

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	16 (1994)
Heft:	2
Artikel:	Relations maîtres-élèves à l'adolescence : Problèmes et suggestions pédagogiques
Autor:	Piquilloud, Claude
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786198

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 16.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Relations maîtres-élèves à l'adolescence

Problèmes et suggestions pédagogiques

Claude Piquilloud

A l'adolescence, les élèves adoptent diverses attitudes face aux enseignants. Les mécanismes psychologiques qui les sous-tendent ne sont généralement pas conscients. Les maîtres sont invités à décoder ce que les élèves leur signifient. Quelques «clés» leur sont proposées.

Les situations vécues obligent à réfléchir. Les intuitions peuvent être renforcées par les connaissances qu'apporte actuellement la psychanalyse des adolescents.

Un travail d'élaboration, effectué dans un groupe de formation animé par un psychologue, permet de moduler la réponse de l'enseignant. On peut ainsi éviter certaines difficultés relationnelles et jusqu'à un certain point prévenir l'échec scolaire.

Introduction¹

L'adolescent qui a confiance en lui-même et qui aspire normalement à l'autonomie est amené à prendre un certain nombre de risques (Cahn, 1991). Il est souhaitable que les affrontements qu'il provoque pour s'éprouver lui-même et acquérir ses propres repères ne soient pas trop lourds de conséquences. La qualité de la «réponse» de l'adulte revêt une importance particulière. Comment éviter les accidents?

Pour pouvoir gérer le rapport de force recherché, il faut en connaître le sens, ce qui est difficile du fait que les mécanismes psychologiques sont largement inconscients. L'élève qui attaque ne sait pas pourquoi il le fait; c'est plus fort que lui! Très souvent, d'ailleurs, il s'en punit de diverses façons. Face à ces

attaques, l'adulte ressent de la colère, est obligé de réfléchir afin de ne pas réagir selon le principe «œil pour œil» (voire «deux yeux pour un œil»!).

Mais la réflexion n'est pas facile à mener par l'enseignant, pour au moins deux raisons:

- il est perçu à travers un système de projections; il ne se reconnaît donc pas dans ce que l'élève perçoit de lui;
- il est perçu en fonction d'attentes idéalisées; l'élève trouve souvent le moyen de lui faire revivre les faiblesses qu'il parvient généralement à cacher.

L'adolescent teste en effet l'adulte sur les points qui lui font problème. Par un mécanisme inconscient de répétition active, il tente de lui faire vivre ce qu'il vit lui-même, notamment au niveau des sentiments d'impuissance, des doutes, voire de l'angoisse. On peut dire que lorsque l'adolescent vit une trop forte tension, il cherche un moyen de la partager avec l'adulte (Jeammet, 1980), la rendant ainsi pour lui-même plus tolérable. Si l'adulte décode mal le message, il risque de devenir rejetant.

Dans ce qui suit, nous présenterons quelques éléments théoriques et pratiques pouvant servir de clés de décodage aux conduites que nous venons d'esquisser brièvement.

Eléments théoriques: les mouvements principaux

La plupart des auteurs actuels caractérisent l'adolescence en distinguant les mouvements suivants:

- a) La réactivation «oedipienne»;
- b) L'ébranlement «narcissique»;
- c) Le mouvement de séparation-individuation qui aboutit à la construction de l'identité personnelle;
- d) La redéfinition du rapport établi avec la réalité externe et avec la réalité interne.

De ces mouvements, nous retiendrons ce que chacun peut en vivre dans le cadre des relations adolescents-adultes. Nous tenterons également d'en cerner quelques manifestations dans la relation maître-élèves. Bien entendu, ces mouvements interagissent constamment entre eux.

a) La réactivation «oedipienne» et la position «contre-oedipienne»

Après quelques séances de thérapie, les adolescents font fréquemment état d'une vive inquiétude, qui va parfois jusqu'à leur faire craindre d'être fous. Cette inquiétude est liée à la prise de conscience de leurs pulsions «parenticides». Le phénomène de transfert les amène à souhaiter la disparition du thérapeute. Les adolescents fragiles doivent donc être rassurés très rapidement et parfois dès la première séance, sinon on ne les revoit pas: les pulsions destructrices liées à l'ambivalence des sentiments les effraient trop.

La réactivation oedipienne fait réémerger le désir infantile de supprimer celui qui a le pouvoir, afin de prendre sa place, comme si la coexistence n'était pas possible: c'est l'un ou l'autre. La rivalité qui s'ensuit prend des formes kariées (au niveau du gymnase², cela peut prendre la forme d'une mise en cause des connaissances ou des compétences pédagogiques de l'enseignant). De manière schématique, on peut dire que ces affrontements amènent, lorsque tout se passe bien, une transformation: plutôt que de prendre la place de l'autre, l'adolescent va progressivement désirer devenir comme lui.

Pour que le désir de devenir comme l'adulte l'emporte, il faut que la manière d'être au monde de ce dernier soit perçue par l'adolescent comme enviable. Beaucoup de provocations ont pour but inconscient une recherche de modèle. L'attaque vise ainsi à connaître la manière dont l'adulte gère les conflits, afin de déterminer s'il peut devenir un modèle ou s'il doit être rejeté.

Les positions «contre-oedpiennes»

Les provocations sont plus ou moins bien supportées par l'adulte, qui peut devenir anxieux et adopter des attitudes rigides. Les adultes sont embarrassés pour plusieurs raisons:

- Beaucoup ont oublié leur adolescence: le refoulement de ce qui s'est passé durant cette période est très fréquent.
- La manière de «fonctionner» de l'élève peut être très différente de celle de l'enseignant; ce dernier ne peut alors s'identifier à lui.
- La situation pédagogique étant «triangulée» par la matière scolaire, il peut être difficile de percevoir ce qui se passe dans la relation.
- La situation de groupe peut rendre également difficile la perception de ce qui se passe avec chaque élève. Il est toutefois important de savoir que chaque élève établit dans sa tête un rapport particulier avec le maître. En groupe, l'individu se comporte fréquemment de manière plus régressive que lorsqu'il se trouve en relation individuelle.
- Il est difficile de concilier la compréhension et les impératifs scolaires. Mais, ce qui fait encore davantage problème, c'est ce qui se passe à l'intérieur de chacun!
- L'adulte, l'enseignant, doit pouvoir ressentir et contenir la colère avec laquelle l'élève joue volontiers. Divers facteurs peuvent empêcher cette perception, notamment un «Surmoi», un «idéal du moi» rigides, ou un refoulement trop important de ses propres pulsions.
- Il existe une certaine jalousie, généralement totalement inconsciente, à l'égard des jeunes, qui ont à leur disposition des moyens que les adultes ne possèdent plus: des moyens de séduction, une puissance certaine. Cette jalousie peut prendre plusieurs formes et, par exemple, amener l'enseignant à se déculpabiliser de la sélection qu'il effectue.

b) L'ébranlement «narcissique»

Pour la clarté de l'exposé, nous distinguerons plusieurs aspects.

1. L'adolescent utilise des «défenses» dites «narcissiques» pour se protéger d'une fragilité liée aux mouvements évolutifs caractéristiques de cette période. Il s'agit de comportements compensatoires susceptibles de provoquer passablement de malentendus avec l'adulte. L'adolescent adopte souvent une attitude désinvolte, sorte de défi qu'il adresse autant à lui-même qu'aux autres et qui sert à lutter contre le désarroi, d'intensité variable selon les individus, mais pouvant aller jusqu'à des affects franchement dépressifs.

- Parmi les causes de ce désarroi, il y a d'abord l'impossibilité de continuer à fonctionner dans le prolongement des désirs parentaux. Se passer des supports parentaux suscite des angoisses d'abandon.
- L'adolescent se détache habituellement de ses parents avant d'avoir acquis ses repères personnels, avant d'avoir pris la mesure de ses forces et de ses faiblesses. Le désarroi qu'il vit alors est d'autant plus grand qu'apparaissent des doutes quant aux repères intériorisés, notamment lorsque la manière de vivre et d'être au monde des parents paraît peu enviable ou carrément à rejeter. La lutte contre la dépression, qui, comme telle, demeure le plus souvent cachée, prend la forme de troubles du caractère. Se séparer équivaut à un deuil.
- L'augmentation de la poussée pulsionnelle agressive suscite de la culpabilité. La dépression représente alors une punition symbolique que, sans le savoir, l'individu s'inflige à lui-même.
- Ce qui génère toutefois le plus de sentiments dépressifs, c'est le mécanisme de la dépression dite névrotico-normale: il s'agit du décalage ressenti par l'individu entre ce qu'on nomme le «moi idéal», soit les attentes parentales que l'adolescent a reprises à son compte, et les réalisations.

L'école étant le lieu privilégié des déplacements et des projections, l'enseignant peut facilement croire que l'élève se moque de lui. Le risque est alors grand de rentrer dans un jeu destructeur, l'élève et le maître devenant chacun prisonnier d'un rôle. Qui peut rompre le cercle vicieux qui s'installe alors? Il y a problème si l'amour-propre du maître se situe à la même hauteur que celui de l'élève!

Il faut savoir que l'adolescent qui se trouve dans la phase que nous venons d'évoquer non seulement doute de lui, se dévalorise, mais s'en veut et se méprise. C'est à ce moment-là que le mécanisme de transfert par répétition active va l'amener à faire vivre à l'enseignant ce qu'il vit lui-même. Il va chercher à le dénigrer, parfois de manière violente, sans estimer les risques encourus, tant il pense qu'il est en mesure de tout supporter. Il peut déclencher chez l'enseignant une haine féroce, à la mesure de la blessure narcissique que ce dernier peut ressentir s'il ne connaît pas les mécanismes sous-jacents. Dans ce cas, on imagine toutes les vengeances possibles avec leurs conséquences sur la scolarité de l'élève. Chacun a besoin de se sentir estimé, le maître comme l'élève. On peut recommander à ce sujet la lecture du livre de Gaston Goumaz (1991): «Enseignant, enseigné, une estime réciproque».

2. Le problème du narcissisme, c'est aussi le problème du rapport que chacun entretient avec ses faiblesses, sa puissance et son impuissance. Certains adultes se laissent piéger par l'image d'eux-mêmes qu'ils croient devoir montrer, qui correspond à un idéal et non à la réalité. L'idéalisat ion est une «maladie» dangereuse car elle peut nous faire prendre nos désirs pour la réalité. C'est une «maladie» fatigante: il est en effet très difficile d'être intelligent, sensible et en forme toute la journée. Le besoin de puissance ne diminue pas obligatoirement avec l'âge, parfois il augmente. L'adolescent souffre fréquemment de cette maladie. Le rapport qu'il entretient avec ses manques joue un rôle très important dans les apprentissages scolaires: pour apprendre, il faut pouvoir se dire qu'on ne sait pas. Le désir d'apprendre naît de la perception de ce qui manque.

Pour entrer dans les apprentissages, il faut aussi accepter de ne pas être fort tout de suite, accepter de prendre du temps pour apprendre. On connaît la tendance de nombreux élèves à travailler au dernier moment, comme si on pouvait tout maîtriser en un tour de main. Ce besoin de puissance est particulièrement dangereux lorsqu'il prend la forme de prises de risques dans la circulation routière. Il équivaut alors à un jeu fou avec la mort, comme si on pouvait être plus fort qu'elle!

Il faut pouvoir percevoir et accepter ses manques pour les combler. Pour pouvoir entrer dans le jeu des apprentissages proposés par l'école et les vivre comme des difficultés à affronter et à dépasser, il faut également pouvoir garder confiance en soi.

3. La qualité de l'assise narcissique acquise par l'élève au cours de sa vie représente le premier facteur de réussite ou d'échec scolaire. Une recherche (Amstutz, Baumgartner, Impériali, Croisier, Piquilloud, 1994), menée sur une population gymnasiale suivie depuis la 7e du cycle d'orientation jusqu'à l'obtention de la maturité, nous a montré que, contrairement à ce que nous pensons, ce facteur jouait un rôle plus important que la qualité de l'organisation de la personnalité. Soit dit en passant, les facteurs liés à ce qu'on appelle l'«analité» (capacité d'organiser son travail, de se contrôler, de se maîtriser) jouent un rôle fondamental, alors que la curiosité, l'intelligence ont un impact moins grand qu'on ne le croit généralement. Les résultats de cette recherche, qui mettent en lumière ce qui est requis dans la réussite, donnent ainsi des indications sur le fonctionnement de l'école.

- La «blessure narcissique» incite fortement à la projection. Ainsi, l'enseignant attaqué pourra être tenté de tout mettre sur le dos de l'élève. L'adolescent qui se sent blessé par ses difficultés ou par l'attitude de l'enseignant à son égard peut tout projeter sur ce dernier. Les parents ne sont pas toujours en mesure d'aider leur enfant à faire la part des choses.
- La réussite scolaire procure un important renforcement narcissique. Elle contribue à dissimuler les fonctionnements pathologiques. Françoise Dolto, avec son franc-parler, disait que la trop bonne adaptation scolaire était un signe majeur de névrose. En tout cas, ce que l'on peut dire, c'est qu'il n'y a pas de relation entre la réussite scolaire et l'équilibre affectif. Si un élève réussit bien, cela ne veut pas dire qu'il n'a pas de problème affectif.

c) Le mouvement de séparation-individuation

Le mouvement de séparation-individuation est considéré par la plupart des auteurs actuels comme la pierre angulaire de la réussite ou de l'échec du processus de développement à l'adolescence. Il débute vers 13–14 ans, se termine généralement vers 18–19 ans, il se prolonge fréquemment. Selon H. Collomb (1977), chez les peuples primitifs le temps de l'adolescence est condensé dans les rites d'initiation. Le sujet meurt à lui-même et à sa famille. C'est une véritable mise à mort symbolique avec adieu à tous et à soi-même. Les rituels simulent la dévoration, l'ensevelissement, le retour au chaos primitif pour déboucher sur une nouvelle naissance. Chez ces peuples, la nouvelle identité s'établit en communion avec la société des adultes.

Dans notre société, l'adolescence peut aussi être considérée comme une nouvelle naissance, mais l'identité que chacun doit acquérir n'a pas grand-chose à voir avec celle de l'individu chez les peuples primitifs. Chez nous, la nouvelle identité réside essentiellement dans une conscience réflexive permettant à l'individu de se situer dans un rapport différencié avec lui-même et avec les autres (Cahn, 1991). La pratique de la psychothérapie nous montre que le travail à accomplir pour acquérir cette nouvelle identité est long, difficile, coûteux en énergie et plein d'aléas.

La mise à distance des parents est due à des mécanismes inconscients: la crainte de la séduction et la lutte contre les désirs régressifs de demeurer enfant jouent un rôle important (Cahn, 1991). Cette mise à distance fait vivre à l'adolescent une angoisse de séparation, des sentiments de perte et assez fréquemment des angoisses de mort. Les psychanalystes accordent actuellement beaucoup d'importance à ces angoisses, car si elles ne sont pas élaborées, elles empêchent l'individu d'accéder à l'autonomie psychique (Quinodoz, 1991).

La difficulté à se séparer fait vivre à l'adolescent une véritable hantise du contrôle par l'adulte (les désirs inconscients de demeurer enfant font craindre la mainmise de l'adulte). Les adultes acceptent plus ou moins bien d'être mis à distance. Le réglage de la distance n'est pas évident: trop de liberté donnée peut être ressentie comme un abandon par l'adolescent, un rapproché trop grand comme une intrusion. Devenir adulte sans avoir à effectuer le travail psychique de l'adolescence relèverait de la magie; ainsi, dans la «Belle au bois dormant», la jeune fille s'endort à la fin de l'enfance pour se réveiller adulte prête à rencontrer le prince charmant.

Paul Nizan disait: «J'avais 20 ans, je ne laisserai dire à personne que c'est le plus bel âge de la vie.» (cité par Cahn, 1991). Pour se trouver, l'adolescent va devoir s'éprouver lui-même, expérimenter bien des manières d'être et de faire, sans jamais être assuré de réussir dans sa quête, car comme le disait Rimbaud: «Je est un autre», un autre soi-même à découvrir. Plus rien ne peut être comme avant, et «tout» n'est pas possible: il faut choisir...

L'expérimentation prend souvent la forme de provocation à l'égard de l'adulte. Pour notre part, nous estimons toujours utile, lorsque nous nous trouvons en face d'un adolescent ou d'une adolescente, de nous demander: «A quoi joue-t-il, à quoi joue-t-elle? A me séduire, à me neutraliser, à me blesser, inverse-t-il/elle les rôles? Suis-je l'enfant qu'il/elle a été et lui le père, la mère, etc.?».

Ce qui est probablement le plus difficile à vivre pour un adolescent, c'est la «désidéralisation» de l'adulte, qui l'amène à voir ses parents, ses professeurs avec leurs qualités et surtout leurs défauts. Accepter de voir les manques de l'autre, ses éventuelles pulsions sadiques, c'est accepter d'entrer en relation avec ses propres manques, ses propres pulsions destructrices. L'idéralisation nourrit la revendication: les professeurs devraient tous être «super», tout apporter! L'enfant souhaite longtemps être deviné, compris, aimé totalement. Il a du mal à accepter l'inévitable rivalité qui oblige à être actif, à prendre sa place sous peine d'être écarté.

L'adolescent qui n'a pas pu mettre ses parents à distance ne supporte pas d'être seul. La solitude est importante, car il faut pouvoir être seul pour travailler, mais surtout pour prendre conscience de son espace interne, de sa subjectivité. Pour établir des rapports libres avec autrui, il faut percevoir son propre monde interne. Les rapports qu'on établit avec autrui sont en rapport direct avec le commerce qu'on entretient avec soi-même.

Le regard que les adultes portent sur la seconde naissance, celle du «Je» de l'adolescent, est souvent empreint de beaucoup d'ambivalence: «nostalgie et fascination se mélangent à la condescendance et au rejet» (Cahn, 1991). Les pulsions parenticides peuvent susciter une haine infanticide empêchant le jeu des identifications.

Il nous paraît nécessaire, lorsqu'on exerce un métier qui nous met constamment en relation avec autrui, de bien prendre conscience de tout ce qui surgit en nous, la haine, la jalousie, les pulsions sadiques, les désirs de s'exhiber, de séduire, etc., afin de pouvoir les contenir et les transformer en énergie alimentant l'investissement professionnel.

Lorsque l'adolescent ne trouve pas les moyens d'acquérir une identité personnelle, il peut être amené à s'affirmer de manière violente, la violence étant dirigée contre autrui, plus fréquemment toutefois contre lui-même. Or, avant d'acquérir une identité stable l'adolescent utilise fréquemment des identités d'emprunt; il peut être difficile de savoir s'il s'agit de comportements pathologiques ou de jeux temporaires. Après un entretien, le psychologue se trouve généralement en mesure de le dire.

d) Rapport à la réalité externe et interne

Le rapport à la réalité externe

Les acquisitions scolaires en représentent une part importante, essentielle. Les difficultés rencontrées jouent un rôle structurant dans l'organisation de la personnalité. Certains psychanalystes pensent que la réalité externe représente pour le développement psychique un équivalent du «tiers» oedipien (Terrier et Bigeault, 1975). Pour les psychanalystes kleiniens, les obstacles rencontrés permettent d'aborder la «phase» dite «dépressive», dont l'élaboration est indispensable pour accéder à la maturité affective (Segal, 1969).

Plaçons-nous d'abord à ce dernier point de vue: les difficultés, l'échec temporaire mettent en cause le besoin de puissance. L'enfant compense son besoin

de puissance par une rêverie où prévalent les fantasmes d'omnipotence. Ce que propose l'école va permettre d'acquérir progressivement une puissance réelle et non plus imaginaire. L'école présente en fait une réalité aménagée par les programmes choisis, mais surtout, et c'est primordial, par la manière d'enseigner. Les difficultés rencontrées, l'échec temporaire, prendront une valeur structurante pour l'élève dans la mesure où l'enseignant saura l'aider à aborder les difficultés.

Face à l'échec, l'élève doute de ses capacités, même s'il affiche une attitude contraire, destinée précisément, nous l'avons vu, à cacher ses affects dépressifs. Le maître doit demeurer pour l'élève le garant qu'il va réussir, mais c'est difficile, car le doute est contagieux. L'échec entraîne souvent chez l'enseignant une vision pessimiste très dangereuse, car l'élève va ressentir les doutes que le maître ressent. L'ébranlement narcissique dont nous avons parlé rend l'élève extrêmement sensible au regard du maître. La communication se faisant pour l'essentiel d'inconscient à inconscient, il ne suffit pas de se contrôler. Pour ne pas être nocif, ne pas dramatiser, il faut connaître la valeur et la fonction psychologique positive de l'échec temporaire.

Les analystes classiques (Terrier & Bigeault, 1975) mettent l'accent sur le rôle de «tiers oedipien» joué par la matière scolaire. Cela veut dire deux choses:

L'angoisse et la déception que peut susciter en lui l'échec de l'élève amène parfois l'enseignant à adopter une attitude rigide. Il risque alors d'enfermer l'élève dans la situation dans laquelle il s'est mis pour des raisons inconscientes. Son attitude revient à donner une estampille de validité à un comportement temporaire, qui peut alors devenir définitif. Une attitude rigide peut aussi conduire à un rapport de force déclenchant dans la classe des phénomènes de groupe très difficiles à gérer. Le phénomène de répétition par le transfert fait que les élèves en difficulté mettent l'enseignant en difficulté, ce qui l'oblige à s'interroger sur son enseignement, sur sa puissance, à moins qu'il ne projette tout sur les élèves.

Le rapport à la réalité interne

La réalité intrapsychique se manifeste à travers les phénomènes de transfert et de contre-transfert et par les mécanismes psychologiques de défense utilisés. La perception de sa réalité interne permet à chaque individu d'établir un rapport personnel clairement différencié avec lui-même et les autres.

La capacité à se dégager d'une relation symbiotique avec le monde extérieur s'acquierte difficilement. La prise de conscience de l'ambivalence des sentiments, des affects pénibles, des désirs et des fantasmes, est entravée, à la préadolescence, par des angoisses de perte de maîtrise de soi. Se représenter ce qui se passe, imaginer, réfléchir, faire des hypothèses, demeure, chez certains élèves, frappé d'interdit. Il y a une peur de la liberté, de la liberté de penser, une peur de se découvrir autre, de se transformer.

Penser, réfléchir, c'est posséder un pouvoir. Posséder ce pouvoir peut représenter, pour l'inconscient, la transgression d'une loi implicite. Il faut donc oser, s'octroyer le droit, la liberté de penser. Penser pour devenir soi-même implique

également la capacité d'assumer l'angoisse de séparation, voire l'angoisse de mort.

A l'adolescence, beaucoup de conflits relationnels peuvent être interprétés comme des luttes contre la prise de conscience de soi-même et de l'angoisse existentielle. Le rapport que chacun établit avec son monde interne conditionne le rapport à autrui. L'adolescent va apprendre souvent à ses dépens que la liberté totale ne peut être qu'intérieure: on ne peut pas tout dire sans risquer de blesser et les «blessures» font naître des désirs de vengeance.

Apprendre à se taire, à attendre, à être «hypocrite» si nécessaire, représente un progrès par rapport à l'idéal de l'enfant de pouvoir tout dire en revendiquant d'être accepté avec ses qualités et ses défauts! Mais, là-dessus, les opinions peuvent diverger...

Le rôle de l'enseignant

En prenant en compte ce que nous venons de dire, on se demandera sans doute: «Mais, que peut faire le maître?»

Pour pouvoir agir, il faut être en mesure de percevoir ce qui se passe, y attribuer du sens et acquérir quelques savoir-faire. Le fonctionnement de notre préconscient nous permet de percevoir ce que l'autre nous fait vivre. Il s'agit essentiellement d'identifier nos propres affects lorsque nous sommes en relation avec autrui. On ne peut pas le faire si on ne réalise pas ce qu'est le phénomène du transfert. Répétons-le: l'autre, à son insu, nous fait revivre ce qu'il vit et particulièrement ce qui le «coince». L'adolescent a besoin de jouer avec notre angoisse, notre colère, notre puissance, notre impuissance, de nous éprouver, afin de se trouver lui-même. La perception de ce qui se passe en nous nous permet de prendre le recul nécessaire, sinon on court le risque de fonctionner au même niveau que l'élève, avec des mécanismes identiques.

Si l'on n'accepte pas d'entrer dans le jeu, rien ne change, et l'adolescent répète le même comportement jusqu'à ce qu'il se passe quelque chose! Il faut, à notre avis, oser exprimer à l'élève:

- la vision qu'on a de lui;
- les interrogations à son sujet;
- les sentiments qu'il suscite en nous.

L'élève se sent alors digne d'intérêt. On remet en quelque sorte la balle dans son camp. On le considère comme une personne à part entière, capable de prendre acte de ce qu'on lui dit. On le responsabilise en faisant confiance à ses capacités psychologiques.

Il faut savoir qu'à la période de construction de l'identité personnelle, chaque adolescent a besoin d'être reçu comme une personne unique. Le regard qu'on porte sur lui doit lui garantir qu'il a le droit d'exister en tant que personne totale. L'adolescent a besoin que l'adulte joue un rôle de garant. Il a besoin

qu'on croie en lui-même davantage qu'il ne peut le faire lui-même. Il a besoin de sentir la confiance qu'on a dans ses capacités à sortir de ses difficultés. Cela nous oblige à analyser les doutes qu'il peut faire naître en nous, à réfléchir au rapport que nous entretenons avec nous-même, avec nos difficultés, avec l'échec et la dépression. Il est nécessaire de le répéter: par une vision pessimiste, par des attitudes rigides, nous risquons d'enfermer l'élève dans un comportement pathologique, alors qu'il possède le plus souvent les moyens de dépasser ses difficultés. Malheureusement, nous perdons ces potentialités en vieillissant. Rappelons que, du point de vue intellectuel, la «détérioration mentale» commence à 25 ans; nous la compensons en étant mieux organisés et en prenant moins d'énergie pour maintenir notre équilibre affectif.

S'adresser à un adolescent nécessite l'acquisition d'un certain savoir-faire. Il faut savoir ménager son amour-propre, s'adresser autant que possible à son «moi», car tout ce qui est dit de manière impérative suscite le rejet! Il faut pouvoir supporter la liberté qu'il a de prendre ou de laisser, de ne pas entendre ce qu'on lui signifie. Lorsqu'on lui dit: «Je me demande si» ou encore «je peux me tromper, mais j'ai l'impression que», on lui laisse la liberté de prendre ou d'écartier, et c'est beaucoup plus efficace!

La distance qu'on établit avec les adolescents fait constamment problème. Lorsqu'on s'est approché, il faut savoir ensuite se retirer sous peine d'être rejeté. Lorsqu'on dit à un adolescent «débrouille-toi!» on ne sait jamais s'il va ressentir cela comme une autorisation à réussir ou comme un rejet.

En guise de conclusion: quelques remarques sur la formation psychologique des enseignants

Comment le maître peut-il acquérir ces compétences? Le désir de comprendre ce qui se passe dans la relation avec l'élève ne va pas de soi. Certains enseignants, peu nombreux, le manifestent d'emblée. La plupart ne le ressentent que très progressivement... Soucieux de disposer rapidement de moyens, beaucoup se laissent séduire par diverses méthodes et techniques qu'il suffirait d'appliquer! L'expérience de la supervision d'enseignants nous montre que lorsque le maître comprend bien ce qui se passe, il trouve aisément la bonne «technique». L'imagination et la créativité ne manquent pas!

La supervision en groupe comporte de nombreux avantages. Lorsque le groupe fonctionne bien, chacun se sent reconnu et estimé. En écoutant les autres, on se rapproche de soi-même. Le groupe aide chacun à percevoir ce qui le fait souffrir. Le travail d'«élaboration collective» permet de trouver les moyens de sortir d'une situation difficile. L'aide des autres est avant tout morale: la personne concernée trouve souvent elle-même la solution efficace.

L'expérience montre qu'il faut un animateur pour aider les enseignants à distinguer ce qui relève de leur attitude et de celle de l'élève. Un groupe ne fonctionne pas d'emblée de manière optimale, les premières séances peuvent

être difficiles; divers phénomènes tels la recherche d'un bouc émissaire, les régressions, les projections, se manifestent fréquemment. L'animateur débutant est amené à faire de nombreuses découvertes. Il doit pouvoir percevoir rapidement ce qui se passe et en tenir compte. Ce n'est qu'après un certain temps qu'il pourra aider le groupe à prendre conscience de son propre fonctionnement. Ce qui me paraît le plus important, c'est que l'animateur possède une expérience approfondie de la relation adolescent-adulte.

Lorsque tout se passe bien, pas avant plusieurs mois toutefois, les maîtres disent retrouver un sentiment de liberté. Ils deviennent plus créatifs et ont souvent envie de partager leurs découvertes.

Notes

- ¹ Cet article est l'adaptation d'un exposé présenté par l'auteur au collège de Saussure (gymnase) le 21 mai 1992. Le contenu en a été fixé en fonction de la demande de quelques enseignants et formateurs. La psychothérapie d'un certain nombre d'adolescents et l'animation de groupes de discussion d'enseignants nous ont suggéré quelques hypothèses, questions et remarques. Par ailleurs, nous nous inspirons largement des réflexions que notre collègue, Madame Mireille Jeanneret-Koumrouyan a tiré de son expérience de psychologue au collège de Staël.
- ² En Suisse, les gymnases sont des établissements du deuxième cycle secondaire recevant des élèves de 15 à 19 ans qui préparent une maturité (baccalauréat) donnant accès à des études de niveau universitaire (= lycée en France).

Références bibliographiques

- Amstutz, C., Baumgartner, D., Impériali, M., Croisier, M. & Piquilloud, Cl.: *L'investissement intellectuel des adolescents: recherche clinique*. Peter Lang, Berne, 1991.
- Cahn, R.: *Adolescence et folie. Les déliaisons dangereuses*. Paris, PUF, 1991.
- Jeammet, Ph.: Réalité externe et réalité interne. Importance et spécificité de leur articulation à l'adolescence. *Revue Française de Psychanalyse*, XLIV, no 3-4, mai-août 1980: L'adolescent.
- Collomb, H.: La mise à mort de la famille. *La Psychiatrie de l'Enfant*, XX, 1/1977.
- Goumaz, G.: *Enseignant, enseigné, une estime réciproque*. Ed. des Sables, Perly-Genève, 1991.
- Quinodoz, J.-M.: *La solitude apprivoisée. Le fait psychanalytique*. Paris, PUF, 1991.
- Segal, H.: *Introduction à l'œuvre de Mélanie Klein*. Chap. V: La position dépressive. Paris, PUF, 1969.
- Terrier, G. & Bigeault, J.-P.: *Une école pour Oedipe. Psychanalyse et pratique pédagogique*. Toulouse, Privat, 1975.

Lehrer-Schüler-Beziehungen in der Adoleszenz, Probleme und pädagogische Vorschläge

Zusammenfassung

In der Adoleszenz ändern die Schüler ihre Einstellung zu den Lehrern, wobei die zugrundeliegenden psychologischen Mechanismen im allgemeinen unbewußt bleiben. Die Lehrer werden gefordert die Mitteilungen der Heranwachsenden zu entschlüsseln. Einige «Schlüssel» dafür können ihnen in die Hand gegeben werden. Vor allem die heutigen Kenntnisse der Jugendpsychoanalyse können die Intuition der Lehrer bekräftigen.

Die Arbeit an der Lehrer-Schüler-Beziehung (vorgenommen in einer von einem Psychologen geleiteten Weiterbildungsgruppe) erlaubt dem Lehrer, sein Handlungsspektrum zu differenzieren. Auf diese Weise können verschiedene relationelle Schwierigkeiten vermieden werden und – bis zu einem gewissem Grade – kann auch dem Schulversagen vorgebeugt werden.

Teacher-student relations during adolescence: problems and pedagogical suggestions

Summary

In adolescence pupils tend to adopt different attitudes towards teachers. The underlying psychological mechanisms are generally not conscious. Teachers are invited to decode students hidden messages. Some «keys» can be offered.

Teachers' intuitions concerning relational problems can be greatly reinforced by recent knowledge provided by the psychoanalysis of adolescence.

Work on this problem (carried out under the supervision of a psychologist in a training group) allows teachers to differentiate their reactions. They can thus avoid certain relational difficulties and – to some extent – prevent school failure.