groupes de jeunes n’entraînera pas de perturbation et de refus (jusqu’à faire avorter tout développement de la vie de groupe) sauf si ces adultes jouent un rôle d’observateurs passifs ou de contrôleurs actifs.

Les adultes en rapport avec le groupe devraient se présenter autant que possible comme des *interlocuteurs actifs sur un pied d’égalité*. La formation des travailleurs sociaux (professionnels ou bénévoles) doit tendre à les rendre capables d’instaurer avec leurs interlocuteurs, en toutes circonstances, une *relation d’égal à égal*, sans aucune prétention à donner une orientation, et sans aucun pouvoir d’imposer des directives ou de bloquer les processus d’évolution du groupe.

Ce sont des conditions sans doute difficiles à respecter. En comparaison il est plus facile de répondre à la nécessité de faire preuve de créativité ou à celle de s’adapter sans cesse aux besoins. Mais c’est de ce point crucial que dépendra la qualité essen-



NI CONTRÔLEURS



NI OBSERVATEURS

tielle des services sociaux pour les jeunes, cette qualité faite de respect pour toutes les positions et tous les processus de changement, pour toutes les dynamiques de groupe et pour tous les projets qui en naîtront.

L'absence de cette garantie est une des causes des fréquentes ruptures, scissions et démissions dans les groupes de jeunes d'inspirations diverses. Tous les groupes scouts, paroissiaux, ou liés à un parti, connaissent des conflits internes qui souvent, à travers la participation d'un adulte (qu'on l'appelle chef ou responsable politique), se transforment en une vérification de la fidélité des jeunes aux objectifs fondamentaux de l'association. Les ruptures de ce genre sont bien plus traumatisantes et négatives que les ruptures « de croissance » qui apparaissent au cours du processus continu de formation, de structuration, d'évolution, d'individualisation de groupes de jeunes n'appartenant pas à des organisations contrôlées par des adultes.

Mais un *rapport d'égal à égal* ne signifie pas non plus que la présence de l'adulte doit se réduire au rôle d'ombre inexpressive. Pour que le rapport soit réel, il est nécessaire que l'adulte s'exprime à propos des autres, mais en renonçant à toute prétention ou à toute exigence de s'imposer.

Il s'agit là évidemment d'un rôle éducatif difficile où tout est à inventer, qui n'est accessible qu'à des personnes expertes, enthousiastes, créatrices, capables d'une communication non-égocentrique. Il est probablement impensable que ceux qui s'y consacrent professionnellement puissent le faire pour plus de quelques années.

Mais tout cela ne signifie pas que nous rêvons à l'impossible : de nombreux volontaires, par intuition personnelle, savent déjà remplir ces tâches correctement. Il s'agit donc d'étendre ce type d'intervention et de préparer soigneusement ceux qui ont l'intention de s'y consacrer.

Le mot « présence », finalement, ne signifie pas que l'adulte doive être toujours physiquement dans le groupe de jeunes ou parmi les jeunes avec qui il est en rapport. Cette présence peut consister parfois en un point de référence sûr, une personne qui peut donner des explications, des informations; rendre compte de certaines exigences de l'institution ou de certaines parties de la société. Dans d'autres cas, cette présence peut se traduire par la disponibilité à négocier des propositions qui prévoient une complète autogestion de locaux et d'initiative; par l'offre, en tout cas, d'un contexte où puissent s'exprimer des idées qui pourraient sembler insensées et perturbatrices de la vie sociale. C'est pourquoi ces travailleurs sociaux doivent nécessairement être capables de gérer des situations de conflit, même pénibles, qui remettent durement en cause leur cohérence personnelle. Ils devront en outre être aussi indépendants que possible de la logique fonctionnelle, même progressiste, des institutions dont ils dépendent, surtout s'il s'agit de professionnels. Le fait de tra-

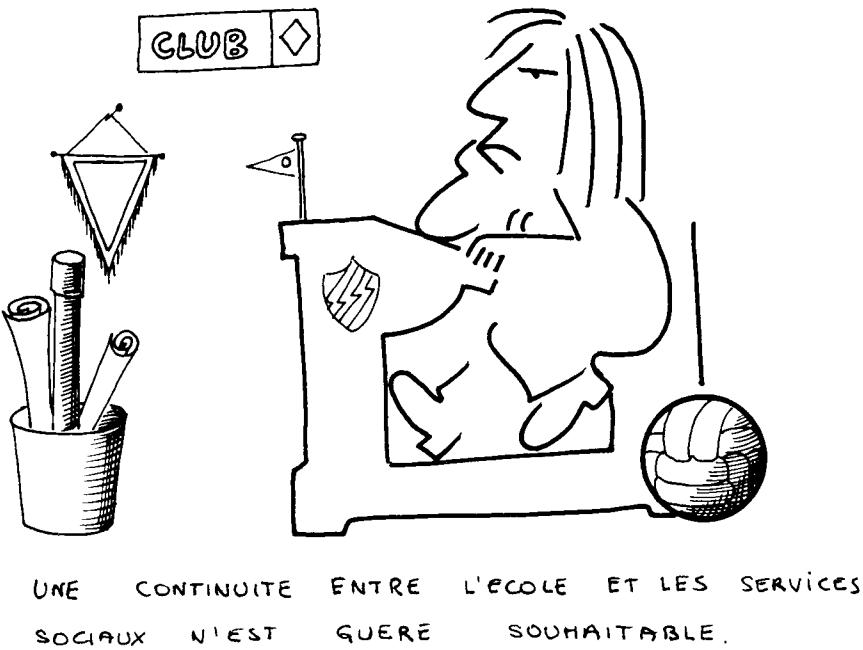
vailler à la réalisation d'une tâche mandatée par l'Autorité Locale, en d'autres termes, ne signifie pas que ces travailleurs sociaux doivent suivre une ligne précise et déterminée par l'Autorité Locale en matière de politique sociale pour les jeunes, si ce n'est dans le sens de l'objectif général de favoriser les possibilités pour les jeunes de se rencontrer en groupes, de stimuler la dynamique des projets de ces groupes et d'encourager les revendications d'autonomie.

D'aucuns ont cru, dans le passé, qu'on pourrait résoudre tous les problèmes de la vie de groupe des jeunes en élevant l'âge de la scolarité obligatoire. L'expérience, et pas seulement en Italie, a démontré que même dans le meilleur des cas l'école ne suffit pas à garantir que les groupes de jeunes deviennent des lieux de rencontre et de croissance constructives. En général, il y a au contraire un cloisonnement complet entre la vie scolaire et celle des groupes de jeunes.

En fait, sans jouer sur les mots, il s'agit de préciser l'intention. En effet, si la continuité recherchée entre l'école et les services sociaux signifie que le projet éducatif sous ses différents aspects (de socialisation, de formation humaniste et professionnelle, d'entraînement à l'autonomie dans le choix des valeurs) doit nécessairement avoir une cohérence interne, alors il est évident qu'elle est prémissse nécessaire. Mais par contre sur le plan plus spécifique des objectifs concrets à atteindre et de la structure des rapports adultes/jeunes, cette continuité ne pourra plus être maintenue.

En effet, l'école définit des objectifs liés à la culture, à des valeurs et des besoins sociaux plus vastes qui ne coïncident pas nécessairement avec les intérêts et projets immédiats des élèves. Et ceci est vrai même quand elle est organisée de la façon la plus démocratique, avec la participation des enseignants, des familles et des élèves aux organes collégiaux de gestion et de contrôle. En outre, à l'école — ou du moins dans ce qui est le plus caractéristique de l'école —, la relation adultes-élèves est un rapport de transmission et d'acquisition de connaissances : un rapport complémentaire entre celui qui transmet et celui qui acquiert un savoir. Il est certes possible que ce rapport puisse être malgré tout démocratique si l'on réduit au minimum le pouvoir dérivé de la compétence technique; cependant cela est très difficile à réaliser. Mais l'effort de démocratisation de l'école ne nous permet pas de négliger ou de nier ses caractéristiques structurelles. Toutes les tentatives de transformer l'école, en service social ou en voie de garage des jeunes en attendant leur insertion dans le marché du travail, se sont avérées non seulement velléitaires et économiquement désastreuses, mais de plus impossibles à gérer.

En revanche, dans les services sociaux pour jeunes, la caractéristique dominante est celle d'un rapport égalitaire entre adultes et adolescents, ainsi qu'une orienta-



tion fondée sur les objectifs choisis et poursuivis par les groupes d'adolescents eux-mêmes, afin de fournir une contribution originale et autonome à la dynamique sociale.

Ceci ne veut pas dire qu'il ne doit pas y avoir de contacts entre l'école et les services sociaux pour adolescents. Mais ces contacts doivent respecter la spécificité des milieux, s'effectuer parfois en concurrence et parfois en collaboration, tout en maintenant bien claire la différence des objectifs des deux parties.

Il faudrait tenir un raisonnement parallèle sur les rapports entre les familles des adolescents et les services sociaux. Le groupe de jeunes, sa dynamique de formation, le choix des objectifs qu'il se fixe, doivent, par définition, être indépendants de l'influence directe des familles. Ceci n'implique pas que les familles doivent ignorer la vie de leurs enfants et renoncer à y participer. Nous ne nous arrêterons pas sur ce point dans l'organisation de notre exposé, si ce n'est pour préciser que dans l'articulation complexe des initiatives publiques et privées qu'impliquent les services sociaux pour adolescents, la participation des parents peut jouer un rôle important, permettant d'assurer la présence d'adultes responsables. Mais ceci ne veut pas dire qu'ils contrôlent les choix du groupe auquel leur enfant participe.

Les services sociaux pour les jeunes devront aussi s'occuper de la déviance. Mais ils doivent considérer que ce n'est là qu'une tâche parmi d'autres: ni l'unique, ni la principale.

Lorsque les services sociaux sont considérés comme une forme d'assistance, même dans le cas d'administrations qui se jugent d'esprit ouvert et avancé, il est fréquent que leur rôle se réduise à une intervention réparatrice sur les sujets déviants. Cette orientation s'est particulièrement diffusée depuis l'apparition de la toxicodépendance, avec tous les drames qu'elle entraîne, dans nos villes. Mais une forme d'assistance qui se fonde sur l'idée que la déviance serait le problème fondamental des jeunes et organise des services sociaux de type réparateur, risque non seulement de limiter exagérément la perspective dans laquelle sont affrontés les problèmes des jeunes, mais aussi d'affronter les phénomènes déviants de façon inadéquate et simpliste.

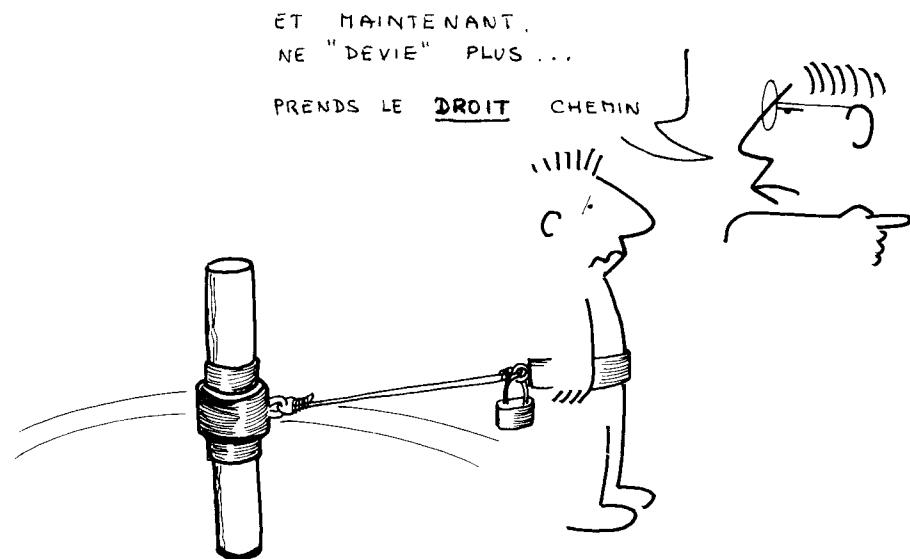
Essayons de clarifier ce présupposé en nous référant aux schémas théoriques qu'on utilise d'habitude pour tenter d'expliquer la déviance. Nous pouvons distinguer, de manière schématique mais correcte, deux optiques. Dans la première, les phénomènes déviants sont vus de l'extérieur, objectivés, et sont présentés comme une sorte d'infraction à la norme, qui est en soi fausse ou pathologique, même si elle peut servir, à la limite, de souffre de sécurité: la déviance éviterait donc que la tension qui s'accumule nécessairement dans le système social en raison des nombreuses frustra-

tions éprouvées par chacun, ne provoque l'écroulement, ou la désagrégation, de ce même système. Ainsi en est-il par exemple de la prostitution: elle est considérée comme une plaie sociale (et les prostituées comme des sujets malades, ou en marge de la communauté sociale), mais qui peut servir de soupape de sécurité aux besoins sexuels non satisfaits dans le cadre du mariage, institution qui, elle, est par ailleurs indispensable de par les fonctions économiques, reproductrices, socialisantes et protectrices qu'elle remplit, au maintien du système existant. Selon la seconde optique, tout phénomène déviant n'est qu'une modalité des rapports entre personnes et entre groupes, parfaitement assimilable dans son fonctionnement aux rapports définis comme normaux, et par conséquent appréciés. Selon ce point de vue, on retiendra donc qu'il faut comprendre le sujet déviant en l'observant et en l'étudiant selon sa logique propre avant de penser à un traitement quelconque. L'attention n'a donc plus pour objet la déviance, comme dans le premier cas, mais le processus qui rend déviant. Ceci permet une connaissance bien plus précise et approfondie des phénomènes déviants et de leur dynamique. On a vu alors l'importance que peut avoir pour un adolescent le fait d'être étiqueté négativement suite à une de ses actions ou en fonction de son origine sociale. En d'autres termes, on a pu montrer que de très nombreux honnêtes citoyens (et d'honnêtes adolescents) accomplissent parfois des actes que la société désapprouve. Cependant le processus de déviance ne commence pas par ces actes, mais quand un agent institutionnel quelconque se met à les définir comme illicites, attribuant ainsi la connotation négative de déviance à l'identité de la personne en cause. Un tel étiquetage peut être le point de départ d'une véritable « carrière morale » en direction de la définition, non plus seulement sociale cette fois, mais également personnelle, d'une identité déviante.

En relation avec cette analyse, s'est développée aussi celle qui a permis de montrer le rôle important que peut jouer, dans la construction de l'identité déviante, l'expérience d'internement en prison ou en asile psychiatrique qui met l'adolescent en contact direct avec des délinquants, des « fous » ou des toxicomanes.

Sur le plan culturel, choisir l'une ou l'autre des optiques présentées ci-dessus peut entraîner des conséquences profondément différentes. Dans le premier cas, au mieux, on s'interrogera sur la réhabilitation et la thérapeutique — qui ne sera pas forcément punitive — après l'apparition des phénomènes déviants.

Dans la seconde optique en revanche, on ressentira la nécessité de s'engager non seulement à fournir une aide à ceux qui présentent déjà des comportements déviants, mais surtout à intervenir dans le processus de socialisation, au niveau des groupes où il se produit, afin d'éviter des conséquences destructrices pour l'identité des sujets. C'est évidemment sur cette seconde voie que se situe le type de services sociaux que nous avons esquissés. Et on voit apparaître à nouveau la nécessité d'en



garantir l'autonomie tout en assurant les liens d'interdépendance avec l'école, les centres de formation professionnelle, les familles et les organes de socialisation les plus institutionnalisés.

Note sur les problèmes des valeurs.

Tout projet d'intervention sur les processus de socialisation soulève avec force le problème des valeurs.

Avant tout : ce dont nous avons parlé mènera-t-il pas à une Nième tentative de manipuler, au cours de la socialisation, la conscience des adolescents, en les forçant à accepter des projets de vie conçus pour eux par autrui?

Le risque existe. Mais il existe aussi, certainement, une possibilité de surmonter cet obstacle. La condition essentielle, c'est que lorsque une institution du monde social prend l'initiative d'intervenir dans un groupe de jeunes déjà existant, ou de les inviter à participer à un nouveau groupe, l'origine de cette initiative soit claire, sans équivoque. Celui qui accepte l'invitation sait, ou du moins il est à même de se rendre compte, à n'importe quel moment de son expérience, qu'il a fait un choix significatif. Il est important aussi que les groupes qui se constituent selon des exigences qui leur sont propres puissent renforcer leurs capacités d'expression et d'engagement dans la réalité, même si leurs exigences ne sont pas en rapport direct avec les courants idéologiques ou de pensée qui ont des institutions propres dans la société. Tout ceci ne vise pas à assurer une équidistance impossible entre toutes les positions. Il s'agit de garantir aux groupes la possibilité d'une vie autonome, afin qu'ils puissent faire leurs choix de manière naturelle, sans être confrontés au dilemme qui les obligeraient à choisir entre : la dissolution ou l'existence dans un cadre défini par d'autres (ou l'existence en portant de l'eau au moulin d'autrui).

Au fond, quand on parle de démocratiser la vie quotidienne grâce à la décentralisation, on admet qu'il est nécessaire de créer les conditions pratiques et culturelles permettant à des groupes de citoyens d'élaborer des idées originales, même en dehors du cadre — asphyxiant s'il prétend être total — des institutions existantes. Il n'est pas du tout contradictoire qu'une institution représentant le pouvoir local considère qu'il fait aussi partie de ses devoirs tant de créer des conditions qui favorisent la présence et le fonctionnement de tels groupes, que de faire appel à la collaboration des individus et des groupes. Mais tout le monde n'est pas de cet avis, et il faudra encore discuter longuement sur ce point.

En formant des services sociaux de ce type, ne créera-t-on pas une fois encore des centres permissifs où la nécessité des grands choix moraux risque d'être ignorée? Ne vaut-il pas mieux que les représentants des grands courants d'idées offrent directe-

ment des centres de rencontre pour jeunes? Ici encore, il faut se défaire de beaucoup de lieux communs et de préjugés. Nous n'avons rien contre les initiatives provenant de contextes idéologiques précis, mais il serait naïf d'ignorer les risques toujours menaçants d'institutionnalisation rigide et de manipulation prosélyte que représentent parfois ces initiatives. Afin de garantir une adhésion plus authentique et plus transparente aux principes directeurs de ces initiatives, il est important que les groupes d'adolescents puissent aussi se former de manière autonome. Par ailleurs, la présence réelle, sur un pied d'égalité, d'adultes engagés et compétents, permettra d'éviter le risque de la permissivité amorphe.

Ce n'est pas la référence explicite à des valeurs fondamentales qui assure à elle seule la découverte de la profondeur de ces valeurs et de leur interdépendance avec la vie de tous.

Dans les chapitres 4 et 5, nous nous sommes référés aux ouvrages suivants :

- Carugati, F., Emiliani, F., Palmonari, A.
Tenter le possible, Une expérience de resocialisation d'adolescents, collection Exploration, Ed. Peter Lang, Berne et Nancy, 1981
- Coleman, J.
The Adolescent Society, The Free Press of Glencoe, New York, 1961.
- Jahoda, M. et Warren, N.
The Myths of Youth, *Sociology of Education*, 38, 2, 1965, pp. 138-139.
- Keniston, K.
Young radicals, Notes on committed Youth. Brace & World, New York.
- Matza, D.
Come si diventa devianti, Bologna, Il Mulino, (op. orig. 1969).
- Palmonari, A., Carugati, F., Ricci Bitti, P., Sarchielli, G.
Identità imperfette, Il Mulino, Bologna, 1979.
- Sherif, M. Sherif, C. Wood, C.
Problems of Youth : Transition to Adulthood in a Changing World, Aldine, Chicago, 1965.

6

La signification de toute adolescence : Quête de l'identité personnelle



Nous penserons avoir atteint un résultat extrêmement encourageant si les analyses que nous avons présentées jusqu'ici ont amené ceux qui, pour une raison ou pour une autre, s'intéressent aux problèmes des adolescents, à fonder leurs raisonnements et interventions dans ce domaine sur le fait qu'il existe de nombreuses façons de vivre l'adolescence et la jeunesse, et non une seule.

Autrement dit : nous avons voulu démontrer avant tout qu'il ne suffit pas de parler de « jeunes » pour savoir de qui l'on parle, mais qu'il faut pour cela disposer de beaucoup d'autres éléments d'ordre culturel, social et personnel. Une affirmation semblable se trouve déjà dans la polémique de Marx contre Stirner : « ...en ne tenant aucun compte de la « vie » physique et sociale de l'individu, et en ne parlant pas du tout de la « vie », saint Max [Stirner] fait abstraction, en toute cohérence, de la nationalité, de la classe, etc..., ou, ce qui revient au même, il gonfle la conscience dominante de la classe qui lui est la plus proche dans son milieu immédiat, jusqu'à en faire la conscience normale de la « vie humaine ». Pour dépasser cette conception limitée et locale de maître d'école, il lui suffirait de comparer « son » jeune avec n'importe quel jeune employé, avec un jeune ouvrier d'une fabrique anglaise, avec un jeune yankee, sans parler des jeunes Kirghizes. »

Nous avons en même temps voulu affirmer que dans le cadre de notre société, il existe aussi des problèmes typiques de l'adolescence dont il faut chercher à saisir la spécificité. A la base de ces problèmes, on retrouve certainement les mêmes facteurs sociaux (liés à l'appartenance et à la conscience de classe, à la dynamique du pouvoir et de la division du travail) qui sous-tendent les grands problèmes de la vie adulte. Mais la différence entre adultes et adolescents provient de la position que ceux-ci occupent dans le cadre social, à cause de ces mêmes facteurs sociaux, et de la signification qu'ils attribuent, de cas en cas, à leur condition.

Si les mêmes facteurs sociaux n'influencent pas de la même manière tous les adultes qui y sont soumis, cela est aussi vrai pour les adolescents; avec, en plus, un élément supplémentaire cause en soi de variance : le fait d'être, d'être considérés, d'être conscients d'être considérés, et de se considérer eux-mêmes *comme adolescents*.

Partant de ces prémisses, nous voudrions revenir au cours de ce chapitre de conclusion sur le processus que nous jugeons central dans toute adolescence : celui qui a trait à la construction de l'identité personnelle.

La découverte de l'identité personnelle est un processus actif, constructif; ce n'est pas une adaptation passive au milieu social

Nous avons déjà parlé de l'identité, que nous avons définie sommairement comme l'exigence que tout individu a de se sentir le même, bien qu'il traverse des expériences de type social et relationnel, introspectif et d'autoévaluation de son propre comportement, qui lui donnent le sentiment d'être perpétuellement différent. Et nous avons précisé que, selon Erikson, le dépassement de la crise d'identité correspond à l'acceptation d'être différent de ce que l'on était, tout en se sachant le même.

Il n'y a pas de doute que, dans notre société du moins, l'adolescence représente une période chronologique dans laquelle les problèmes de changement, et par conséquent de continue recherche de la trame de l'identité personnelle, sont perpétuellement présents: l'adolescent s'aperçoit qu'il vit dans une culture donnée, mais qu'il pourrait aussi vivre dans une autre, où il parlerait une autre langue; il se rend compte qu'il appartient à un groupe privilégié, mais qu'il aurait pu naître dans un milieu marginalisé; en outre, il est conscient d'être profondément différent de moment en moment, de milieu en milieu, d'avoir des réactions émotionnelles très vives, ou d'indifférence; il voit en outre son développement physique prendre avec le temps des caractéristiques toujours plus marquées.

C'est précisément parce que l'adolescence est une période au cours de laquelle les changements et les expériences de transformation sont si profonds, étendus et fréquents, qu'elle met particulièrement en relief le problème de l'identité.

Cet accent mis sur l'*identité* en tant qu'*objectif* absolu de ce processus tourmenté de changement qu'est l'adolescence, ne doit pas être interprété, de manière restrictive, comme but final de toute péripétrie existentielle, où l'individu assumerait enfin, de façon définitive, le rôle le plus approprié à la position sociale qu'il occupe. Lorsque l'idée d'*identité* est conçue de cette façon — et cela a souvent été le cas — elle a pris le sens d'une adaptation au *statu quo*, tant par rapport aux valeurs sociales à rechercher, qu'aux moyens institutionnels de cette quête.

Il est utile par conséquent de préciser qu'au versant subjectif de la formation de l'*identité* — celui que nous avons cité plus haut, qui permet de se sentir le même tout en se sentant changé — correspond un versant « *objectif* », qui voit l'*identité* acquise lorsque l'individu est en mesure de choisir et de différencier ses points de référence essentiels pour organiser et évaluer son expérience actuelle dans sa totalité. C'est-à-dire quand, selon E. Jacobson, on atteint les conditions optimales d'autonomie, d'initiative et de choix, ainsi que lorsque l'individu devient apte à se donner des normes et à se doter d'un jugement moral.

Sur ce point, la recherche de Keniston sur les jeunes américains radicalisés (que nous avons déjà citée) apporte d'utiles éclaircissements: en particulier là où l'auteur, tout en ne traitant pas directement de la même question que nous, analyse l'attitude des jeunes qu'il a étudiés, à l'égard des carrières libérales.

Keniston insiste sur le fait que ces sujets refusent une insertion professionnelle prestigieuse afin de ne pas céder aux inévitables tentations de l'acceptation du *statu quo* qu'elle entraînerait. Et il précise qu'ils parviennent à ce choix parce qu'ils ont su affronter et résoudre leurs conflits d'adolescents. C'est donc grâce au développement auquel ils sont parvenus qu'ils sont capables de prendre des décisions contraires aux exigences immédiates de réussite et de succès. Leur critère de référence dans l'évaluation des propositions qui leur sont faites, c'est l'image qu'ils ont formée d'eux-mêmes; c'est selon ce point de comparaison qu'ils en acceptent certaines et refusent d'autres, formant un projet de vie qui peut faire abstraction des avantages contingents de situations données. Le concept d'*identité* est, selon nous, nécessaire pour rendre compte de ce comportement hautement rationnel et extrêmement riche sur le plan émotif: le sujet forme donc une « *hypothèse de soi* ». Il n'est pas forcément certain d'avoir les moyens de réaliser ce projet, mais il est capable de reconnaître que certaines possibilités qui lui sont offertes ne favorisent pas son engagement.

Ce même concept d'*identité* peut servir aussi bien à comprendre le choix de comportements encore moins socialement acceptés que ceux des jeunes de Keniston que, au contraire, de comportements tout à fait conformistes et « adaptés ». Ce qui est important, c'est que si nous prenons en compte le concept d'*identité* comme variable intervenant dans tout comportement, alors toute attitude sociale — même la plus apathique — peut être expliquée comme le fruit d'un choix élaboré en connaissance de cause.

Comment, au cours de l'adolescence, cette identité se construit-elle ?

Identité, opposition et différenciation sociale dans le processus de socialisation de l'adolescent.

L'adolescent chemine vers la réalisation de son identité personnelle par une insertion progressive dans le contexte social. Nous utiliserons à ce propos le terme de

socialisation, mais en notant que nous ne voulons lui donner aucune des significations de dépendance passive de l'individu envers le déterminisme social que lui attribuent souvent les behavioristes.

Cela pourra sembler paradoxal, mais l'insertion progressive de l'adolescent dans la société (sa socialisation, justement) se fait par un processus, tout aussi accentué, de différenciation. En effet, l'adolescent entre dans la société par l'appartenance et l'adhésion volontaire à des groupes différents. Nous en avons déjà parlé dans les chapitres précédents. Ce qu'il nous faut approfondir et élucider, à ce point de notre démarche, c'est comment l'adolescent, à travers ses rapports avec les groupes auxquels il appartient et ceux auxquels il se réfère, clarifie non seulement ce qu'il est et veut être, mais aussi ce qu'il n'est pas et ne veut pas devenir, ainsi que les motifs de son acceptation ou de son refus de certains modèles. La construction de l'identité passe donc par un processus actif de *défferenciation par rapport à des modèles de soi perçus comme réalisables, mais non acceptés*, et de *recherche d'une position appropriée du Soi par rapport à des objets sociaux significatifs* (personnes, groupes, institutions, éléments naturels et schèmes cognitifs de base) qui composent le champ cognitif de chacun de nous. Mais il est important de voir clairement que, derrière ces processus cognitifs, il y a des expériences sociales précises, rendues possible par le jeu complexe d'appartenance et d'adhésion aux différents groupes.

On peut même affirmer — de façon provisoire, certes, car la recherche dans ce domaine est encore insuffisante — que la socialisation de l'adolescent diffère de celle de l'enfant justement par le fait que l'enfant adhère, lui, aux différents groupes naturels auxquels il appartient sans se poser le problème de groupes de référence « autres » que ceux où il se trouve de fait (et ceci vaut pour la famille comme pour les groupes d'enfants de son âge). L'adolescent par contre remet en question son appartenance à une famille donnée, et prend l'initiative d'adhérer à tel ou tel groupe de jeunes du même âge, mais il est toujours prêt à prendre des points de référence externes à ces groupes.

Ce n'est pas tant, comme disait Lewin, que l'adolescent se trouve dans un terrain cognitif peu clair parce qu'il est passé de l'appartenance au groupe des enfants à l'insertion dans le groupe des adultes : il semble plutôt que l'adolescent doive remettre en question son appartenance aux groupes dans lesquels il se trouve afin d'établir de nouveaux points de référence à partir desquels organiser son comportement social. Le manque de clarté de son champ de compréhension cognitif est dû à divers facteurs : il ne raisonne pas seulement en fonction du réel, mais aussi selon ses espoirs et ses désirs; à côté du groupe auquel il appartient surgissent de nouveaux groupes, non prévus, qui le poussent à mettre en question des choix qu'il jugeait

définitifs. La réalité sociale se révèle toujours beaucoup plus complexe qu'il ne l'avait prévu.

C'est justement la complexité de cette expérience qui pousse sans cesse l'adolescent à se faire une image claire et relativement simple de la réalité : pour y parvenir, il impose des catégories à ce qui est complexe, il surenchérit sur la présence de groupes différents et sur le fait qu'appartenir à l'un de ces groupes exclut l'appartenance à un autre. Et il se définit lui-même en fonction de ces critères d'appartenance et d'exclusion.

Il choisit ainsi un critère de base qui lui permet de définir une identité personnelle provisoire, et il confronte toute réalité à ses certitudes personnelles provisoires. Les faits, ainsi que la dialectique entre groupes d'appartenance et groupes de référence, peuvent lui fournir alors de nouveaux critères pour classer la réalité en catégories : ainsi l'adolescent précise à nouveau sa propre identité, et vérifie une fois de plus combien sa cohérence personnelle est en rapport avec les événements extérieurs.

A tout cela, il faut ajouter que l'adolescent « rêve » d'un monde différent et tire de ces rêves des forces pour agir, d'une façon ou d'une autre, dans le présent. De son expérience de groupe et de l'image de soi qu'il construit, il tire l'idée que ces mondes se réalisent seulement « par hasard » ou « par chance », ou plutôt grâce à un engagement personnel coordonné à l'engagement des autres.

Pendant cette quête d'identité, l'adolescent est particulièrement vulnérable du point de vue psychologique. Face à des pressions provenant d'un monde social plus ou moins vaste (famille, école, etc...) qui voudrait le pousser vers des objectifs que, pour le moment du moins, il ne comprend ou ne partage pas, il peut prendre une attitude négative, se renfermer, présenter par conséquent des comportements de négation et de contradiction à outrance, au point, comme dit Canestrari, d'idéaliser ce que les parents et la société désapprouvent.

Mécanismes de défense et de déviance face aux frustrations.

L'adolescent est susceptible de faire face aux définitions que la société utilise pour décrire son comportement du moment en assumant sans nuances l'identité impliquée par cette définition. C'est là aussi un mécanisme de défense qui, dans les moments de fortes tensions idéologiques en particulier, peut l'amener à se fixer définitivement sur des positions qu'il n'avait assumées, dans un premier temps, que par réaction, et en tout cas sans aucun contenu idéologique véritable.

Devant l'insuccès répété de ses efforts pour atteindre les buts qu'il s'était proposés, l'adolescent peut perdre toute confiance en soi et en la possibilité de réaliser un quelconque idéal. A une frustration de ce genre, il peut réagir, à la limite, en renonçant à influencer la réalité, en adhérant de façon conformiste au statu quo avec une répugnance pour tout projet de renouvellement de la réalité.

Il faut souligner que le rapport du sujet avec son corps entre aussi en jeu dans le rapport de socialisation / différenciation. Pendant l'adolescence, par exemple, les pulsions sexuelles qui envahissent les organes génitaux et l'exigence d'établir un nouveau rapport avec l'espace et les objets qu'il contient sont ressenties avec une acuité particulière.

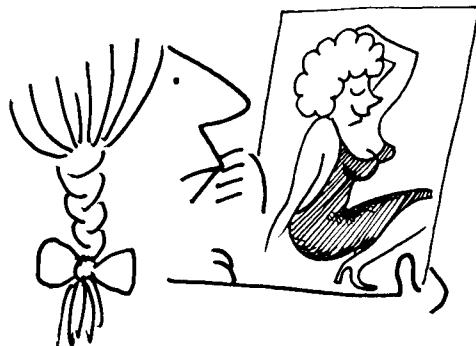
Ce genre de tensions peut trouver dans le groupe des pairs des solutions d'autonomie qui rassurent le sujet sur son intégrité et sur sa capacité d'affronter ces problèmes.

Mais dans le groupe, et surtout lorsque la vie y est organisée comme une « fuite » loin des rapports avec les adultes et de la mentalité dominante, ces problèmes peuvent s'aggraver et parvenir à des solutions qui sont destructrices pour certains individus, ou qui dépendent uniquement de la course à la consommation qu'impose une partie non négligeable du contexte social à ce large groupe problématique.

On peut interpréter ainsi certaines fixations sur la mode, sur la musique, sur le sport, sur les moteurs, etc... Certes, ces comportements font partie naturellement de toute expérience de groupe d'adolescents : mais une fixation unique des intérêts du groupe sur un seul de ces thèmes devient un symptôme certain de pressions sociales visant à son exploitation.

Nous n'avons pas la prétention d'épuiser dans ces notes finales le thème de la déviance des adolescents. Nous avons seulement esquissé certains cas possibles — et non secondaires. Nous renvoyons ceux qui voudraient approfondir la question aux textes spécialisés.

Nous souhaitons surtout répondre à une objection que nous prévoyons. On nous dira que nos analyses convergent toutes pour démontrer que l'identité de l'adolescent se forme sur le vif, au sein des processus sociaux. Voulons-nous par là soutenir que tout individu, tout adolescent du moins, trouve la source de son comportement dans les forces sociales du milieu où il vit ? En d'autres termes, tous nos discours ne sont-ils qu'une façon compliquée de faire accepter une espèce de déterminisme social ?



A cette objection, nous répondons non. D'abord, parce que le concept même d'identité se présente comme un filtre complexe situé entre les pressions sociales et les comportements de l'individu. Et dans le fonctionnement de ce filtre (actif de par les caractéristiques qui lui sont propres) intervient aussi l'expérience passée de l'individu, avec ses significations et ses valeurs.

L'identité dont nous parlons a donc une origine sociale, mais elle ne fonctionne pas comme un pur et simple produit social. C'est pourquoi il est parfaitement logique de ne pas parler seulement d'identité sociale, mais aussi d'identité personnelle de tout individu. Mais pour considérer ces termes dans une perspective correcte, il ne faut pas partir du réalisme ingénue qui veut qu'une fois donnée l'identité personnelle, on parvienne, par un « bain » dans le social, à l'identité sociale. Ce point de vue a été par ailleurs la source de longues discussions sur la cohérence théorique du concept même d'identité: si l'identité ne tire pas sa cohérence de l'interaction sociale, d'où provient-elle ? Est-ce peut-être une donnée a priori ?

Or, de même qu'elle n'est pas un simple produit social, l'identité n'existe pas non plus avant et en dehors des rapports sociaux. C'est donc avant tout par une identité sociale que chacun se reconnaît et se différencie des autres. L'identité personnelle représente une étape ultérieure du développement de l'individu: ce n'est que lorsqu'il est capable de faire silence autour de soi, en s'abstrayant, momentanément du moins, des processus sociaux dans lesquels il vit, qu'il peut réfléchir sur lui-même, sur ses propres valeurs dans leur continuité ou dis-continuité avec les valeurs sociales. Et de cette réflexion sur lui-même, il pourra tirer de nouveaux éléments pour influencer la société, ou renoncer à son engagement, en continuité ou en dis-continuité avec ce qu'il était avant. Quand Camus parle de l'homme révolté, c'est-à-dire de l'homme qui, bien que seul et incompris des autres, vit selon des valeurs auxquelles il ne veut pas renoncer même si elles ne sont pas partagées, il nous donne l'exemple le plus complet d'un comportement social fondé sur une solide identité personnelle. Laquelle est le point culminant d'un processus social, et non son début imparfait et primitif.

Il faut reconnaître que pour le moment les sciences humaines ne se sont guère penchées sur la dialectique des rapports entre identité sociale et identité personnelle. A ce propos justement, l'étude des différentes manières de vivre l'adolescence est susceptible de fournir des matériaux précieux pour une meilleure connaissance de la qualité même de la vie humaine.

Les adultes peuvent-ils aider les adolescents ?

Nous avons déjà répondu oui à cette question dans notre cinquième chapitre. Mais nous parlions alors d'un adulte qui devait conquérir un rôle de travailleur social tout à fait nouveau et original.

Il est peut-être utile, encore, d'ajouter quelques mots à propos des enseignants. Dans le cadre de ce que nous avons déjà dit de l'école secondaire en tant qu'institution (et nous y incluons aussi les divers centres de formation professionnelle), il apparaît que les enseignants ne sont certainement pas des entités neutres dans le développement des jeunes. Ou bien ils constituent un point de référence valable qui les aide, de façons naturellement diverses; ou bien ils constituent un point de référence non pertinent, et alors ils augmentent en tout cas la défiance des jeunes à l'égard du monde adulte et de ses institutions.

Aujourd'hui, personne n'est en mesure de traiter de façon exhaustive du rapport enseignants-adolescents. Qui prétend en être capable triche. Mais on peut mettre en évidence certains points pour permettre un large débat.

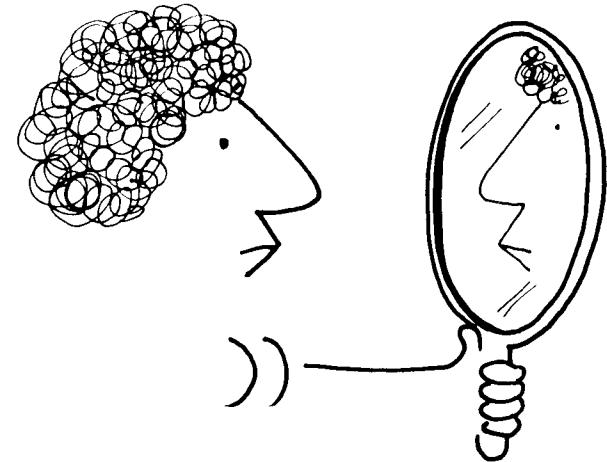
— Le premier point, qui peut sembler banal et allant de soi, concerne celui de l'existence ou non d'un rapport direct entre l'enseignant et l'adolescent. Il est évident que s'il n'y a pas de rapport, l'enseignant ne peut pas constituer un point de repère valable pour l'adolescent. Mais si l'on pense aux péripéties qui attendent souvent les classes avant de disposer de leur équipe définitive d'enseignants (1), on s'apercevra que ce point est tout autre que banal. Il faut aussi considérer la question des effectifs d'élèves par classe et par école. Dans une école où il n'est possible que tous les enseignants soient en rapport direct entre eux, il est très difficile que s'instaure un vrai rapport entre les enseignants et les élèves d'une classe.

— Pour qu'il y ait communication entre enseignants et élèves d'une classe, il est indispensable que les enseignants d'une même classe puissent communiquer entre eux. S'il tel n'est pas le cas, aucun des enseignants ne parviendra à développer envers les élèves l'attitude susceptible de permettre la compréhension de ce qui leur arrive. Le rapport enseignants-élèves, en effet, ne peut s'apprendre en acquérant des compétences spécifiques; c'est une réalité qui se forme au fur et à mesure, à travers l'engagement, la réflexion, la cohérence. L'absence de discussion entre collègues est un obstacle non négligeable à la mise en acte d'un engagement véritablement cohérent à l'égard de la classe.

— Si la communication entre enseignants est importante, c'est aussi parce que chacun d'eux doit savoir accepter de ne pas comprendre tout ce qui se passe dans le contexte de la classe. En effet, une des façons les plus sûres de bloquer la communication entre adultes et adolescents, c'est de vouloir être au courant de tout, de vouloir tout comprendre et tout commenter. Certains enseignants engagés, à cause de l'anxiété qui les ronge, tombent justement dans cette erreur. La garantie contre cette forme d'intrusion, c'est la possibilité de discuter de ce qui se passe avec d'autres qui connaissent la même situation et sont également motivés à la comprendre.

— Finalement, la communication entre enseignants et élèves est fondée sur l'intérêt véritable que l'enseignant porte à la connaissance des composantes de sa classe. Ceci signifie savoir reconnaître la valeur des styles de comportements adoptés par les jeunes; percevoir des continuités entre ce qui se produit en classe et ce qui arrive « dehors », dans le groupe des pairs; accepter, sans la stimuler, la différenciation des éléments de la classe en divers groupes; exprimer ses propres idées sur les problèmes qui émergent de la vie de la classe, sans pour autant prétendre les imposer.

Et, répétons-le, la collaboration entre collègues est indispensable pour que tant de paroles et d'intentions aient un contenu.



(1) Il est fait allusion ici aux difficultés d'organisation que connaît parfois l'école italienne (comme d'autres d'ailleurs): enseignants affectés à plusieurs écoles, suppléances provisoires, etc. Ndt.