

COMPRENDRE

AGIR

À L'ÉCOLE

Promouvoir la santé psychique des adolescent·e·s à l'école et dans l'espace social

Cahier de référence pour les professionnel·le·s

Sommaire

Préambule	5
Mandat, démarche et structure du document	6

Première partie : approches théoriques 9

I. Comprendre l'adolescence pour soutenir la santé psychique des jeunes

a. AdolescenceS 10

A1. QU'EST-CE QUE L'ADOLESCENCE ? 10

A2. LE DÉVELOPPEMENT DE L'ADOLESCENT·E 11

I. Les grandes transformations du corps liées à la puberté 11

II. La construction et les modifications du cerveau 12

III. Les tâches de développement 14

IV. Les défis psychosociaux liés aux tâches de développement 14

A3. L'ADOLESCENCE, UNE MUTATION DANS UNE SOCIÉTÉ OCCIDENTALE ELLE-MÊME EN MUTATION 22

I. Hyper connectivité 22

II. Modification du rapport à l'autorité et au savoir 23

III. Des choix multiples dans une société individuelle 23

b. La santé psychique des adolescent·e·s 24

B1. QU'EST-CE QUE LA SANTÉ PSYCHIQUE? 24

B2. LES BESOINS FONDAMENTAUX DES ADOLESCENT·E·S 26

B3. LES COMPORTEMENTS DES ADOLESCENT·E·S : UN BAROMÈTRE DE LEUR SANTÉ PSYCHIQUE 27

Deuxième partie : approches d'intervention 29

II. Promouvoir la santé psychique des adolescent·e·s

a. Leviers d'action 30

A1. UNE ÉDUCATION GLOBALE 30

A2. LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES (CPS) 32

A3. LE SENS DE LA COHÉRENCE 34

A4. L'ESTIME DE SOI 34

A5. LA RÉSILIENCE 35

b. Rôle et posture des adultes 36

Toisième partie : l'école 39

III. L'école : un setting de vie et d'apprentissage particulier

a. L'école et la santé psychique 40

A1. UN LIEU DE VIE ET DE SOCIALISATION 40

A2. LE STRESS DE PERFORMANCE : UN ÉLÉMENT CENTRAL DE LA SANTÉ PSYCHIQUE À L'ÉCOLE 41

b. Comment promouvoir la santé psychique des adolescent·e·s à l'école ? 42

B1. L'APPROCHE D'INTERVENTION GLOBALE 42

B2. LE CLIMAT SCOLAIRE : UN ENVIRONNEMENT SÉCURISANT ET NON DISCRIMINANT 44

**B3. LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES COMME
OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE EXPLICITES 48**

I. Les compétences psychosociales
et le Plan d'Etudes romand 50

II. Les compétences psychosociales et l'école 51

**B4. LE POUVOIR D'AGIR DE L'ENSEIGNANT·E
DANS SA CLASSE 54**

I. Les axes d'actions possibles en classe 54

II. Les pistes d'action par axe 56

- Climat et gestion de classe 56

- Attitudes et comportements 58

- Connaissances et contenus 61

- Approches et méthodes 67

c. Exemples de bonnes pratiques :
Le programme MindMatters
et #MOICMOI 69

C1. LE PROGRAMME MINDMATTERS 69

C2. #MOICMOI 72

d. Implémenter la promotion
de la santé psychique des
adolescent·e·s à l'école 74

D1. TRAVAILLER EN RÉSEAU ET EN SYNERGIE 74

I. Créer une culture d'établissement
à l'interne de l'école 74

II. Coopérer avec les organismes et
les projets ressources 74

III. Réseaux et projets de promotion
de la santé psychique des adolescent·e·s 75

D2. SOUTENIR L'ÉCOLE ET LES ENSEIGNANT·E·S 77

Perspectives 78

Remerciements 79

Bibliographie 80

Liste des tableaux et des annexes 85

Préambule

La santé psychique est une préoccupation importante de notre société moderne, en particulier celle des adolescent·e·s. Les transformations profondes physiques, émotionnelles, cognitives et sociales vécues par les jeunes durant l'adolescence, mais aussi la transition vers des contextes de vie adultes, en font **une période à la fois de grands potentiels et de vulnérabilité**. Cette mutation individuelle est intimement liée au contexte de vie dans lequel elle se produit. Aujourd'hui, dans notre monde occidental, les transformations personnelles de l'adolescence se couplent à des mutations sociétales profondes qui influencent considérablement la manière dont elle s'exprime et les étapes pour accéder à la vie adulte : modification des repères traditionnels, mondialisation, connectivité quasi permanente, appartenances multiples, multiculturalisme, abaissement de l'âge de la puberté, allongement de la durée de formation et report de l'autonomie économique et sociale, sont autant de paramètres qui vont jouer un rôle dans la manière dont les adolescent·e·s vont pouvoir vivre les défis psychosociaux propres à leur âge, les résoudre et développer leur identité propre.

La santé psychique des adolescent·e·s est liée à la résolution de ces défis ainsi qu'à la possibilité de trouver une place dans la société. Elle dépend à la fois de leurs compétences et ressources personnelles mais également, et peut-être surtout, de la possibilité de rencontrer des **contextes d'expérimentation favorables et des adultes soutenant·e·s** pour les accompagner dans la découverte et l'expression de leur potentiel. Selon les besoins du terrain exprimés par l'ensemble des cantons latins, ce document a été construit en priorité afin de soutenir les enseignant·e·s et les acteurs de l'école qui ont un rôle important à jouer et ont spécifiquement besoin de soutien et de ressources. Le rapport de synthèse et les recommandations **d'éducation+santé réseau suisse** parus en 2017 sous le titre « *Analyse des besoins relatifs à des mesures visant à promouvoir la santé psychique dans le domaine de l'éducation. Rapport de synthèse* » met en évidence la nécessité de continuer le travail de réflexion sur ce que signifie la santé psychique dans le cadre scolaire et sur la meilleure façon de la promouvoir et de la soutenir. Ce travail souhaite y contribuer.

Mandat, démarche et structure du document

Ce document est le résultat d'un travail effectué entre mars 2019 et juin 2020 sur mandat de la campagne latine santepsy.ch consacrée aux adolescent·e·s, de la Commission de prévention et de promotion de la santé des cantons latins (CPPS)¹, du projet romand #MOICMOI et du programme MindMatters par le biais de RADIX, la Fondation Suisse pour la santé. Il poursuit les objectifs suivants :

- fournir de l'information et des connaissances sur les processus et les enjeux de l'adolescence pour mieux comprendre la réalité d'un·e adolescent·e d'aujourd'hui ;
- proposer un outil de référence partagé et une compréhension commune de la promotion de la santé psychique des adolescent·e·s, spécialement dans le cadre scolaire ;
- mettre en évidence des leviers et des pistes d'action afin de renforcer l'action globale de l'école et le pouvoir d'agir des enseignant·e·s en matière de promotion de la santé psychique en classe au quotidien ;
- servir d'ancrage à différents projets ou mesures qui soutiennent la santé psychique des adolescent·e·s, prioritairement à l'école, mais aussi de manière plus large dans d'autres contextes d'intervention comme la famille, les activités extra-scolaires ou l'espace social.

Ce document s'appuie à la fois sur des apports théoriques et des concepts liés à l'adolescence et la santé psychique, sur des expériences probantes menées en Suisse, notamment dans le cadre du réseau d'écoles²¹, de #MOICMOI ou de MindMatters, ainsi que sur des apports d'expert·e·s et de jeunes concernés. La structure et les éléments qui y sont présentés sont donc, dans une large mesure, issus d'une démarche de production de savoir basé sur l'expérience. Des entretiens ont été menés auprès de cinq expert·e·s de domaines clés pour la santé psychique des adolescent·e·s. Six focus groups ont également été conduits en Suisse romande et au Tessin, qui ont permis de récolter l'expérience de jeunes, principalement en âge de scolarité obligatoire.

¹ La CPPS dépend du Groupement des Services de Santé Publique des cantons romands, de Berne et du Tessin (GRSP), lui-même rattaché à la Conférence latine des affaires sanitaires et sociales (CLASS).

² L'abréviation LGBTIQ désigne les personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres, intersexes et queer ou en questionnement. Elle a été choisie dans ce document car elle regroupe les catégories d'orientation affective et sexuelle et d'identité de genre qui subissent le plus de discriminations sociales et d'inégalités de traitement en termes de droits, ce qui est d'importance pour la santé psychique.

Les cinq domaines clés pour les adolescent·e·s qui ont fait l'objet d'entretiens d'expert·e·s sont :

- **violences, harcèlement-intimidation, discriminations, questions de sexe – genre – sexualité** : Dre Caroline Dayer, chercheuse et formatrice ;
- **sexualité, santé sexuelle et éducation sexuelle** : Dre Caroline Jacot-Descombes, SANTÉ SEXUELLE Suisse ;
- **médias, publicité et influences** : Dr Julien Intartaglia, Doyen de l'Institut de la Communication et du Marketing Expérientiel (ICME), Professeur HES, HEG Arc Neuchâtel ;
- **sciences affectives, psychologie positive et promotion de la santé** : Dr Francesco Lopez, psychologue ;
- **neurosciences et éducation** : Dre Cherine Fahim, Faculté de médecine-psychiatrie Université de Montréal, CHU Sainte Justine, Axe Cerveau et Développement, Canada ; Endoxa Neuroscience Neuchâtel, Suisse.

Les six focus groups ont été réalisés dans les cantons de Vaud, du Valais, de Neuchâtel et du Tessin entre juin et décembre 2019 avec l'objectif de donner la parole aux jeunes sur ce qui les préoccupe et influence leur bien-être quotidien ainsi que sur leurs attentes en termes de soutien des adultes, spécialement dans le cadre scolaire et de la part des enseignant·e·s. Ils ont permis d'accueillir la parole de 60 jeunes entre 13 et 20 ans dont 50 en scolarité obligatoire et d'alimenter les propositions de pistes d'action en complément des apports d'expert·e·s.

Tout au long du texte, des citations tirées des focus groups et des entretiens d'expert·e·s viennent illustrer les éléments présentés.

Les apports théoriques et concepts utilisés s'appuient sur les principales sources suivantes :

- différents ouvrages de référence et rapports sur l'adolescence et la santé psychique, ainsi qu'enquêtes ou études menées en Suisse en lien avec les comportements des adolescent·e·s dont : l'étude HBSC et d'autres études sur la sexualité des jeunes en Suisse, les discriminations, le harcèlement en milieu scolaire, la santé psychique des jeunes LGBTIQ², les enquêtes 2018 de feel-ok.ch auprès d'enseignant·e·s et jeunes, l'enquête réalisée par #MOIC-

MOI auprès des enseignant·e·s du Cycle 3 du Jura et du Valais dans le cadre de l'évaluation de la phase pilote du projet (voir bibliographie);

- le document de présentation « MindMatters: l'essentiel en bref », adapté pour la Suisse par la Fondation suisse pour la santé RADIX avec le soutien de la Haute Ecole Pédagogique de Lucerne, plus particulièrement les éléments théoriques du cahier « Prêt-e pour la formation professionnelle? – accompagner les élèves dans leur transition vers une formation ». Ce programme sera disponible en Suisse romande en 2021.

Les contenus sont développés dans une optique de promotion de la santé, telle que définie par l'OMS. Ils ne traitent pas de la prise en charge ou de l'accompagnement de jeunes atteint·e·s dans leur santé psychique, ni de la santé psychique des adultes qui accompagnent les adolescent·e·s. Ils sont orientés ressources et pouvoir d'agir des adultes pour la mise en place d'activités et le développement de contextes qui soutiennent de manière globale la santé psychique des adolescent·e·s.

Si l'école et le personnel scolaire sont les premiers destinataires de ce document, les principes qui y sont développés peuvent aussi être utiles aux parents et à d'autres professionnel·le·s de l'éducation ou de la promotion de la santé en contact avec des adolescent·e·s.

Le document est structuré en trois parties principales :

- la première propose des éléments de compréhension sur l'adolescence et la santé psychique qui peuvent être utiles à toute personne en contact avec des adolescent·e·s ;
- la deuxième pose certains principes pour la promotion de la santé psychique des adolescent·e·s qui peuvent soutenir les interventions dans différents contextes ;
- la troisième s'adresse plus spécifiquement à l'école. Elle propose des pistes d'action essentiellement tirées du matériel récolté auprès des jeunes des focus groups, des entretiens d'expert·e·s des cinq thématiques précitées et de MindMatters et #MOICMOI. La partie intitulée « *Le pouvoir d'agir de l'enseignant·e dans sa classe* » concerne plus particulièrement les enseignant·e·s.

Pour alléger la lecture il a été décidé de ne pas faire figurer de références en notes de bas de page. L'ensemble des éléments qui ont soutenu la rédaction sont répertoriés dans la bibliographie.

Ce document est disponible en version papier et en version électronique sur les sites suivants :

www.santepsy.ch

www.moicmoi.ch

www.mindmatters.ch/fr

un glossaire rassemblant des notions liées à la santé psychique dans le cadre scolaire est également disponible.



Première partie: approches théoriques

Comprendre l'adolescence pour soutenir la santé psychique des jeunes

Traiter de promotion de la santé psychique des adolescent·e·s nécessite de se pencher sur les trois notions en jeu : l'adolescence, la santé psychique et la promotion de la santé. Toutes trois sont des concepts multifactoriels qui peuvent être appréhendés de différentes manières en fonction de la grille de lecture utilisée et des représentations de chacun·e. Ce chapitre propose de poser quelques jalons de compréhension commune afin de mieux définir de quoi nous parlons.

a. AdolescenceS

PAROLE D'EXPERT·E·S

« Identité, socialisation, modèles, ouverture, repères, transition, irritabilité, comparaison sociale, expérimentation, sexualité, émotivité, apprentissage des rôles sociaux et de genre, confusion, ambivalence, conformisme, potentiel. »

A1. QU'EST-CE QUE L'ADOLESCENCE ?

L'adolescence comme âge spécifique de la vie est un concept socialement construit qui apparaît en Occident durant la période d'industrialisation et s'ancre dès le XIXe siècle avec l'introduction de l'école obligatoire. La notion d'adolescence est donc assez récente et pendant longtemps aucune phase de transition n'était reconnue entre l'enfance et la vie adulte. La définition de l'adolescence varie et évolue en fonction des périodes, des sociétés et du développement des connaissances issues de différents domaines qui s'y intéressent : biologie, médecine, éducation, psychologie, sociologie, etc. Elle n'est donc ni unique, ni finie. Aujourd'hui, avec l'allongement de sa durée, cette phase de vie ne peut plus être considérée comme une simple phase de transition. **Elle nécessite d'être appréhendée comme une étape de vie en soi avec ses propres caractéristiques, besoins et enjeux.**

Dans nos sociétés occidentales, nous entendons communément par adolescence un **processus de profondes transformations** et de développement biopsychosocial qui débute avec l'entrée en puberté et prend fin lorsque l'indépendance sociale et matérielle vis-à-vis des parents est acquise. Cette phase de vie s'étend aujourd'hui de plus en plus dans le temps en raison de l'abaissement de l'âge de la puberté et du passage vers la vie adulte qui tend à se prolonger (allongement du temps de formation, difficulté à trouver un premier emploi, etc.).

Les recherches sur l'adolescence mettent aussi en évidence que l'adolescence est :

- une **phase cruciale** de l'existence marquée par la *plasticité du cerveau* et une capacité d'adaptation phénoménale qui en font à la fois une période de grands potentiels (l'âge de tous les possibles) mais aussi de perméabilité, de vulnérabilité et de prises de risques ;



- une **période clé et unique pour la construction de l'identité**, tant personnelle que sociale, qui se joue dans la recherche d'un équilibre entre qui « *je me sens être à l'intérieur et qui fait ma singularité* » et la manière dont « *je suis perçu-e dans le regard des autres* ». Cette étape est caractérisée par des tensions entre le processus d'individualisation (trouver qui je suis et apprendre à me connaître) et celui de socialisation (pouvoir exprimer ma singularité auprès des autres et dans le monde en tenant compte des règles de fonctionnement communes).

Il n'y a pas de consensus scientifique sur les âges de début et de fin de l'adolescence. Dans ce document nous nous référons au cadre défini par l'OMS :

- période allant de 10 à 19 ans selon trois étapes principales : préadolescence entre 10 et 13 ans, mi-adolescence entre 14 et 16 ans et adolescence avancée dès 17 ans ;
- biologiquement : au sens strict, l'adolescence en tant que phase de puberté : 13-18 ans ;
- jeunesse : individus de 15 à 24 ans.

L'ESSENTIEL

L'ADOLESCENCE EST UNE ÉTAPE DE VIE IMPORTANTE DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN. ELLE EST UN PHÉNOMÈNE À LA FOIS INDIVIDUEL ET DE GROUPE D'ÂGE : CHAQUE JEUNE VIT D'IMPORTANTES TRANSFORMATIONS PHYSIQUES, PSYCHOLOGIQUES ET SOCIALES DE MANIÈRE UNIQUE ET À SON PROPRE RYTHME MAIS RENCONTRE DES DÉFIS PARTAGÉS PAR L'ENSEMBLE DES INDIVIDUS DE LA MÊME TRANCHE D'ÂGE. IL N'Y A PAS UNE ADOLESCENCE MAIS DES ADOLESCENCES : CHAQUE JEUNE VA TRAVERSER À SON RYTHME ET À SA MANIÈRE LES TRANSFORMATIONS ET LES DÉFIS QUI COMPOSENT CETTE PÉRIODE DE VIE.

A2. LE DÉVELOPPEMENT DE L'ADOLESCENT·E

En tant que concept, l'adolescence est envisagée différemment en fonction des contextes et des sociétés. En tant que processus personnel de transformation, elle est vécue de manière différente et à un rythme propre selon les individus. Cependant, certaines constantes liées au développement fulgurant de cette période de vie se retrouvent chez l'ensemble des adolescent·e·s.

I. LES GRANDES TRANSFORMATIONS DU CORPS LIÉES À LA PUBERTÉ

La puberté marque le début de l'adolescence. Elle survient à des âges différents suivant les individus et dure en moyenne quatre à cinq ans. Elle est déclenchée par une nouvelle activité dans l'hypophyse qui va produire des hormones sexuelles en quantité de plus en plus importante : progestérone et œstrogène chez les filles, testostérone chez les garçons. La présence de ces hormones va donner le coup d'envoi des modifications du corps propres à cette période, à savoir une forte poussée de croissance et la maturation progressive des organes génitaux qui va susciter un intérêt nouveau pour la sexualité et aboutira à la possibilité d'une sexualité adulte et reproductive. Sous l'action des hormones sexuelles, chaque corps va affirmer peu à peu des caractéristiques uniques dans sa silhouette, ses formes, sa pilosité et le développement de sa structure et de ses caractéristiques sexuelles primaires et secondaires.

Ces modifications physiques vont avoir un **impact sur l'ensemble du développement psychosocial** de l'adolescent·e. Elles vont influencer la manière dont elle·il se perçoit, tout

comme son comportement avec ses pairs et son entourage. L'éveil de l'intérêt pour les questions liées à la sexualité va le pousser à prendre de la distance d'avec ses parents et à expérimenter des relations de plus en plus intimes avec ses pairs. Lorsque la puberté est avancée ou retardée, son impact peut être encore plus important. Autant chez les garçons que chez les filles, elle peut alors engendrer des conduites exploratoires précoces en matière de sexualité ou de consommation de substances et être source d'états dépressifs ou d'isolement au sein des groupes de pairs. Pour les personnes intersexes ou avec des variations de l'identité de genre, elle peut représenter une étape encore plus sensible.

L'ESSENTIEL

LA PUBERTÉ VA INFLUENCER CONSIDÉRABLEMENT LA QUALITÉ DE L'IMAGE DE SOI, LE SENTIMENT DE BIEN-ÊTRE ET PROVOQUER BEAUCOUP D'INCERTITUDES ET DE QUESTIONNEMENTS. LES JEUNES PEINENT À SE RECONNAÎTRE DANS LEUR CORPS QUI SE TRANSFORME ET NE COMPRENNENT PAS TOUJOURS CE QUI SE PASSE. AU CENTRE DE LEURS PRÉOCCUPATIONS, UNE QUESTION: «SUIS-JE NORMAL-E»?

Pour aller plus loin

ANNEXE 1

La puberté et les transformations du corps

II. LA CONSTRUCTION ET LES MODIFICATIONS DU CERVEAU

Les récentes découvertes en neurosciences ont permis de mettre en évidence que le **stress d'adaptation et de performance** créé par les changements physiques (puberté) et environnementaux (nouvel environnement scolaire, augmentation des exigences, nouvel environnement social, etc.) ainsi que le processus de création identitaire qui ouvre sur de nouvelles expériences, **plonge le cerveau dans un contexte particulier** auquel il va devoir s'adapter par un processus de maturation neuronale qui s'étale du début de la puberté jusque vers 25 ans.

Remodelage et plasticité neuronale

En réponse aux modifications du corps, aux nouvelles expériences, interactions sociales et opportunités d'apprentissage, le cerveau se restructure et s'affine de manière adaptative pour

répondre aux besoins de l'individu. Les récentes recherches en épigénétique mettent en évidence que dans ce processus, les prédispositions génétiques tendent à jouer un rôle pour environ 40%. Pour les 60% restants, c'est l'influence de l'environnement qui serait prépondérante (C. Fahim, cours #MOICMOI, 2019). Ceci souligne l'existence d'une importante plasticité neuronale et la nécessité de **proposer des contextes de vie et d'apprentissage qui vont soutenir cette maturation cérébrale**. La grande plasticité du cerveau rend en effet l'adolescent·e plus vulnérable aux influences négatives mais fait également de l'adolescence un moment idéal pour influencer ou rediriger de manière positive d'éventuels comportements problématiques.

Pour bien fonctionner et se spécialiser, le cerveau de l'adolescent·e va passer par trois grandes transformations qui vont provoquer son remodelage complet : *l'élagage, la myélinisation et l'intégration (remodelage)*. Ce processus se fait par étapes et de manière asynchrone. A l'adolescence, les zones sous-corticales (système limbique), siège des émotions, des sensations, du système de récompense et du plaisir, se développent en premier. Les régions du cortex préfrontal, associées aux fonctions cognitives dites supérieures, comme le raisonnement rationnel et les fonctions exécutives (prise de décision, mémoire de travail, production du langage, mentalisation, réflexion et jugement moral) et au développement de la conscience de soi s'étoffent plus tardivement. Elles ne seront matures qu'entre 21 et 25 ans.

Ainsi, les connaissances issues des recherches en neurosciences amènent de nouveaux éclairages sur l'adolescence :

Le rôle prépondérant du système affectif et émotionnel dans les comportements des adolescent·e·s

Le cerveau d'un adolescent n'est mature qu'à 80% : les 20% en cours de développement concernent les fonctions cognitives orchestrées par le lobe frontal, là où naissent raisonnement, planification, déduction et jugement. De plus, plusieurs connexions ne sont pas encore établies dans le cerveau, notamment celles entre les régions du cerveau préfrontal et le système limbique. Les fonctions de contrôle et de régulation des régions affectives n'ayant pas encore atteint l'équilibre, les comportements des adolescent·e·s vont être *régis principalement par les régions limbiques, centre des émotions et de la récompense*, fonctionnellement plus matures que celles du lobe frontal.

Dans des situations induisant une forte réactivité émotionnelle, **le système limbique va prendre le dessus sur les sys-**

Pour aller plus loin

ANNEXE 2

Comment l'éducation peut soutenir la maturation cérébrale des adolescent·e·s ?

tèmes de contrôle et favoriser une série de comportements souvent perçus par les adultes comme l'expression de la fameuse « crise d'adolescence ». Ces derniers se traduisent par exemple par des réactions démesurées au stress, une hypersensibilité, une irritabilité et des sautes d'humeur, de l'impulsivité, des prises de décision manquant de vision globale, une recherche de sensations, une concentration et une mémorisation fluctuantes, une attention accrue à l'image corporelle ou encore de la difficulté à reconnaître les expressions du visage et à lire les émotions des autres (il y a souvent confusion des émotions : l'expression de peur est souvent prise pour de la colère, de l'hostilité perçue là où il n'y en a pas, etc.).

Le besoin accru de dopamine et l'appel irrésistible de la récompense

Le cerveau d'un·e adolescent·e connaît un besoin accru de récompense en raison de l'augmentation de l'activité des circuits neuronaux consommateurs de dopamine dans le striatum ventral. Cela se traduit notamment par la recherche de sensations fortes, d'expériences exaltantes et de satisfaction pour se sentir vivant·e, souvent liées à des prises de risques ; une impulsivité accrue liée à un manque de réflexion dans le traitement des données disponibles et à la difficulté à prendre un temps de retour sur soi avant d'agir, mode de fonctionnement souvent générateur de stress ; une « hyper-rationalité » (D.Siegel, 2019), c'est-à-dire un manque de vision globale et de prise en considération de l'ensemble des éléments d'un contexte pour décider (les bénéfices escomptés seront par exemple privilégiés au détriment des risques potentiels) et une nette **augmentation de la motivation en présence de défis intéressants et novateurs**.

L'importance des sensations et du mouvement dans la création de l'image corporelle et dans le processus d'apprentissage

Dans le cerveau, le corps est sculpté à la fois par le biais des sensations (lobe pariétal) et du mouvement (lobe frontal). La manière dont nous développons notre schéma corporel obéit donc à ce que nous faisons avec notre corps et à comment nous le percevons. **La perception du corps est un enjeu important à l'adolescence**. Elle influence significativement le sentiment de bien-être. Pour un·e adolescent·e, le corps est un important moyen de communication. Il joue en quelque sorte le rôle d'interface entre l'intérieur et l'extérieur et permet d'exprimer sans mots les émotions ressenties : par la danse, le skateboard, l'imitation de mouvements (« floss » de Fortnite, p.ex.) mais aussi au travers de la consommation

de produits stupéfiants, les jeunes tentent d'exprimer leurs ressentis et d'explorer leur corps et leurs limites.

De récentes recherches mettent aussi en évidence l'influence du mouvement sur les capacités d'apprentissage et le développement des fonctions cognitives et sociales. Les activités physiques, tout comme les activités créatrices et artistiques favorisent la sécrétion d'une protéine, le BDNF (Brain-Derived Neurotrophic Factor) qui facilite le développement des fonctions cognitives dans le lobe frontal. Le lobe pariétal joue, lui, un rôle important à la fois pour l'attention visuelle, la perception spatiale et la perception corporelle. Or, à l'adolescence, la focalisation a tendance à se faire soit sur le corps soit sur l'attention : **lorsque son corps a besoin de mouvement, l'adolescent·e aura plus de difficultés à se concentrer**. La prise en compte des besoins du corps (mouvement, hydratation, aération, etc.) est donc nécessaire pour pouvoir maintenir l'attention : *se sentir bien dans son corps permet de mieux apprendre*. Le rôle des neurones miroirs, qui permettent de comprendre les actions ou comportements d'autrui par l'observation, a été mis en évidence dans les processus de reproduction de mouvements ou de comportements mais aussi dans l'acquisition de la capacité d'empathie.

Le besoin d'innovation, d'exploration créatrice et de recherche de sens

Au fur et à mesure du remodelage du cortex préfrontal, l'adolescent·e devient plus conscient·e d'elle-lui-même, commence à réfléchir à sa vie de manière conceptuelle et développe une motivation intrinsèque très importante pour explorer de nouvelles expériences. Elle **il va rechercher l'innovation**, développer des stratégies originales et chercher à s'engager pour des causes qui font sens pour elle-lui.

L'ESSENTIEL

LE PROCESSUS DE MATURATION DU CERVEAU INFLUENCE À LA FOIS LES COMPORTEMENTS DES ADOLESCENT·E·S, LEURS CAPACITÉS D'APPRENTISSAGE ET LEUR VIE SOCIALE. LES APPORTS DES NEUROSCIENCES METTENT CLAIREMENT EN ÉVIDENCE QUE L'ADOLESCENCE EST UNE PÉRIODE AVEC DES CARACTÉRISTIQUES PROPRES. LES ADOLESCENT·E·S NE SONT NI DES « MINI-ADULTES », NI DES ENFANTS. LEURS CAPACITÉS COGNITIVES, INTELLECTUELLES ET DE RAISONNEMENT SONT MEILLEURES QUE CELLES DES ENFANTS MAIS ELLES NE SONT PAS IDENTIQUES À CELLES DES ADULTES. LA MOTIVATION ET L'ATTRAIT POUR LA NOUVEAUTÉ, COUPLÉS À UNE RÉGULATION IMMATURE DES ÉMOTIONS, À UN MANQUE D'EXPÉRIENCE ET À UNE CERTAINE DÉPENDANCE VIS-À-VIS DES ADULTES FONT DE L'ADOLESCENCE UNE PÉRIODE EN SOI QU'IL CONVIENT D'ACCOMPAGNER AVEC SOIN.

III. LES TÂCHES DE DÉVELOPPEMENT

« Grandir correspond au double mouvement de s'affranchir du monde de l'enfance tout en se distançant du monde des adultes. » (Balleys, 2015)

Au cœur du développement psychosocial de l'adolescent·e se trouvent la nécessité d'autonomisation et l'acquisition d'une identité propre qui vont toutes deux se jouer dans l'ambivalence et la tension entre individualisation et socialisation.

a) Devenir autonome signifie développer la capacité à gérer soi-même ses choix, ses styles de vie, ses émotions, sans le soutien d'une tierce personne, surtout des parents. Cette recherche d'autonomie nécessite des possibilités d'expérimentation et d'exploration du monde et s'appuie de manière prépondérante à l'adolescence sur le soutien des pairs qui deviennent des alliés et des compagnons de route.

b) Développer son identité propre consiste à développer la conscience d'être une personne unique et stable dans l'espace et le temps et de se sentir pleinement reconnu·e par les autres. L'identité propre se compose de :

- la **conscience d'être soi** : de son corps, de ses valeurs, qualités, talents, mais aussi de ses croyances et de ses limites ;
- la **conscience de son identité de genre** (c'est-à-dire du fait de se sentir homme, femme, les deux, ni l'un ni l'autre ou de refuser de rentrer dans ce dualisme) et **de son orientation affective et sexuelle** (c'est-à-dire de l'attraction affective et/ou sexuelle qu'une personne peut éprouver envers d'autres personnes) ;
- la **conscience de son identité sociale**, des rôles sociaux et de genre (en tant que socialement attribués), de la manière dont on s'intègre dans le monde, dont on s'y exprime, des appartenances, des influences et des normes qui nous animent ou nous limitent.

c) Se socialiser signifie apprendre les normes, valeurs, règles de conduite et codes culturels et symboliques de la société dans laquelle on vit. La socialisation se fait par un apprentissage progressif dans le cadre des multiples interactions avec l'environnement social et permet de construire l'identité sociale.

Pour développer son autonomie, son identité et se socialiser, l'adolescent·e doit faire face à toute une série de défis développementaux et psychosociaux qui doivent être résolus à l'intérieur des normes sociales dominantes de la société

dans laquelle elle·il vit. Ces défis sont donc intimement liés au contexte historique, sociétal et culturel. Ils peuvent varier dans leur forme d'une société ou d'une culture à l'autre.

Pour les adolescent·e·s de notre société occidentale, les principales tâches de développement qui ressortent de la littérature sont les suivantes : *constituer un cercle d'ami·e·s ; accepter les modifications corporelles liées à la puberté ; acquérir les rôles de genre (ici au sens d'identifier, se positionner et développer un esprit critique par rapport aux rôles de genre) ; entretenir des relations plus étroites, intimes ; se détacher des parents ; prendre des décisions concernant le choix d'une profession ; développer des représentations sur sa vie en couple et la famille ; apprendre à se connaître et s'évaluer ; développer et défendre ses propres conceptions du monde et attitudes, se développer en tant que citoyen ; développer des perspectives d'avenir et des objectifs de vie* (Bolliger-Salzman d'après Oerter & Dreher, 2008).

IV. LES DÉFIS PSYCHOSOCIAUX LIÉS AUX TÂCHES DE DÉVELOPPEMENT

Le modèle de Hurrelmann et Quenzel (2012 ; 2015) permet de mettre en évidence les défis psychosociaux liés aux tâches de développement dans *cinq axes prioritaires*. Ils sont décrits ci-après et illustrés par des propos recueillis auprès des jeunes des focus groups :

a) Accepter les modifications corporelles

Les changements physiques initiés par la puberté vont provoquer la recherche d'une nouvelle identité. Les codes culturels et les modèles de beauté liés au corps de femme ou d'homme (apparence, vêtements, maquillage, bijoux corporels, etc.) qui évoluent en fonction des époques font l'objet d'une exploration, tout comme la relation aux différents rôles sociaux. Les transformations physiques vont s'accompagner d'une redéfinition de la personnalité avec des ajustements psychologiques qui vont permettre de se percevoir et se positionner au niveau du genre (rôle, expression et identité) et de l'orientation affective et sexuelle. Dans ce processus, **la comparaison sociale avec d'autres dans la vie quotidienne ou sur les médias sociaux prend une place importante**. Elle va concerner à la fois les caractéristiques physiques (par exemple taille des seins, croissance de la barbe, développement musculaire) et la personnalité dans son ensemble. La perception de sa propre beauté et de sa capacité à plaire va aussi jouer un rôle important dans la formation de l'identité. Certains comportements qui visent à s'approprier son corps ou à se mettre en scène pour tester son image physique peuvent être à risque pour la santé de

l'adolescent·e, par exemple certains piercings, l'automutilation, l'exposition de son corps sur internet ou les médias sociaux ou encore la consommation d'alcool ou de substances. L'insatisfaction par rapport au poids ou à son image corporelle est courante, tant pour les filles que pour les garçons (masse musculaire p.ex.). Elle n'est généralement pas liée à des problèmes de poids réels mais à la perception de celui-ci. Les jeunes filles semblent avoir plus tendance que les garçons à regarder leur propre corps du point de vue des autres et à en avoir honte. Ce sentiment est souvent renforcé par les taquineries et commentaires liés au corps et à l'image de soi ainsi que les remarques à caractère sexuel. **A l'adolescence, le corps change, l'identité de genre s'affirme, le désir naît et la sexualité devient centrale.** Les jeunes prennent conscience de leur attraction pour le même sexe, le sexe opposé ou les deux. Les orientations affectives et sexuelles ou les expressions de genre atypiques imposent aux jeunes des exigences encore plus élevées en matière d'adaptation car elles·ils risquent davantage d'être dévalorisé·e·s, stigmatisé·e·s, discriminé·e·s, de subir de la violence ou de vivre du stress intériorisé.

Ce que nous disent les jeunes des focus groups

La question de l'image de soi est importante, surtout celle renvoyée ou perçue dans le regard des autres. Le sentiment d'être jugé·e, de se sentir complexé·e, de ne pas être comme les autres est omniprésent et de manière plus accentuée chez les jeunes LGBTIQ. Le harcèlement et les rumeurs sont très souvent évoqués comme source de stress et de vécus difficiles. Quand elles·ils sont stressé·e·s à cause de leur image elles·ils disent : *éviter de sortir en ville, d'être en public; s'isoler dans leur bulle avec les écouteurs sur les oreilles en regardant par terre; rester dans leur groupe d'ami·e·s; afficher un grand sourire, ironiser sur les remarques, les ignorer; s'évader du monde réel, par exemple avec les jeux vidéo; bloquer leurs émotions et se faire une carapace.*

Les médias sociaux font partie de leur vie quotidienne et ils considèrent leur utilisation comme peu problématique. Ils sont perçus comme utiles (donnent des informations, des modèles de personnalité, permettent de gagner de l'argent) mais aussi comme source de complexes (il n'y a que des gens « parfaits »). Les adolescent·e·s disent y suivre prioritairement leurs pairs (ami·e·s, connaissances) qui sont la principale source d'influence : l'effet de proximité est plus important pour elles et eux que la célébrité d'influenceurs ou influenceuses plus éloigné·e·s.

PAROLES D'ADOS

« L'image de soi, c'est compliqué parce que si on ressemble pas à tout le monde on est rien. »

« J'ai l'impression que tous les yeux sont sur moi et je me sens oppressé et inquiet tout le temps. C'est tous les jours cette impression d'être inférieur aux autres. »

« Nous nous « masquons » en faisant semblant d'être ce que nous ne sommes pas dedans et dehors. »

« Il y a toujours le souci de ne pas s'aimer soi-même. »

« Quand on n'est pas pareil (sexualité) on se demande comment faire avec ça. »

« On se suit entre nous. Ça a plus d'influence que les influenceurs. »

Pour aller plus loin

ANNEXE 3

Ce que nous disent les adolescent·e·s

ANNEXE 4

Ce que nous disent les études

b) Créer des liens sociaux significatifs

À l'adolescence, la capacité à nouer des relations d'amitié et à intégrer des groupes de pairs revêt une importance essentielle pour le développement de la personnalité et le sentiment de bien-être. La création de liens positifs et respectueux de la diversité est centrale pour la connaissance de soi, l'acquisition des compétences

d'empathie et de résolution de conflit, et le développement de l'estime de soi (Quenzel, 2015). Créer de nouveaux liens sociaux nécessite de pouvoir se distancier émotionnellement et socialement des parents et, parallèlement, de pouvoir développer des amitiés avec des gens de son âge, d'abord du même sexe, puis de l'autre, pour progressivement tester des relations de plus en plus intimes. Les adolescent·e·s vont mettre une grande énergie à recréer ou enrichir leur réseau social. En même temps qu'elles·ils cherchent à établir des relations d'amitié basées sur le partage et la solidarité, **elles·ils sont très sensibles au fait d'être accepté·e·s par les pairs et fort préoccupé·e·s au sujet de leur popularité.** Elles·ils passent énormément de temps à échanger avec d'autres jeunes, notamment sur les réseaux

PAROLES D'ADOS

«L'amitié c'est la principale préoccupation. C'est le plus important beaucoup plus que l'école. C'est ce qui nous rend heureux. C'est important d'avoir quelqu'un sur qui on peut compter.»

«C'est difficile de rentrer dans un groupe. Alors c'est très important pour moi quand je suis en lien avec quelqu'un.»

«J'ai de la peine à parler à mes parents alors je me confie à mes amis. C'est eux qui me connaissent le mieux.»

«Aller voir un psy me faisait peur. Je pouvais pas parler de mes problèmes.»

sociaux numériques. **Les pairs deviennent des compagnons de route**, sources de soutien pour traverser cette période de turbulence et de changements. L'association aux pairs permet d'explorer des facettes de son identité et soutient le développement de ses valeurs propres. Elle permet aussi de renforcer l'identité liée à l'appartenance à un groupe social ou à plusieurs mais aussi d'apprendre à composer avec les influences sociales dans ses choix et ses comportements.

Si la relation aux pairs est centrale à l'adolescence, le développement de relations sociales significatives avec d'autres adultes que les parents, notamment dans le cadre scolaire, est aussi un enjeu important pour le sentiment d'appartenance, de bien-être et le soutien à la réussite scolaire. **Le développement de liens sociaux positifs nécessite des compétences de communication mais aussi de régulation des émotions et du stress.** Cela peut s'avérer difficile pour certains jeunes. Les fortes variations d'humeur et l'intensité des émotions les amenant parfois à adopter des attitudes agressives ou de repli.

Ce que nous disent les jeunes des focus groups

Les relations amicales et amoureuses sont considérées comme « vitales » et au centre de leurs préoccupations. Avec les pairs, ce sont surtout les questions d'acceptation et d'exclusion qui les préoccupent avec, au centre, l'enjeu de rentrer dans un groupe et les questions de loyauté (au groupe vs à soi-même). La relation aux parents et à la famille est aussi perçue comme importante. Les questions concernant l'avenir professionnel et les résultats scolaires semblent beaucoup influencer la qualité des relations avec les parents. Des tensions sont aussi évoquées en lien avec l'envie des parents (surtout les mamans) de trop les protéger (difficulté à créer la distance nécessaire).

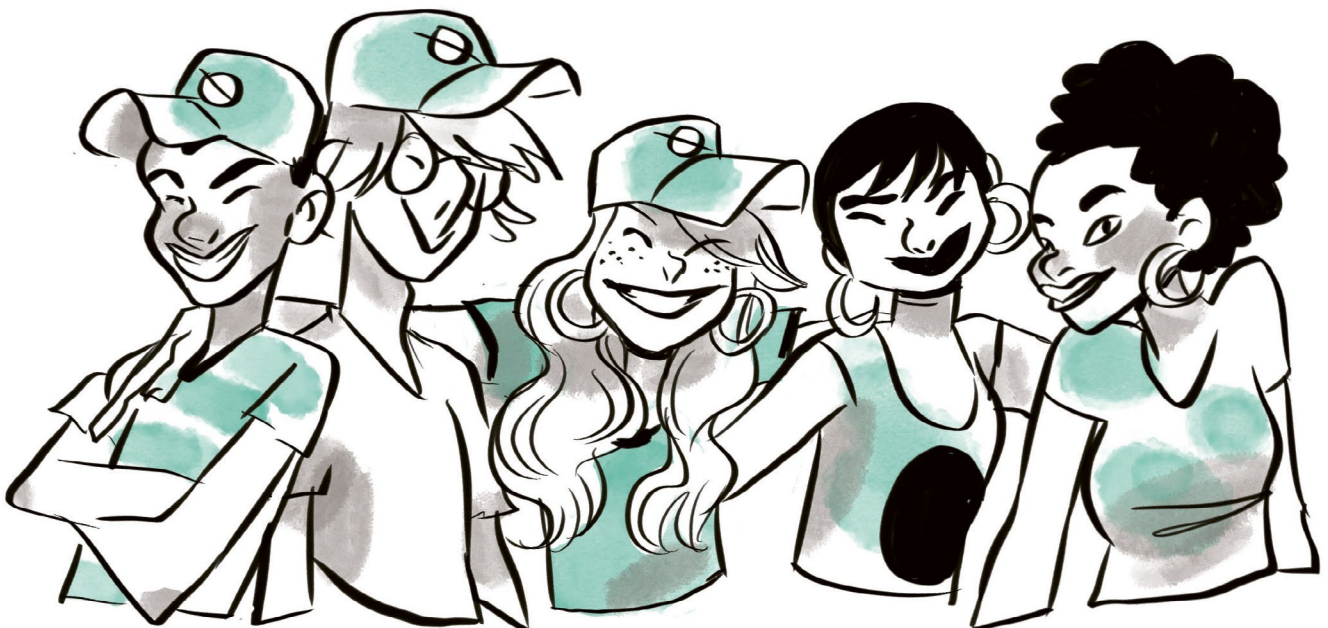
Pour aller plus loin

ANNEXE 3

Ce que nous disent les adolescent·e·s

ANNEXE 4

Ce que nous disent les études



PAROLES D'ADOS

«Je me sens inondé par le travail. Il faut s'organiser mais c'est dur de s'organiser.»

«Les examens étaient en mai mais j'ai commencé à travailler depuis le mois d'octobre tellement ça m'angoissait. Les matins des vacances de Noël, je me levais à 8h!»

Ce qui me stresse c'est le fait de décevoir ma prof. La pression des adultes ça énerve. Mais je m'énerve en souriant, en restant calme.»

«C'est important d'avoir un but. Moi j'ai aucun but. J'ai juste envie de dormir. Dormir c'est une stratégie quand il y a beaucoup de stress.»

«A l'école y a peu de place pour parler de ce qu'on veut faire. Faudrait faire des sorties pour voir les métiers sur place, voir les gens travailler et des cours spéciaux sur les métiers.»

«Un cours où on peut parler des métiers et de rêves. Faut pas mettre de côté les rêves.»

c) Se former et se qualifier

Le développement des capacités cognitives et intellectuelles doit permettre aux adolescent·e·s de faire face de manière de plus en plus autonome aux exigences scolaires et professionnelles et d'atteindre un niveau de qualification suffisant pour, à termes, être indépendant·e économiquement. Sur ce chemin, les jeunes doivent franchir un certain nombre de transitions (entre le primaire et le secondaire, puis entre le secondaire et la formation professionnelle) qui vont nécessiter des adaptations sur plusieurs plans (nouveaux environnements, nouvelles règles de fonctionnement, pairs provenant de plusieurs horizons, nouveaux enseignant·e·s, nouvelles routines, etc.) et qui peuvent être sources d'inquiétudes voire de stress. Durant cette période, la question du choix de formation occupe une place importante, poussant les adolescent·e·s à se questionner sur leurs intérêts et leurs aspirations scolaires ou professionnelles et à se projeter dans le temps. **Leur sentiment de compétence scolaire jouera un grand rôle dans la manière dont elles·ils réussiront à résoudre cette tâche.** Si pour la majorité cette transition est une expérience motivante, certain·e·s trouvent les exigences de la vie scolaire très stressantes et se retrouvent en difficulté pour mener à bien un projet de formation. Elles·ils peuvent avoir le sentiment d'être en train de «jouer leur avenir» et éprouver de l'anxiété ou du stress démesuré face aux questions de réussite scolaire et de choix professionnel avec un impact direct sur le sentiment d'auto-efficacité et l'image de soi. L'impression d'être incompetent·e dans un domaine tellement valorisé par notre société (performance scolaire) risque de se renforcer et d'influencer durablement la faible confiance en ses propres capacités même à l'âge adulte et dans d'autres domaines de la vie. Ce phénomène d'intériorisation est très présent chez les jeunes issus de foyers défavorisés qui rencontrent plus souvent des problèmes d'adaptation en raison de leurs difficultés scolaires et de formation. Pour faire face à ces défis, les jeunes ont besoin d'adultes et d'environnements qui les soutiennent dans leur réflexion sur les choix et **qui valorisent l'ensemble de leurs compétences, pas seulement celles qui sont scolaires.**

Ce que nous disent les jeunes des focus groups

Les préoccupations liées à l'école, à la formation et au choix professionnel sont très présentes. Elles·ils mentionnent ressentir un stress important en lien avec les exigences de performance scolaire, notamment une forte pression pour les notes et la peur de décevoir leurs enseignant·e·s et leurs parents à cause de leurs résultats scolaires. Elles·ils disent avoir la sensation de ne pas recevoir d'aide adaptée en cas

de difficulté liée à l'augmentation des exigences scolaires, notamment en matière d'organisation du travail, et éprouver de la difficulté à identifier un but (projection) et à effectuer un choix pour la suite de leur formation.

Elles-ils relatent aussi le « manque d'humanité » de l'école qui met surtout l'accent sur la performance dans les matières et trop peu sur les relations entre les élèves et les enseignant·e·s et l'apprentissage de choses qui leur seraient utiles au quotidien (apprendre à faire des choix, parler des métiers possibles, apprendre à gérer l'argent, etc.)

Pour aller plus loin

ANNEXE 3

Ce que nous disent les adolescent·e·s

ANNEXE 4

Ce que nous disent les études

d) Développer un style de vie approprié

C'est une tâche évolutive importante mais difficile pour les adolescents·e·s car elle nécessite la capacité de se positionner et de choisir ce qui fait sens pour soi et favorise son équilibre personnel. Les questions concernant le style de vie touchent des domaines comme l'alimentation, la pratique d'un sport, le temps de repos et de sommeil, les activités de loisirs, les comportements pouvant créer une dépendance (alcool, tabac ou autres stimulants), l'utilisation des médias (téléphones portables, jeux en lignes, médias sociaux, etc.) ou encore la gestion de l'argent. Dans ces différents domaines, les adolescent·e·s vont explorer divers comportements, dont certains sont typiques de cet âge et fortement influencés par les changements hormonaux (cycles veille-sommeil, p.ex.), les modifications du mode de vie (repas à l'extérieur, nouvelles relations, etc.) et les normes sociales (idéal de beauté, p.ex.), alors que d'autres peuvent déboucher sur des habitudes à plus long terme. Pour découvrir et adopter des comportements qui leur conviennent, soutiennent leur santé globale et leur permettent de se ressourcer tant au niveau physique que psychique, **les adolescent·e·s doivent d'abord apprendre à se connaître et à reconnaître leurs besoins**. Elles-ils ont aussi besoin d'être soutenu·e·s pour développer un esprit critique, se positionner face aux influences de groupe, des médias et

de la société de consommation en général et apprendre à évaluer les avantages et inconvénients de leurs choix.

Les solutions privilégiées par les jeunes pour rechercher un équilibre, se détendre ou réguler le stress quotidien sont souvent ambivalentes, comme pour beaucoup d'adultes d'ailleurs. Certaines d'entre elles peuvent avoir des conséquences négatives sur leur santé (p. ex. des dommages auditifs à cause du volume de la musique, des dettes, des prises de risque sous substance, des défis dangereux, etc.). La maîtrise de l'utilisation des multimédias est aujourd'hui une qualification essentielle pour pouvoir travailler et les jeux informatiques permettent de développer d'importantes compétences (coordination œil-main, dextérité, capacité de combinaison, créativité, coopération, travail d'équipe, etc.) mais leur usage excessif peut aussi être le signe d'un malaise et avoir des influences négatives sur la santé (manque de sommeil, d'exercice, négligence des tâches scolaires, isolement social, risque de dépendance, etc.).

Ce que nous disent les jeunes des focus groups

Les stratégies que les adolescent·e·s disent utiliser pour se détendre et soulager leur stress quotidien : *“glander” avec les potes, parler entre eux, « se comparer » en parlant avec les autres ; sortir avec des ami·e·s ; écouter ou faire de la musique ; faire du sport ; dormir ; penser à des événements heureux passés ou à venir ; boire ; casser des vitres, frapper contre les murs.*

Pour aller plus loin

ANNEXE 3

Ce que nous disent les adolescent·e·s

ANNEXE 4

Ce que nous disent les études

e) Développer son système de valeurs et s'engager

Durant la phase de l'adolescence, les jeunes vont développer **leur propre système de valeurs et les principes éthiques qui soutiendront leur mode de vie** et leur permettront de trouver du sens et de s'épanouir sur le plan personnel et social. Au fil des expériences, elles-ils développent des compétences qui vont leur permettre de participer de plus en plus activement à la communauté et à la vie de la société. L'acquisition de



PAROLES D'ADOS

« On ne croit pas en nous c'est offensant. »

« Au cycle, les profs « s'en foutent » de nous. »

« Du côté des parents ce qui était stressant c'est la comparaison avec mes frères et sœurs. »

« Parce qu'ils sont adultes ils n'écoutent pas les enfants. Ils se prennent comme supérieurs et n'écoutent pas les élèves. »

la conscience citoyenne se fait par étape et est facilitée par le soutien à la réflexion sur les principes essentiels au bien-être de la collectivité : la justice, la dignité, les droits humains, la solidarité sociale, etc.. Pour pouvoir participer à la société, les adolescent·e·s ont besoin de se sentir faire partie d'une communauté et de pouvoir expérimenter des formes diverses d'engagement (bénévolat, comités scolaires, participation aux processus décisionnels de l'école, engagement pour des causes, etc.) où elles·ils peuvent réellement entraîner la prise de responsabilité et l'autonomie. La participation des jeunes requiert que la société soutienne leur implication effective dans les décisions qui affectent leur propre vie et favorise leur prise de responsabilité. Elle nécessite aussi **la reconnaissance des compétences des jeunes par les adultes, la prise en compte réelle de leurs avis et propositions (pas de participation alibi), l'existence d'un maximum d'occasions d'apprentissage et la présence d'une culture positive de l'échec.** La participation est le fondement du développement de l'auto-efficacité et d'un sentiment de cohérence

Ce que nous disent les jeunes des focus groups

Elles·ils ont besoin d'être entendu·e·s et pris·e·s en considération par les adultes. Elles·ils trouvent difficile le peu de considération et de reconnaissance qu'elles·ils perçoivent de la part des adultes, ont souvent l'impression de « déranger » et que leurs efforts ne sont pas reconnus. Elles·ils sont beaucoup à se déclarer offensé·e·s par l'attitude de leurs enseignant·e·s qui leur donnent l'impression de ne pas croire en elles·eux, voire leur disent qu'elles·ils ne pourront jamais réussir dans leur projet avec leurs notes et leurs capacités.

L'ESSENTIEL :

LES DIFFÉRENTES TÂCHES DE DÉVELOPPEMENT VONT ACCOMPAGNER LES ADOLESCENT·E·S TOUT AU LONG DE LEUR PROCESSUS DE MATURATION. LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE OU D'AUTO-EFFICACITÉ QU'ELLES·ILS DÉVELOPPERONT DÉPEND GRANDEMENT DE LEUR CAPACITÉ À LES RÉSOUDRE. LA RÉUSSITE DE L'UNE AURA UN IMPACT IMPORTANT SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONFIANCE EN SOI ET DE L'ESTIME DE SOI ET SOUTIENDRA L'ÉNERGIE NÉCESSAIRE À LA RÉUSSITE DES AUTRES. LEUR RÉOLUTION SE CONSTRUIT PAR TÂTONNEMENT, À LA FOIS À PARTIR DE L'IMPULSION PROPRE DU JEUNE MAIS AUSSI EN RÉACTION À L'ENVIRONNEMENT. ELLE NÉCESSITE SIMULTANÉMENT DES RESSOURCES ET COMPÉTENCES PERSONNELLES ET UN CONTEXTE SOUTENANT POUR PERMETTRE DE TESTER ET D'EXPÉRIMENTER EN TOUTE SÉCURITÉ DES STRATÉGIES, SANS RISQUE DE DISCRIMINATION OU D'EXCLUSION.

Pour aller plus loin

ANNEXE 3

Ce que nous disent les adolescent·e·s

ANNEXE 4

Ce que nous disent les études

Le schéma ci-dessous, tiré de « *Bien dans sa peau, les adolescents et leur santé* » du Prof. Pierre-André Michaud, récapitule certains **repères de développement** liés à chaque phase de l'adolescence et laisse apparaître des enjeux prioritaires liés à chacune d'elle. Ces repères sont globaux et indicatifs. Ils sont à lire dans le cadre d'un processus et permettent d'identifier des « accents » pour ajuster les accompagnements en fonction du stade de développement.

Tableau A. Repères de développement biopsychosocial des adolescent·e·s (Michaud 2019)

DÉVELOPPEMENT	PRÉ-ADOLESCENCE ENV. 10-13 ANS	MI-ADOLESCENCE ENV. 14-16 ANS	ADOLESCENCE AVANCÉE ENV. 17-20... ANS
Biologique et physiologique	<ul style="list-style-type: none"> 1^{re} phase de puberté Centration sur les changements du corps 	<ul style="list-style-type: none"> Fin du processus pubertaire Elagage synaptique Modification de la composition du corps 	<ul style="list-style-type: none"> Accrétion osseuse Développement du cortex préfrontal
Cognitif et psychologique	<ul style="list-style-type: none"> Pensée concrète Impulsivité Pas de vision à long terme Recherche d'intimité 	<ul style="list-style-type: none"> Démarrage de la pensée abstraite Recherche de sensations (1^{ers} échanges amoureux et sexuels, expérimentations) Amorçage de la réflexion identitaire (pourquoi et comment vivre?) Choix professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> Pensée abstraite Projection dans le futur Acceptation de soi et de son image corporelle
Familial et social	<ul style="list-style-type: none"> Distanciation par rapport aux parents Echanges avec les pairs du même sexe 	<ul style="list-style-type: none"> Importance des pairs (sorties en groupe) Comportements exploratoires Evtl. conduites oppositionnelles 	<ul style="list-style-type: none"> Relations de couple Choix de vie Identification de l'orientation sexuelle*

* En matière de développement psychosexuel, les études récentes mettent en évidence que l'identification de l'orientation affective et sexuelle a lieu de plus en plus tôt, tout comme celle de l'identité de genre qui semble encore plus précoce. De fait, des « coming out » peuvent survenir avant 17 ans.

A3. L'ADOLESCENCE, UNE MUTATION DANS UNE SOCIÉTÉ OCCIDENTALE ELLE-MÊME EN MUTATION

La puberté et les tâches de développement de l'adolescence sont indissociables du contexte dans lequel elles sont vécues. Or, les adolescent·e·s actuel·le·s vivent ces transformations dans un contexte sociétal lui-même en évolution rapide qui développe de nouveaux modèles (p.ex. de nouveaux modèles de beauté omniprésents dans les médias) et qui les pousse à adopter des stratégies de création de soi et de liens sociaux qui interrogent souvent les adultes. Les repères traditionnels sur lesquels sont encore basées nombre d'institutions sociales sont en perte de vitesse et subissent de profondes transformations qui influencent la manière dont les adolescent·e·s vivent leur phase de développement mais aussi la manière de réagir des adultes. Le chapitre ci-après met brièvement en évidence, et de manière non exhaustive, certaines de ces évolutions sociétales qui doivent être prises en compte par les adultes pour réfléchir les stratégies éducatives proposées.

I. HYPER CONNECTIVITÉ

« Le monde numérique est un élément important du contexte dans lequel les adolescent·e·s vont réaliser leurs tâches de développement. Pour s'y mouvoir le plus adéquatement possible, elles-ils vont devoir développer des compétences à la fois techniques et psychosociales et apprendre à gérer au mieux la connexion permanente. »

(Grandir à l'ère du numérique CFEF, 2019)

Internet et les médias sociaux font partie du quotidien des adolescent·e·s. Ils sont rentrés dans les habitudes de vie des jeunes qui les utilisent comme nouveaux modes de socialisation et de création de soi. Ils permettent l'ouverture sur le monde, l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences psychosociales, le lien avec les pairs, le sentiment d'appartenance à une communauté d'intérêt ou encore la possibilité de tester son image et sa capacité à plaire. Dans ce sens ils sont une ressource importante pour leur développement. Les adolescent·e·s ont tendance à les utiliser pour s'informer mais aussi comme un « prolongement d'elles-eux-mêmes » pour exprimer leur singularité et tester leur image. L'étude JAMES 2018 menée en Suisse auprès d'élèves âgé·e·s de 12 à 19 ans met en évidence que 94 % d'entre elles-eux ont un profil sur au moins un réseau social. 90% utilisent les réseaux sociaux tous les jours ou plusieurs fois par semaine. 72% y protègent leur vie privée.

Les médias sociaux sont aussi une source d'influence importante. Ils véhiculent modèles, repères et normes en matière

d'habitudes de consommation ou d'image corporelle qui peuvent grandement influencer les comportements des jeunes, d'autant plus lorsque ce sont des pairs qui promeuvent modes ou produits. Des études récentes dans le domaine de la publicité (projet implicite de Harvard ; Intartaglia et Dubey, 2019) mettent en évidence la grande sensibilité des adolescent·e·s à la comparaison sociale. Leur besoin d'être reconnu·e·s et accepté·e·s peut rendre difficile la prise de distance par rapport à certains messages. L'exposition répétée, surtout aux images, favorise l'ancrage de représentations ou de réflexes et l'intériorisation de normes par le biais de **l'apprentissage implicite** (apprentissage non conscient).

La possibilité de connectivité permanente transforme également le rapport au temps. Avec la possibilité d'être joignable quasi en permanence et d'avoir accès en continu à une masse importante d'informations, les notions d'anticipation, de planification et d'organisation sont profondément modifiées. Les outils multimédias renforcent encore la logique d'immédiateté des adolescent·e·s qui vivent essentiellement dans le présent.

Internet et les médias sociaux représentent de grandes opportunités mais aussi des risques (contenus inappropriés ou indésirables, influences et pressions sociales, mésusage, etc.). Leur utilisation nécessite donc un accompagnement par les adultes et une éducation aux médias adaptée. Celle-ci devrait intégrer les opportunités pour le développement des adolescent·e·s ainsi que le sens qu'elles-ils donnent à leurs comportements en ligne afin de **développer des approches positives qui ne soient pas uniquement basées sur la prévention des risques et les représentations des adultes**. L'éducation aux médias par l'apprentissage des compétences nécessaires à la bonne utilisation des nouvelles technologies, le développement de l'esprit critique et la compréhension des processus d'influence doivent faire partie de leur formation. La **plateforme nationale « Jeunes et médias »** propose de nombreuses ressources pour l'éducation aux compétences médiatiques.

Pour aller plus loin

ANNEXE 5

Image de soi, médias sociaux et apprentissage implicite

II. MODIFICATION DU RAPPORT À L'AUTORITÉ ET AU SAVOIR

Avec les nouvelles technologies un autre phénomène apparaît : celui de l'inversion du savoir. Plus que jamais les jeunes ont plus de compétences que leurs parents ou que les adultes en matière d'utilisation des nouveaux outils multimédias. Par leur biais, ils ont accès facilement à des informations, connaissances ou modèles qui modifient considérablement leur rapport à l'apprentissage et à l'autorité.

Si les adolescent·e·s développent de manière très naturelle de nombreuses compétences médiatiques nécessaires pour fonctionner dans le monde d'aujourd'hui, elles·ils n'en ont pas moins besoin de la présence et de l'accompagnement des adultes pour faire le tri dans la pléthore d'informations et les intégrer dans un contexte de sens. L'accès facilité à l'information modifie cependant le rôle attendu de l'adulte, tout particulièrement celui de l'enseignant·e : de celle-celui qui transmet des connaissances, il s'agira de **devenir un·e facilitateur·trice d'apprentissage qui partage ses compétences et son expertise** pour permettre de trier la pertinence des informations disponibles, soutenir l'esprit critique et permettre d'intégrer les savoirs nécessaires à fonctionner avec les nouveaux paradigmes de la société.

En matière d'autorité, celle de type « institutionnelle » externe tend à être remplacée par une autorité « sur soi » interne aux individus, plutôt incompatible avec une quelconque soumission à « l'autorité de mode paternel ». Autrement dit, c'est moins la peur ou la contrainte hiérarchique qui définit la reconnaissance de l'autorité que la compétence reconnue et l'adhésion à ce qui est proposé. (J.-P. Gaillard, 2018). Cet état de fait a comme corollaires :

- la valorisation de la relation égalitaire : « Je te respecte si je me sens respecté·e » ;
- la place centrale de la reconnaissance de la compétence de l'autre pour permettre l'adhésion ;
- la modification de la notion d'appartenance : les appartenances se multiplient et s'élargissent de petits groupes à la planète tout entière. On fait partie simultanément de différents groupes dans le monde réel ou virtuel, plus pour répondre à des envies ou satisfaire des besoins qu'en tant que loyauté à des codes ou des valeurs. Le passage de l'un à l'autre se fait avec fluidité. La multiplication des appartenances permet une diversité de liens qui pris un à un sont moins solides, mais qui ensemble font tenir et les individus et la société (F. de Singly, 2003). Parallèlement,

cette évolution de la notion d'appartenance s'accompagne d'un certain brouillage des codes et des rituels qui rend les repères plus difficiles à identifier.

III. DES CHOIX MULTIPLES DANS UNE SOCIÉTÉ INDIVIDUELLE

L'adolescence est une période où doivent être faits de nombreux choix : de formation, professionnel, relationnel, amoureux, de mode de vie, etc. Dans notre société, la palette des possibles est vaste et peut mettre l'adolescent·e en difficulté, en raison d'une part de la perte des repères et d'autre part de l'injonction à l'autonomie et à la responsabilité qui pèse sur elle·lui. **Le stress de performance et la peur de se tromper et d'assumer l'erreur, tellement mal vue dans notre culture, peuvent rendre difficile l'engagement et ouvrir sur le sentiment d'impuissance ou le jugement de soi en cas de problème.** De plus, le rallongement du temps de formation retarde l'âge de l'indépendance économique et joue ainsi un rôle considérable dans la possibilité de faire des choix pour sa vie. Le décalage entre l'âge de la maturité affective et sexuelle qui survient de plus en plus tôt et celui de la maturité sociale pose toute une série de questions sur la manière d'accompagner les jeunes dans leurs choix vers une autonomie effective, tout en respectant l'évolution de leurs besoins et de leurs compétences. Dans ce contexte, l'adolescent·e a plus que jamais **besoin de pouvoir développer une éthique personnelle sur laquelle s'appuyer pour choisir.** Cela passe par la connaissance de ses propres valeurs, la recherche du sens de la vie, et, surtout, par la nécessité de favoriser le dialogue entre les jeunes et entre les jeunes et les adultes.

L'ESSENTIEL

L'HYPER CONNECTIVITÉ, LA MODIFICATION DU RAPPORT À L'AUTORITÉ, LA MULTIPLICITÉ DES POSSIBLES ET L'INDIVIDUALISATION DE LA SOCIÉTÉ SONT AUTANT DE PARAMÈTRES QUI ONT UN IMPACT SUR LA MANIÈRE DONT LES ADOLESCENT·E·S TENTENT DE RÉSOUDRE LEURS DÉFIS PSYCHOSOCIAUX. ILS ONT AUSSI UNE INFLUENCE SUR LE REGARD QUE LES ADULTES PORTENT SUR LES JEUNES ET SUR LA MANIÈRE DONT ELLES·ILS ONT À SE POSITIONNER EN TANT QU'ÉDUCATEURS ET ÉDUCATRICES.

CES ÉLÉMENTS POUSSENT À RÉFLÉCHIR, VOIRE À REDÉFINIR LES CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES QUI DOIVENT ÊTRE ASSURÉES AUX JEUNES POUR LEUR PERMETTRE DE DEVENIR DES ADULTES APTES À ÉVOLUER ET À SE DÉVELOPPER DANS LE CONTEXTE DE VIE ACTUEL OÙ L'ENVIRONNEMENT EN FLUCTUATION PERMANENTE OBLIGE À LA FLEXIBILITÉ TANT MENTALE QUE COMPORTEMENTALE.

b. La santé psychique des adolescent·e·s

Le concept de santé psychique est en lien avec les systèmes de pensée et l'évolution des sociétés. Il n'y a donc pas de définition unique de la santé psychique et encore moins de la santé psychique des adolescent·e·s. Dans cette partie, nous essayons de mettre en évidence des éléments qui permettent de mieux comprendre ce qu'elle recouvre en nous appuyant principalement sur la définition de la santé psychique de l'OMS, complétée par quelques éléments issus de celle de l'Institut national de santé publique du Québec (2008).

B1. QU'EST-CE QUE LA SANTÉ PSYCHIQUE ?

Pour l'OMS, la santé psychique est une composante essentielle de la santé. Sa Constitution définit la santé comme « ...un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Cette définition a pour important corollaire que la santé mentale est davantage que l'absence de troubles ou de handicaps mentaux. Elle est un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté. (OMS, La santé mentale : renforcer notre action, Aide-mémoire No 220, août 2014).

La santé psychique est indispensable pour que l'être humain puisse, au niveau individuel et collectif, penser, ressentir, échanger avec les autres, gagner sa vie et profiter de l'existence. Elle dépend de facteurs personnels (biologiques et psychologiques) et aussi de facteurs structurels et sociaux (conditions de vie, de formation, de travail, relations avec l'environnement, etc.). Elle est influencée par les valeurs collectives dominantes et les valeurs propres à chaque personne.

La santé psychique est donc à la fois une composante essentielle de la santé, le fondement du bien-être individuel et une base au bon fonctionnement d'une communauté. Le bien-être est multidimensionnel (OMS 1946). Il comprend notamment :

- le bien-être physique : sensation d'être à l'aise dans son corps, capacité de pourvoir aux besoins physiques : alimentation, sommeil, mouvement, etc. ;
- le bien-être psychique : sentiment de contentement général, optimisme, joie de vivre, sentiment de compétence dans sa vie en général, satisfaction de son image corporelle, etc. ;
- le bien-être social : expression des sentiments, se sentir reconnu·e et aimé·e, estime de soi, confiance et sécurité dans les relations sociales, etc.

Selon Paulus (2006), la santé psychique repose sur deux piliers : « l'adaptation productive » et « la réalisation de soi ». Cette conception met en évidence que la santé psychique d'un·e adolescent·e est intimement liée à son équilibre biopsychosocial et qu'elle dépend à la fois de sa capacité à relever les défis de son environnement

socioculturel de manière efficace (notamment l'école) et de sa capacité à reconnaître, développer et exprimer ses propres potentiels. La santé psychique n'est donc pas un état fixe mais un état dynamique qui peut évoluer tout au long de la vie sur un continuum entre bien-être et maladie mentale. Elle se construit en permanence dans la recherche d'équilibre entre les dimensions physiques, cognitives, psychologiques, émotionnelles, spirituelles et sociales.

Pour les adolescent·e·s, la santé psychique dépend de leur capacité à accepter et à intégrer les modifications physiques, psychologiques et cognitives et à résoudre les défis liés aux tâches de développement identitaire et social. Elle est intimement liée au contexte de vie et de formation et à la satisfaction de leurs besoins fondamentaux.

L'ESSENTIEL

LES ADOLESCENT·E·S EN BONNE SANTÉ PSYCHIQUE PARVIENNENT À TROUVER UN ÉQUILIBRE ENTRE LA MANIÈRE DE COMPOSER AVEC LES EXIGENCES DE LEUR ENVIRONNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT DE LEURS POTENTIELS PERSONNELS. ELLES·ILS SONT CAPABLES DE RÉPONDRE DE MANIÈRE CONSTRUCTIVE AUX EXIGENCES DE L'ÉCOLE, DE CONTRIBUER DE MANIÈRE AUTONOME À LEUR COMMUNAUTÉ AMICALE, FAMILIALE ET SCOLAIRE, DE TISSER DES RELATIONS SIGNIFICATIVES AVEC LEUR ENTOURAGE ET D'EXPLORER LEURS RESSOURCES ET INTÉRÊTS PERSONNELS.

PAROLE D'EXPERT·E·S

Un·e adolescent·e en bonne santé psychique :

se développe de manière globale et équilibrée au niveau physique, psychologique, émotionnel, cognitif et relationnel

se sent à l'aise dans les apprentissages

se trouve dans un réseau relationnel qui fait sens pour elle.lui

sait qu'elle·il existe pour quelqu'un

se sent aimé·e et capable d'aimer

se sent utile

peut montrer ses émotions sans s'effondrer

exprime de la joie, de la gaieté

sait se détendre dans les loisirs

prend en compte au mieux ses besoins physiques (sommeil, alimentation, mouvement, etc.)

se projette dans des projets futurs, dans sa vie, etc.

B2. LES BESOINS FONDAMENTAUX DES ADOLESCENT·E·S

Un besoin est une nécessité ressentie dont le manque s'exprime au travers de sensations. La faim exprime par exemple le besoin de manger, la peur celui de sécurité. Les besoins fondamentaux de l'être humain sont ceux qui doivent être satisfaits pour ne pas bloquer le processus de vie et permettre le développement de l'individu.

L'adolescence est une phase de développement importante de l'être humain qui, pour être traversée avec un maximum de bien-être, nécessite à la fois la satisfaction de besoins physiologiques, psychologiques et de besoins sociaux liés au cadre et au contexte de vie.

Les besoins fondamentaux ont été décrits par Abraham Maslow (1916-1972), précurseur des approches humanistes, qui les regroupe en cinq types : les besoins vitaux ou physiologiques, de sécurité et de protection, d'amour et d'appartenance, d'estime de soi et de réalisation de soi.

En 2002, Deci et Ryan, dans leur théorie de l'autodétermination mettent en évidence trois besoins psychologiques fondamentaux essentiels à la croissance, à l'intégrité et au bien-être de chaque être humain : **le besoin d'autonomie, de compétence et de relation à autrui** (affiliation). Quand ces besoins sont satisfaits, l'organisme connaît la vitalité, la cohérence interne (Sheldon & Elliot, 1999) et l'intégration psychologique (Deci & Ryan, 1991) qui soutiennent la réalisation de soi.

Michel Fize, sociologue français spécialiste de l'adolescence, de la jeunesse et de la famille met en évidence « *sept besoins capitaux* » des adolescent·e·s :

- **le besoin de confiance** qui comprend à la fois le besoin de recevoir de la confiance de manière inconditionnelle et sans marchandage, de se sentir reconnu·e dans ses compétences propres et de développer la confiance en soi. Celui qui reçoit la confiance peut ensuite la donner aux autres. La confiance est constitutive de l'estime de soi et donne l'envie d'agir ;
- **le besoin de sécurité** qui comprend les besoins primaires de base mais aussi celui de pouvoir vivre dans un contexte de vie protecteur, soutenant et non discriminant qui donne des messages positifs mais aussi des références et des repères clairs mais sans imposer d'interdits basés sur l'expression du pouvoir. Il comprend également le besoin

de ressentir la cohésion et la cohérence des adultes et la compréhension des règles de la société pour pouvoir s'y mouvoir et s'y intégrer au mieux ;

- **le besoin de responsabilité** qui comprend le besoin d'assumer des responsabilités à la fois personnelles et sociales adaptées à notre développement, de pouvoir participer aux décisions qui nous concernent et d'expérimenter des situations de réussite. La responsabilité soutient le sentiment d'utilité ;
- **le besoin d'espoir** qui comprend le besoin de pouvoir se projeter dans des projets et dans une vie qui fasse sens. Il concerne les rêves, les idéaux, la créativité qui soutiennent l'énergie de vie et demandent à ne pas être « cassés ». La satisfaction de ce besoin manque souvent aux adolescent·e·s dans un monde très normatif qui pose très tôt des impératifs de réussite scolaire, relationnelle ou de choix de métier ;
- **le besoin de dialogue** qui concerne le besoin d'échanger, de partager des idées, de débattre, de négocier, de développer sa propre pensée et un esprit critique en se confrontant aux avis des pairs mais aussi des adultes. Le dialogue suppose qu'on soit d'égal à égal avec l'autre et qu'on puisse exposer son point de vue sans risque d'être jugé·e. Il soutient les réflexions qui favorisent la connaissance de soi et la compréhension du monde. Il est une réponse préventive à la violence ;
- **le besoin d'autonomie** qui concerne le fait de pouvoir choisir soi-même ses règles de conduite, l'orientation de ses actes et les risques que l'on est prêt·e à courir. L'autonomie présuppose l'existence d'une latitude décisionnelle, la possibilité d'expérimenter et le droit de se tromper. Elle se développe dans la durée sur un continuum entre un comportement totalement contrôlé par autrui et un comportement totalement choisi par soi-même. Elle n'est pas synonyme d'indépendance qui désigne plutôt la capacité physique de réaliser seul·e une action ;
- **le besoin d'affection** qui concerne le besoin d'amour et d'amitié, celui d'aimer et de se sentir aimé·e. Il est essentiel pour l'adolescent·e qui a besoin de sentir qu'elle·il est important·e pour les autres, ses parents surtout. Il implique un entourage qui porte attention et la possibilité de développer des liens positifs et de partager.

Au côté de ces sept besoins essentiels Michel Fize mentionne également quatre besoins complémentaires : **le besoin de présence d'adultes, de reconnaissance, d'appartenance et**

d'intimité. La satisfaction de chacun de ces besoins va contribuer au bien-être de l'adolescent·e et favoriser un développement psychologique et social harmonieux.

B3. LES COMPORTEMENTS DES ADOLESCENT·E·S: UN BAROMÈTRE DE LEUR SANTÉ PSYCHIQUE

Peu de données sont disponibles sur la santé psychique des adolescent·e·s en Suisse. Les études sont davantage axées sur la prévalence des troubles psychiques et n'abordent guère la question de la santé psychique (PSS 2016). Or, l'adolescence est une période de transition de vie sensible pour la santé psychique: tout change et cela nécessite de trouver un nouvel équilibre dont la recherche va souvent se traduire dans les comportements.

Les dernières enquêtes menées en Suisse sur les comportements des adolescent·e·s et la perception qu'elles·ils ont de leur bien-être, dont l'étude HBSC réalisée chaque quatre ans sous l'égide de l'OMS Europe auprès d'élèves de 11 à 15 ans, **mettent en évidence que globalement les adolescent·e·s suisses vont bien.** Près du 90% se disent satisfait·e·s de leur existence. Ces résultats réjouissants doivent cependant être nuancés car les jeunes évoquent aussi des problèmes de santé qui peuvent interférer avec la vie courante: elles·ils mentionnent par exemple des problèmes de nature psychosociale et relationnelle (stress, déprime, anxiété, soucis sentimentaux, préoccupations liées au poids, à l'alimentation), des malaises ou douleurs physiques (maux de dos, de ventre, de tête, de jambes), une consommation régulière de médicaments ou encore le vécu de situations de harcèlement, d'insultes, de menaces ou d'agressions physiques.

La prise en compte d'informations issues d'études menées dans des domaines clés pour le développement des adolescent·e·s s'avère nécessaire afin d'avoir une vision plus complète de leur état de santé psychique. Les données concernant les domaines suivants sont particulièrement importantes à considérer: la *sexualité et la santé sexuelle*; la *vie affective et relationnelle*; l'*image de soi*, dont l'*image corporelle*; l'*alimentation et le mouvement*; les *comportements sur les médias sociaux*; les *comportements à risques* (consommation de substances psychoactives, comportements sexuels à risques); les *comportements suicidaires et les actes autodestructeurs*; les *vécus de discrimination, de harcèlement et de violence* (aussi sexuelle) et le *stress de performance*.

L'annexe 4 met en évidence certaines données utiles et les études les plus actuelles en Suisse sont répertoriées dans la bibliographie.

PAROLE D'EXPERT·E·S

Il faut arrêter de pathologiser et de médiquer les adolescent·e·s pour les faire entrer dans des cases qu'on a prédéfinies et écouter ce qu'elles·ils essaient de dire.

Pour aller plus loin

ANNEXE 4

Ce que nous disent les études



Deuxième partie: approches d'intervention

Promouvoir la santé psychique des adolescent·e·s

La santé psychique des adolescent·e·s se compose de dimensions à la fois individuelles et sociales qui s'interpénètrent. La promotion consiste donc à développer des environnements éducatifs et de vie ainsi que des accompagnements qui vont favoriser un équilibre dynamique entre les différentes dimensions de leur vie (physique, émotionnelle, psychologique, spirituelle et sociale) et soutenir la découverte, le développement et la pleine expression de leurs potentiels. Pour atteindre l'équilibre et faire face au mieux aux défis de leur quotidien, les adolescent·e·s ont donc besoin de pouvoir reconnaître et activer leurs qualités personnelles et de développer une juste estime d'elles·eux·mêmes. Pour ce faire, il est nécessaire qu'elles·ils puissent expérimenter des situations diverses dans des contextes de vie et d'apprentissage soutenant. La promotion de la santé psychique des adolescent·e·s implique l'ensemble de leurs environnements de vie : la famille, les ami·e·s, l'école et les loisirs.

a. Leviers d'action

Tant la littérature que les expert·e·s qui ont participé à la réalisation de ce travail mettent en évidence la nécessité **d'approches globales et intégrées** qui permettent d'agir simultanément sur les structures, les individus, les groupes et la communauté et qui se basent sur une vision holistique de la personne. L'action éducative directe sur les adolescent·e·s qui vise à développer leurs compétences psychosociales et leurs ressources est importante mais insuffisante à elle seule. Sans accompagnement par des mesures structurelles et collectives, elle comporte le risque de faire reposer la résolution des problèmes uniquement sur l'individu (psychologisation), ce qui est par exemple particulièrement problématique dans les situations de violence, d'intimidation ou de harcèlement.

A1. UNE ÉDUCATION GLOBALE

Une éducation globale soutient le développement complet de la personne. Elle intègre l'ensemble des dimensions de l'être humain, en lien avec son environnement. Elle permet de prendre en compte la complexité de la réalité et les interactions entre les différents domaines et contextes de la vie. Elle s'appuie sur les valeurs de respect, d'égalité, de non-discrimination et d'autodétermination des droits humains. Elle fait confiance aux ressources propres de la personne et met l'accent sur les compétences psychosociales. Elle reconnaît la valeur des apprentissages tant formels (institutionnalisés), qu'informels (intentionnels mais hors contexte de formation) et non formels (auto-apprentissage dans toutes sortes de situations de vie).

Une éducation globale permet de répondre aux besoins des adolescent·e·s et aux exigences du monde actuel. Elle contribue aussi aux **objectifs de développement durable**, notamment aux objectifs 3 et 4 qui concernent la santé et l'éducation.

Les approches éducatives globales et humanisantes sont aujourd'hui promues tant par l'UNESCO (2015) que par l'OCDE (2015) dans différents contextes éducatifs. Leur implantation est une priorité pour la santé psychique des adolescent·e·s. Pour être effective, elle nécessite une volonté politique et des transformations profondes, notamment du système scolaire et de formation initiale des enseignant·e·s qui doit « s'interroger sur la capacité de l'école à transmettre des valeurs créatrices de plus d'humanité : de lucidité, d'autonomie, d'auto-responsabilité, d'aptitude à se lier à autrui sans sentiment d'infériorité ou de supériorité, dans une juste estimation des différences et des complémentarités » (Armen Tarpinian, 2013). Elle nécessite aussi la reconnaissance et la prise en compte du rôle des structures elles-mêmes dans la génération des conditions qui créent du stress et péjorent le sentiment de bien-être. Dans ce sens elle concerne aussi le climat scolaire, les systèmes d'évaluation, les horaires et les exigences de performance. Autrement dit, elle demande d'être prêt·e à repenser l'ensemble du contexte éducatif des adolescent·e·s mais aussi des conditions de travail des enseignant·e·s.

Promouvoir la santé psychique des adolescent·e·s exige ainsi une approche multidimensionnelle qui est notamment soutenue par les principes d'action suivants :

- **s'intéresser aux adolescent·e·s et favoriser leur participation** : cela signifie s'intéresser à leur mode de vie, à leurs préoccupations, comprendre les besoins qu'elles·ils expriment et le sens qu'elles·ils donnent à leurs comportements. Cela implique d'instaurer un vrai dialogue avec les jeunes en offrant des espaces de discussion basés sur le principe de l'égalité relationnelle et la reconnaissance de la valeur de leur contribution. Ces échanges doivent permettre de traiter des thèmes liés à leur réalité, mais aussi aux grandes questions de société (écologie, développement durable, égalité, etc.) et de faire des liens avec leur quotidien. De tels dialogues leur permettent de se sentir reconnu·e·s et d'avoir envie de s'impliquer. Ils permettent aussi de confronter certaines perceptions inversées entre adultes et adolescent·e·s, afin de mieux orienter les mesures, par exemple éducatives ou de prévention, pour qu'elles atteignent leur cible.
- **soutenir la découverte, le développement et le renforcement des ressources personnelles** : les postures des adultes tout comme les approches et méthodes utilisées doivent soutenir la connaissance de soi des adolescent·e·s. Il convient de favoriser la transmission d'informations sur les thèmes qui les concernent mais aussi de proposer des espaces de discussion pour permettre le partage de leurs préoccupations et surtout des ressources qu'elles·ils activent et identifient comme pertinentes pour faire face aux défis de leur quotidien. Il est aussi important d'offrir des possibilités variées d'expérimenter les diverses compétences psychosociales.
- **développer des cadres et des contextes basés sur les droits humains** : pour soutenir la santé psychique des adolescent·e·s, il ne suffit pas d'agir sur les individus. Les contextes de vie et d'apprentissage des adolescent·e·s doivent garantir les principes d'égalité et de non-discrimination des droits humains. Ils doivent être accueillants, sécurisants, inclusifs et favoriser la participation.
- **soigner la posture des adultes** : les adultes font partie des contextes de vie des adolescent·e·s. Elles·ils ont besoin de côtoyer des adultes inspirant·e·s, conscient·e·s de l'importance de leur rôle de modèle positif et aptes à garantir sécurité et stabilité par des repères et cadres clairs. Le sentiment de cohésion et de cohérence entre les adultes est particulièrement important pour les adolescent·e·s, tout comme le fait d'être reconnu·e·s comme des partenaires valables, tant à l'école que dans la société en général.

A2. LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES (CPS)

« Les compétences psychosociales sont la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et épreuves de la vie quotidienne. C'est l'aptitude d'une personne à maintenir un état de bien-être mental, en adaptant un comportement approprié et positif, à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture et son environnement. Les compétences psychosociales ont un rôle important à jouer dans la promotion de la santé dans son sens le plus large, en termes de bien-être physique, mental et social. » (OMS, 1993).

Les compétences psychosociales occupent une place de choix en promotion de santé depuis les années 1990 mais ce n'est qu'aujourd'hui que leur pertinence et leur nécessité s'impose de manière généralisée dans de multiples domaines. On les voit par exemple réapparaître sous l'appellation de compétences socio-émotionnelles dans le courant de la psychologie positive, comme base à l'éducation d'aujourd'hui dans les quatre piliers de l'éducation de l'UNESCO (voir annexe 6) ou encore comme incontournables pour le progrès social dans les écrits de l'OCDE. Dans son rapport 2015 sur l'éducation et le progrès social, l'OCDE les présente comme *des compétences qui stimulent le bien-être et le progrès social et qui sont incontournables pour fonctionner dans le monde moderne* :

- les enfants ont besoin d'un ensemble équilibré de compétences cognitives, sociales et affectives pour bénéficier plus tard de retombées positives ;
- les enseignants·e-s et les parents peuvent contribuer à améliorer les compétences sociales et affectives de leurs enfants en établissant des relations fortes avec eux et en leur offrant des expériences d'apprentissage pratique ;
- comme les « compétences appellent les compétences », les interventions précoces en faveur des compétences sociales et affectives peuvent grandement contribuer à développer les compétences et à réduire les inégalités dans le domaine de l'éducation et sur le marché du travail ainsi que les disparités sociales.

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit dix compétences psychosociales, présentées par paires :

Tableau B. Définition OMS des compétences psychosociales



Savoir résoudre des problèmes /
savoir prendre des décisions



Avoir une pensée créative /
avoir une pensée critique



Savoir communiquer efficacement /
être habile dans les relations
interpersonnelles



Avoir conscience de soi /
avoir de l'empathie pour les autres



Savoir gérer son stress /
savoir réguler ses émotions

Ci-après une description détaillée de chacune d'entre elles selon Gwenaëlle Boscher de l'IREPS, Instance régionale d'éducation et de promotion de la santé de Haute Normandie :

Savoir résoudre des problèmes et prendre des décisions

C'est trouver des solutions pour résoudre des problèmes, être mieux armé·e pour affronter des situations complexes. Pour ce faire, la personne avance souvent par un processus « essai/erreur ». Il s'agit de savoir poser un problème ou de le reconnaître, de tester des pistes de réponses variées par tâtonnement, de faire des hypothèses sur les effets des solutions et si nécessaire, d'envisager des retours en arrière et le recadrage du problème. L'un des préalables à la résolution de problème est une pensée critique et créative. Pour prendre des décisions, il faut pouvoir comprendre les enjeux liés à l'évaluation des conséquences de ses choix pour soi et pour les autres. Les principales étapes du processus de prise de décision sont la définition du problème, la collecte des données, l'exploration des solutions à envisager, la reconnaissance des conséquences possibles, le choix et l'essai de la meilleure solution et l'évaluation de la décision finale.

Avoir une pensée créative et critique

Avoir une pensée créative implique une flexibilité dans nos modalités de réponse face à l'adversité, et une capacité à innover dans les réponses choisies. Avoir une pensée critique, c'est la capacité à prendre de la distance par rapport aux facteurs qui influencent notre attitude et nos comportements (ex. pression des médias, des pairs, différentes sources d'information...). Acquérir une bonne capacité de prise de décision permet de développer un meilleur sentiment de contrôle sur sa vie, d'efficacité personnelle et une estime de soi positive.

Savoir communiquer et être habile dans les relations interpersonnelles

Communiquer efficacement c'est être capable de s'exprimer aussi bien verbalement que non verbalement de façon appropriée à la culture et à la situation à laquelle nous sommes confronté·e·s. C'est être capable d'exprimer des opinions, des désirs, des peurs, des besoins, des émotions, des valeurs, des croyances sans dénigrer l'autre, différent·e de soi. C'est être capable également d'énoncer des conseils, d'apporter de l'aide quand cela est nécessaire, de défendre son point de vue, de l'argumenter, d'exprimer sa vision du monde, d'affirmer son identité personnelle, sociale et culturelle. Être habile dans les relations interpersonnelles, c'est le fait d'être à l'aise avec les gens quels qu'ils soient. C'est aussi le fait de pouvoir clore une relation de façon constructive, en ayant pu se dire des choses difficiles et impliquantes.

Avoir conscience de soi et de l'empathie pour les autres

Avoir une bonne connaissance de soi, de son caractère, de ses atouts et faiblesses, de ses désirs et de ce que l'on déteste permet de mieux identifier son état de stress, mais c'est aussi un prérequis pour une bonne communication avec les autres aussi bien que pour développer de l'empathie vis-à-vis des autres. Avoir de l'empathie c'est être capable d'écouter, d'imaginer et de comprendre ce que les autres ressentent ou ce dont ils ont besoin, y compris dans des situations qui ne sont pas familières. Avoir de l'empathie peut aider à comprendre et accepter les autres même s'ils sont très différent·e·s de soi. La capacité d'empathie a donc des répercussions sur les relations sociales.

Savoir gérer son stress et réguler ses émotions

Savoir identifier ses émotions, c'est reconnaître les émotions chez soi et les autres, être au clair sur l'impact de celles-ci sur le comportement et être capable de répondre aux émotions de façon efficace. C'est aussi savoir adapter son comportement aux émotions d'autrui et permettre à l'autre d'adapter son comportement au regard de nos propres émotions. Savoir gérer son **stress**, c'est pouvoir reconnaître un état de stress et ses sources. C'est savoir prendre des mesures pour réduire les sources de stress, par exemple en changeant son style de vie ou en modifiant son environnement physique. C'est aussi savoir identifier les réactions et les stratégies d'adaptation en réponse à un stress (coping- Lazarus et Folkman, 1984).

Les compétences psychosociales sont donc des compétences essentielles et transculturelles étroitement liées à l'estime de soi et aux compétences relationnelles. Elles sont le reflet des qualités fondamentales qui émanent de l'être profond de chacun·e (Claeys Bouuaert, 2016). Elles sont transversales et se développent toutes ensemble plutôt qu'une à une (pour résoudre un problème il faudra par exemple faire appel à la pensée créative, pouvoir gérer son stress et se faire comprendre). Elles concernent à la fois le rapport à soi, aux autres et à l'environnement. Elles sont cognitives, émotionnelles et sociales. Elles ne s'apprennent pas de manière théorique mais sont intimement liées à l'action et à l'expérience.

Le développement et le renforcement des compétences psychosociales va grandement contribuer à développer trois éléments d'importance pour la santé psychique des adolescent·e·s : le sens de la cohérence qui soutient une attitude confiante face à la vie, une juste estime de soi et la capacité de résilience pour pouvoir s'adapter face aux exigences et aux événements de la vie.

A3. LE SENS DE LA COHÉRENCE

Le sens de la cohérence ou sentiment de cohérence est une notion qui a été développée dans les années 1970 par Aaron Antonovsky. Il désigne une orientation générale dans l'attitude face à la vie et au monde, qui se manifeste par un sentiment permanent, mais dynamique, de confiance. Un sens de la cohérence marqué va permettre aux adolescent·e·s de réagir avec souplesse face aux exigences et aux charges et d'activer les ressources nécessaires. Plus leur sentiment de cohérence est fort, plus la probabilité qu'elles·ils développent et maintiennent un état de bonne santé est grande. Il est un élément central de la **salutogénèse**.

Trois éléments le composent :

- la compréhension des événements de la vie : **Je sais ce qui se passe**. Cela implique que les jeunes perçoivent les informations et les situations de la vie quotidienne – y compris les expériences internes et externes – comme explicables, structurées et compréhensibles ;
- la capacité à pouvoir les gérer (sense of manageability) : **Je peux le faire**. Cela implique que les jeunes aient la conviction de pouvoir résoudre les difficultés, ce qui présuppose la confiance et la présence d'informations et d'outils nécessaires à réaliser la tâche ou à répondre aux exigences ;
- le sentiment qu'ils ont un sens (sense of meaningfulness) : **Cela en vaut la peine**. Cela implique que les jeunes perçoivent leur vie ou les exigences et tâches proposées comme des défis qui méritent engagement et qui font sens pour elles et eux. C'est un élément central de la motivation qui va leur permettre de s'attaquer aux difficultés et de tirer des enseignements de leurs expériences.

A4. L'ESTIME DE SOI

« *Le sentiment de confiance est préalable à l'estime de soi. Il faut d'abord le ressentir et le vivre afin d'être disponible pour réaliser des apprentissages qui vont nourrir l'estime de soi. Les trois autres composantes (connaissance de soi, sentiment d'appartenance et sentiment de compétence) peuvent être stimulées à chaque période de la vie, par des attitudes éducatives adéquates et des moyens concrets. Pour soutenir l'estime de soi il faut donc accorder une attention toute spéciale à la sécurité et à la confiance* ». Germain Duclos

L'estime de soi représente la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans différents domaines. C'est un ensemble d'attitudes et de croyances sur soi-même qui permet de faire face au monde. L'estime de soi est faite de quatre composantes principales :

- **le sentiment de confiance** : se sentir en confiance, c'est se sentir en sécurité et rassuré·e par la compréhension des limites et la connaissance des attentes d'autrui. Le sentiment de confiance se construit au fil des relations d'attachement et des expériences vécues depuis l'enfance et par l'assurance que ses besoins essentiels seront satisfaits. Tout comme le sentiment de sécurité, il nécessite une certaine stabilité dans le temps, l'espace et les relations avec les autres ;
- **le sentiment de compétence et d'auto-efficacité** : il se manifeste par l'envie de développer de nouvelles compétences ou de relever des défis. Il est comblé quand l'adolescent·e se sent capable d'exécuter une tâche et atteint les résultats escomptés. Il dépend beaucoup du retour de l'entourage lors de la réalisation de la tâche (feedback). C'est avant tout la compétence perçue qui va jouer un rôle central dans son développement : les retours constructifs vont soutenir positivement le développement du sentiment de compétence. Développer le sentiment de compétence, c'est aussi connaître et accepter ses forces et ses faiblesses et devenir conscient du lien entre succès et effort. Le sentiment d'efficacité est très lié au sens de la cohérence (voir A3.) Il est considéré comme une ressource importante pour la santé psychique et sa promotion.
- **le sentiment d'appartenance ou d'affiliation** : il va se développer au travers de la mise en place de relations satisfaisantes et sécurisantes avec les autres, principalement les pairs, caractérisées par le **respect mutuel et l'assurance d'être accepté·e et aimé·e comme je suis**. On ressent aussi un sentiment d'appartenance dans un groupe qui relaie des valeurs similaires aux siennes, dont

on est fier·ère de partager les activités ou qui est formé de personnes qui vivent une réalité proche de la sienne. Le sentiment d'appartenance se construit donc au travers des liens sociaux que la personne développe dans sa vie : liens familiaux, choisis (ami·e·s, organisations, voisin·e·s), organiques avec la société (école, travail) et de citoyenneté (communauté de pensée, politique) ;

- **la connaissance de soi** : se connaître, c'est savoir qui on est physiquement et psychologiquement, être capable de reconnaître ses besoins propres et de les prendre en compte. La connaissance de soi permet d'évaluer la distance entre le soi réel et l'idéal de soi. Les adolescent·e·s qui se connaissent et s'acceptent, avec leurs forces et leurs limites, sont capables de se faire une place dans un groupe sans avoir à utiliser la force ou la résistance passive (se faire oublier). Elles·ils sont aussi capables d'accepter l'autre sans chercher à la·le dominer ou à l'admirer de façon exagérée et d'établir des relations équilibrées. Elles·ils savent aussi écouter leurs besoins physiques et y répondre adéquatement. **Savoir qui nous sommes, c'est apprendre à composer avec soi et avec les autres**, c'est apprendre nos limites et celles des autres.

A5. LA RÉSILIENCE

La résilience est un terme qui vient de la physique et qui désigne la capacité de certains matériaux à reprendre leur forme initiale après un choc. En psychologie la notion de résilience est issue des travaux de John Bolwby sur l'attachement. Elle a été développée depuis les années 90 en France par Boris Cyrulnik qui la décrit comme « *l'art de naviguer entre les torrents* ». La résilience désigne donc la capacité d'une personne à surmonter les crises du cycle de vie et à rebondir face à l'adversité en tirant parti des ressources personnelles et sociales et en les utilisant comme une opportunité de développement. **La résilience est une compétence d'adaptation qui s'acquiert en interaction avec l'environnement.** Elle peut donc s'apprendre et n'est pas nécessairement constante. Les adolescent·e·s peuvent être plus ou moins résilient·e·s dans certains domaines de leur vie et à certains moments de leur développement. La littérature met en évidence certains facteurs qui soutiennent la résilience de manière prépondérante :

- le fait de se sentir fondamentalement accepté·e par une autre personne sans que cela implique nécessairement une approbation des comportements. C'est le facteur de soutien le plus important de la résilience qui met en évidence l'importance du rôle des adultes et des professionnel·le·s de l'éducation ;
- la découverte d'un sens positif à sa vie ;
- des repères clairs pour fonctionner ;
- le sentiment d'avoir une certaine prise sur sa vie ;
- une image de soi positive mais sans illusions ;
- une série de compétences psychosociales ;
- la capacité à se projeter ;
- un sens de l'humour constructif.

La résilience représente donc la mise en œuvre de la capacité à se construire avec les autres et l'environnement. Dans ce sens, l'école peut devenir un lieu qui la favorise. La phase de transition entre l'école obligatoire et l'apprentissage ou la formation représente un moment clé pour la travailler.

b. Rôle et posture des adultes

« Accompagner ne signifie ni guider, ni instruire, ni inculquer. Accompagner c'est être en présence de l'autre pour l'aider à se repérer et lui permettre d'avancer vers son objectif. »

Mireille Cifali

L'adolescence est une période d'ambivalences, d'oscillation entre des besoins contraires: d'autonomie et de repères, d'innovation et de stabilité, de liberté et d'appartenance, de singularité et de conformisme. Accompagner les jeunes dans leur recherche d'équilibre **c'est les aider à trouver des repères** et à:

- **se connaître**: permettre d'identifier leurs propres qualités, forces, talents, valeurs, mais aussi leurs vulnérabilités et limites;
- **croire en elles.eux**: donner la possibilité de mettre en action leurs compétences propres et de réussir les tâches proposées en les considérant comme des partenaires et des interlocuteurs valables. Un des rôles des adultes consiste à leur fournir des terrains d'expérience qui leur permettent d'exercer leurs compétences et de participer aux prises de décision qui les concernent. Croire en soi est le résultat d'un processus où la personne a pu vivre des expériences qui lui ont permis de se sentir compétente;
- **se sentir bien et être en mesure d'effectuer des choix positifs pour leur santé**: les aider à reconnaître leurs propres besoins en sommeil, alimentation, mouvement et à faire les choix qui permettent d'y répondre adéquatement; soutenir les activités de loisirs ressourçantes, aider au développement du sentiment d'être en bonne santé, etc. ;
- **se sentir à l'aise avec les autres**: proposer des environnements sécurisants dans lesquels il est possible d'entrer en lien avec les autres sans risque d'être moqué·e·s ou harcelé·e·s et des situations qui permettent d'entraîner les compétences de communication, empathie, négociation et positionnement ;
- **trouver leur place dans le monde**: les aider à distinguer entre les opportunités qui conviennent et celles qui ne conviennent pas, à percevoir leurs ressentis face à de nouvelles situations, à tester les exigences de la vie autonome et indépendante, à s'engager pour des causes et à se sentir utiles.

Sur ce chemin, **les adultes, parents et professionnel·le·s de l'éducation et de l'école ont un rôle primordial à jouer**. Elles-ils font partie du contexte de vie et d'apprentissage des adolescent·e·s et peuvent les **soutenir dans la découverte et l'expérimentation de stratégies personnelles pour s'adapter et répondre au mieux aux exigences de leur milieu de vie**. Cependant, si ces adultes disposent de réels leviers d'action pour soutenir le développement global des adolescent·e·s, elles-ils ne pourront le faire pleinement sans une responsabilité partagée avec les différentes structures dans lesquelles elles-ils travaillent (école, institution, etc.) et un soutien de leur part.

Le tableau ci-après récapitule les apports des expert·e·s interrogé·e·s concernant les rôles et actions que les adultes (structures et individus) devraient privilégier dans les différents contextes d'intervention pour promouvoir la santé psychique des adolescent·e·s:

Tableau C. Actions et rôles soutenant des adultes selon les expert·e·s interrogé·e·s

UN ENVIRONNEMENT SÉCURISANT ET NON DISCRIMINANT - UNE POSTURE SOUTENANTE DE TUTEUR DE RÉSILIENCE POUR PROMOUVOIR LA SANTÉ PSYCHIQUE		
accueillir, comprendre, écouter, inclure les adolescent·e·s et leur faire confiance collaborer, prévenir, adapter, renforcer, orienter et, si nécessaire, accompagner vers les ressources		
<p>Transmettre des connaissances</p> <p>COMPRENDRE - IDENTIFIER</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modifications à l'adolescence : puberté, fluidité du sexe et du genre, modifications neuronales, émotions, etc. • Lois, cadres de référence : droits humains, sexuels, de l'enfant, protection des mineur·e·s, etc. • Thèmes de société : écologie, développement durable, argent, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Processus de discrimination : mécanismes d'influence, d'exclusion, de comparaison sociale, etc. • Bien-être et santé mentale : signaux d'alarme et services ressources • Habitudes de vie qui soutiennent la santé, messages de promotion et de prévention (sommeil, alimentation, drogues, sexualité, écrans), etc.
<p>Développer et soutenir des compétences psychosociales</p> <p>ANTICIPER - ENTRAÎNER</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prioritairement : empathie, communication assertive*, résistance et négociation, prise de décision, pensée critique, autoévaluation, régulation émotionnelle, gestion de soi, du stress et des conflits • Expliciter les compétences et mettre en évidence les processus : savoir, vouloir, pouvoir • Favoriser les expériences intégrées : les compétences sont liées à l'action ; faire des liens avec le quotidien 	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser les échanges et dialogues entre jeunes et avec les adultes et l'expressions des ressentis • Favoriser la découverte et l'expérimentation de stratégies d'adaptation aux exigences du milieu de vie
<p>Soutenir des habitudes</p> <p>CONSCIENTISER - EXERCER</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiques régulières d'habitudes qui soutiennent la santé psychique : sport, mouvement, relaxation, pleine conscience, chant, musique, créativité, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Habitudes de régénération : repos, loisirs, sommeil, alimentation, utilisation des écrans, réponses personnalisées aux besoins, intégration d'habitudes positives pour soi au quotidien (modèle), partage d'activités, etc.
<p>Favoriser des attitudes</p> <p>MONTRE L'EXEMPLE - VALORISER</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conscience de soi, de ses processus émotionnels, des apprentissages implicites ; ouverture à ses ressentis • Responsabilité envers soi et autrui ; ouverture, bienveillance pour soi et les autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Respect des différences et de la diversité, non discrimination ; • Esprit critique face aux influences et aux modes ; • Attitude positive et confiante face aux changements : espoir, optimisme, flexibilité, gratitude, etc.

* L'assertivité est une manière d'exprimer son point de vue, de faire valoir ses droits en respectant l'autre. La communication assertive permet l'affirmation de soi tout en respectant l'opinion et les convictions de chacune.



Troisième partie: l'école

L'école: un setting de vie et d'apprentissage particulier

a. L'école et la santé psychique

A1. UN LIEU DE VIE ET DE SOCIALISATION

La question de la santé psychique concerne pleinement l'école, tant au niveau des élèves que du personnel scolaire. L'école est un lieu dans lequel les adolescent·e·s passent beaucoup de temps. Elle a une responsabilité liée à son caractère obligatoire et offre aussi un contexte idéal pour agir sur plusieurs facteurs significatifs pour leur santé psychique :

- elle est un **lieu d'apprentissage** qui joue un rôle central dans la phase d'autonomisation par l'acquisition de connaissances et le développement de compétences nécessaires à la qualification, au choix professionnel ainsi qu'à la connaissance de soi, des autres et du monde ;
- elle constitue un **lieu de socialisation** propice à l'établissement de liens sociaux et à l'expérimentation de relations avec des groupes de pairs issus d'horizons multiples et aux perspectives différentes. Elle permet d'entraîner des attitudes de tolérance, d'ouverture et de non-jugement nécessaires au vivre-ensemble dans nos sociétés multiculturelles, ainsi que de renforcer la capacité à créer des liens sociaux significatifs avec les pairs et avec des adultes autres que les parents. Ce dernier élément est un facteur de protection important lors des phases de transition comme notamment le passage de l'école obligatoire à la formation professionnelle ;
- elle touche tous les jeunes et est de fait un **lieu privilégié pour garantir une égalité des chances** en matière d'éducation et d'accès à l'information, notamment en matière de santé et de santé psychique.

A2. LE STRESS DE PERFORMANCE : UN ÉLÉMENT CENTRAL DE LA SANTÉ PSYCHIQUE À L'ÉCOLE

Le lien entre le stress scolaire et l'apparition de troubles psychologiques et psychosomatiques (maux de tête, maux d'estomac, anxiété et insomnie, etc.) est bien documenté. Or, **le stress à l'école semble être une réalité tant pour les élèves que pour les enseignant·e·s**. Un·e élève préoccupé·e par des soucis familiaux, relationnels ou de santé, par une situation de harcèlement ou d'exclusion, un stress scolaire trop important ou ayant une mauvaise image ou estime de soi aura plus de difficulté à se concentrer et à apprendre. Un·e enseignant·e en burn out, en état de stress important ou démotivé·e aura moins d'énergie et de ressources disponibles pour effectuer son travail et prendre soin de ses élèves.

Du côté des élèves, l'enquête SPRINT menée par Feel-ok en 2019 auprès de 1607 jeunes de 12 à 15 ans montre que 57% d'entre elles·eux ont déclaré subir un stress important, notamment à l'école (37%), avec eux-mêmes (19%) et avec leur famille (17%). 15% se sont senti·e·s particulièrement stressé·e·s dans les trente derniers jours par des examens spécialement difficiles, le manque de temps, des mauvaises notes, des commentaires négatifs, la peur de ne pas passer l'année ainsi que la quantité et la difficulté des devoirs scolaires.

Ce que nous disent les jeunes des focus groups

Les jeunes des focus groups confirment l'important sentiment de stress ressenti en lien avec l'école et se disent particulièrement stressé·e·s par la focalisation sur les résultats, les tests surprises, le rabaissement en raison de mauvais résultats ou encore la pression des enseignant·e·s transférée sur l'élève. Elles·ils mentionnent que leur stress se traduit en classe par des symptômes physiques (*sueur, maux de tête, maux de ventre, boule au ventre, envie de vomir, mains qui suent, douleurs de dos et d'épaules, voix instable, tremblements, tensions physiques même après les examens, respiration bloquée*) ou comportementaux (*rigoler, s'énerver facilement, ronger les ongles, glander plutôt que de faire ce qui est prévu parce que c'est trop stressant, oublier les autres par peur de manquer une info en cours, ne plus être attentif, pieds qui bougent, se craquer les doigts, boucher/déboucher les stylos, bégaiement, soupirs pour enlever le stress, « partir dans tous les sens »*).

Du côté du personnel enseignant, les pressions liées au programme, le manque de temps, les attentes en matière de résultats de la classe, la solitude professionnelle et le sentiment d'incompétence face à certains rôles attendus sont aussi des facteurs de stress identifiés par de nombreuses

études. Si la question complexe de la santé psychique des enseignant·e·s ne fait pas l'objet direct de cette publication, il est cependant indéniable que **leur bien-être est indissociable de celui des élèves**. La santé, le bien-être et les compétences des professionnel·le·s de l'école soutiennent l'ensemble de l'organisation scolaire et contribuent à une bonne qualité de vie à l'école pour toutes et tous. Ils ont un impact sur la qualité de l'enseignement, la motivation et la réussite scolaire des élèves. Les enseignant·e·s en bonne santé gèrent plus facilement les défis quotidiens de la vie scolaire et ont plus de facilité à rendre l'espace de travail en classe attractif et motivant. Les directions d'écoles influencent aussi la santé, le bien-être et la performance du corps enseignant et des élèves. Il est donc primordial d'avoir une direction en bonne santé pour qu'elle puisse soutenir les compétences disponibles dans son établissement, gérer la santé des élèves et du corps enseignant ainsi que valoriser un climat d'établissement serein.

S'occuper de la santé psychique des élèves implique donc de s'occuper aussi du bien-être du personnel scolaire. Pour en savoir plus sur la promotion de la santé des professionnel·le·s de l'école voir le site de l'Alliance PSE.

Pour aller plus loin

WWW.RADIX.CH

RUBRIQUE ECOLES EN SANTÉ

↳ Santé des professionnels de l'école

↳ Alliance PSE

b. Comment promouvoir la santé psychique des adolescent·e·s à l'école ?

B1. L'APPROCHE D'INTERVENTION GLOBALE

La promotion de la santé psychique concerne l'ensemble des protagonistes de l'école : les directions, le personnel enseignant et les autres professionnel·le·s internes ou externes, les élèves et aussi les parents.

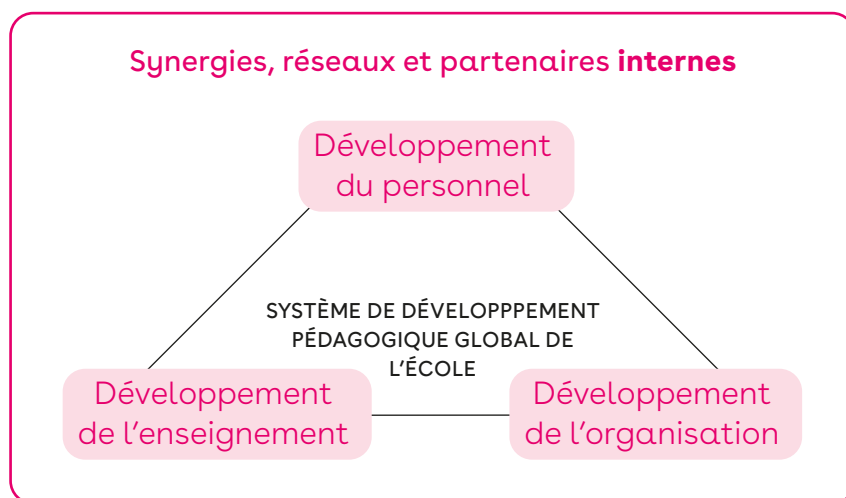
Bon nombre d'études qui se sont penchées sur l'efficacité des interventions indiquent que celles qui s'inscrivent dans une démarche globale et intégrée et qui agissent à plusieurs niveaux produisent des changements durables (voir p.ex. Simard, C., et M. Deschesnes, 2011). Les approches globales et intégrées qui agissent transversalement sur différents facteurs sont donc à privilégier :

- **au niveau structurel**, il s'agira de développer un environnement et un climat scolaire positif et non discriminant qui soutient le bien-être de toutes et tous et favorise la participation des élèves ;
- **au niveau des connaissances et des compétences**, il s'agira de favoriser le développement de ressources et de compétences qui soutiennent la santé psychique, tant pour le personnel scolaire que pour les élèves ;
- **au niveau des méthodes**, il s'agira de favoriser celles qui soutiennent l'apprentissage des compétences psychosociales essentielles au développement des adolescent·e·s et à leur intégration dans le monde ;
- **au niveau des synergies et des réseaux**, il s'agira de favoriser des collaborations entre les partenaires à l'interne et à l'externe de l'école pour décloisonner, faire circuler les compétences et favoriser les partenariats entre l'école à la cité.

Ces différents niveaux sont tous liés et doivent être envisagés simultanément. L'argumentaire développé par l'Alliance PSE en 2018 met en évidence les éléments à considérer pour soutenir le développement global de l'école dans une optique d'école en santé. Une approche globale est dynamique et en constante évolution. Elle nécessite de **la cohérence entre la structure, les règles de fonctionnement, les méthodes, la posture des professionnel·le·s et les messages**. Cette recherche permanente d'adaptation et de cohérence va soutenir le développement continu de l'école et permettre de l'ancrer dans la durée sur trois niveaux essentiels pour favoriser la santé psychique des élèves : le développement de l'organisation, le développement du personnel et le développement de l'enseignement, en synergie avec les réseaux et partenaires de l'école :

Tableau D. Développement continu de l'école

Synergies, réseaux et partenaires **externes**



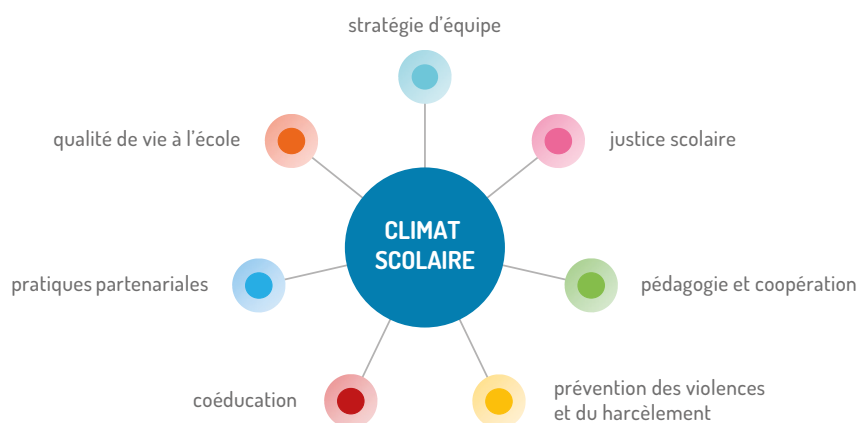
Si les enseignant·e·s sont aux premières lignes dans leur classe avec les adolescent·e·s, les directions d'écoles ont un rôle central à jouer dans le développement de l'approche globale :

- en adoptant une posture d'écoute, d'empathie, de bienveillance qui encourage le dialogue et la compréhension mutuels ;
- en mettant en place un cadre scolaire qui ne garantit pas uniquement les apprentissages, mais qui promeut l'intégration, la progression et l'épanouissement de chaque élève ;
- en adoptant une posture stimulante de la hiérarchie qui influence aussi la santé, le bien-être et la performance du corps enseignant et des élèves ;
- en étant motivée et en jouant un rôle de coordination et de médiation qui prend en compte et intègre la diversité des demandes et intérêts.

B2. LE CLIMAT SCOLAIRE : UN ENVIRONNEMENT SÉCURISANT ET NON DISCRIMINANT

Le climat scolaire correspond à l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux ainsi qu'aux valeurs, attitudes et sentiments partagés par les acteurs dans l'établissement scolaire. Janosz et al. (1998) met en évidence cinq composantes du climat scolaire : *le climat relationnel*, *le climat éducatif*, *le climat de sécurité*, *le climat de justice* et *le climat d'appartenance*. Ces différentes composantes comprennent chacune des enjeux qui apparaissent dans le schéma ci-après tiré du réseau français de création et d'accompagnement pédagogiques Canopé :

Tableau E. Enjeux du climat scolaire



Source : www.reseau-canope.fr - climat scolaire

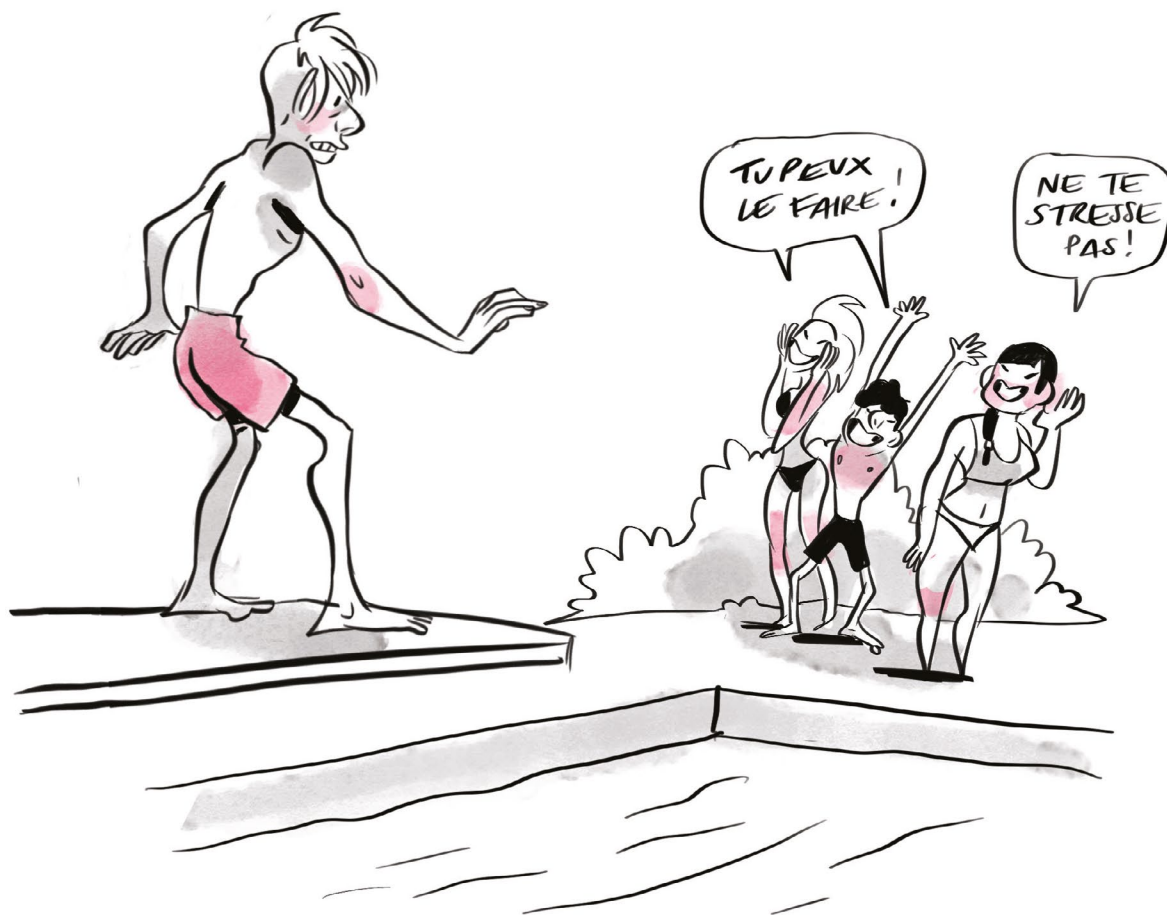
Le climat scolaire est donc un thème central d'une école en santé et durable, au cœur de beaucoup de démarches des écoles membres du Réseau d'écoles21 qui soutient les écoles dans leur engagement en faveur de la promotion de la santé et de l'éducation en vue d'un développement durable. Selon le réseau d'écoles21, le climat scolaire renvoie à la qualité de vie et à la communication qui sont perçues dans l'établissement. Prendre soin du climat de l'école, tant dans son organisation collective que dans des relations positives et bienveillantes, est un élément clé du bien-être et du soutien à la réussite des élèves, confirmé tant par les études que par

les expériences de terrain. Un climat scolaire positif crée un environnement d'apprentissage favorable et soutient la santé et le bien-être de tous les protagonistes de l'école. Il favorise le développement de relations de confiance, assure la stabilité, favorise la coopération à l'interne et à l'externe et privilégie le soutien social. Autant d'éléments qui jouent un rôle important dans la promotion de la santé psychique. Le climat scolaire concerne la gestion et l'organisation de l'école dans son entier. Il doit assurer sécurité et non-discrimination et développer un cadre propice à l'expression de toutes et tous.

Pour aller plus loin

Plus d'informations sur le climat scolaire sur :

WWW.CLIMATSCOILAIRE.CH



PAROLES D'ADOS

«L'école devrait devenir un lieu de vie où on peut «créer du lien humain» avec les enseignant·e·s et d'autres professionnel·le·s ressources, par exemple pouvoir rencontrer un·e professionnel·le dans un contexte différent, autour d'un café, hors école; organiser des événements sympas aussi avant les examens pour déstresser, pas seulement en fin d'année ou après les examens.»

Les informations recueillies dans les focus groups et dans les entretiens d'expert·e·s mettent en évidence qu'en lien avec le climat scolaire, les adolescent·e·s vont porter une attention toute particulière aux éléments suivants :

- **la qualité de l'accueil** : les adolescent·e·s ont particulièrement besoin de se sentir bienvenu·e·s, pris·e·s en considération et reconnu·e·s dans leurs compétences. Nombre d'entre elles-eux ne se sentent pas vraiment accueilli·e·s à l'école ou dans l'espace public. Elles-ils ont l'impression de gêner en permanence, de ne pas correspondre aux attentes des adultes et de ne pas être apprécié·e·s ;
- **la sécurité et la non-discrimination** : un environnement sécurisant est un environnement qui ne tend pas de piège. Il affiche explicitement ses règles de fonctionnement et ses attentes, donne les moyens d'y répondre et garantit l'égalité et l'absence de discrimination pour toutes et tous. Il assure ainsi la stabilité nécessaire aux apprentissages et à la création de liens.

La garantie de non-discrimination est un des fondements de la sécurité. En pleine formation de leur identité, les adolescent·e·s sont très sensibles à leur image et ont un besoin profond de se sentir accepté·e·s comme elles-ils sont. Elles-ils ont besoin de pouvoir s'exprimer dans des environnements qui ne les jugent pas et où elles-ils ne risquent pas d'être maltraité·e·s ou exclu·e·s en raison de leurs caractéristiques physiques ou psychologiques, de leurs goûts, de leur couleur de peau, de leurs résultats scolaires, de leurs amitiés, de leur orientation affective et sexuelle, de leur identité de genre ou de toute autre caractéristique importante pour le développement de leur identité; les discriminations vécues par des adolescent·e·s peuvent avoir un impact important sur leur santé psychique. Elles-ils peuvent vivre de l'isolement ou de l'exclusion et se sentir non légitimes dans leur essence même, développant un fort sentiment d'inadéquation ou d'incompétence. Ceci est particulièrement vrai pour les jeunes LGBTIQ;

- **la qualité des relations interpersonnelles** : les adolescent·e·s ont besoin de sentir des *adultes authentiques* autour d'elles-eux, prêt·e·s à partager non seulement leur savoir mais aussi leur humanité, leurs passions et leurs questionnements. Elles-ils ont également besoin d'adultes qui les considèrent comme des interlocuteur·trice·s valables et qui les traitent d'égal·e à égal·e au niveau relationnel. La qualité des relations interpersonnelles entre élèves mais aussi entre élèves et personnel scolaire doit être recherchée avec attention. Elle est une des clés de la capacité de résilience et du sentiment d'acceptation.

Pistes d'action

- appliquer les principes des **droits humains** et des **droits de l'enfant qui garantissent l'égalité** de traitement entre élèves mais aussi entre élèves et adultes ;
- assurer une **approche inclusive** et ne **tolérer aucune discrimination** ;
- fonctionner avec des **règles clairement établies** qui servent de repères au vivre-ensemble et dont le sens est explicité pour que les adolescent·e·s sachent ce que l'on attend d'elles.eux. Idéalement ces règles sont **établies en partenariat avec les jeunes**, tout comme les mesures en cas de leur non-respect. Ces règles peuvent être testées et le cas échéant modifiées avec l'accord de toutes et tous. Elles s'appliquent aussi bien aux élèves qu'aux adultes car la cohérence et la justice à tous les niveaux sont des conditions importantes du sentiment de sécurité ;
- donner des **repères stables** qui rythment le vivre-ensemble et permettent de se projeter dans des éléments connus. Par exemple des moments d'accueil et de transition entre les activités, des espaces de parole dans l'école, des événements qui rythment les étapes de l'année, un système de contrôles scolaires annoncés à l'avance, etc. ;
- **écouter les propositions des élèves et les intégrer dans le développement de l'école** ;
- proposer dans le cadre scolaire des activités qui donnent **l'occasion aux élèves et aux enseignant·e·s de se rencontrer et de se découvrir dans différentes compétences** et ce, dès le début de l'année scolaire ;
- offrir dans l'école des **espaces de partage et de vivre-ensemble conviviaux qui permettent d'échanger** et de renforcer le sentiment d'appartenance à l'école (canapés, cafétéria, local ouvert et disponible après l'école, espaces de parole, etc.) ;
- **soigner le lien avec les parents** et les intégrer le mieux possible à la vie de l'école ;
- **communiquer clairement sur les aides et ressources disponibles à l'interne et à l'externe** de l'école et sur la manière d'y accéder. Répéter l'information de différentes manières et à différents moments.

L'ESSENTIEL

LE CLIMAT SCOLAIRE JOUE UN RÔLE DÉCISIF POUR L'APPRENTISSAGE ET LA SANTÉ PSYCHIQUE DES ADOLESCENT·E·S: LORSQUE LEURS BESOINS DE RECONNAISSANCE, DE PARTICIPATION ET D'APPARTENANCE SOCIALE SONT COMBLÉS, L'ESTIME DE SOI, LA CONFIANCE ET LE SENTIMENT DE SÉCURITÉ S'AMÉLIORENT.

LA SÉCURITÉ, LA NON-DISCRIMINATION ET LA QUALITÉ DES RELATIONS SONT DES SOCLES INCONTOURNABLES D'UN CLIMAT SCOLAIRE QUI SOUTIENT LA SANTÉ PSYCHIQUE DES ADOLESCENT·E·S.

B3. LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES COMME OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE EXPLICITES

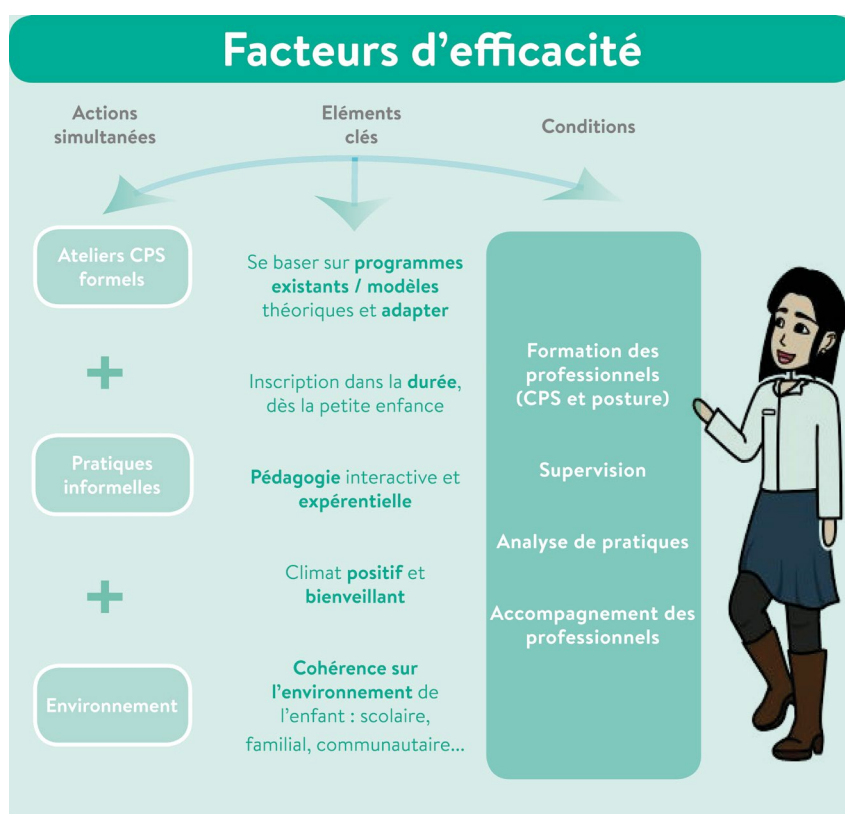
En tant que compétences de vie transversales, les compétences psychosociales jouent un rôle central pour la santé psychique des adolescent·e·s. Elles sont d'importants facteurs de protection (connaissance de soi, capacité relationnelle, prises de décisions, régulation des émotions, etc.) la réussite des tâches de développement et le sentiment d'auto-efficacité dans différents domaines de la vie. Les compétences psychosociales ont plus que jamais leur place à l'école car elles font aujourd'hui partie des incontournables que toute personne doit acquérir et entraîner pour fonctionner dans notre société complexe. L'école doit donc les intégrer dans ses programmes et développer des objectifs de travail clairs à leur sujet.

PAROLE D'EXPERT·E·S

«L'enjeu central est de développer, d'entraîner et de conscientiser les compétences psychosociales autant chez les adultes que chez les adolescent·e·s car en matière de compétences psychosociales l'apprentissage se fait par l'expérience, l'observation et l'imitation.»

L'approche par les compétences psychosociales a été validée par de nombreuses études qui mettent toutes en évidence l'importance d'une **approche globale à la fois sur les postures, les méthodes, l'environnement et la durée**, comme l'illustre le schéma ci-dessous.

Tableau F. Les facteurs d'efficacité de mise en œuvre des compétences psychosociales



Source: www.promosante-idf.fr/dossier/cps

L'approche par les compétences psychosociales vise à outiller les adolescent·e·s pour mieux se comprendre et faire face aux situations complexes de la vie quotidienne. Les compétences psychosociales concernent l'éducation en général et doivent se vivre car elles s'acquièrent essentiellement par l'expérimentation et la conscientisation des processus qui les soutiennent. On peut les travailler de manière globale et transversale dans le cadre de programmes qui impliquent l'ensemble de l'école, mais aussi en classe, par des séquences thématiques qui vont permettre de mettre l'accent sur l'une ou l'autre d'entre elles. Quel que soit le mode de travail, *les actions interactives et de groupe* qui permettent de travailler sur les relations interpersonnelles et la compréhension de son propre fonctionnement dans les interactions avec les autres et l'environnement sont à privilégier.

Pour être efficace et ne risquer aucune dérive (par exemple faire porter la responsabilité d'une difficulté à l'adolescent·e

qui ne réussirait pas à activer adéquatement l'une d'entre elles), l'approche par les compétences psychosociales exige de la **cohérence entre tous les niveaux et une tolérance à l'erreur**. Les compétences psychosociales concernent donc à la fois, les élèves, le personnel enseignant et le contexte d'apprentissage. Elles doivent être développées et entraînées au quotidien.

Pour aller plus loin

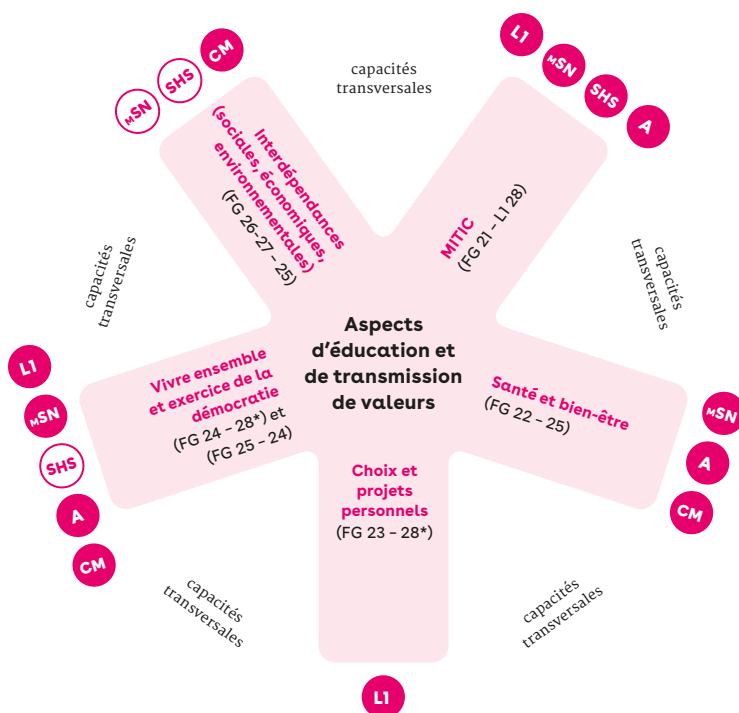
CHAPITRE II, A2.

Description détaillée des compétences psychosociales

I. LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES ET LE PLAN D'ETUDES ROMAND

Les compétences psychosociales font partie du Plan d'Etudes Romand (PER). Elles soutiennent :

- **les capacités transversales** : collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive ;
- les visées prioritaires de **la formation générale** dans l'axe du rapport à soi, aux autres et au monde :
 - développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels ;
 - prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne ;
 - prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable ;
- l'acquisition et l'intégration des connaissances des **domaines disciplinaires**.



mSN Sciences de la nature

L1 Français

○ La discipline ou le domaine prend en charge tout ou partie du travail proposé dans cette thématique de FG.

● La discipline ou le domaine proposé contribue fortement à travailler des éléments de cette thématique.

* L'objectif FG 38 qui concerne l'identité n'est pas travaillé pour lui-même. Il se développe à travers d'autres apprentissages, c'est pourquoi il apparaît associé à certains objectifs.

PAROLE D'EXPERT·E·S

« La possibilité d'expérimenter des situations positives et plaisantes qui répondent à leurs attentes, de pouvoir se mobiliser pour des thèmes qui les intéressent et répondre à des défis positifs qui font appel à leur besoin d'innovation et de créativité constitue un facteur important pour leur santé psychique. »

II. LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES ET L'ÉCOLE

Dans le cadre scolaire, les compétences psychosociales peuvent être classées en trois axes : *les compétences sociales, cognitives et émotionnelles*. Elles sont toutes liées entre elles. Chaque groupe est composé de compétences spécifiques qui peuvent être travaillées de manière formelle, dans le cadre d'activités didactiques dédiées qui permettent de les entraîner au travers de thèmes d'importance pour les adolescent·e·s, mais aussi de manière informelle et transversale dans le cadre de la vie quotidienne de la classe et de l'établissement.

Tableau G. Les compétences psychosociales à travailler à l'école

COMPÉTENCES SOCIALES (ou interpersonnelles ou de communication)	COMPÉTENCES COGNITIVES	COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES
Compétences de communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des <i>feedback</i> .	Compétences de prise de décision et de résolution de problème.	Compétences de régulation émotionnelle : gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes.
L'empathie , c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension.	Pensée critique et l'auto-évaluation qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (source d') informations pertinentes.	Compétence de gestion du stress qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation.
Capacités de résistance et de négociation : gestion des conflits, capacités d'affirmation, résistance à la pression d'autrui.		Compétences d'auto-évaluation et d'auto-régulation qui favorisent la confiance et l'estime de soi.
Compétences de coopération et de collaboration en groupe.		
Compétences de plaidoyer qui s'appuient sur des compétences de persuasion et d'influence.		

Source : La santé en action : Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes, INPES, mars 2015. No 431, mars 2015, p.13

Le travail sur les compétences psychosociales en classe prend tout son sens lorsqu'il s'appuie sur des contenus significatifs pour les adolescent·e·s, en lien avec leur réalité quotidienne et les questions qu'elles·ils se posent sur leur développement et le monde en général. Le schéma ci-dessous donne un aperçu de thèmes leviers mis en évidence par les expert·e·s interrogé·e·s.

Tableau H : Les thèmes leviers à traiter pour soutenir les compétences psychosociales

Principaux thèmes par axe	RAPPORT À SOI	RAPPORT AUX AUTRES (ÊTRES)	RAPPORT AU MONDE (ENVIRONNEMENT)	DEUX APPROCHES
PROCESSUS ÉVOLUTIF DE MATURATION PHYSIQUE, COGNITIVE, NEURONALE, PSYCHOLOGIQUE ET SOCIALE Thèmes liés et transversaux aux 3 axes	Les transformations du corps, la puberté, l'image corporelle, le développement du cerveau	La prise d'autonomie et le détachement des parents	L'adaptation aux nouveaux contextes : changement d'école, de classe, de groupes, etc.	Approche formelle : sous forme d'activités organisées en soi ou dans les disciplines Approche informelle : dans les situations du quotidien et dans les postures
	Les émotions et sentiments : les connaître, apprendre à les exprimer et à les réguler	L'apprentissage des relations : oser aborder l'autre, se faire des ami·e·s, gérer ses relations, notamment sur les médias sociaux, poser ses limites, les situations de harcèlement, etc.	L'école et ses exigences : tâches scolaires, exigences de performance, notes, délais de rendus, ponctualité, etc.	
	Les qualités, forces, compétences mais aussi les limites	Les pairs comme nouvelle référence positive ou négative	Les choix : comportementaux, professionnels, de formation, de modes de vie, l'argent	
	Les pensées, croyances, valeurs	Les relations aux adultes : parents, enseignant·e·s, patron·ne·s, médecins, etc.	Les droits humains, de l'enfant, sexuels ; les règlements, lois, normes sociales, repères, droits et devoirs	
	Les rêves, les idéaux, les projets	La découverte des relations amoureuses	Les influences sociales : de la famille, des médias, des pairs, des croyances, etc.	
	Les besoins en matière de bien-être et de mode de vie (alimentation, sommeil, loisirs, créativité, régénération, sexualité, etc.)	L'éveil de l'intérêt pour la sexualité et les premières relations sexuelles	Les stéréotypes, les rôles genrés, la stigmatisation, les discriminations	
	Les préférences affectives et sexuelles	Les réseaux, affiliations, appartenance à un groupe	L'engagement social et la cohésion sociale	
	L'identité de genre	La diversité	Les liens à la nature et à ses rythmes (écologie)	
Développement de l'identité personnelle, sexuelle, de genre et socialisation intégration des normes et valeurs sociales				
Compétences visées	Se connaître soi-même Se comprendre soi-même Apprécier qui je suis	Développer des relations positives Prendre sa place dans les interactions Affirmer qui je suis	Se mettre en action dans le monde en accord avec ses valeurs et dans le respect d'autrui et des règles du vivre ensemble Exprimer mon identité propre	Importance de la cohérence entre les deux approches formelle et informelle

Travailler les compétences psychosociales exige donc des adultes *le développement de savoirs, un travail sur la posture et l'acquisition d'un savoir-faire spécifique pour l'animation de séquences dédiées.*

Différents projets ou programmes existants offrent des supports pour aborder nombre de ces thèmes en classe,

notamment les programmes d'éducation sexuelle, de promotion de la diversité ou encore #MOICMOI et le programme MindMatters présentés plus spécifiquement dans la partie « c. Exemples de bonnes pratiques ». Des ressources sont aussi proposées dans la partie « Le pouvoir d'agir des enseignant·e·s, ii. Les pistes d'action par axe » sous la rubrique « connaissances et contenus ».

Pour aller plus loin

ANNEXE 6

Les compétences psychosociales et le PER

B4. LE POUVOIR D'AGIR DE L'ENSEIGNANT·E DANS SA CLASSE

I. LES AXES D'ACTION POSSIBLES EN CLASSE

Une enquête menée par #MOICMOI dans les cantons du Valais et Jura a mis en évidence que 90% des enseignant·e·s du Cycle 3 interrogé·e·s sont préoccupé·e·s par la santé psychique de leurs élèves mais que plus de la moitié ne se sent pas à l'aise avec ce sujet. L'enquête met à jour d'une part le besoin d'informer et *d'outiller les enseignant·e·s*, d'autre part celui *d'impliquer les ressources internes (direction, infirmières, médiation) et les adolescent·e·s elles-mêmes* dans la définition des rôles et des contenus abordés. L'enseignant·e n'est pas un·e spécialiste de la santé psychique mais elle·il possède un réel pouvoir d'agir dans sa classe pour favoriser le bien-être et l'épanouissement de ses élèves.

PAROLES D'ADOS

« Un bon enseignant ? Il est pas trop cool mais il doit comprendre nos besoins, pas être dominant style « je sais tout vous savez rien ». Il doit se faire respecter pour qu'on apprenne mais communiquer plus. Il faut qu'il nous laisse aussi des moments plus détendus. Il nous fait pas douter de nous en disant des choses comme « t'as pas le niveau pour le niveau 1. Il doit être égal avec chaque élève. Faut qu'il connaisse les ados, ce qui a dans notre tête, ce qui se passe dans notre corps. »

Ce chapitre tente de mettre en évidence comment contribuer à la promotion de la santé psychique des élèves adolescent·e·s en portant attention à des éléments liés au travail direct en classe : le climat de la classe, la posture, la qualité du lien ainsi que le type d'activités pédagogiques. Tous sont autant de manière d'améliorer significativement la qualité du vivre-ensemble en classe ainsi que le sentiment de sécurité et de compétence des élèves. **Sans devenir spécialiste de la santé psychique, mais en agissant consciemment à partir de sa propre pratique, un·e enseignant·e peut jouer un rôle important de catalyseur de la santé psychique des élèves.**

Les expert·e·s interrogé·e·s dans le cadre de ce travail mettent en évidence *quatre axes principaux* sur lesquels l'enseignant·e peut agir :

- le climat et la gestion de classe
- ses propres attitudes et comportements
- les connaissances et les contenus
- les approches et les méthodes

Au cœur des enjeux de chaque axe se retrouve celui de l'importance de s'appuyer sur un **modèle de développement positif des jeunes** (Lerner, 2002-2007) qui pose un regard résolument confiant sur elles et eux, qui tient compte de leur réalité globale (contexte de vie élargi, sens qu'elles·ils donnent à leurs comportements, préoccupations, etc.) et qui ne se focalise pas sur les difficultés, les déficits et les risques mais sur **la reconnaissance et le renforcement de leur potentiel et de leurs ressources**.

Les principes qui soutiennent les pistes d'action développées ci-après pour chaque axe peuvent aussi être utiles aux autres professionnel·le·s de l'école, par exemple aux médiateurs et médiatrices.

Tableau I: Activer son pouvoir d'agir en classe: axes et pistes des expert·e·s interrogé·e·s

Climat et gestion de classe	Attitudes et comportements	Connaissances et contenus	Approches et méthodes
SÉCURITÉ	COHÉRENCE	CONSCIENCE ET ENTRAÎNEMENT	EXPÉRIENCES
<ul style="list-style-type: none"> • Droits humains et de l'enfant • Non-discrimination • Stabilité • Qualité de l'accueil • Clarté des attentes et des règles et explication de leur sens • Implication des ados dans les décisions concernant la classe (participation) • Prise en compte des besoins spécifiques des adolescent·e·s: besoin de mouvement, d'hydratation, temps de concentration, rythme de sommeil, fatigue liée aux transformations, relations, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vision positive des adolescent·e·s • Tuteur de résilience: créer du lien et favoriser la flexibilité mentale • Modèle positif: neurones miroirs et apprentissage vicariant • Facilitateur d'apprentissage • Égalité relationnelle • Présence et attention • Conscience de soi et des autres • Écoute active • Renforcement positif • Langage inclusif (non discriminant) • Communication assertive • Responsabilité, fiabilité 	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler les compétences psychosociales (CPS) de manière informelle et formelle (cohérence) • Fixer des objectifs en matière de CPS • Conscientiser le travail sur les CPS dans les enseignements disciplinaires • Appliquer les principes du travail sur les CPS à l'ensemble de l'enseignement (régularité) • Porter attention à ses propres CPS • Intégrer les thèmes d'intérêt des adolescent·e·s et s'appuyer sur leur réalité et passions (sens) • Travailler par anticipation • Favoriser les stratégies d'adaptation au milieu 	<ul style="list-style-type: none"> • Appliquer une approche holistique « corps, cœur, esprit » • Proposer des expériences diverses et des défis positifs • Diversifier les méthodes • Favoriser les approches participatives/coopératives • Favoriser l'apprentissage par le mouvement et les jeux de rôles • Alternier travail individuel et en groupe • Favoriser les conversations réflexives • Organiser des espaces d'écoute, de parole et de lien • Favoriser les pratiques attentionnelles • Partager ressources et stratégies

II. LES PISTES D'ACTION PAR AXE

Climat et gestion de classe

Un climat de classe sécurisant et non discriminant est propice à l'apprentissage. Sans un tel environnement, les élèves peuvent ressentir un important stress, de l'anxiété ou manifester des troubles du comportement qui peuvent entraver l'expression de leurs compétences.

PAROLES D'ADOS

« Il faudrait des classes de vie et pas seulement penser aux examens et aux notes. On pourrait faire de la relaxation, rire plus, apprendre à se connaître les uns les autres, l'enseignant aussi. »

PAROLE D'EXPERT·E·S

« Le développement de l'autonomie nécessite l'aménagement de contextes qui permettent de l'entraîner et une adaptation du rôle de contrôle des adultes, au fur et à mesure du développement de l'enfant et de l'adolescent·e. »

Pour se sentir en sécurité, un·e adolescent·e a besoin d'un environnement qui l'encourage à entraîner son autonomie, à vivre des expériences et à tester des possibles avec une certaine marge de manœuvre pour la réalisation des tâches. En effet, elle·il développe son identité et ses compétences par tâtonnement et tests successifs sous le regard des pairs. Pour oser se lancer, expérimenter, se tromper, recommencer et exprimer sans peur qui elle·il est, elle·il a besoin de se sentir en confiance et d'être assuré·e que *son être et son identité profonde seront respectés, quel que soit le résultat.*

Le sentiment de sécurité passe aussi par la possibilité de comprendre l'organisation de la classe et les attentes de l'enseignant·e, tout comme par une certaine prévisibilité. L'adolescent·e est en tension entre son besoin de repères et son besoin d'autonomie. Pour se risquer à l'autonomie et à la prise de responsabilité, elle·il a besoin **d'un cadre clair et explicite** pour comprendre ce qui est attendu en termes de fonctionnement et de comportement dans la classe, mais aussi en termes d'exigences d'apprentissage. L'incertitude liée aux attentes des adultes et le sentiment de ne pas être en mesure d'y répondre sont des sources de stress importantes.

Pour favoriser les apprentissages, il s'agit également d'aménager un espace classe qui prenne en compte les besoins spécifiques de participation, d'innovation, mais aussi de mouvement, d'échanges et de création de liens. Une classe perçue comme un lieu de vie où chacun·e, enseignant·e et élève, a du plaisir à être et à découvrir soutient le sentiment de sécurité et d'appartenance.

Pistes d'action

- respecter dans la classe les **principes des droits humains et des droits de l'enfant** qui assurent égalité, justice et respect, des valeurs auxquelles les adolescent·e·s sont très sensibles ;
- **protéger chaque élève du harcèlement ou de tout comportement discriminant** en portant attention à tout comportement de cet ordre et en réagissant explicitement aux situations (racisme, sexisme, discriminations liées à l'image de soi, au genre, à l'orientation affective et sexuelle, etc.). Faire attention à ne pas être soi-même la source de discriminations par ses attitudes ou paroles (langage verbal ou non verbal, propos dénigrants sous

l'angle de l'humour, etc.). Utiliser les événements de la classe comme support de discussion et d'apprentissage pour développer des attitudes de respect et de tolérance envers soi et les autres ;

- **soigner chaque jour l'accueil de chaque élève**: lui montrer de l'intérêt par un sourire, un geste, un mot personnellement destiné qui lui permettent de ressentir qu'elle/il a sa place dans la classe ;
- **traiter chaque élève avec respect et équité**: prendre la parole de l'adolescent·e en compte au même titre que celle de l'adulte ; lui donner la possibilité de s'expliquer, de donner son point de vue, en cas de désaccord ou de conflit ; le traiter selon le principe de **l'égalité relationnelle** ;



- faire de la classe un **espace de vie et de partage**, pas seulement un endroit de travail et d'examens ;
- assurer l'existence **d'un cadre d'apprentissage clair mais pas trop rigide** qui va permettre à l'élève de se sentir capable de maîtriser son quotidien et de répondre adéquatement aux exigences :
 - *fixer les règles de fonctionnement de la classe avec la participation des élèves* et définir ensemble les conséquences de leur non-respect. Les tester et le cas échéant les modifier avec l'accord de toutes et tous. Les règles ainsi définies seront plus en adéquation avec la réalité des élèves et leurs besoins et feront sens pour elles·eux. Elles seront mieux comprises et seront plus facilement respectées. L'enseignant·e aura aussi plus de facilité à gérer les débordements si elle·il peut s'appuyer sur des règles fixées avec la classe ;
 - *explicitier et expliquer les attentes* concernant le travail en classe et les exigences pour les examens ;
 - *garantir une certaine stabilité et prévisibilité du travail* en classe par des routines, un système de planification des examens sur le semestre, une attitude constante, etc. pour diminuer le stress scolaire et de performance ;
- prendre en compte, autant que possible dans l'organisation de la classe, **les besoins nouveaux** des adolescent·e·s liés à leur développement identitaire, mais aussi à la modification de leur rythme biologique :
 - *modification du rythme de sommeil* : les grandes transformations vécues par un·e adolescent·e provoquent une importante fatigue en même temps qu'une modification du rythme de sommeil liées aux nouvelles hormones : elle·il est fatigué·e mais s'endort souvent tard et a besoin de dormir le matin. La prise en compte de cette réalité biologique pourrait se traduire par une adaptation des horaires d'examens (pas en 1ère heure du matin), voire de manière plus large, par une adaptation de l'horaire scolaire (début de l'école à 09h00, par exemple avec raccourcissement de la pause de midi, etc.) ;
 - *besoin accru en mouvement* : pour un·e adolescent·e le mouvement est essentiel. Il a besoin de bouger à la fois pour exprimer ses émotions mais aussi pour intégrer dans le cerveau sa nouvelle image corporelle. Un·e adolescent·e apprend mieux si elle·il peut bouger régulièrement. Une organisation de l'espace classe et du travail qui permet de se lever, se déplacer, boire un verre d'eau ; des cours en mouvement, des pauses actives, des activités ludo-sportives ou encore l'installation de « bureaux-vélos » sont des pistes intéressantes ;
 - *importance de la vie amicale et relationnelle* : elle est centrale pour l'adolescent·e et peut avoir une influence importante sur son bien-être en classe. Être assis·e à côté d'un·e camarade avec qui on est en conflit ou avec qui on vient de rompre une relation amoureuse

peut rendre la concentration difficile. Là où une place leur est attribuée, un système de changement de place régulier peut par exemple contribuer à prendre en compte ce besoin.

L'ESSENTIEL

CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE SÉCURISANT, NON DISCRIMINANT ET PROPICE À L'APPRENTISSAGE

AMÉNAGER UN ESPACE D'APPRENTISSAGE QUI TIEN COMPTE DES BESOINS SPÉCIFIQUES DE PARTICIPATION, D'INNOVATION MAIS AUSSI DE MOUVEMENT ET DE CRÉATION DE LIENS DES ADOLESCENT·E·S

UN·E ENSEIGNANT·E CAPABLE DE GARANTIR UN TEL CLIMAT EN CLASSE FAVORISE LA CONFIANCE QUE LES ÉLÈVES LUI ACCORDENT MAIS AUSSI CELLE QU'ELLES·ILS DÉVELOPPENT ENTRE ELLES·EUX.

Attitudes et comportements

A l'adolescence, les jeunes se distancient de leurs parents et ont tendance à chercher des solutions à leurs problèmes seul·e·s ou en se tournant vers leurs pairs. Il est donc indispensable qu'elles·ils puissent identifier à l'extérieur de la famille des adultes ressources, cohérent·e·s, présent·e·s et conscient·e·s de leurs responsabilités qui pourront être perçu·e·s comme des modèles positifs et en qui elles·ils reconnaîtront une ressource. L'attitude de l'enseignant·e joue un rôle essentiel dans la manière dont un·e élève va se sentir en classe. En adoptant des comportements conscients et cohérents et en favorisant l'installation d'un lien positif avec ses élèves, elle·il va favoriser leur sentiment de confiance à son égard. Les adultes sont différent·e·s les un·e·s des autres et peuvent ainsi proposer des « modèles » divers parmi lesquels les jeunes pourront identifier les qualités et valeurs qu'elles·ils souhaitent développer.

Développer des attitudes et des comportements conscients et cohérents

Les adolescent·e·s sont particulièrement sensibles aux incohérences des adultes, surtout quand elles concernent des exigences de comportement ou d'attitudes qu'elles·ils n'appliquent pas pour elles·eux·mêmes. Elles·ils sont aussi très sensibles à la qualité de l'attention qui leur est témoignée. **Le manque de cohérence ou d'attention des adultes est souvent perçu comme un manque de respect et de considération.**

Pistes d'action

- **incarner ce que j'attends des élèves** et refléter dans mes

comportements mes propres compétences psychosociales pour promouvoir par l'exemple celles des élèves;

- être conscient·e de moi-même et accorder une **attention particulière à la qualité de ma propre présence en classe** et dans les contacts avec les élèves : conscience des sensations de mon corps, de mes émotions, de ma manière de réagir à mes émotions, de l'ambiance et de l'état émotionnel de la classe, de l'influence des conditions environnementales, des signaux de fatigue ou d'excitation des élèves, etc. ;
- être capable d'**autoréflexivité** sur ma pratique et mes attitudes pour conscientiser les processus, valeurs, croyances et normes sociales qui influencent ma posture en classe;
- rechercher **l'alignement entre mes attitudes, mes paroles et mes actes** ;
- pratiquer une **communication assertive** : j'affirme mon autorité à partir de moi-même de manière ferme mais flexible, sans écraser l'autre ;
- pratiquer une **écoute active** : je m'assure d'avoir compris ce que l'élève me dit en questionnant, reformulant.

Favoriser la qualité du lien

Les adolescent·e·s ont besoin d'avoir quelqu'un à qui parler et sur qui pouvoir compter. Ceci est un grand facteur de protection pour leur santé psychique. Pour se sentir en confiance, elles·ils ont besoin de pouvoir expérimenter des relations où elles·ils peuvent s'exprimer et sont reconnu·e·s comme des partenaires valables. Les adolescent·e·s souhaitent pouvoir découvrir l'être humain chez l'enseignant·e et se sentir considéré·e·s comme des personnes et non seulement des élèves. L'enseignant·e a une responsabilité dans l'établissement de telles relations. Sa manière d'être, de les accueillir, de communiquer avec elles·eux va influencer sur la qualité du lien qu'elle·il réussira à tisser avec ses élèves et la classe et constitue une base déterminante pour la réussite de toutes les autres stratégies.

PAROLES D'ADOS

« Les enseignants qu'on apprécie ils sont aidants. Ils parlent de personne à personne avec nous pas seulement de prof à

élève. Si on peut pas communiquer c'est démotivant et pis les décisions elles sont souvent injustes parce qu'ils nous écoutent pas. L'enseignant il doit être un peu éducateur mais on n'a pas à lui parler de toute notre vie personnelle. Faut qu'il soit subtil. »

Pistes d'action

- faire sentir à l'adolescent·e qu'elle·il **existe en tant que personne dans mon regard** ;
- **partager des compétences diverses**, pas uniquement celles liées au rôle d'enseignant·e ;
- signaler ma **disponibilité à l'échange** et favoriser des moments de dialogue entre élèves et entre élèves et adultes ;
- être capable de rentrer dans une **dynamique relationnelle respectueuse** où je prends en compte la parole des adolescent·e·s et où je les reconnais comme des partenaires valables avec des connaissances et des points de vue à partager et à faire valoir ;
- adopter des **attitudes inclusives** qui permettent à chaque élève de se reconnaître et de se sentir accueilli·e dans sa singularité. L'utilisation du langage inclusif est particulièrement importante pour les adolescent·e·s qui vivent une identité de genre ou une orientation affective et sexuelle atypique ;
- tenir compte de la **sensibilité des adolescent·e·s** à la question de leur image et réagir à toute atteinte portée à celle-ci : ne pas faire comme si je n'avais rien vu.
- garantir mon soutien **indéfectible aux apprentissages**, quels que soient les résultats ;
- trouver le **juste équilibre entre « rigidité » et « flexibilité »** en garantissant un cadre stable de fonctionnement avec autorité mais sans exercer de pouvoir ;
- **éviter de prendre trop personnellement les réactions ou attitudes impulsives des adolescent·e·s** : elles·ils ont

tendance à réagir de manière impulsive à toute situation où des émotions les submergent, et c'est bien souvent la seule réaction possible sur le moment en raison de l'immaturation de leur cortex préfrontal ;

- avoir le **sens de l'humour** et savoir dédramatiser les situations ;
- **encourager** les élèves par de petits gestes quotidiens ; leur montrer mon souci pour elles-eux, les valoriser et leur permettre ainsi de développer le sentiment d'être en sécurité, reconnu·e·s et inclus·e·s.

Être un modèle positif

Les adolescent·e·s ont besoin d'adultes qui leur donnent envie de grandir en leur offrant des modèles de possibles et des repères dans les savoirs disponibles. Elles·ils se construisent à la fois par l'acquisition de connaissances mais aussi et peut-être surtout par l'observation et l'imitation de leurs personnes de référence. Être un modèle positif pour les adolescent·e·s n'a rien à voir avec la perfection. Cela signifie leur permettre d'identifier dans les comportements des adultes des attitudes, valeurs, qualités et manières d'agir qu'elles·ils ont envie de développer dans leur propre vie. C'est aussi leur donner la confiance nécessaire dans la vie pour qu'elles·ils osent s'y lancer : « si j'y arrive vous pouvez y arriver aussi ». L'importance de l'exemple dans l'apprentissage a été démontrée (p.ex. l'apprentissage vicariant de Bandura) et est renforcée aujourd'hui par les découvertes en neurosciences sur les neurones miroirs.

Pistes d'action

- **donner envie** aux élèves d'apprendre, de grandir et de créer une vie qui fasse sens ;
- partager mon **authenticité** et mon humanité dans ma manière d'être avec les élèves et les connaissances que je transmets ;
- **témoigner** de mes réussites mais aussi de mes difficultés pour montrer qu'il est possible d'avancer dans la vie malgré les problèmes ;
- renforcer le **sentiment de cohérence** de mes élèves (voir partie II, A3) ;
- **faire confiance** à mes élèves, croire en elles·eux et valoriser leurs qualités et leurs progrès en m'appuyant sur leurs

réussites, mêmes petites, plutôt que de focaliser sur les erreurs et les difficultés.

Les *compliments* et un *soutien authentique* favorisent le développement de l'estime de soi, centrale pour la santé psychique durant cette phase de construction de l'identité. Les jeunes qui éprouvent de la honte ou sont dévalorisé·e·s risquent de mettre en place des comportements d'évitement scolaire. Les problèmes liés à l'estime de soi peuvent aussi être la cause ou la condition d'apparition de troubles psychiques comme par exemple la phobie sociale ou la dépression.

L'ESSENTIEL

EN ADOPTANT UNE POSTURE CONSCIENTE, COHÉRENTE ET ATTENTIVE, EN SOIGNANT LA RELATION À SES ÉLÈVES ET EN PARTAGEANT NON SEULEMENT SON SAVOIR MAIS AUSSI SON ESSENCE PROPRE, L'ENSEIGNANT·E CONTRIBUE DE MANIÈRE SIGNIFICATIVE À LA CRÉATION D'UN LIEN DE CONFIANCE, AU SENTIMENT DE SÉCURITÉ DE SES ÉLÈVES ET AU BIEN-ÊTRE DANS LA CLASSE. ELLE·IL DEVIENT UN EXEMPLE QUI DONNE ENVIE DE GRANDIR.

Connaissances et contenus

Les contenus visent à transmettre dans le cadre des disciplines d'enseignement des notions et des connaissances qui vont permettre aux adolescent·e·s d'acquérir les éléments nécessaires à comprendre leurs transformations et les aider à se situer dans ce qu'ils vivent (par ex. le développement neuronal, hormonal, psychologique, sexuel, etc.). Ils permettent aussi d'aborder des thématiques d'importance pour leur développement, la compréhension du monde et leur intégration dans la société (thèmes de société, actualité du monde, etc.).

Se former dans les domaines d'importance pour les adolescent·e·s

En disposant de connaissances générales sur l'adolescence et sur les thématiques d'importance qui lui sont liées, l'enseignant se sentira plus à l'aise dans sa relation aux élèves et pourra mieux prendre en compte leurs besoins dans les propositions de travail et la vie de la classe. Elle·il pourra aussi introduire dans son enseignement des contenus qui font sens pour les adolescent·e·s et qui vont les aider à comprendre les modifications qu'elles·ils sont en train de vivre ainsi que le monde dans lequel elles·ils évoluent. En proposant de tels contenus, l'enseignant·e apportera des repères validés pour trier les multiples informations auxquelles les adolescent·e·s ont accès sur le net. Elle·il leur permettra aussi d'interroger leurs comportements et représentations (autoréflexivité), de diminuer le stress occasionné par les incertitudes liées aux multiples transformations et de développer des attitudes de respect de la diversité.

PAROLE D'EXPERT·E·S

« Le personnel scolaire devrait posséder les connaissances et les compétences nécessaires à travailler avec des adolescent·e·s et pouvoir se former sur les thèmes importants pour leur santé (nouveaux médias, sexualité et santé sexuelle, émotions, prise de décision, gestion de conflit, travail sur les influences, stéréotypes, préjugés, discriminations, etc.) Il devrait aussi pouvoir bénéficier de soutien pour répondre aux exigences toujours plus complexes de son rôle (développement personnel, interventions, groupe d'échange de pratiques, de parole, etc.). »

Pistes pour se former

La puberté

Son impact sur la vie de l'adolescent·e est important, tant au niveau physique (nouveaux besoins en matière d'alimentation, de sommeil, de mouvement, développement de la sexualité, etc.), que psychologique (besoin d'autonomie, distanciation des parents, prise de responsabilité, individualisation, conscience de soi, ambivalences, émotions, etc.) et social (intégration, importance des pairs, nouvelles relations, appartenances, image de soi, normes de beauté, etc.).

Quelques ressources utiles

- www.educationsexuelle-parents.ch : pour soutenir le développement psychosexuel des adolescent·e·s;
- www.guide-ecole.ch : des ressources en promotion de santé (alimentation, mouvement, image corporelle);
- les outils et ateliers du Bioscope de l'UNIGE, p.ex. sur le sommeil;
- www.moicmoi.ch : des informations et des ressources sur l'image de soi positive, dont l'image corporelle, et ses liens avec la santé psychique;
- www.ciao.ch : le site romand dédié aux adolescent·e·s et à leurs questions et qui permet aux adultes de comprendre leurs préoccupations;
- Le Breton David : *Corps et adolescence*, Edition Fabert, Temps d'arrêt Lectures, février 2017;

Le développement psychosexuel, les dimensions biopsychosociales de la sexualité et la fluidité du genre

Le développement de l'identité des adolescent·e·s est intimement lié à leur développement affectif et psychosexuel et aux questions liées aux rôles de genre. Le développement de l'intérêt pour la sexualité les interroge. Elles·ils ont besoin d'informations pertinentes et de repères de la part des adultes pour balancer la pléthore d'informations pas toujours exactes véhiculées par les différents médias. Les enseignant·e·s devraient connaître les principaux concepts liés à cette thématique (éducation sexuelle holistique, droits sexuels, triade sexe – genre – sexualité, LGBTIQ, etc.) pour pouvoir adapter leur enseignement aux nouvelles connaissances (en biologie par exemple), proposer des réflexions sur ces thèmes, savoir où trouver des réponses pour orienter en cas de besoin et aborder ces questions de manière positive et inclusive et pas seulement sous l'angle des risques.

Quelques ressources utiles

- www.educationsexuelle-ecole.ch : le site de référence suisse pour l'éducation sexuelle dans le cadre scolaire avec des propositions de thèmes à travailler en classe par tranche d'âge;
- www.sante-sexuelle.ch : informations et formations en santé sexuelle, répertoire des services ressources en Suisse;
- **les droits sexuels** : des droits humains liés à la sexualité;
- les ressources et ateliers du Bioscope de l'UNIGE sur **sciences, sexe et identités** dont la brochure *Sexesss*;
- C. Dayer. (2017 Poche). *Sous les pavés, le genre*. Hacker le sexisme. Editions de l'Aube.

Les transformations du cerveau et leur impact sur les comportements adolescents

Ces dernières années, les découvertes en neurosciences ont permis d'amener un éclairage nouveau sur l'adolescence, de comprendre l'importance de l'influence des transformations neuronales sur les comportements mêmes des adolescent·e·s et de développer de nouvelles perspectives pour soutenir leur éducation.

Quelques ressources utiles

- les outils et ateliers du Bioscope de l'UNIGE sur les rêves ou les émotions ;
- les formations continues en neurosciences de l'éducation de l'Université de Fribourg ;
- le module sur l'adolescence et les neurosciences de #MOICMOI ;
- www.endoxaneuro.com : des explications et des ateliers sur le développement du cerveau ;
- les sites sur le cerveau et l'adolescence des Universités de Harvard www.developingchild.harvard.edu et de McGill www.lecerveau.mcgill.ca.

Les mutations de la société et leur impact sur le comportement des adolescent·e·s

L'adolescent·e se développe dans un contexte sociétal qui influence sa manière d'être au monde et de tester son identité en formation, notamment son image corporelle et sa capacité à plaire. La prise en compte de l'évolution de ce contexte est indispensable pour comprendre celle des comportements des jeunes et leur sens, par exemple concernant les nouveaux modes de socialisation, le rôle des processus d'influence (médias sociaux, rôles de genres, appartenances multiples, etc.). L'omniprésence des médias et des réseaux sociaux fait partie de ces importantes mutations sociétales qui doivent être prises en compte dans l'éducation. Elle pose des questions dans de nombreux domaines touchant les adolescent·e·s, par exemple en lien avec la sexualité (nude, sexting, cyberharcèlement, etc.).

Quelques ressources utiles

- C. Balleys *Grandir entre adolescent·e·s, à l'école et sur internet*, PPUR Presses polytechnique, le Savoir Suisse, avril 2015 ;
- Balleys C. et Coll S. *La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents*, in Revue Reset, 2015 ;
- Gaillard J.-P. *Enfants et adolescents en mutation, Mode d'emploi pour les parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*, ESF Editeur, mars 2020 ;
- Intartaglia J. *Génération pub, de l'enfant à l'adulte, tous sous influence ?*, De Boeck, 2014 ;
- *Jeunes et médias*, plateforme nationale de promotion des compétences médiatiques ;
- les formations de l'Institut de la communication et du marketing expérientiel de la HEG Arc (ICME) : cours sur l'impact des médias et des réseaux sociaux qui abordent les enjeux de demain pour les nouvelles générations (IA, mutations sociétales rapides, éducation financière, etc.), liés à d'autres tels que la persuasion douce, ou le neurosales) à partir d'approches issues des neurosciences et de « l'économie comportementale » (par ex. le nudge).

Les droits humains et les droits de l'enfant

Afin de pouvoir les relayer dans l'enseignement et de comprendre leur sens pour le développement de pratiques et de contextes qui soutiennent l'égalité et la diversité.

Quelques ressources utiles

- Convention des droits de l'enfant ;
- Déclaration universelle des droits de l'Homme ;
- « A la découverte des droits humains », matériel pédagogique d'Amnesty international ;
- Ventuno 03/2013 sur les droits de l'enfant ;
- L'école de l'égalité : choix d'activités pour une pédagogie égalitaire entre filles et garçons de la Conférence romande des bureaux de l'Egalité ;
- Matilda.education : Plus de 80 vidéos, accompagnées de ressources pédagogiques sur les thématiques de l'égalité entre les sexes, dans tous les domaines et pour les différentes disciplines scolaires.

Les techniques de relaxation, de soutien à la conscience et pratiques attentionnelles

Elles sont de première importance pour aider les adolescent·e·s à gérer leur stress et leurs émotions et à développer les fonctions exécutives de contrôle dans le cerveau préfrontal. Les enseignant·e·s qui le souhaitent devraient être formé·e·s à certaines approches afin de pouvoir proposer aux élèves des moments réguliers de détente et d'attention en classe et leur transmettre des outils qui leur seront utiles tout au long de la vie pour identifier et réguler stress et émotions.

Quelques ressources utiles

- Programme P.E.A.C.E.® (Présence – Ecoute – Attention – Concentration dans l'Enseignement) ;
- Association SEVE Suisse : ateliers de philosophie et de pratique de l'attention ;
- Académie Internationale pour l'enseignement de la pleine conscience – Eline Snel ;
- divers cours de formation continue des HEP latines.

Parallèlement à ces thématiques, les adolescent·e·s des focus groups ont mentionné qu'elles·ils souhaiteraient que des thèmes spécifiques liés à *la transition vers la vie professionnelle ou utiles à leur future vie d'adulte* fassent l'objet de séquences d'enseignement ad hoc : gestion de l'argent, processus de choix d'un métier, gestion des conflits et travail sur l'estime de soi. Ils aimeraient avoir plus de temps disponible en classe pour parler d'avenir et souhaitent que les enseignant·e·s aient plus de connaissances sur les différents métiers pour mieux les accompagner dans leurs réflexions.

Connaître les perceptions inversées adultes/adolescent·e·s

L'intérêt pour le mode de vie des adolescent·e·s est essentiel pour pouvoir identifier les thématiques émergentes d'importance pour elles et eux. Pour ce faire il est important de les écouter, d'apprendre de leurs mots, de leurs attitudes et de comprendre le sens qu'elles·ils donnent à leurs comportements. Une telle démarche soutient le développement de mesures ou d'approches basés sur leurs besoins réels et non sur les seules perceptions qu'en ont les adultes. Les *thèmes d'intérêt des jeunes qui font sens dans leur quotidien devraient être le plus possible intégrés aux disciplines d'enseignement* : le travail sur les stéréotypes, les rôles de genre, l'influence des médias ou l'image de soi peut par exemple faire l'objet de séquences dans l'enseignement des langues ; celui sur les modifications corporelles ou les transformations du cerveau en biologie ; celui sur les valeurs, le développement durable, les normes sociales, les droits humains, sexuels ou de l'enfant dans l'enseignement sur la citoyenneté, etc. (voir tableau H).

En promotion de la santé, les **perceptions inversées** entre adultes et adolescent·e·s jouent un rôle important. L'enquête menée en 2019 par #MOICMOI en Suisse romande auprès d'enseignant·e·s du cycle 3 montre par exemple que, dans les préoccupations qu'elles·ils attribuent à leurs élèves, les enseignant·e·s ont tendance à *sous-évaluer l'importance du stress scolaire (9e/10) et à surévaluer celle des risques liés aux médias sociaux et à l'exposition de son image (3e/10)*. Les adolescent·e·s, de leur côté, placent **le stress scolaire dans le trio de tête** alors que la question de la gestion de leur image sur les réseaux sociaux n'apparaît qu'en fin de liste. (Bulliard C. 2019). Les perceptions inversées sont aussi très présentes dans le domaine de la sexualité et de l'utilisation des médias sociaux. La question du sexting (nude dans le langage des jeunes) en est une illustration. Les adultes le perçoivent essentiellement comme un comportement à risque du côté de la personne qui poste la photo et ont tendance à privilégier une prévention à ce niveau avec le message *« pas de photos intimes sur les réseaux sociaux »*. De leur côté, les jeunes trouvent que le partage d'images intimes fait partie du processus de séduction et peut avoir sa place dans une relation amoureuse. Pour elles·eux, le problème se situe donc plus au niveau des auteurs et autrices de transfert. C'est sur elles et eux et sur la question du consentement que la prévention devrait plutôt s'orienter (Barrense Dias Y. 2019).

PAROLE D'EXPERT·E·S

« La méconnaissance des adultes de la réalité des adolescent·e·s est un important facteur de risque en matière de santé psychique ».

Ceci rend attentif à l'importance de comprendre les besoins, le ressenti et le sens que les adolescent·e·s mettent sur leurs comportements, afin de ne pas développer des *approches uniquement à partir des représentations des adultes souvent basées sur les risques* mais d'aborder les thèmes importants en tenant compte du rôle qu'ils jouent dans leur vie. Prendre en compte ce constat équivaut à leur donner la possibilité réelle de participer aux décisions qui les concernent et à les impliquer dans la co-création des programmes et des contenus qui leur sont destinés. Dialoguer est prioritaire.

L'ESSENTIEL

LA COMPRÉHENSION PAR LES ADULTES DU MODE DE VIE DES ADOLESCENT·E·S ET DU SENS DE LEURS COMPORTEMENTS EST UN FACTEUR IMPORTANT DE SOUTIEN À LEUR SANTÉ PSYCHIQUE. ELLE PERMET AUSSI D'AMÉLIORER LE SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES ADULTES ET, PARTANT, DES ENSEIGNANT·E·S, PAR LE RENFORCEMENT DE LEUR POUVOIR D'AGIR.

PLUS ON FAIT DE LIENS ENTRE LES MATIÈRES ENSEIGNÉES ET LA RÉALITÉ QUOTIDIENNE DES ADOLESCENT·E·S, PLUS ON CONTRIBUE À SOUTENIR LEUR SANTÉ PSYCHIQUE.



Approches et méthodes

Le choix des outils pédagogiques est important pour promouvoir la santé psychique des adolescent·e·s. Ceux qui soutiennent le développement des compétences psychosociales, la connaissance et la conscience de soi, le pouvoir d’agir sur sa propre vie et la gestion du stress sont particulièrement recommandés : *connaissance, expression et régulation des émotions; techniques de relaxation, pratiques attentionnelles; mouvements, étirements, respirations; stratégie de résolution de problèmes et de gestion de conflits; rondes de parole et de partage de ressources, conversations réflexives sur des situations vécues en classe; travail collectif et interactif, etc.* De tels outils permettent d’entraîner et de conscientiser leurs attitudes et compétences psychosociales de manière formelle (par des séquences dédiées) et informelle (dans les activités du quotidien de la classe). Ils favorisent aussi la responsabilisation de l’élève et soutiennent les apprentissages par l’expérience et les démarches par « *essai-erreur* ».

Les approches et méthodes d’enseignement devraient envisager simultanément l’individu et l’environnement, favoriser les intelligences multiples et permettre aux élèves adolescent·e·s d’explorer l’ensemble des dimensions qui les construisent : le corps, le cœur, l’esprit et la dimension relationnelle.

Pistes d’action

Favoriser l’apprentissage par l’expérience et l’interaction

Les adolescent·e·s ont un grand besoin d’innovation. Pour se développer, elles·ils ont besoin de pouvoir *expérimenter des situations diversifiées et des défis*. Les méthodes d’apprentissages devraient donc alterner transmission de connaissances, vécu de situations pédagogiques en individuel et/ou en groupe et moments d’intégration des savoirs :

- les **méthodes expérientielles, participatives, interactives et de coopération** sont particulièrement indiquées. Elles permettent d’impliquer les adolescent·e·s dans des défis positifs qui vont entraîner leur flexibilité mentale et l’intelligence collective. Les projets collectifs sont une excellente manière de favoriser de tels apprentissages car ils permettent d’engager dans l’action de nombreuses connaissances et compétences et favorisent le partage de stratégies et de ressources ;
- le **mouvement et les approches sensorielles et créatrices** jouent un rôle prépondérant pour le bien-être des adolescent·e·s mais aussi pour l’apprentissage. A cet âge, le corps est à la fois un « *inconnu* » à apprivoiser et le moyen par lequel sont communiqués les états internes et les émotions. Si ses besoins ne sont pas remplis, ils auront tendance à prendre le pas sur la concentration et à provoquer des comportements dérangeants en classe. L’aménagement de

PAROLE D’EXPERT·E·S

« La possibilité d’expérimenter des situations positives et plaisantes qui répondent à leurs attentes, de pouvoir se mobiliser pour des thèmes qui les intéressent et répondre à des défis positifs qui font appel à leur besoin d’innovation et de créativité constitue un facteur important pour leur santé psychique. »

l'espace classe pour permettre de se déplacer, des cours en mouvement, des pauses actives, etc. sont autant de mesures qui contribuent au bien-être des élèves adolescent·e·s ;

- le **travail d'anticipation** sur des situations tirées du quotidien des jeunes est essentiel : les jeux de rôles ou le théâtre permettent par exemple d'expérimenter différents rôles ou attitudes et d'entraîner des compétences psychosociales qui seront plus facilement activables en situation réelle, lorsqu'il faudra se positionner ou choisir un comportement positif pour soi malgré les influences.

Privilégier des moments d'échange et de partage

Les adolescent·e·s ont un grand besoin de pouvoir échanger entre elles·eux sur ce qu'elles·ils vivent et de partager leurs préoccupations ou leurs ressources. Cela les aide à comprendre qu'ils ne sont pas les seul·e·s à rencontrer certaines situations et qu'elles·ils sont « normales et normaux ». L'échange de stratégies et de ressources favorise aussi le développement de leur sentiment de compétence et les valorise aux yeux des pairs. Enfin, de tels espaces soutiennent le développement du sentiment d'appartenance en créant du lien entre les élèves. En classe, ils peuvent trouver place dans des discussions liées aux thématiques abordées ou être proposés dans le cadre de moments dédiés avec des règles explicites de fonctionnement basées sur le respect et le non-jugement.

Proposer régulièrement des pratiques attentionnelles

Les pratiques attentionnelles sont essentielles à la connaissance de soi et devraient faire partie du quotidien de la classe sous forme de relaxation, exercices de respiration, intériorisation ou toute autre pratique qui soutient l'attention globale à soi et à l'environnement. Elles permettent de devenir conscient·e de ses propres processus, de percevoir et reconnaître ses états émotionnels et ses ressentis et d'augmenter le *sentiment de maîtrise de soi*. Elles contribuent significativement à la diminution du stress et renforcent le sentiment de bien-être tant physique que psychique. Elles sont d'une grande aide pour les adolescent·e·s car elles leur donnent des outils pour apprendre à maîtriser leur impulsivité et à prendre un temps d'arrêt avant d'agir, ce qui peut considérablement contribuer à diminuer certaines prises de risques.

Les pratiques attentionnelles sont particulièrement indiquées lors des **phases de transition** entre les activités (début du cours, passage entre la récréation et la classe, retour de la

gymnastique, etc.), pour un retour de la classe au **calme** et à la concentration ou pour **diminuer le stress** avant un examen. Si l'enseignant·e est à l'aise, elle·il peut en proposer à différents moments de la journée, progressivement, en fonction du niveau de confiance des élèves. Il est aussi possible de faire appel à des professionnel·le·s externes.

L'ESSENTIEL

LES APPROCHES ET MÉTHODES QUI CONTRIBUENT FAVORABLEMENT À LA PROMOTION DE LA SANTÉ PSYCHIQUE SONT CELLES QUI SOUTIENNENT LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES, S'ADRESSENT À TOUTES LES DIMENSIONS DE L'ADOLESCENT·E (CŒUR, CORPS, ESPRIT, RELATIONS), OFFRENT DES SITUATIONS D'EXPÉRIMENTATION VARIÉES, PROPOSENT DES DÉFIS INTÉRESSANTS, FAVORISENT LE DÉVELOPPEMENT D'ATTITUDES POSITIVES POUR LA SANTÉ ET LE VIVRE-ENSEMBLE.

c. Exemples de bonnes pratiques :
Le programme MindMatters et #MOICMOI

Dans son rapport de synthèse *Analyse des besoins relatifs à des mesures visant à promouvoir la santé psychique dans le domaine de l'éducation*, le Réseau suisse Education+Santé met en évidence « qu'il y a un besoin important d'offres et d'activités visant à renforcer le développement des compétences personnelles alors qu'elles sont actuellement très peu nombreuses. ». En Suisse latine, différents programmes et projets permettent de travailler les compétences psychosociales (p.ex l'éducation sexuelle, les projets de promotion de la diversité, etc.). Dans ce document nous en présentons deux qui visent prioritairement le soutien à la santé psychique des élèves dans le cadre scolaire dans une optique de promotion de santé par une approche globale basée sur les compétences psychosociales : le programme MindMatters et l'approche #MOICMOI. Ils sont issus de programmes qui ont fait leur preuve, ont été validés dans d'autres pays et ont fait l'objet d'évaluations positives en Suisse aussi.

C1. LE PROGRAMME MINDMATTERS

MindMatters est un programme global de promotion de la santé psychique qui s'adresse à tous les acteurs de l'école. Il est soutenu par les différents organismes romands de promotion de la santé ainsi que par la fondation Promotion Santé Suisse. MindMatters vise à promouvoir le bien-être psychique des élèves et des différents acteurs de l'école en soutenant les enseignant-e-s dans leur mission éducative et en renforçant les facteurs de protection ainsi que le développement des compétences psychosociales essentielles chez les élèves : gérer ses émotions, avoir confiance en soi et se développer positivement. MindMatters permet le développement d'une culture scolaire dans laquelle tous les membres de l'école peuvent se sentir en sécurité, valorisés et intégrés. L'école est un endroit où on se sent bien. La promotion de la santé y est un principe d'action qui définit les conditions de travail et d'enseignement, toutes les personnes peuvent y développer leur potentiel de santé personnelle, les capacités de résolution des problèmes de la communauté sont encouragées, les risques pour la santé sont abordés et, dans la mesure du possible, éliminés. Développé en Allemagne par l'Université de Lünebourg à partir d'un programme australien (Be You), le programme MindMatters a été adapté pour la Suisse par la Fondation RADIX avec l'appui de la Haute Ecole pédagogique de Lucerne pour différents niveaux scolaires, depuis le primaire jusqu'à la transition vers le secondaire II. Le programme est actuellement en développement dans toute la Suisse est déjà appliqué dans des établissements scolaires de plusieurs cantons de Suisse allemande (ZH, AG, GR, OW, SG, BS et LU). Il sera disponible dès 2021 en Suisse romande pour les élèves de 9 à 11H.

 Mind Matters.ch Renforcer la santé psychique à l'école

MindMatters est un programme clé-en-main, spécialement adapté aux besoins des écoles. Il favorise les capacités transversales de l'élève, telles que décrites dans le Plan d'Etude Romand, ainsi que le lien entre enseignant·e·s et élèves. Il a été éprouvé et validé scientifiquement comme favorable à la promotion de la santé psychique en milieu scolaire dans les cycles I, II et III et dans la phase de transition vers la formation et l'emploi. Il favorise spécifiquement les aptitudes à la vie quotidienne et implique l'ensemble de l'école (setting).

MindMatters commence par la mission éducative de l'école et soutient le cheminement vers une école promotrice de santé par :

- **l'amélioration des conditions de travail et de la santé du personnel enseignant**, en travaillant sur la qualité des relations à l'école et dans les classes ;
- **l'amélioration des conditions d'apprentissage et de la santé des élèves**, en proposant différentes démarches pédagogiques dans le but de renforcer leur résilience et capacités d'adaptation ainsi que leur bien-être.


L'approche de MindMatters met l'élève au centre et tient compte de l'ensemble de ses contextes de vie. Elle permet d'introduire un langage commun au niveau de l'école, du personnel enseignant et des autres acteurs de l'école et propose des outils utiles à différents niveaux :

- **pour les structures et les processus** : soutien et accompagnement des écoles au développement d'un climat scolaire bienveillant, promotion du travail en équipe et du partage d'expériences ;
- **pour l'enseignement** : mise à disposition de différents modules d'enseignement avec du matériel didactique et des exercices à l'attention des élèves sur des thèmes comme la gestion des émotions, le stress, le harcèlement, les troubles psychiques ou d'autres difficultés ;
- **pour l'enseignant·e** : introduction au programme MindMatters, formation continue afin de renforcer ses connaissances et compétences en santé psychique ; accompagnement et conseils afin d'identifier et soutenir des pistes d'action pour développer la santé psychique en classe.

MindMatters est un programme qui propose des outils divers et un accompagnement sur mesure selon les besoins de chaque établissement scolaire.

Le site internet www.mindmatters.ch/fr regroupe de nombreuses informations utiles pour travailler à promouvoir la santé psychique des adolescent·e·s dans le cadre scolaire. Un document synthétique « *MindMatters – l'essentiel en bref* » présente le programme et sa démarche générale ainsi que les différents thèmes qu'il développe. On y trouve également le glossaire des notions de base en santé psychique. L'approche globale du programme MindMatters est illustrée ci-dessous :

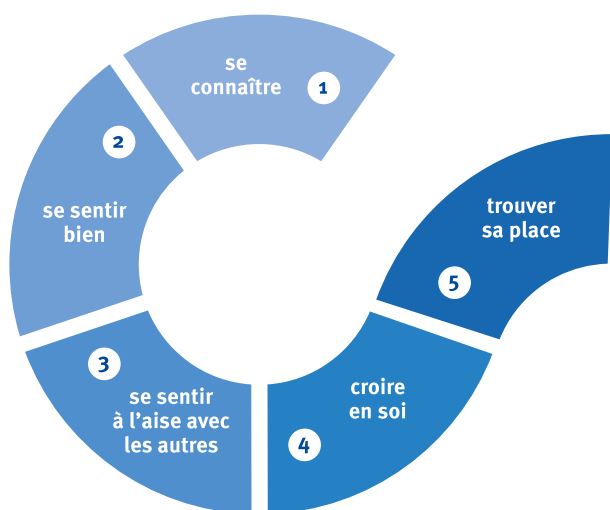
Tableau J. Modèle d'approche globale MindMatte

ECOLE	LIEUX DE VIE	DEVELOPPEMENT POSITIF
<p>Les conditions d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> – Qui apportent un cadre soutenant et sûr, des structures et des normes sociales positives pour la vie quotidienne à l'école. – Qui favorisent l'intégration sociale, soutiennent l'apprentissage de l'autonomie et les capacités de jugement des élèves. – Qui mettent en lien la famille, l'école et la commune/le quartier <p>Adapter les formes d'apprentissage selon la personnalité des élèves</p> <p>Les processus d'apprentissage favorisent</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les compétences personnelles (apprendre à être) – Les compétences d'apprentissage (apprendre à connaître) – Les compétences d'action (apprendre à faire) – Les compétences sociales (apprendre à vivre ensemble) <p>Promotion de l'attention, du respect de la diversité et de la capacité à rechercher de l'aide</p>	<p>Les lieux de vie se composent de :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Parents – Familles – Personnes de référence – Amis – Groupes de pairs <div data-bbox="510 1108 853 1478" style="text-align: center;">  <p>Répondre aux besoins psychiques et physiques Développer le sentiment de cohérence et de résilience Soutenir le développement des jeunes</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> – Lieux d'apprentissage extrascolaires – Services spécialisés – Voisins – Quartiers – Commune – Associations 	<p>Effet recherché</p> <p>Formation réussie Bien-être Santé Sécurité Grandir sereinement</p>

Source: MindMatters Suisse romande, 2020, www.mindmatters.ch/fr

Le matériel d'enseignement développé par MindMatters suit un schéma de base selon cinq thématiques : la connaissance de soi, la prise en compte de ses besoins propres, l'attention à soi et aux autres, la confiance en soi et la capacité de se projeter dans le futur. Ces thématiques sont présentées selon le schéma ci-dessous. Elles sont très proches des notions développées aux pages 27-29 de ce cahier.

Tableau K. Modules d'enseignement du programme Mind-Matters



Référence : MindMatters, Suisse romande, 2020, www.mindmatters.ch/fr

C2. #MOICMOI

#MOICMOI est une approche globale de promotion de la santé psychique des jeunes portée par les organisations de promotion de santé des cantons latins. Il vise à renforcer les ressources et les compétences de vie des adolescent·e·s par un travail sur les compétences psychosociales essentielles pour soutenir une saine estime de soi et le développement d'une image de soi positive : développer la conscience de soi, l'empathie pour les autres, savoir prendre des décisions avec une pensée critique, reconnaître ses émotions, pouvoir réguler son stress, etc. Il a également comme objectifs de soutenir et de renforcer les compétences des adultes en contact avec des jeunes. Issu du programme canadien scientifiquement validé « *Bien dans sa tête, bien dans sa peau (EquiLibre)* », #MOICMOI développe des outils spécifiques pour les écoles, les structures extrascolaires et le public en général. Il est soutenu par Promotion Santé Suisse et collabore avec ciao.ch et santepsy.ch, afin d'assurer ces thématiques à tous les âges de la vie.

Dans le cadre scolaire, #MOICMOI a développé une offre spécifique pour le cycle 3 de la scolarité obligatoire selon une approche de co-construction participative des outils : des formations et des fiches didactiques sont bâties en croisant les compétences d'expert·e·s de différents domaines de la promotion de santé et des didacticien·ne·s responsables de la coordination des branches dans les HEP du Jura et du Valais. Cette co-construction d'outils soutient un effet de multiplication des compétences pour l'ensemble des partenaires. Les fiches didactiques s'intègrent au PER et permettent de travailler les compétences psychosociales directement dans le cadre des différentes disciplines. Elles sont testées auprès des élèves avant d'être mises à disposition des enseignant·e·s et établissements partenaires du programme avec des formations et un accompagnement pour leur utilisation. L'approche de #MOICMOI est évolutive et développe en continu de nouveaux thèmes à partir des besoins identifiés par les partenaires de promotion de santé et par l'école.

#MOICMOI

Dans le cadre scolaire #MOICMOI propose actuellement :

- **des formations pour le personnel scolaire** pour renforcer les connaissances et compétences qui permettent de mieux comprendre l'adolescence et ses enjeux, en regard notamment des neurosciences et des compétences psychosociales, et d'identifier des pistes d'action pour soutenir la santé psychique des jeunes en classe ;

- **des fiches didactiques qui s'intègrent au PER** pour travailler les compétences psychosociales en lien avec l'identité adolescente, l'image corporelle et l'estime de soi dans le cadre de diverses disciplines d'enseignement. Elles permettent d'aborder des thèmes importants pour le développement des jeunes, tels que la connaissance du corps et de ses besoins, les questions d'environnement et mode de vie, les phénomènes d'influence, les normes sociales, la diversité ou encore les croyances et les stéréotypes. De nouveaux contenus sont régulièrement développés pour différentes branches scolaires pour répondre à l'évolution des besoins. A l'heure actuelle les fiches didactiques suivantes sont disponibles :

- Diversités corporelles	Anglais
- Qualités intrinsèques	EN, EPS
- Idéaux de beauté	Anglais, ACM
- Modèles pairs vs modèles familiaux	EN, EPS
- Connaissance de soi	EN, EPS, ACM
- Poids des mots et des attitudes	ACM, EPS, Anglais
- Canon esthétique durant l'Antiquité	SHS
- La mode à l'âge industriel (XIXe siècle)	SHS
- Normes sociales et libertés individuelles	SHS

- **des ateliers thématiques et pratiques** pour les établissements ou les classes, mis sur pied en collaboration avec des expert·e·s de différents domaines pour aborder les transformations corporelles, l'alimentation, l'identité de genre, etc.

- **de l'accompagnement et du soutien pour les établissements** partenaires du programme afin de favoriser le partage d'expériences et de ressources et le développement d'une culture d'établissement qui soutient le développement positif de l'identité et de l'image de soi des adolescent·e·s ;

- **un site internet www.moicmoi.ch / www.sobinich.ch** avec de nombreuses ressources à disposition (vidéos, test, jeux, littérature, etc.), permettant de travailler avec les adolescent·e·s au renforcement de leurs compétences psychosociales et de leur esprit critique.

Les écoles participant à #MOICMOI disposent donc d'outils divers, adaptés à leurs besoins et évolutifs pour soutenir la santé psychique des adolescent·e·s en travaillant les compétences psychosociales. Les relations élèves-enseignant·e·s sont favorisées et soutenues par la réalisation des activités pédagogiques qui encouragent la participation et l'implication commune et permettent l'émergence d'espaces de discussions et de débats.

d. Implémenter la promotion de la santé psychique des adolescent·e·s à l'école

D1. TRAVAILLER EN RÉSEAU ET EN SYNERGIE

Promouvoir la santé psychique des adolescent·e·s est l'affaire de toutes et tous et demande de la **cohérence et de la cohésion entre les acteurs et les contextes**. La coopération et l'interdisciplinarité sont nécessaires pour créer et maintenir dans la durée des synergies, tant à l'interne entre les professionnel·le·s de l'école qu'à l'externe avec les partenaires d'organisations spécialisées.

I. CRÉER UNE CULTURE D'ÉTABLISSEMENT À L'INTERNE DE L'ÉCOLE

La cohésion est un élément important pour l'établissement scolaire. Des collaborations devraient être formalisées entre les différent·e·s professionnel·le·s de l'école, notamment dans **le cadre de projets**, afin d'établir des procédures, d'échanger des bonnes pratiques et de permettre des moments de partage et de soutien mutuel.

A cette fin les mesures suivantes s'avèrent particulièrement utiles :

- créer des groupes de référence à l'interne de l'école pour accompagner les projets: intervisions, partage d'expériences, de ressources, d'outils d'animation ou de pratiques attentionnelles;
- mettre sur pied des offres de soutien externe (accompagnement, coaching) pour accompagner les enseignant·e·s qui participent à des projets de promotion de la santé psychique des adolescent·e·s;
- proposer des espaces d'échange pour partager les ressentis, questionnements, soucis, liés au rôle d'enseignant·e;
- inviter les spécialistes en promotion de santé externes à l'école pour des rencontres régulières ou pour participer à des groupes de réflexion communs.

II. COOPÉRER AVEC LES ORGANISMES ET LES PROJETS RESSOURCES

Pour produire des effets à long terme, **l'approche de coopération** entre l'école et les organisations ou programmes qui s'occupent de domaines importants pour la santé psychique des adolescent·e·s doit être privilégiée. Elle permet un renforcement mutuel des compétences, soutient une clarification des rôles de chacun·e et favorise l'orientation des élèves ou les demandes d'aide en cas de besoin.

III. QUELQUES RÉSEAUX ET PROJETS POUR LA PROMOTION DE LA SANTÉ PSYCHIQUE DES ADOLESCENT·E·S

Le site santepsy.ch

le site internet de promotion de la santé mentale des cantons latins qui informe sur la santé psychique et répertorie les offres d'aide et de soutien disponibles en Suisse romande : santepsy.ch. En collaboration avec CIAO, Santepsy.ch a développé du matériel sous forme de petites histoires et de vidéos pour promouvoir la santé psychique des adolescent·e·s. Le matériel est disponible sous : www.ciao.ch/santepsy/

L'association CIAO

L'association CIAO et son site : ciao.ch, site pour les jeunes de Suisse romande très utile aux adultes également.

L'éducation sexuelle et les centres de santé sexuelle

L'éducation sexuelle permet d'aborder nombre de thèmes essentiels pour le développement identitaire des adolescent·e·s : les modifications pubertaires, les émotions et sentiments, les différents types de relations (amicales, amoureuses, sexuelles, etc.), le rapport au plaisir, l'identité de genre, l'orientation affective et sexuelle, les stéréotypes et discriminations liées au sexe ou au genre, la santé sexuelle, etc.

- www.educationsexuelle-ecole.ch: le site suisse d'informations et d'outils pour les écoles et les enseignant·e·s avec le répertoire des services d'éducation sexuelle de Suisse.
- www.educationsexuelle-parents.ch: le site suisse d'informations et d'astuces éducatives pour les parents.
- www.sante-sexuelle.ch: le site suisse d'informations et de ressources sur la santé sexuelle avec un e-shop pour commander du matériel et le répertoire des centres de santé sexuelle de Suisse.

Les réseaux de promotion de la santé des cantons latins

- Fribourg <https://www.fr.ch/sante/prevention-et-promotion/promotion-de-la-sante-et-prevention>
- Genève <http://www.ge.ch/dossier/prendre-soin-sa-sante-geneve/strategie-du-canton>
- Jura <http://www.fondationo2.ch/>
- Neuchâtel <http://www.ne.ch/autorites/DFS/SCSP/prevention/Pages/accueil.aspx>
- Tessin <http://www4.ti.ch/index.php?id=27948>
- Valais <http://www.promotionsantevalais.ch>
- Vaud : www.unisante.ch/fr/promotion-prevention
www.vd.ch/unite-psps

Le réseau d'écoles21

Le réseau suisse d'écoles en santé durable qui regroupe plus de 1800 écoles actives et engagées durablement en faveur de l'Education au développement durable (EDD) et de la santé avec de nombreux projets autour de thématiques variées qui contribuent à la santé psychique des jeunes : www.reseau-ecoles21.ch/.

Le programme MindMatters

Le programme soutient une approche globale des établissements scolaires. Il fournit du matériel pédagogique à utiliser en classe. Il propose également une formation continue aux enseignants et un accompagnement spécifique aux établissements partenaires. Un module d'enseignement consacré à l'accompagnement des élèves dans leur transition vers une formation est en développement. Pour d'autres renseignements sur la diffusion du programme : www.mindmatters.ch/fr

#MOICMOI

#MOICMOI propose aux enseignant·e·s des écoles secondaires des outils permettant de renforcer les compétences psychosociales des élèves, en travaillant sur des éléments importants de la santé psychique à l'adolescence, tels que l'image corporelle, l'image de soi et l'estime de soi. #MOICMOI développe des formations continues pour le personnel scolaire dans le cadre des HEP et en établissement, ainsi que du matériel didactique et d'animation à utiliser en classe et dans des projets d'établissement : www.moicmoi.ch et www.sobinich.ch

Des outils existent également pour les activités extrascolaires, centres de loisirs et institutions.

Les projets de promotion de la diversité, des relations positives, de l'égalité et de prévention des discriminations et des violences

Être accepté tel·le que l'on est et pouvoir se mouvoir, échanger et exprimer son identité en toute sécurité sont des éléments clé de la santé psychique. Les vécus de harcèlement, de discriminations ou de violence sont des facteurs de risque importants tout au long de la vie mais particulièrement à l'adolescence. Toute mesure, programme ou intervention qui vise à lutter contre les discriminations quelles qu'elles soient et à promouvoir la diversité et l'égalité est une contribution à la santé psychique :

- stéréotypes de genre: L'école de l'égalité de la conférence romande des Bureaux de l'égalité ;
- genre et prévention: les informations du réseau d'école 21 ;
- promotion des relations positives : le programme « Sortir ensemble et se respecter » SEER ;
- discriminations des personnes LGBTIQ :
 - le memento DIGOS à l'usage des intervenant·e·s de l'école ;
 - les ressources pour l'école de la Fédération genevoise des associations LGBT pour lutter contre les discriminations, l'homophobie et la transphobie ;
 - Le matériel et les ressources validés par l'école vaudoise (UPSPS) pour travailler les questions d'égalité et de diversité à l'école.

Les projets d'école inclusive

La prise en compte de la singularité et des besoins de chaque adolescent·e ainsi que l'adaptation de l'environnement scolaire aux particularités individuelles vont permettre de soutenir au maximum l'expression des potentiels et renforcer le sentiment de compétence. La plupart des cantons développent actuellement des projets dans ce sens, par exemple :

- le concept 360 du canton de Vaud ;
- Vers une école plus inclusive à Genève.

Les projets qui soutiennent la santé des professionnel·le·s de l'école

La santé et le bien-être des enseignant·e·s en particulier est un élément clé pour soutenir la santé psychique des adolescent·e·s :

- L'école en action, prévention du stress au travail ;
- L'Alliance PSE pour la promotion de la santé des professionnel·le·s de l'école.

Les projets de soutien aux compétences psychosociales hors école qui peuvent être utiles à l'école

- le projet romand « Gouvernail », promouvoir la santé et prévenir les conduites à risque dans les institutions ;
- le projet fribourgeois Fleurs de chantier, proposer des expériences pratiques qui soutiennent le développement de l'image corporelle positive en mettant en évidence

les enjeux liés à l'estime de soi, la confiance en soi et la conscience de soi

- les **Espaces d'écoute, de parole et de lien** en Suisse selon l'approche de thérapie communautaire intégrative (TCI) d'Adalberto Baretto, proposés par exemple dans l'école vaudoise.

D2. SOUTENIR L'ÉCOLE ET LES ENSEIGNANT·E·S

La mise en application des propositions de ce document nécessite l'activation d'un certain nombre de ressources qui dépassent largement le seul rôle de l'enseignant·e. Un ancrage durable de la promotion de la santé psychique des élèves adolescent·e·s dans le cadre scolaire passe par la mobilisation de ressources et de mesures à différents niveaux qui concernent à la fois les organismes de formation des enseignant·e·s et les politiques éducatives. Les propositions ci-après proposent des pistes d'action dans ce sens :

- créer une **base de compréhension commune** de ce qui est entendu par « **promotion de la santé psychique des adolescent·e·s à l'école** ». Les travaux actuellement menés par Education+santé Réseau Suisse pour développer une définition partagée de la santé psychique à l'école vont dans ce sens, tout comme la contribution de ce document ;
- **soutenir le personnel scolaire** au niveau institutionnel :
 - soutenir les initiatives des enseignant·e·s qui favorisent la promotion de la santé psychique en classe et leur permettre d'acquérir les compétences nécessaires. L'implication des établissements et de l'ensemble du système scolaire (HEP, Départements de l'éducation) est incontournable ;
 - prendre soin des enseignant·e·s et de leur santé psychique par des mesures qui améliorent leur bien-être et leur plaisir à enseigner ;
 - leur donner les moyens de se former dans des domaines qui leur permettent autant de renforcer leurs ressources et compétences personnelles que d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à soutenir les adolescent·e·s ;
- **adapter la formation initiale** des enseignant·e·s ou autres professionnel·le·s concernés :
 - mettre à jour les curriculae en prenant en compte les éléments nouveaux pour l'éducation: apport des neurosciences, des sciences affectives, de la biologie (fluidité du genre), des sciences sociales (nouveaux modes de socialisation des adolescent·e·s, processus de discrimination, stéréotypes, inégalités de genre); du domaine de la sexualité et de la santé sexuelle; concepts liés aux compétences psychosociales, etc. ;
 - développer l'acquisition de compétences psychosociales telles que la communication assertive, la présence et l'attention, la régulation des émotions, l'approche positive des conflits, le travail intérieur, etc., pour les intégrer dans l'enseignement ;
 - élargir les compétences en matière de méthodes actives, participatives, coopératives, expérientielles, etc. et les adapter aux différents niveaux scolaires et de formation ;
 - préparer les enseignant·e·s à agir en intervention précoce, notamment par des connaissances sur la santé psychique des adolescent·e·s et la connaissance des réseaux de soutien ;
- **développer des offres de formations continues, d'interventions, de coaching** (partages de pratiques et de vécus) pour :
 - accompagner les questionnements liés à l'évolution des besoins des élèves en regard des transformations sociétales ;
 - approfondir des connaissances et des compétences sur des thèmes clés pour la santé psychique des adolescent·e·s ;
 - renforcer les réseaux et les collaborations ;
- **diversifier les moyens didactiques** ou d'animation et créer des supports pour travailler les compétences psychosociales dans la formation générale et dans les disciplines pour :
 - travailler des thèmes « leviers » dans les disciplines scolaires ;
 - développer des activités dédiées sur les compétences psychosociales et l'auto-régulation des émotions ;
 - soutenir les conversations réflexives avec les élèves ;
- **mettre en évidence et ancrer les liens entre les domaines** par la création d'une plateforme latine de partage de connaissances et d'outils qui soutiennent la promotion de la santé psychique à l'école.

Perspectives

« Un changement fondamental s'impose dans la façon dont nous pensons le rôle de l'éducation dans le développement mondial, parce que celle-ci exerce un impact considérable sur le bien-être des individus et la prospérité de nos sociétés... Aujourd'hui, plus que jamais, l'éducation doit se montrer à la hauteur des défis et des aspirations du 21^e siècle et porte la responsabilité d'encourager les bonnes valeurs et les bonnes compétences pour une croissance durable et inclusive et pour une cohabitation pacifique de tous. » Irina Bokova, Directrice générale de l'UNESCO.

La santé psychique des adolescent·e·s concerne tous les contextes. L'école en est un privilégié, mais de loin pas le seul. La famille et l'ensemble de l'espace social et public sont aussi concernés. Tous doivent travailler de concert pour développer des environnements et des prestations qui tiennent mieux compte des besoins des adolescent·e·s et soutiennent leur développement. L'essence et les besoins des adolescent·e·s se déclinent simultanément dans l'ensemble de leurs environnements de vie, *sans cloisonnement*. Pour qu'elles·ils puissent ressentir du sens, de la cohérence et de la cohésion, il est nécessaire que **l'ensemble de ces environnements – l'école, la famille, le monde professionnel et les acteurs de la société civile – dialoguent**, s'ouvrent mutuellement les uns aux autres et développent des liens étroits et continus. Pour que des synergies cohérentes et coordonnées voient le jour, le soutien du monde politique est indispensable.

Favoriser les échanges entre la cité et l'école

En favorisant son ouverture sur la cité et en invitant la cité chez elle, l'école favorisera une meilleure transition entre le monde scolaire et le monde du travail et facilitera l'intégration des adolescent·e·s dans la société civile. Les partenariats qui soutiennent le partage de compétences et la transposition des savoirs sont à privilégier. Dans le même sens, le partenariat avec les parents devrait être envisagé sous l'angle du *soutien au développement global de l'adolescent·e, non seulement à sa réussite scolaire*. En partant des besoins des jeunes et en favorisant la participation, les parents se sentiront aussi plus facilement impliqués. Le décloisonnement passe aussi par l'interdisciplinarité et le croisement des compétences et des savoirs développés dans les différents contextes qui s'occupent d'adolescent·e·s. Ce besoin est prépondérant en matière de santé psychique des adolescent·e·s qui est multi-dimensionnelle et dont la promotion nécessite de faire appel à des connaissances, outils et approches issus de domaines divers. **L'école a ses propres compétences à faire valoir mais le champs de l'éducation sociale ou celui de la santé et de la promotion de la santé disposent d'une expérience et de ressources qui pourraient aujourd'hui lui être très utiles pour mettre en action une réelle éducation humanisante basée sur les compétences psychosociales.** Le croisement des savoirs et des compétences devrait donc être favorisé et soutenu par des politiques publiques coordonnées entre santé, social et éducation.

Favoriser les approches communautaires

De manière plus large, les approches communautaires qui favorisent le partage et la participation des communautés, notamment dans les quartiers, sont aussi des mesures importantes. Elles permettent d'impliquer parents, adolescent·e·s et spécialistes autour de démarches communes qui favorisent la création du lien et valorisent les savoirs et les compétences de chacun·e. **Plus spécifiquement, pour les adolescent·e·s, il convient de privilégier les actions basées sur la participation et qui permettent le partage d'expériences et de ressources entre pairs.** C'est en reconnaissant leurs compétences et en valorisant leur expression dans des contextes divers et positifs que nous soutiendrons au mieux leur santé psychique.

Le développement dans l'espace public d'endroits qu'elles·ils puissent occuper gratuitement et où elles·ils se sentent les bienvenus·es témoignerait, Dans ce sens, le développement dans l'espace public d'endroits que les adolescent·e·s puissent occuper gratuitement en se sentant bienvenus·es témoignerait d'une volonté de la société de leur reconnaître une place réelle et visible en son sein.

Remerciements

Nous adressons nos plus vifs remerciements à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce document. Tout spécialement :

Pour leur participation aux focus groups et le partage de leur réalité d'adolescent·e·s

- Les jeunes du centre de loisir de la Boine à Neuchâtel
- Les jeunes des Espaces d'écoute de parole et de lien du Valais central
- Les jeunes de l'Association Alpagai à Sion
- Les élèves des classes du Collège du Belvédère à Lausanne
- Les élèves de la classe de quatrième année de la Scuola media de Pregassona

Pour le partage bénévole de leur expertise dans des domaines importants pour les adolescent·e·s

- Dre Caroline Dayer, chercheuse et formatrice - Violences, harcèlement-intimidation, discriminations, questions de sexe - genre - sexualité
- Dre Caroline Jacot-Descombes, directrice adjointe de SANTÉ SEXUELLE Suisse - Sexualité, santé sexuelle et éducation sexuelle
- Dr Julien Intartaglia, doyen de l'Institut de la Communication et du Marketing Expérientiel (ICME), Professeur HES, HEG Arc Neuchâtel - Médias, publicité et influences
- Dr Francesco Lopez, psychologue - Sciences affectives, psychologie positive et promotion de la santé
- Dre Cherine Fahim, Faculté de médecine-psychiatrie Université de Montréal, CHU Sainte Justine, Axe Cerveau et Développement, Canada; Endoxa Neuroscience Neuchâtel, Suisse - Neurosciences et éducation

Pour leur accompagnement du processus et leurs relectures expertes

Les membres du groupe porteur du projet pour leur soutien tout au long du processus :

- Florence Chenaux, cheffe de projets RADIX, gestion du programme MindMatters

- Alexia Fournier Fall, coordinatrice de la Commission de prévention et promotion de la santé du GRSP
- Stéphanie Mertenat, directrice adjointe Fondation O2
- Catherine Moulin Roh, responsable du domaine promotion de la santé, Promotion santé Valais
- Florence Nater, directrice de la Coraasp, coordination romande des Associations d'Actions pour la Santé Psychique
- Gaël-Anne Pannatier, responsable RADIX Suisse romande
- Chloé Saas, directrice Fondation O2, Jura
- Eve Schaller, cheffe de projets communication, Fondation O2 Jura

Les membres du comité rédactionnel :

- Gérard Aymon, président CLACESO et membre Alliance PSE
- Barbara Bonetti, experte en éducation sexuelle holistique et promotion de la santé à l'école
- Maryvonne Charmillot, Dre en Sciences de l'éducation UNIGE, éducation à la santé et approches socio-anthropologiques
- Dre Cherine Fahim, Faculté de médecine-psychiatrie et addictologie UQUAM, neurosciences et développement de l'enfant et de l'adolescent, ENDOXA Neuchâtel
- Emmanuel Marion-Veyron, enseignant CO Fribourg, membre du comité scientifique de la campagne santépsy.ch
- Christel Zufferey, collaboratrice scientifique, Service santé publique, Etat de Fribourg

Pour la mise à disposition de ressources et de compétences qui ont soutenu la réalisation du cahier

- La Fondation SANTÉ SEXUELLE Suisse

Bibliographie

LIVRES

Balleys C. (2015). *Grandir entre adolescents. À l'école et sur Internet*. (PPUR)

Baretto A. (2011) *Thérapie Communautaire pas à pas*, traduction française: Boyer J-P., Hugon N., Fénéon C., (Edition Dangles)

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation* (PUF)

Claeys Bouuaert M. (2018). *Le défi émotionnel. Nouveau projet pédagogique*. Naitre et grandir. (Souffle D'or)

Cyrułnik B. & Jorland G. (2012). *Résilience. Connaissances de base*. (Odile Jacob)

Dayer C. (2017). *Le pouvoir de l'injure. Guide de prévention des violences et des discriminations* (Editions de l'Aube)

De Singly F. (2003) *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. (Editions Armand Colin)

Dewulf D. (2012) *La pleine conscience pour les ados. Mieux gérer son stress et ses émotions. Améliorer la concentration et la confiance en soi. Se relaxer et mieux dormir*. (De Boeck, collection Comprendre)

Duclos G. (2000). *L'estime de soi un passeport pour la vie*. Le magazine et l'hôpital Ste Justine (115 p.)

Fize M. (2009). *Antimanuel d'adolescence*. Les Editions de l'Homme (285p.)

Fourez, B. (2007). *Les maladies de l'autonomie*. *Thérapie Familiale*, 28(4), 369-389 in Cairn.info

Gaillard J.-P. (2018). *Enfants et adolescents en mutation: mode d'emploi pour parents, éducateurs, enseignants et thérapeutes*. ESF - 7ème édition augmentée

Goleman D. (2014). *L'intelligence émotionnelle. Intégrale*. (Poche, J'ai lu)

Jeammet P. (2008). *Pour nos ados, soyons adultes*. (Odile Jacob)

Intartaglia J., Belliat, Z. (Prefacier), & Courbet D. (Postfacier). (2019). *La pub qui cartonne! Les dessous des techniques publicitaires qui font vendre* (De Boeck)

Intartaglia J., Singler E. (Prefacier), Vanhuele M. (Postfacier),

(2014). *Génération Pub. De l'enfant à l'adulte, tous sous influence?* (De Boeck)

Lachance J. (2012). *L'adolescence hypermoderne: Le nouveau rapport au temps des jeunes*. (PUL).

Lachance J., Leroux Y., & Limare S. (2017). *Selfies d'ados* (PUL)

Le Breton, D., Lachance J., & Jeffrey D. (2016). *Penser l'adolescence, Approche socio-anthropologique*. (PUF)

Le Breton D. (2013). *Une brève Histoire de l'Adolescence* (Jean-Claude Béhar)

Michaud P.-A. (2007). *Bien dans sa peau? Les adolescents et leur santé*. Le savoir suisse. (PPUR)

Roman Pascal. (2018). *L'adolescence, un passage* (Antipodes)

Sander E., Gros H, Gvozdic K., Scheibling-Sève C. (2018). *Les neurosciences en éducation*. (Retz)

Siegel D. J., & Rolland S. (Traducteur). (2018). *Le cerveau de votre ado: Comment il se transforme de 12 à 24 ans*. (Les Arènes)

Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves: psychologie de la relation éducative*. (Odile Jacob)

RAPPORTS, ÉTUDES ET AUTRES RESSOURCES UTILES

CONCEPTS GÉNÉRAUX

Antonovsky A. (1986). *The salutogenic model as theory to guide health promotion*. Health Promotion International. (1: 1-18)

Bandura A. (2002). *Auto-efficacité; Le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck Université, chapitre 6

Bronfenbrenner H. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press

Deci E.L. & Ryan R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press

Michaud P.-A. (2004). *Résilience à l'adolescence*. In *Revue médicale Suisse*

Hurrelmann K. & Quenzel G. (2012). *Lebensphase Jugend*.

Eine Einführung in die Sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim. München Juventa

Quenzel, G. (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit. Der Zusammenhang von Sozialisation und Wohlbefinden am Beispiel des Jugendalters.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa

Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984a). *Coping and adaptation.* In W.D. Gentry (Ed.), *Handbook of behavior medicine*, New York: Guilford, pp. 282-325

Lehner H-P., Bürgisser T. (2019). *Cahier Fit für Ausbildung. Mit psychischer Gesundheit den Übergang gestalten.* Adaptation suisse de MindMatters Allemagne. Zentrum Gesundheitsförderung, Pädagogische Hochschule Luzern sur mandat de RADIX, Fondation Suisse pour la santé

Simard C., et Deschenes M. (2011) *Recension des écrits publiés entre 2000 et 2009 sur les résultats d'évaluation des approches globales en promotion de la santé en contexte scolaire, Québec, Direction du développement des individus et des communautés de l'Institut national de santé publique du Québec*

SANTÉ DES ADOLESCENT·E·S

OFSP. Liens sur les *rapports de recherche en matière de santé des enfants et adolescent·e·s en Suisse*

CONSOMMATION ET CONDUITES À RISQUE

Addiction Suisse. (2019). *Tout va bien ? Bien-être, consommation de substances psychoactives: Enquête 2018 auprès des élèves de 13 à 15 ans* (16 p.). Etude HBSC

Delgrande Jordan M., Schneider E., Eichenberger Y., & Kretschmann A. (2019). *La consommation de substances psychoactives des 11 à 15 ans en Suisse – Situation en 2018 et évolutions depuis 1986. Résultats de l'étude Health Behaviour in Schoolaged Children (HBSC)* (No 100; 188p.). Addiction Suisse

Zimmermann G., Barbosa Carvalhosa M., Sznitman G.A., Van Petegem S., Baudat S., Darwiche J., Antonietti J-P., & Clémence A. (2017). *Conduites à risque à l'adolescence: Manifestations typiques de construction de l'identité?* (Enfance, Vol. 2017)

ALIMENTATION ET MOUVEMENT

Promotion Santé Suisse. (2013). Stamm HP., Lamprecht M., Gebert A., Wiegand D., *Monitoring comparatif des données relatives au poids des enfants et des adolescents en Suisse.* Rapport 2 (39 p.)

Enquête suisse sur la santé. (2014). *Surpoids et obésité.* Actualités OFS. (4 p.)

Archimi A., Eichenberger Y., Kretschmann A., Delgrande Jordan M., *Habitudes alimentaires, activité physique, usage des écrans et statut pondéral chez les élèves de 11 à 15 ans en Suisse.* Résultats de l'enquête HBSC 2014 et évolution au fil du temps. Addiction Suisse (255 p.)

OFSP. Liens sur différents rapports de recherches *Activité physique et poids corporel*

VIOLENCES, HARCÈLEMENT ET DISCRIMINATIONS

Averdijk M., & Prof.Dr Eisner M. (2015). *Prévention de la violence: État actuel du savoir sur l'efficacité des approches* (278 p.). OFAS, Programme national Jeunes et violence

Charpentier M. (2020). *Pour agir contre le harcèlement entre élèves.* In www.reiso.org. Article suite à l'évaluation du plan d'action et de prévention des situations de harcèlement à l'école du canton de Genève (2018). Cours des comptes, Genève

Dayer C. (2018). *Consolidation et développement de la prévention des préjugés, des discriminations et des violences dans le cadre de l'enseignement public, en particulier les cycles d'orientation* (25 p.). Haute école de travail social de Genève

Eisner L., & Hässler T. (2019). *Enquête LGBTIQ+ en Suisse 2019: Rapport final* (25 p.). Université de Lausanne, Université de Zürich et Université de Washington

Fabian C., Käser N., Klöti T., & Bachmann N. (2014). *Guide: Critères de bonnes pratiques prévention de la violence juvénile: Dans la famille, à l'école et dans l'espace social* (62p.). OFAS, Programme national Jeunes et violence

Jaffé P., Moody Z., Piguet C., (2012). *Enquête sur la prévalence du harcèlement entre pairs dans le canton du Valais, 2012* Institut universitaire Kurt Bösch et HEP VS

Lucia, S., Stadelmann, S., Pin, S. (2018). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel*. (Raison de Santé 288, 154p.). IUMSP

Schmid C. (2012). *Violences sexuelles envers des enfants et des jeunes en Suisse Formes, ampleur, et circonstances du phénomène* (103 p.). Etude Optimus Suisse

Schmid C. (2018). *Mauvais traitements envers les enfants en Suisse Formes, assistance, implications pour la pratique et le politique* (35 p.). Etude Optimus Suisse

UNESCO (2009,2014). *En finir avec la violence à l'école. Guide à l'intention des enseignants*. (p.35).

SOCIALISATION ET MÉDIAS NUMÉRIQUES

Balleys, C., Coll, S. (2015). *La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents*. RESET, 4, DOI: 10.4000/reset.547

Balleys, C. (2017). *Socialisation adolescente et usages du numérique Synthèse de la revue de littérature*. Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)

Barrense-Dias Y., Suris J-C., & Akre C. (2017). *La sexualité à l'ère numérique : Les adolescents et le sexting*. (Raison de santé 269 ; 96 p.). IUMSP

Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse. (2019). *Grandir à l'ère du numérique* (93 p.). Rapport de la CFEJ

Etude James. (2018). *Jeunes, activités, médias-enquête suisse*. Swisscom et ZAHW

Etude common Sense Media (2018). *Impact des médias sociaux chez les adolescent-e-s*

Giroux-Benoît, C. (2018). *Relations entre l'image corporelle, la dépendance aux réseaux sociaux et l'hypersexualisation chez les adolescents* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières)

Intartaglia J.et Dubey. (2019) Etude médias sociaux et apprentissage implicite dans le cadre de #MOICMOI

Jolianne Paul,T.S.I. (2018). *Réseaux sociaux et image corporelle* (Doctoral dissertation, Université d'Ottawa)

Latoures A. Couchot-Schiex S. (2016) *Cybersexisme chez les adolescent-e-s (12-15 ans) étude sociologique dans les établissements Franciliens de la 5 e à la 2nde*. Centre Hubertine Auclert

SEXUALITÉ ET SANTÉ SEXUELLE

Barrense-Dias Y., Akre C., Berchtold C., Leener, B., Morselli D., Suris J-C. Unisante (2018) *Sexual health and behavior of young people in Switzerland* (Raison de santé 291 ; 116 p.). IUMSP

Charmillot M., Jacot-Descombes C. (2018). *Penser l'éducation sexuelle à partir des droits sexuels. La place des droits sexuels dans l'éducation sexuelle en Suisse*. Recherches et Educations

Dayer C. (2017 Poche). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. (Editions de l'Aube)

Jacot-Descombes C., Voide Crettenand G. (2014). *Cadre de référence pour l'éducation en Suisse romande*. (65 p.) SANTE SEXUELLE Suisse

OMS Europe, BZgA. (2013). *Standards pour l'éducation sexuelle en Europe* (70 p.). BZgA

Rüefli C., Féraud M., & Huegli E. (2017). Etat des lieux de la santé sexuelle en Suisse. *Sexuelle Gesundheit in der Schweiz: Situationsanalyse und Abklärung des Bedarfs für ein nationales Programm* (p. 31-47). OFSP

SANTÉ PSYCHIQUE

HBSC. (2019). *Enquête sur la santé des élèves en Suisse*. OFSP et cantons

Promotion Santé Suisse. (2019). Rudolf von Rohr C. & Waser C. *Auto-efficacité. Une brochure destinée aux responsables de projets et de programmes des programmes d'action cantonaux en vue d'encourager l'auto-efficacité et les compétences de vie*. (17 p.)

Promotion Santé Suisse. (2019). Dr Ischer P & Saas C. *La participation en matière de promotion de la santé*. Document de travail 48. (27 p.)

Promotion Santé Suisse. (2016). *La santé psychique au cours de la vie : Rapport de base* (No 6 ; 123 p.)

- p.58-69. Delgrande Jordan M., Eichenberger Y. (2016). *La santé psychique des élèves de l'école obligatoire*. Addiction Suisse.

- p.70-82. Dr. phil. Bolliger-Salzman H., *La santé psychique durant l'adolescence*. Institut de médecine sociale et préventive (ISPM), Université de Berne. Promotion Santé suisse

- Promotion Santé Suisse. (2017) *Les minorités sexuelles et de genre dans la promotion de la santé et la prévention*. Groupe cible : enfants et adolescent·e·s. Feuille d'information 19
- Promotion Santé Suisse. (2017). *Image corporelle positive chez les jeunes en Suisse: Une comparaison entre la Suisse alémanique (2015) et la Suisse romande (2016)*. Feuille d'information 25. ZHAW. (25 p.)
- Public Health Schweiz. (2019). *Manifeste pour la santé des enfants et des adolescents*. (26 p.)
- Stop Suicide. (2015). *Les chiffres du suicide des jeunes 2015. Infographie. Et (2014). Publication de Stop Suicide: Le risque de suicide parmi les personnes LGBT*. (6 p.)
- Von Wy A., Chew Howard E., Bohleber L., & Haemmerle P. (2017). *Psychische Gesundheit und Krankheit von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz: Versorgung und Epidemiologie Eine systematische Zusammenstellung empirischer Berichte von 2006 bis 2016*. Obsan Dossier 62. (68 p.). Français p. 8 à 11
- ECOLE, PROMOTION DE LA SANTÉ PSYCHIQUE DES ADOLESCENT·E·S ET COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES**
- Be You. Evidence Summary. (2018). *Mental Health in Education initiative* (32 p.). Australian Government. Departement of Health. Origine du programme MindMatters
- Bonetti B. et al. (2017). *Analyse des besoins relatifs à des mesures visant à promouvoir la santé psychique dans le domaine de l'éducation Rapport de synthèse* (25 p.). éducation+santé Réseau Suisse (OFSP)
- Bulliard C. (2019). *Représentations liées à la santé psychique des adolescents. Enquête en ligne pour les enseignants des classes 9-10-11 des cantons du Jura et du Valais*. Sur mandat de #MOICMOI et de la Fondation O2
- CASEL (2020): *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning: recherches d'impact sur les compétences socio-émotionnelles*
- Boscher G. (2017). *Estime de soi et compétences psychosociales*. Présentation IREPS, Instance régionale d'éducation et de promotion de la santé. Haute Normandie
- Chaire de Recherche en prévention des cancers INCa/IRESP/EHESP. (2017). *Stratégies d'interventions probantes en prévention (SIPrev): Synthèse d'interventions probantes pour le développement des compétences psychosociales* (50 p.)
- Département de l'éducation de l'Ontario. (2013). *Vers un juste équilibre: Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves: Guide du personnel scolaire, version provisoire*. (168 p.)
- Institut national de santé publique Québec (2017). *Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire*
- Janosz, M. & al. (1998). *L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire*. In Revue Canadienne de Psycho-éducation, Vol 27, No 2, (p. 285-306)
- OCDE. (2016). Etudes de l'OCDE sur les compétences :
- *Les compétences au service du progrès social: le pouvoir des compétences socio-affectives*. (148 p.).
 - *L'importance des compétences. Nouveaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. (172 p.)
- OMS (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*. Programme on mental health World Health Organization. Genève
- Ott L. (2011). *La pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs*. Editions Chronique sociale
- Padlina O. (2019)
- *Rapport de l'enquête SPRINT sur la santé mentale, physique et les addictions. Volet Jeunes*. Feel-ok.ch
 - *Rapport du sondage SPRINT à l'école sur la santé mentale, physique et les addictions. Volet enseignants*. Feel-ok.ch.
- Paulus W., Ohmann S, Popow C. (2016). *Practitioner Review: Schoolbased interventions in child mental health*, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol 57. Issue 12. P. 1335-1469
- Santé publique France. (2015). *Développer les compétences psychosociales chez les enfants et les jeunes. La santé en action. No 431*. INPES
- UNESCO. (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable Objectifs d'apprentissage*. (66 p)
- UNESCO. (2015). *Repenser l'éducation vers un bien commun mondial ?* (95 p.)

SITES INTERNET UTILES POUR SOUTENIR LA PROMOTION DE LA SANTÉ PSYCHIQUE À L'ÉCOLE

Santé mentale des adolescents, la page de l'Organisation mondiale de la Santé (2020)

www.ciao.ch le site pour les jeunes de Suisse romande avec un lien direct sur les vidéos et les petites histoires développées par la campagne santepsy.ch pour les adolescent·e·s www.ciao.ch/santepsy

www.climatscolaire.ch, le site et la brochure pour mieux vivre ensemble à l'école et prévenir la violence

www.developingchild.harvard.edu, le site du Centre de développement de l'enfant de l'Université de Harvard

www.ecolechangerdecap.net, outil d'intelligence collective au service des acteurs éducatifs, pour entrer dans une vision systémique des défis éducatifs, comprendre les mutations et repérer ce qui bouge dans les différents milieux à partir de réflexions et de cas concrets

www.education21.ch, le site pour une éducation en vue d'un développement durable (EDD).

www.education-emotionnelle.com, un site ressource pour travailler les compétences psychosociales

www.educationsexuelle-ecole.ch des informations et des outils pour soutenir les enseignant·e·s et les écoles dans le domaine de l'éducation sexuelle holistique et www.educationsexuelle-parents.ch, le site pour les parents

www.federationlgbt-geneve.ch/projets/ecoles/ : des ressources pour les écoles sur les discriminations et la prévention de l'homophobie et de la transphobie à l'école

www.jeunesetmedias.ch: la plateforme nationale de promotion des compétences médiatiques

www.e-media.ch/Jeunes-et-medias/: la plateforme romande d'éducation aux médias, CIIP

matilda.education : plus de 80 vidéos, accompagnées de ressources pédagogiques, sur les thématiques de l'égalité entre les sexes, dans tous les domaines

www.mindmatters.ch/fr : un programme global de promotion de la santé psychique à l'école avec un glossaire et des ressources utiles

www.moicmoi.ch, le site du projet #MOICMOI avec des informations et des outils pour soutenir l'estime de soi et l'image de soi et corporelle positive des adolescent·e·s

www.radix.ch des ressources diverses pour soutenir des écoles et des enseignant·e·s en santé.

www.santepsy.ch, le site de la campagne de promotion de la santé psychique avec de nombreuses informations et des adresses utiles

www.sante-sexuelle.ch, le site suisse d'information sur la santé sexuelle et les services ressources

www.vd.ch/themes/formation/sante-a-lecole/prestations/diversite/#c2048528 : matériel et ressources validées pour travailler la diversité et l'égalité.

LISTE DES TABLEAUX

A. Repères de développement biopsychosocial des adolescent·e·s	24
B. Définition OMS des compétences psychosociales	32
C. Actions et rôles soutenant·es des adultes selon les expert·e·s interrogé·e·s	37
D. Développement continu de l'école	43
E. Enjeux du climat scolaire	44
F. Les facteurs d'efficacité de mise en œuvre des compétences psychosociales	49
G. Les compétences psychosociales à travailler à l'école	51
H. Les thèmes leviers à traiter pour soutenir les compétences psychosociales	52
I. Activer son pouvoir d'agir en classe: axes et pistes des expert·e·s interrogé·e·s	55
J. Modèle d'approche globale MindMatters	71
K. Modules d'enseignement du programme MindMatters	72

LISTE DES ANNEXES

1. La puberté et les transformations du corps
2. Comment l'éducation peut soutenir la maturation cérébrale des adolescent·e·s?
3. Ce que nous disent les adolescent·e·s
4. Ce que nous disent les études
5. Image de soi, médias sociaux et apprentissage implicite
6. Les compétences psychosociales et le PER

GLOSSAIRE

www.mindmatters.ch

IMPRESSUM

Editeurs : santépsy.ch, #MOICMOI, MindMatters

Auteure : Gilberte Voide Crettenand

Conception graphique et mise en page : Céline Gogniat, nacara design graphique

Illustrations : Maëlle Schaller

Copyright 2020

Partenaires principaux



Avec le soutien de





#MOICMOI



Annexe 1

La puberté et les transformations du corps

La puberté marque le début de l'adolescence. Elle est déclenchée par une nouvelle activité dans l'hypophyse qui va produire des hormones sexuelles en quantité de plus en plus importante, progestérone et œstrogène chez les filles, testostérone chez les garçons. La présence de ces hormones va donner le coup d'envoi des modifications du corps propres à cette période, à savoir une forte poussée de croissance et la maturation progressive des organes génitaux qui vont permettre une sexualité adulte, le plaisir et, s'ils sont fonctionnels, la reproduction. Sous l'action des hormones sexuelles chaque corps va affirmer peu à peu des caractéristiques uniques dans sa silhouette, ses formes, sa pilosité et le développement de sa structure et de ses caractéristiques sexuelles primaires et secondaires. En fonction des individus les premiers signes de puberté apparaissent entre 8 et 13 ans chez la fille et entre 9 et 14 ans chez le garçon, l'ensemble des transformations pubertaires se déroulant de manière progressive sur 4 à 5 ans. *L'âge médian de l'apparition des règles chez la fille se situe aujourd'hui à 12 ans et demi.* (Etude IUMSP 2018 sur la sexualité des jeunes en Suisse). Dans nos sociétés occidentales, on constate depuis plusieurs décennies une tendance à l'abaissement de l'âge de la puberté autant chez les filles que chez les garçons. On parle de puberté avancée lorsqu'elle démarre avant 8 ans et de puberté retardée après 14 ans. Les personnes intersexes peuvent connaître des variations du corps et des caractéristiques sexuelles multiples qui ne sont pas toujours visibles à la naissance et peuvent apparaître à différents moments. A la puberté, ces variations peuvent ne pas correspondre aux attentes médicales et sociales, tout comme d'autres caractéristiques sexuelles développées telles que la masse musculaire, la répartition de la pilosité ou encore la stature. Pour les personnes avec des variations de genre, cette étape peut s'avérer particulièrement sensible en raison de la tension entre leur ressenti profond et le développement de leur corps.

Ces modifications physiques vont avoir un **impact sur l'ensemble du développement psychosocial** de l'adolescent·e. Elles vont influencer la manière dont l'adolescent·e se perçoit, tout comme son comportement avec ses pairs et son entourage, en raison notamment de *l'éveil de l'intérêt pour les questions liées à la sexualité* qui vont la·le pousser à prendre de la distance avec ses parents et à expérimenter des relations d'intimité avec ses pairs. La puberté va influencer considérablement la qualité de l'image de soi et le sentiment de bien-être. Lorsqu'elle est avancée ou retardée, son impact peut être encore plus important. Autant chez les garçons que chez les filles, elle peut alors engendrer des *conduites exploratoires précoces* en matière de sexualité ou de consommation de substances et être source d'états dépressifs ou d'isolement au sein des groupes de pairs.

Les changements du corps liés à la puberté provoquent beaucoup d'incertitudes et de questionnements. Les jeunes peinent à se reconnaître dans leur corps qui se transforme et ne comprennent pas toujours ce qui se passe. Au centre de leurs préoccupations, une question : **« Suis-je normal·e ? »** Pour tenter de répondre vont s'observer avec insistance et se comparer aux autres dans leur quotidien mais aussi au travers des images véhiculées par les médias.

Elles-ils vont *tenter de se rassurer* sur leur normalité en testant leur image et leur capacité à plaire et à se plaire : mises en scène par le biais de l'habillement, du maquillage, ou d'accessoires, mais aussi sur les réseaux sociaux.

Derrière cette préoccupation de l'apparence se joue la nécessité de correspondre aux codes de beauté construits véhiculés par la société, mais aussi celle d'être reconnu·e (être « populaire »). Sur les réseaux sociaux et dans les médias, elles·ils vont se confronter aux normes sociales et historiques dominantes en matière de beauté et de corps. Les modèles véhiculés peuvent fortement les influencer et aboutir à l'intégration d'une image idéale bien souvent développée de manière inconsciente par le biais d'un apprentissage implicite issu de la répétition des expositions aux messages et surtout aux images.

Pour *apprivoiser les nouveaux contours de leur corps*, les adolescent·e·s vont rechercher des moyens originaux de les expérimenter : les street dances, ou mouvements inspirés de jeux vidéos comme « Fortnite », le sport ou certaines expérimentations de consommations sont souvent des stratégies qu'elles·ils utilisent pour les aider à intégrer leur nouvelle image corporelle.

Apprivoiser son corps et **intérioriser une image corporelle positive** devient un enjeu central pour l'adolescent·e. Les préoccupations liées aux transformations du corps se retrouvent de manière prépondérante dans la phase de préadolescence (10-13 ans). Beaucoup de jeunes connaissent des périodes où elles·ils se sentent mal dans leur corps avec de la difficulté à s'aimer tel·le·s qu'elles·ils sont. Selon l'étude HBSC 2010, plus de la moitié des filles et un tiers des garçons disent ne pas se sentir bien dans leur corps (trop gros·se ou trop maigre) et avoir de la difficulté à développer une relation positive à ce dernier. L'**enquête ZAHW 2015-2016 en Suisse alémanique** et romande met en évidence des chiffres encore plus importants, notamment chez les garçons.

La fin de la puberté est marquée par la maturité des fonctions de reproduction mais elle ne coïncide pas avec la fin de l'adolescence. D'autres transformations concernant l'appareil musculo-squelettique, le cerveau, les fonctions cognitives et psychologiques et la maturation sociale vont se poursuivre jusqu'à l'entrée dans l'âge adulte.

Annexe 2

Comment l'éducation peut soutenir la maturation cérébrale des adolescent·e·s ?

Pour bien fonctionner et se spécialiser, le cerveau de l'adolescent·e va passer par trois grandes transformations qui vont provoquer par étape son remodelage complet:

- **L'élagage**: Le cerveau réduit le nombre de ses cellules de base, les neurones, et de ses connexions, les synapses. L'élagage ne se fait pas au hasard. Les connexions entre les neurones sont constamment éliminées ou renforcées selon qu'elles sont peu ou beaucoup utilisées (tri). En fonction des expériences de nouvelles connexions peuvent aussi se mettre en place. *Plus un chemin neuronal qui correspond à une activité spécifique est utilisé, plus le cerveau va lui attribuer de la place.* Par l'entraînement on aboutit à l'automatisation de certains comportements ou aptitudes (par exemple conduire une voiture).
- **La myélinisation**: La myéline (substance blanche) est une substance formée de plusieurs couches de membrane cellulaire qui enveloppe, telle une gaine, les fibres qui prolongent certains neurones. La gaine de myéline permet d'augmenter la vitesse de propagation de l'influx nerveux. En acquérant des compétences et des connaissances, l'adolescent·e développe de nouvelles connexions et même de nouveaux neurones. Une fois ces nouvelles connexions synaptiques établies, le cerveau fabrique de la myéline pour rendre le circuit de transmission plus rapide. *Les chemins privilégiés sont aussi ceux qui fonctionnent le plus vite.*
- **Le remodelage et l'intégration**: Les processus d'élagage et de myélinisation des connexions opèrent une restructuration complète des circuits cérébraux. Ils vont permettre de connecter dans le cerveau différentes sources d'informations séparées afin de former un tout harmonieux (cerveau, corps, monde social). Ce processus de maturation du cerveau a un impact sur le fonctionnement du cortex frontal, siège des fonctions exécutives, et sur le comportement adolescent. Le remodelage du cerveau va peu à peu amener à la prise en compte de la pensée globale et de l'intuition qui vont permettre à l'adolescent·e d'anticiper, de fixer des priorités, d'organiser ses pensées, de réprimer ses impulsions, et de peser les conséquences de ses actes. Il va ainsi favoriser de meilleures prises de décisions. Ce processus est nécessaire au développement de la conscience de soi, de la capacité à réfléchir à la vie de manière conceptuelle et abstraite. Il ouvre aux *interrogations sur sa propre personnalité, sur l'exploration créative du sens profond de la vie, de l'amitié et soutient les apprentissages scolaires.*

Le processus de remodelage du cerveau se fait par étapes et de manière asynchrone. A l'adolescence, les zones sous-corticales, siège des émotions, des sensations, du système de récompense et du plaisir, se développent en premier. Les régions du cortex préfrontal, associées aux fonctions cognitives dites supérieures, comme le raisonnement rationnel et les fonctions exécutives (prise de décision, mémoire de travail, production du langage, mentalisation, réflexion et jugement moral) et au développement de la conscience de soi s'étoffent plus tardivement. Elles ne seront matures qu'entre 21 et 25 ans.

COMMENT L'ÉDUCATION PEUT SOUTENIR AU MIEUX LA MATURATION CÉRÉBRALE DES ADOLESCENT·E·S ?

Quelques pistes :

- Le cortex frontal est la dernière région du cerveau à mûrir. Or, il est le siège des fonctions « exécutives » : prévoir, fixer des priorités, organiser ses pensées, réprimer ses impulsions, peser les conséquences de ses actes, autrement dit de la capacité à prendre des décisions en prenant en compte un grand nombre de facteurs.
 - Pour les adultes, il s'agit de tenir compte de cette réalité dans leur manière de réagir aux comportements des adolescent·e·s et de soutenir la mise en place des fonctions exécutives les aidant à devenir conscient·e·s des processus qui leur sont liés.
- Le cerveau n'est mature qu'après 20 ans et il est plastique. Il n'y a rien de définitif, surtout pas à l'adolescence. L'environnement joue un rôle primordial dans le rythme auquel le cortex cérébral se développe ou s'amincit : plus une fonction est stimulée plus elle s'ancre.
 - Les contextes de vie et d'apprentissage doivent favoriser l'expérimentation et l'entraînement des connaissances, compétences et attitudes recherchées et souhaitées.
- Pour que le cerveau procède à l'élagage il doit être confronté à des situations problèmes qu'il peut dépasser. C'est comme cela qu'il crée de nouvelles connexions.
 - La flexibilité mentale doit être favorisée. Pour ce faire, il s'agit de proposer aux adolescent·e·s des défis positifs qui les motivent et qu'elles-ils soient capables de relever (engagement et sentiment de compétence).
- Les émotions et la récompense liée à l'action jouent un rôle prépondérant dans les comportements des adolescent·e·s et dans leur motivation. Répondre à la question « à quoi tu penses ? » est difficile pour elles-eux car cela implique qu'elles-ils sortent d'abord de l'émotion pour pouvoir analyser leur pensée.
 - Les apprentissages qui permettent de reconnaître, accepter et autoréguler les émotions doivent être privilégiés dans tous les contextes.
- Il s'agit de proposer aux adolescent·e·s des activités qui leur permettent d'expérimenter des récompenses positives, par exemple par le biais du bénévolat.
- Les prises de décision ou les stratégies sont souvent impulsives et basées sur des préconceptions (focalisation sur les avantages escomptés) plutôt que sur le raisonnement global.
 - Le travail de réflexion et d'anticipation sur des situations tirées de leur quotidien va aider les adolescent·e·s à prendre des décisions plus réfléchies.
- Les découvertes sur les neurones miroirs montrent leur importance dans le développement de l'empathie, tout comme dans les processus d'influence et d'apprentissage.
 - Il s'agit de proposer aux adolescent·e·s des modèles positifs et des comportements inspirants. Cela nécessite que les adultes réfléchissent à leurs comportements et en soient conscient·e·s.
 - Il s'agit de les rendre conscient·e·s des processus d'apprentissage implicite à l'œuvre dans la publicité et les médias sociaux ainsi que des différents phénomènes d'influence.
- Le processus d'élagage et de remodelage du cerveau se fait naturellement lorsque le cerveau est en ondes alpha : méditation, pleine conscience, relaxation, yoga, sommeil, etc.
 - Des pratiques attentionnelles devraient être intégrées au quotidien des adolescent·e·s et proposées de manière régulière, par exemple en classe.
- Les activités créatrices et le mouvement provoquent la sécrétion de BDNF (Brain-Derived Neurotrophic Factor), une protéine qui soutient l'intégration des apprentissages et le développement des fonctions cognitives dans le cortex préfrontal.
 - Les approches d'apprentissages devraient être diversifiées, intégrer le plus possible le mouvement et favoriser l'expression artistique.

Annexe 3

Ce que nous disent les adolescent·e·s

Les éléments résumés dans cette page s'appuient sur deux sources : les six focus groups¹ menés dans le cadre de la « Campagne santé psychique des adolescent·e·s » en 2019 en Suisse latine et l'enquête SPRINT menée par feel-ok.ch² en Suisse alémanique entre 2018 et 2019.

Pour être vraiment heureuses et heureux, les participant·e·s à l'étude SPRINT disent avoir impérativement besoin de leur famille, de leurs amis, de leurs activités de loisirs et d'être en bonne santé.

Les adolescent·e·s des focus groups ont mis en évidence 5 grandes catégories de préoccupations qui sont sources de stress et influencent leur santé psychique. Transversalement à ces 5 catégories se retrouve le stress lié à la transition entre l'école obligatoire et la formation professionnalisante (performance nécessaire pour réussir mais aussi pour s'adapter à un nouvel environnement, une nouvelle école, de nouvelles amitiés, etc.).

1. LES RELATIONS AVEC LES PAIRS ET LES ADULTES

Les préoccupations liées aux relations sont importantes pour les adolescent·e·s que ce soit avec les ami·e·s ou avec les parents. Au centre, la peur de décevoir ou de ne « pas être à la hauteur ».

En lien avec les parents, elles·ils évoquent principalement le stress occasionné par la gestion de leurs demandes et de leurs attentes ainsi que la peur de les décevoir. Les questions sur l'avenir professionnel semblent exercer une grande influence sur la qualité des relations avec les parents. L'envie qu'ont les parents (surtout les mamans) de les protéger (difficulté à créer la distance nécessaire) crée aussi des tensions.

Avec les pairs, c'est la difficulté à rentrer dans un groupe qui ressort comme facteur de stress prépondérant ainsi que les questions de loyauté (groupe vs soi-même), d'acceptation et d'exclusion du groupe.

Les jeunes souhaitent en particulier que d'autres jeunes apportent des réponses à leurs questions (éducation par les pairs, groupes de parole, etc.), surtout en ce qui concerne la valeur qu'elles·ils s'attribuent et que les autres leur attribuent (estime de soi), les substances (alcool, tabac, drogue), les résultats scolaires, les conflits sociaux, la sexualité, l'amour et l'identité personnelle.

¹ Focus Groups sur les ressources en santé psychique des adolescent·e·s : total = 60 jeunes dont 50 en scolarité obligatoire (CO) et 10 en apprentissage ou formation post-obligatoire. Soit 9 personnes en Valais (hors école / 4 filles / 5 garçons / 13-15 ans / 9H à 11H / 1 déscolarisé et un Semo), 16 personnes sur Vaud (en école / 3 filles / 13 garçons / 13-14 ans / 10H Voie générale), 9 personnes sur Neuchâtel (centre de loisirs / 3 filles / 6 garçons / 11-18 ans / mélangés), 19 personnes au Tessin (en école / 8 filles / 11 garçons / 13-16 ans / scuola media Pregassona, 4e année), 7 personnes en Valais (en association / 7 personnes / 5 garçons et 2 personnes en transition / apprentissage et formation post-obligatoire).

² 452 jeunes âgés de 12 à 16 ans et 41 membres du corps enseignant des cantons de Berne, Soleure, Thurgovie, Saint-Gall et Zurich ont participé à une enquête à l'école portant sur la santé mentale et physique et les addictions. D'autres résultats proviennent de l'outil de l'enquête de feel-ok.ch SPRINT. Le présent chapitre intègre des résultats de l'enquête menée auprès des jeunes et de SPRINT. Ceux de l'enquête menée auprès du corps enseignant sont disponibles sur le site feel-ok.ch.

PAROLE D'ADOS

«L'amitié c'est la principale préoccupation. C'est le plus important beaucoup plus que l'école. C'est ce qui nous rend heureux. C'est important d'avoir quelqu'un sur qui on peut compter.»

«C'est difficile de rentrer dans un groupe. Alors c'est très important pour moi quand je suis en lien avec quelqu'un.»

«J'ai de la peine à parler à mes parents alors je me confie à mes amis. C'est eux qui me connaissent le mieux.»

«Ce qui est pas bien pour l'ambiance dans la classe c'est les balances.»

«On a créé un groupe WhatsApp de classe pour échanger et c'est pratique pour les devoirs. Le problème, c'est quand celui qui a créé le groupe exclut quelqu'un d'autre.»

«Avec ma mère je parle de sujets normaux mais elle veut toujours me protéger comme un enfant.»

«Oui, plus que l'école (relations amoureuses). Ça passe avant l'école c'est toujours quelqu'un avec qui on passe du temps hors des cours.»

«Ça parle beaucoup dans le dos, tout le monde sait que x est avec y.»

«On raconte pas trop notre vie. Bah elle change tous les jours alors...»

«Et on parle pas trop de nos soucis à nos amoureux·euses.»

«Aller voir un psy me faisait peur. Je pouvais pas parler de mes problèmes.»

CE QU'ATTENDENT LES ADOLESCENT·E·S DE L'ÉCOLE ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT POUR SOUTENIR LEUR SANTÉ PSYCHIQUE

Du côté de l'école

Les adolescent·e·s souhaitent que l'école favorise mieux les relations de personne à personne entre les enseignant·e·s et les élèves en permettant qu'elles·ils élargissent la palette de compétences liées à leur rôle d'enseignant·e·s, ceci de préférence dès le début (et non pas en fin) d'année scolaire. Elles·ils aimeraient que des prestations d'accompagnement soient mises en place plus rapidement (médiateurs·trices, psychologues, etc.) quand ça ne va pas, et qu'il existe un « vrai dialogue » avec les parents d'élèves.

Du côté des enseignant·e·s

Elles·ils souhaitent des enseignant·e·s qui créent du lien avec elles·eux en partageant des pans de leur personnalité (passions) lors des cours. Pour les aider les enseignant·e·s devraient aussi mieux connaître leur réalité, ce qui se passe au niveau de leur développement et s'intéresser à elles·eux.

Elles·ils souhaitent avoir des enseignant·e·s qui les aident à se connaître et qui entrent en relation avec elles·eux de manière respectueuse et égalitaire (réciprocité).

L'apport de l'enseignant·e ne devrait pas être qu'intellectuel (connaissance) mais aussi « éducatif », mais avec « subtilité et sans insistance ».

2. LES TRANSFORMATIONS DU CORPS ET L'IMAGE DE SOI

Les préoccupations liées à l'image de soi sont importantes, en particulier quand il s'agit de l'image renvoyée ou perçue dans le regard des autres (comparaison sociale). Le sentiment d'être jugé·e, de se sentir complexé·e, de ne pas être comme les autres semble omniprésent et de manière *plus accentuée chez les jeunes LGBTIQ*. Les rumeurs et le harcèlement sont très souvent évoqués comme source de stress et de vécus difficiles.

Les réseaux sociaux font partie de leur vie et ne leur posent pas vraiment problème. Comme principale source d'influence, elles·ils évoquent leurs pairs proches (*ami·e·s, connaissances*) qu'elles·ils suivent sur les réseaux sociaux. L'effet de proximité est mentionné comme plus important que la célébrité des influenceurs·euses plus éloigné·e·s. De manière générale l'influence des réseaux sociaux est perçue comme peu problématique et utile (informations, donne des modèles de personnalité, permet de gagner de l'argent) mais aussi comme source de complexes (car il n'y a que des gens « parfaits »).

PAROLE D'ADOS

«L'image de soi c'est compliqué parce que si on ressemble pas à tout le monde on n'est rien.»

«Je me sens différent, complexé et jugé par les autres mais j'ai pas envie de changer parce que c'est moi.»

«J'ai l'impression que tous les yeux sont sur moi et je me sens oppressé et inquiet tout le temps. C'est tous les jours cette impression d'être inférieur aux autres.»

«Le regard des gens il m'a donné envie de changer ; ça m'a mis une pression. J'ai tous les jours l'impression qu'on se moque de moi dès qu'on me sourit.»

«Essayer d'être soi-même mais je me mets un peu plus dans ce que dit la société.»

«L'image qu'on reflète c'est pas forcément ce qu'on est.»

«Il y a toujours le souci de ne pas s'aimer soi-même.»

«J'étais moqué à l'école à cause de mon nom de famille et ça m'a beaucoup fait souffrir.»

«Quand on n'est pas pareil (sexualité) on se demande comment faire avec ça.»

«Les médias sociaux faut pas tout mettre dessus. Si on met tout après faut pas s'étonner.»

«Important de mettre des photos qui mettent en valeur on poste pas n'importe quoi. Ça dépend de qui nous suit. On fait attention car il faut pas qu'on se moque de nous ensuite.»

«Un ado normal c'est quelqu'un qui suit tout le monde.»

«On se suit entre nous. Ça a plus d'influence que les influenceurs.»

CE QU'ATTENDENT LES ADOLESCENT·E·S DE L'ÉCOLE ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT POUR SOUTENIR LEUR SANTÉ PSYCHIQUE

L'élément central relevé est leur besoin d'avoir des enseignant·e·s avec une posture (pro)active (notamment signaler son ouverture aux questions LGBTIQ), réactive, respectueuse, consciente et cohérente qui favorise un sentiment de sécurité. Or, elles·ils perçoivent souvent les enseignant·e·s *comme irrespectueux·euse·s de leur image et de leur identité* (langage inapproprié, notamment en matière d'orientation sexuelle; utilisation déplacée de « l'humour », commentaires inadéquats, etc.) et aimeraient qu'elles·ils soient plus conscient·e·s de l'impact de leurs paroles ou attitudes.

En matière de harcèlement entre élèves et de discrimination, elles·ils souhaitent que les adultes soient plus cohérent·e·s dans leurs actions et qu'elles·ils ne tolèrent rien. Pour les jeunes, ce n'est pas suffisant de donner des informations et de faire de la prévention. *Il faut agir sur les agresseur·euse·s et sur le groupe* pour travailler contre le harcèlement.

Selon feel-ok.ch, 58 % des jeunes souhaitent apprendre à l'école des méthodes qui les aident à se sentir mieux, et 16 % disent que c'est le cas. Les enseignant·e·s pourraient contribuer, dans le cadre de leurs cours, à organiser des espaces pour *apprendre comment gérer les émotions, gagner la confiance en soi, mieux se connaître et s'estimer*.

3. L'ÉCOLE ET LE STRESS DE PERFORMANCE LIÉ AUX NOTES ET AU CHOIX PROFESSIONNEL OU DE FORMATION

Les adolescent·e·s des focus groups disent vivre du stress scolaire *quasi au quotidien*. Elles·ils considèrent qu'un peu de stress est normal mais trouvent « *difficile le manque d'humanité de l'école* » qui met surtout l'accent sur la performance (notes) et peu sur les aspects relationnels.

Elles·ils mentionnent se sentir souvent stressé·e·s par :

- une forte pression des notes et la peur de décevoir l'enseignant·e et/ou les parents ;
- la sensation de ne pas recevoir d'aide adaptée notamment en lien avec l'augmentation des exigences scolaires et l'organisation du travail ;

- une difficulté à choisir et/ou à identifier un but (projection).

Dans l'enquête de Feel-ok.ch, 57% des jeunes interrogé·e·s ont déclaré subir un stress important, notamment à l'école (37%), avec eux-mêmes (19%) et avec leur famille (17%). 15% d'entre elles·eux se sont senti·e·s spécialement stressé·e·s dans les trente derniers jours par des examens particulièrement difficiles, le manque de temps, de mauvaises notes, des commentaires négatifs, la peur de ne pas passer l'année ainsi que la quantité et la difficulté des devoirs scolaires.

Les jeunes des focus groups mettent en évidence que leur stress se traduit par de nombreux symptômes physiques (*sueur, maux de tête, maux de ventre, boule au ventre, envie de vomir, mains qui suent, douleurs de dos et d'épaules, variation de voix, tensions physiques même après les examens*) et des comportements symptomatiques (*rigoler, envie de s'évader, troubles de la concentration, s'énerver facilement, glander plutôt que de faire ce que j'avais planifié parce que c'est trop stressant, insomnie, difficulté à dormir*).

PAROLE D'ADOS

«C'est important d'avoir un but. Moi j'ai aucun but. J'ai juste envie de dormir. Dormir c'est une stratégie quand il y a beaucoup de stress.»

«Le stress pour l'école ça fait partie du truc, de notre développement mais ça dépend de mon moral. Quand ça va pas j'ai des pensées qui font du stress dans ma personne.»

«A l'école y a peu de place pour parler de ce qu'on veut faire. Faudrait faire des sorties pour voir les métiers sur place, voir les gens travailler et des cours spéciaux sur les métiers.»

«Un cours où on peut parler des métiers et de rêves. Faut pas mettre de côté les rêves.»

«Les profs devraient avoir plus de connaissances sur les métiers qui existent.»

«La difficulté à trouver des apprentissages et places de stages c'est stressant et ça c'est trop peu thématiqué à l'école.»

«Partir de l'école pour faire un apprentissage c'était très mal perçu. L'école «à niveau» n'aide pas. Si tu es en niveau 2, c'est négatif.»

«La pression des adultes ça énerve. Mais je m'énerve en souriant, en restant calme.»

«Je me sens inondé par le travail. Il faut s'organiser mais c'est dur de s'organiser.»

«Les examens étaient en mai mais j'ai commencé à travailler depuis le mois d'octobre tellement ça m'angoissait. Les matins des vacances de Noël, je me levais à 8h!»

CE QU'ATTENDENT LES ADOLESCENT·E·S DE L'ÉCOLE ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT POUR SOUTENIR LEUR SANTÉ PSYCHIQUE

Au niveau de l'école :

- L'école devrait mieux leur préparer le passage vers la vie professionnelle avec des *enseignant·e·s mieux formé·e·s pour parler des métiers*, plus de temps et des branches spécifiques pour parler de comment choisir un métier, de l'avenir ou de la manière de gérer l'argent.
- L'école devrait adapter certaines exigences de performance et les rendre plus facilement gérables, par exemple:
 - éviter de trop grandes différences d'exigences entre les années scolaires ;
 - fixer un nombre de tests maximum par semaine ;
 - ne pas noter les activités du 3e groupe comme le dessin, la musique mais faire des appréciations ;
 - adapter le rythme scolaire, raccourcir la pause de midi et finir plus tôt pour avoir le temps de faire les devoirs, de voir ses ami·e·s et d'aller dormir à une heure normale ;
 - adapter les horaires : débiter plus tard le matin, en tout cas certains jours ;
 - supprimer les devoirs ;
 - mieux soutenir les élèves en difficultés, notamment en privilégiant le mentorat par d'autres élèves (soutien par les pairs) ;
 - organiser des événements sympas (dans le cadre scolaire) aussi avant les périodes d'examens pour déstresser et pas seulement en fin d'année ou après les examens.
- L'école devrait devenir un lieu de vie où l'on « *crée du lien humain* » avec les enseignant·e·s mais aussi avec d'autres professionnel·le·s ressources. Elles·ils ne perçoivent pas toujours les infirmières scolaires et les enseignant·e·s comme des aides.

Les adolescent·e·s des focus groups proposent par exemple :

- d'avoir d'autres professionnel·le·s que les enseignant·e·s pour la médiation. Elles·ils disent hésiter à aller les voir car c'est difficile de les croiser ensuite dans les couloirs ou en classe ;
- de pouvoir rencontrer les professionnel·le·s ressources dans un contexte différent que celui de l'école (autour d'une boisson, hors école) pour l'anonymat et le côté moins formel.

Au niveau des enseignant·e·s :

- L'enseignant·e pourrait contribuer à leur bien-être en créant un « *espace de vie classe* » qui ne soit pas seulement orienté compétition (examens) mais aussi « *convivial et meilleur à vivre* » : *instaurer des moments de relaxations ; apaiser les tensions au lieu d'augmenter le stress ; « ne pas culpabiliser les élèves en disant qu'elles·ils l'ont déçu·e (résultat scolaire) »*, etc. Les adolescent·e·s aimeraient aussi des méthodes d'enseignement plus variées (lectures, films, visites, etc.) motivantes et plus individualisées.
- Les enseignant·e·s les plus apprécié·e·s sont celles et ceux qui sont aidant·e·s, qui les félicitent pour leur progrès (*pas seulement des critiques*) et qui sont dans une « *communication authentique de personne à personne* » avec elles·eux (pas seulement dans une relation hiérarchisée liée au rôle d'enseignant·e à apprenant·e). Elles·ils sont vu·e·s comme « *plus élastiques* », et avec *plus de compréhension*. Quand la communication est lacunaire, les décisions semblent encore plus injustes et les démotivent encore plus.
- Pour les adolescent·e·s interrogé·e·s, un·e « *bon·ne* » enseignant·e *n'a pas à être trop « cool » mais elle·il doit comprendre leurs besoins* (par ex. le sommeil vs tests à la première heure du matin). Elle·il doit « *se faire respecter pour qu'on apprenne mais communiquer plus et proposer des moments plus détendus* » ; « *éviter des sanctions disciplinaires qui prennent les quelques instants de détente d'une journée scolaire (pas donner trop de devoirs ou alors pas obligatoires) »* ; « *être égal·e* » avec chaque élève (justice), *responsabilisant·e ; encourageant·e ; gentil·le ; pas dominant·e (omniscient·e) et « valoriser nos compétences plutôt que de nous faire douter de nos capacités (T'as pas le niveau « 1 ») »*.

4. LE BESOIN D'ÊTRE ENTENDU·E·S, RECONNU·E·S ET PRIS·E·S EN CONSIDÉRATION PAR LES ADULTES

Les adolescent·e·s des focus groups ont évoqué à plusieurs reprises la posture offensante des enseignant·e·s qui donnent l'impression de ne pas croire en elles·eux, ou leur disent qu'elles·ils ne pourront jamais réussir dans tel ou tel domaine. Le peu de considération et de reconnaissance qu'elles·ils ressentent parfois leur est difficile à vivre. Elles·ils ont l'impression « de déranger » presque partout (pas d'endroits où aller, où passer du temps en ville sans consommer, p.ex.) et que leurs efforts ne sont pas souvent reconnus.

PAROLE D'ADOS

«Ce qui me stresse c'est le fait de décevoir ma prof.»

«On ne croit pas en nous c'est offensant.»

«Au cycle, les profs «s'en foutent» de nous.»

«Du côté des parents ce qui était stressant c'est la comparaison avec mes frères et sœurs.»

«Parce qu'ils sont adultes ils n'écoutent pas les enfants. Ils se prennent comme supérieurs et n'écoutent pas les élèves.»

5. LES SOUCIS LIÉS À LA FAMILLE

Les événements qui touchent les parents ou la fratrie, comme le chômage, la maladie, ou des difficultés sociales sont vécus comme d'importants facteurs de stress. Dans l'ensemble les adolescent·e·s entendu·e·s dans les focus groups disent se sentir en sécurité et soutenu·e·s au sein de leur famille mais certain·e·s ont mentionné de la difficulté à se sentir accepté·e·s comme elles·ils sont par leurs proches. Elles·ils se sentent parfois ne pas correspondre à l'attente des parents en ce qui concerne leurs résultats scolaires, leur orientation affective et sexuelle ou leur identité de genre. Pour pouvoir bien fonctionner elles·ils ont besoin d'une famille qui les soutient et où elles·ils se sentent en sécurité.

Annexe 4

Ce que nous disent les études

Les études sur la santé et les comportements des adolescent·e·s ainsi que sur la perception qu'elles·ils en ont apportent d'importantes informations sur leur santé psychique. Ci-après un choix d'éléments issus des études les plus récentes en Suisse dans des thèmes clés pour les adolescent·e·s.

Principalement :

Etude HBSC

- Elle est menée chaque quatre ans sous l'égide de l'OMS Europe sur la santé et les comportements de santé des élèves suisses de 11 à 15 ans.

Etudes de IUMSP

- Lucia, S., Stadelmann S., Amiguet M., Ribeaud D. & Bize R. (2017). *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans les cantons de Vaud et Zurich. Les jeunes non exclusivement hétérosexuelles : populations davantage exposées ?* (Raison de santé: 279, 52p). IUMSP
- Lucia, S., Stadelmann, S., Pin, S. (2018) *Enquêtes populationnelles sur la victimisation et la délinquance chez les jeunes dans le canton de Neuchâtel.* (Raison de Santé 288, 154p.). IUMSP.
- Barrense-Dias Y., Akre C., Berchtold C., Leener, B., Morselli D., Suris J-C. Unisante (2018) *Sexual health and behavior of young people in Switzerland* (Raison de santé 291; 116 p.). IUMSP.
- Barrense-Dias Y., Suris J-C., & Akre C. (2017). *La sexualité à l'ère numérique : Les adolescents et le sexting.* (Raison de santé 269; 96 p.). IUMSP.

Etudes Optimus

- Schmid C. (2012). *Violences sexuelles envers des enfants et des jeunes en Suisse Formes, ampleur, et circonstances du phénomène* (103 p.). Etude Optimus Suisse.
- Schmid C. (2018). *Mauvais traitements envers les enfants en Suisse Formes, assistance, implications pour la pratique et le politique* (35 p.). Etude Optimus Suisse.

Enquête suisse sur la santé et données de l'Office fédéral des statistiques

- Liens de l'OFSP sur les *rapports de recherche en matière de santé des enfants et adolescent·e·s en Suisse.*

Enquête 2019 sur les LGBTIQ+ en Suisse

- Eisner L., & Hässler T. (2019). *Enquête LGBTIQ+ en Suisse 2019 : Rapport final* (25 p.). Université de Lausanne, Université de Zürich et Université de Washington.
- Enquête SPRINT menée par Feel.ok.ch 2019
- Rapport de l'enquête SPRINT sur la santé mentale, physique et les addictions. Volet Jeunes.

Etude JAMES

- *Jeunes, activités, médias-enquête suisse.* Swisscom et ZAHW. (2018) Rapport sur les comportements des jeunes suisses de 12 à 19 ans en lien avec l'usage des médias

De manière générale les résultats mettent en évidence que près du 90% des adolescent·e·s suisses vont bien et sont satisfait·e·s de leur existence, cependant :

- 1/3 filles déclarent souffrir souvent ou très souvent de **maux de dos, de jambes, de malaises, de douleurs au ventre ou de problèmes gynécologiques** ;
- 20 à 40% mentionnent avoir **besoin d'aide pour des problèmes de nature psychosociale ou relationnelle** comme le stress, la déprime, des soucis de nature sentimentales ou des préoccupations liées au poids et à l'alimentation (plus important pour les filles) (Jeannin et al. 2005) ;
- 14% des garçons et 16% des filles se disent être **victime de harcèlement ou de violence** à l'âge de 11 ans, respectivement 8 et 9% à l'âge de 15 ans ;
- les **morts violentes** augmentent à partir de 15 ans, surtout chez les garçons (1/3 décès chez filles et 2/3 chez garçons) ;
- **le suicide** est la première cause de décès des jeunes entre 15 et 29 ans en Suisse. Il touche près de 3 adolescent·e·s et/ou jeunes adultes par semaine, 3/4 des décès concernent les garçons (statistiques 2015 OFS) ;
- les filles font 2 à 3 fois plus de tentatives de suicide que les garçons (Muheim et al. 2013 et SMASH 2002) ;
- les jeunes LGB ont 2 à 5 fois plus de risque de se suicider que les jeunes hétérosexuel·le·s (Häusermann 2014, p. 9 ; Descuves et Berrut 2013, p. 35).

QUELQUES DONNÉES SUR LA SEXUALITÉ ET SANTÉ SEXUELLE

La puberté va provoquer les transformations du corps et l'éveil de l'intérêt pour la sexualité. Cette dimension joue un rôle très important dans le développement de l'identité de l'adolescent·e et pour sa santé psychique. Dans la phase de découverte qu'elle·il vit, l'adolescent·e va aussi explorer sa sexualité, parfois en adoptant des comportements qui peuvent mettre en danger sa santé sexuelle.

- l'âge moyen du premier rapport sexuel se situe juste en dessous de 17 ans (Etude IUMSP, 2018);
- 93% des jeunes se protègent lors de leur premier rapport sexuel, 84% utilisent le préservatif masculin. (Etude IUMSP 2018);
- le taux de fécondité des adolescentes suisses est l'un des plus bas du monde (2.1 grossesses pour 1000 adolescentes entre 15 et 19 ans), tout comme celui des interruptions de grossesse (3.5 pour 1000 adolescent·e·s) (Données OFS, 2017);
- 89% des garçons et 43% des filles entre 13 et 16 ans ont consommé du porno. Enquête 2012 de Lust und Frust, service d'information et d'éducation sexuelle de la ville de Zürich (<http://www.lustundfrust.ch/lust-und-frust/fuer-fachpersonen/fachtexte—studien>);
- 8% des garçons et 22% des filles mineurs âgés·e·s de 15 à 16 ans ont subi de la violence sexuelle avec contact (Schmid C. et Eisner, 2012);
- les abus sexuels dont sont victimes les jeunes sont souvent le fait d'autres jeunes de leur entourage (Etude Optimus Suisse, 2012);
- 9,5% des garçons et 28% des filles signalent avoir déjà été importunés sexuellement par d'autres par le biais des médias électroniques, dont environ un tiers de chaque sexe à cinq reprises ou plus (Etude Optimus Suisse, 2012);
- les femmes sont largement plus nombreuses que les hommes à avoir accepté une expérience sexuelle sans vraiment le désirer (53% contre 23%). Comme première raison, elles indiquent l'avoir fait pour garder une bonne relation avec leur partenaire (Etude IUMSP, 2018);
- 16% des femmes ont indiqué avoir été victimes d'un abus sexuel ou d'un viol (avant 26 ans) contre 2.8% chez les

hommes. Une petite minorité (3,7% chez les hommes, 2,8% chez les femmes) de jeunes échangent des faveurs sexuelles contre de l'argent, des cadeaux ou des avantages (Etude IUMSP, 2018).

QUELQUES DONNÉES EN LIEN AVEC LA VIOLENCE, LE HARCÈLEMENT ET LES DISCRIMINATIONS

L'enquête menée par l'IUMSP dans le canton de Neuchâtel auprès de l'ensemble des élèves de 11H met en évidence que la violence dans les couples d'adolescent·e·s existe et que le harcèlement et les injures touchent plus les jeunes ayant une orientation affective et sexuelle ou une expression de genre atypiques. D'autres études sur l'homophobie, notamment l'Enquête 2019 sur les LGBTIQ+ en Suisse, viennent confirmer cela :

- près de la moitié des jeunes en couple interrogé·e·s ont été à la fois auteur·e et victime de violence dans leur couple au cours de 12 mois précédant l'enquête (2017) (Etude IUMSP Neuchâtel, 2018);
- des actes de cyber-harcèlement ont été commis, au moins une fois au cours des 12 derniers mois, par 2.4% des répondant·e·s (Etude IUMSP Neuchâtel, 2018);
- près du quart des élèves LGBT* témoignent de harcèlement contre à peine plus de 10% chez leurs camarades hétéros. Elles·ils sont en outre 7% à se plaindre de discriminations de la part de leurs enseignant·e·s (contre moins de 3%). Fait troublant: l'étude relève aussi que les jeunes «non exclusivement hétérosexuel·le·s» sont plus nombreuses et nombreux à reconnaître être auteur·e·s de harcèlement (14% contre 6%) (Etude IUMSP Neuchâtel, 2018);
- parmi le 10% de filles et le 5% de garçons déclarant une «attirance sexuelle non exclusivement hétérosexuelle» : 38% disent avoir reçu des gifles, des coups de poing ou de pied (contre 27% dans le reste de l'échantillon), 14% se disent victimes de délits contre l'intégrité sexuelle (contre 7%), et 16% de délits violents (contre 9%) (Etude IUMSP Neuchâtel, 2018);
- l'orientation sexuelle réelle ou perçue et l'expression de genre sont les deuxième et troisième causes d'insultes et de harcèlement dans les écoles après la corpulence. Ce sont les jeunes de moins de 25 ans qui sont le plus victimes d'actes homophobes (Häusermann, 2014);

- la période du « coming out » (entre 14 et 17 ans) est celle où le risque suicidaire est le plus élevé. Pour les jeunes gays, 50% des premières tentatives se produisent avant l'âge de 20 ans (Häusermann, 2014);
- 90% des élèves ont entendu des commentaires négatifs ou constaté des comportements négatifs au cours de leur scolarité avant l'âge de 18 ans parce que l'un·e de leurs camarades de classe était perçu·e comme étant une personne LGBT. Ceci met en évidence la violence de l'environnement pour l'ensemble des élèves, non seulement pour les jeunes LGBTIQ (Etude FRA sur les personnes LGBT dans l'UE, 2012).

Pour une synthèse de différentes recherches et extraits d'entretiens avec des jeunes, voir l'ouvrage :

Caroline Dayer. (2017). *Le pouvoir de l'injure. Guide de prévention des violences et des discriminations*. Editions de l'Aube.

QUELQUES DONNÉES EN LIEN AVEC L'IMAGE CORPORELLE

L'image corporelle est intimement liée à l'estime de soi. Bien que plus d'un facteur influencent l'estime de soi, une image corporelle positive demeure essentielle à son développement. Des changements au niveau de l'image corporelle affecteront donc l'estime de soi d'un individu.

- Les données de l'étude HBSC 2010 auprès des 14-15 ans montrent que plus de la moitié des filles et un tiers des garçons ne se sentent pas à l'aise dans leur corps (« trop gros » ou « trop mince ») et ont du mal à développer une attitude positive envers les changements physiques.
- L'étude ZHAW menée en 2015 (Suisse alémanique) et 2016 (Suisse romande) sur mandat de Promotion Santé Suisse auprès de jeunes de 14 à 17 ans montre qu'en Suisse romande :
 - seulement 37% des garçons et 40% des filles se disent satisfait·es de leur corps;
 - 50,6 % des filles ont indiqué avoir réellement pris des mesures pour perdre du poids;
 - 59,7 % des garçons ont indiqué avoir réellement pris des mesures pour être plus musclés;
 - environ 1/5 des jeunes interrogé·e·s dans l'enquête ont une image corporelle négative et ont du mal à prendre leur distance par

rapport aux images corporelles irréalistes. Ils sont persuadés qu'ils auraient davantage confiance en elles·eux et seraient plus heureuses et heureux si elles·ils pouvaient modifier leur corps.

QUELQUES DONNÉES SUR LES COMPORTEMENTS SUR LES MÉDIAS SOCIAUX

Sources : Etude James, 2018 sur la population des 12 à 19 ans en Suisse (www.zhaw.ch/psychologie/JAMES)

- 99% des jeunes possèdent un smartphone;
- 87%, respectivement 86% des jeunes vivant en Suisse sont abonnés à Instagram ou Snapchat. Environ les trois quarts se connectent tous les jours à ces deux plateformes, la plupart même plusieurs fois par jour;
- L'importance des services de streaming augmente considérablement: plus de la moitié des foyers abritant des jeunes disposent d'un abonnement permettant de streamer de la musique et des films (p. ex. Spotify, Netflix);
- L'activité la plus importante sur les réseaux sociaux est de consulter les photos, vidéos et textes des autres et de les liker. Moins de la moitié des jeunes publie activement plusieurs fois par semaine ou plus souvent leurs propres contributions;
- Au cours des quatre dernières années, on enregistre une augmentation considérable de la cybermanipulation psychologique: un tiers des jeunes déclare avoir déjà été abordé en ligne par un inconnu démontrant des intentions sexuelles indésirables.

QUELQUES DONNÉES SUR LA CONSOMMATION DE SUBSTANCES

Sources: Etude HBSC 2018; OFS 2012, Enquête SPRINT de feel-ok 2019

Cannabis

- en 2018, 27.2% des garçons et 17.3% des filles de 15 ans ont dit avoir consommé du cannabis illégal au moins une fois au cours de leur vie ;
- au cours des 30 jours ayant précédé l'enquête (HBSC), 13.7% des garçons de 15 ans et 8.7% des filles du même âge ont dit avoir consommé au moins une fois du cannabis illégal ; 8.1% des garçons de 15 ans et 4.4% des filles du même âge ont dit avoir consommé du cannabis illégal au moins trois jours au cours de cette période ;
- 9 % des jeunes âgés de 15 à 18 ans ayant participé à l'enquête SPRINT consomment du cannabis au moins une fois par semaine et 4% au moins une fois par jour, en premier lieu parce qu'elles-ils aiment se sentir « planer » (54%) mais aussi pour se détendre (48%), pour stimuler leur créativité et leur fantaisie (36%), pour vivre plus intensément le moment présent (29%), pour mieux gérer le stress (23%) et pour oublier les problèmes ou pour se remonter le moral (16%). Les consommateurs-trices de cannabis font état de troubles comme la fatigue (25%), des problèmes de concentration et des humeurs dépressives (11%).

Alcool

- moins de 1% des élèves de 11 ans ont dit s'être senti-e-s vraiment soûl-e-s au moins deux fois dans leur vie. Chez les élèves de 15 ans, il s'agit de 18.5% des garçons et 10.8% des filles ;
- au cours des 30 jours ayant précédé l'enquête (HBSC) 12.9% des garçons et 8.3% des filles de 15 ans se sont senti-e-s vraiment soûl-e-s au moins une fois. Parmi les élèves de 15 ans, 26.7% des garçons et 24.1% des filles ont fait état d'au moins un épisode de «binge drinking» au cours des 30 jours ayant précédé l'enquête ; parmi ces 15 ans, la grande majorité n'a pas eu plus de deux épisodes de «binge drinking» au cours de cette période ;
- les jeunes qui boivent de l'alcool le font essentiellement parce qu'elles-ils ont envie de trinquer avec d'autres, parce

qu'elles-ils aiment le goût des boissons alcoolisées ou pour avoir plus de plaisir. Une minorité cite la consommation d'alcool comme stratégie pour se détendre (17%) ou pour oublier les problèmes (9 %).

Tabac

- en 2018, environ 1% des garçons de 11 ans et moins de 1% des filles du même âge fumaient du tabac, la plupart moins d'une fois par semaine. Parmi les élèves de 15 ans, 9.7% des garçons et 7.7% des filles fumaient au moins une fois par semaine, et 5.6% des garçons et 3.5% des filles fumaient quotidiennement. Au sein du petit groupe d'élèves de 15 ans qui fument quotidiennement, environ la moitié consommaient au maximum 5 cigarettes traditionnelles par jour, environ un tiers en consommaient entre 6 et 10 et environ une élève sur six en consommait plus de 10 par jour ;
- l'enquête SPRINT met en évidence que les jeunes interrogé-e-s qui fument (groupe d'âge 15 à 18 ans!) le font pour se détendre, par plaisir, par habitude, pour se remonter le moral ou pour vaincre l'ennui. 61% indiquent être un peu jusqu'à fortement dépendant-e-s. 26% ont l'intention d'arrêter de fumer des cigarettes dans les mois à venir. La majorité a déjà sérieusement essayé d'arrêter, principalement par ses propres moyens (46%) ou avec l'aide de copains ou copines (32%).

QUELQUES DONNÉES SUR L'ALIMENTATION ET LE MOUVEMENT

Les questions liées au surpoids et à l'obésité peuvent toucher les adolescent·e·s dans une phase critique du développement de l'identité personnelle et du positionnement social. Elles sont souvent liées à des difficultés psychosociales (troubles de l'image corporelle, stigmatisation, comportements à risque).

Alimentation

- la part d'enfants et d'adolescent·e·s en surpoids ou obèses en Suisse se monte à 16,4%, soit près d'un enfant sur 6 (Source: Stamm et al., 2017). Moins de la moitié des enfants et adolescents suisses de 11 à 15 ans mange des fruits tous les jours ;
- le Binge Eating Disorder (BED) – à ne pas confondre avec la boulimie – est un problème majeur chez les adolescent·e·s obèses et concerne 1% des adolescents et 3% des adolescentes. Plus de 50% des adolescent·e·s atteint·e·s de BED souffrent d'obésité. Dans ce groupe cible, les aspects liés au genre étaient déterminants, d'autant plus que les expert·e·s constatent que les filles abandonnent souvent leur activité sportive à l'adolescence.

Activité physique

- parmi les enfants et les adolescent·e·s suisses de 11 à 15 ans, seul 12% d'entre eux pratiquent au moins 60 minutes par jour une activité physique qui accélère le pouls et amène à l'essoufflement. La proportion d'élèves de 15 ans dédiant au moins deux heures par jour à des activités sédentaires telles que la télévision, l'ordinateur et la console de jeux en semaine est de 84% pour les garçons et de 74.3% pour les filles. Chez les plus de 15 ans, 56% exercent un sport, dont 51% plusieurs fois par semaine et 30% environ une fois par semaine ;
- 37% des jeunes âgés de 12 à 15 ans qui ont répondu aux questions relatives au sport dans SPRINT font du sport ou des activités physiques intenses pas plus de deux heures par semaine. La plupart de ceux qui font du sport le pratiquent parce qu'ils ont du plaisir à en faire (83%), pour être en forme et pour des raisons de santé. Parmi les autres avantages de s'adonner à une activité sportive ou de faire de l'exercice, ils citent également les interactions sociales et la réalisation d'objectifs de performance personnels (41% pour chacun de ces facteurs) et pour la détente (32%);

- l'enquête suisse sur la santé fait apparaître de nombreuses corrélations entre la santé psychique et l'activité physique. Ainsi les personnes physiquement actives souffrent moins souvent de détresse psychologique moyenne ou élevée et elles souffrent plus rarement de problèmes de sommeil ou de dépression. Elles jouissent globalement de plus de soutien social, elles ont davantage le sentiment de maîtriser leur vie et ont un plus fort sentiment d'auto-efficacité personnelle.

Annexe 5

Image de soi, médias sociaux et apprentissage implicite

Le phénomène d'apprentissage implicite touche les individus dans leur ensemble. L'apprentissage implicite repose sur « l'intuition selon laquelle les structures qui orientent nos conduites les plus complexes n'ont jamais fait l'objet d'une prise de conscience explicite » (Perruchet, 1988, p. 97). Les travaux du « Projet implicite » menés par l'Université de Harvard depuis 1995 mettent en évidence que 95% de nos comportements sont formés de manière non consciente.

Les découvertes des neurosciences mettent en évidence certains processus très actifs dans la formation de l'image de soi de l'adolescent·e et l'adoption de certains comportements liés à un apprentissage implicite aboutissant à une internalisation inconsciente de certaines croyances ou idéaux. Ce processus semble jouer un rôle central dans l'internalisation d'un idéal de beauté.

Une étude menée dans le cadre du projet #MOICMOI dans les cantons du Valais et du Jura par l'ICME de la HEG Arc (Intartaglia & Dubied, 2019) apporte un éclairage intéressant sur les processus d'influence, de comparaison sociale et d'apprentissage implicite et permet de proposer quelques pistes d'action pour le travail avec les jeunes.

EXEMPLE DE L'INTERNALISATION D'UN IDÉAL DE BEAUTÉ

Les influences extérieures, notamment la publicité et les réseaux sociaux, tout comme le processus de comparaison sociale sont des éléments importants à considérer dans la formation de l'image de soi. Des travaux ont par exemple souligné les effets négatifs de l'exposition des médias sur l'humeur négative de l'individu et son insatisfaction vis-à-vis de son corps (Bessenoff, 2006 ; Tiggeman & al. 2009).

Dès l'âge de 7-8 ans, les enfants commencent à se comparer. A l'adolescence, le focus de la comparaison se déplace pour une large mesure sur les attributs physiques (Ruble & al, 1980 in Lewallen, 2016). Certains chercheurs émettent par ailleurs l'hypothèse selon laquelle ce processus de comparaison sociale serait un processus non conscient (Gilbert & Morris, 1995 ; Want, 2009). Les jeunes ne se rappelleraient pas du souvenir lié aux contextes d'expositions répétés, si bien qu'elles·ils formeraient un idéal corporel sans pouvoir attribuer cette représentation à une source spécifique.

PROCESSUS D'INTERNALISATION

Conformément à la littérature, l'étude qualitative menée par Intartaglia et Dubied en 2019 démontre que les jeunes internalisent l'image d'un idéal corporel sur la base de critères divers et variés comme la minceur, la musculature ou les cheveux. Cette représentation idéalisée du corps touche autant les filles que les garçons, sans différence significative liée au genre (cohérent avec les travaux de Malcore, 2016, in Bryant 2018).

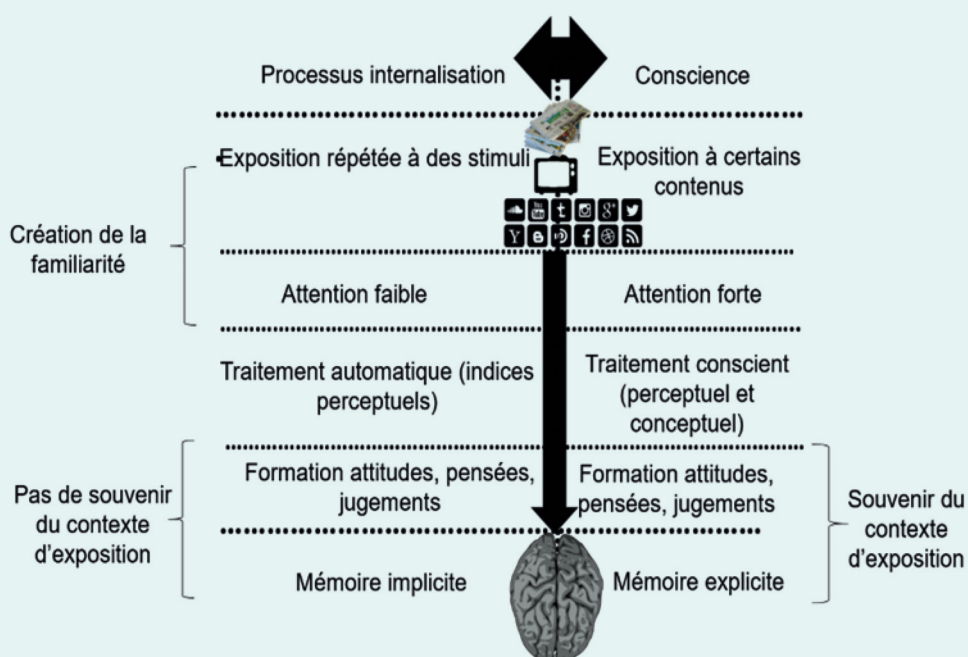
Dans cette perspective, Intartaglia J. & Dubied C. émettent une hypothèse sur le développement de cet idéal corporel dans l'esprit de ces jeunes : ce processus serait automatique et spécifiquement *non conscient dans son processus d'acquisition et de formation* mais cela va plus loin : non seulement le processus de comparaison sociale est automatique mais également le contexte d'exposition. En clair, la répétition de l'exposition à des contenus liés à une image corporelle idéale, quelle que soit la source (entourage, médias traditionnels comme la TV, la presse écrite et les réseaux sociaux), peu importe l'âge, entraîne probablement chez le jeune une baisse de l'attention à l'égard de ces multiples stimuli ambiants et une impossibilité de récupérer et d'identifier ce qui génère la représentation d'un idéal corporel.

Si les jeunes peuvent être conscient·e·s de critères de beauté dans la société de consommation et du dictat actuel de la minceur au sens où Halliwell et Ditmar l'entendent (2004), les représentations formées à leur insu (dans le cadre du processus d'internalisation automatique), intègrent leur système de croyance profonde sur le sujet et finissent par devenir si familières à force de répétition que ces critères de beauté agissent comme un point de référence dans le processus de comparaison sociale récurrent face à diverses sources.

Intartaglia & Dubied proposent le modèle suivant sur les influences médias et la formation d'un idéal corporel :

Les résultats de l'étude qualitative menée auprès de jeunes valaisans soulignent par exemple que la moitié des sujets sont conscients de ce processus de comparaison physique sur les réseaux sociaux mais éprouvent une certaine difficulté à attribuer les origines de cet idéal corporel. Vu que cette internalisation est due à une exposition répétée¹ à ces contenus (vidéos, photos) sur divers médias (TV, presse écrite et médias sociaux) et que cette influence prend place de manière automatique en l'absence du souvenir du contexte d'exposition, les jeunes ont du mal à verbaliser l'origine de cet idéal corporel qui a intégré en profondeur leur système de croyances.

¹ Cf. les travaux de Zajonc sur la théorie de la simple exposition (1968, 2001)



PROCESSUS D'INFLUENCE ET RÉSEAUX SOCIAUX DIGITAUX

Ce processus d'influence est probablement encore plus efficace avec la forte utilisation des réseaux sociaux digitaux. En effet, un rapport récent (Globalwebindex, 2019) démontre par exemple que les gens passent en moyenne 2h22mn par jour sur les médias sociaux et messageries, ce qui a une influence sur le taux de répétition, la familiarité d'un idéal corporel, d'un processus de comparaison sociale en l'absence de souvenirs liés aux contextes d'exposition. Dans le cadre de l'étude qualitative réalisée par Intartaglia & Dubied, les jeunes ont déclaré être majoritairement plus influencé-e-s par les réseaux sociaux en comparaison des médias classiques. Les publications touchant les ami-e-s et proches représentent un contenu avec une forte valeur attentionnelle pour l'ensemble des participant-e-s. Les images observées proviennent majoritairement des ami-e-s et des selfies et l'attention décroît avec des éléments plus inertes tels qu'un paysage. Conformément aux travaux de Kleemans (2016), les individus ont tendance à se comparer plus facilement avec des pairs concernant leurs attributs physiques. Ce processus de comparaison sociale aurait donc un fonctionnement double: d'un côté, les jeunes peuvent être conscient-e-s de l'importance d'un média comme les réseaux sociaux et de son influence potentielle par le biais des photos de leurs proches, d'un autre côté, l'exposition répétée à ces nombreux stimuli les conduit à internaliser en profondeur un idéal corporel en l'absence du souvenir lié aux contextes d'exposition. En effet, des travaux² sur la double attitude ont souligné que des construits différents pouvaient coexister entre la mémoire explicite (consciente) et la mémoire implicite (non consciente).

QUELQUES PISTES DES NEUROSCIENCES, DE LA COGNITION IMPLICITE POUR COMPRENDRE LES INFLUENCES DES MÉDIAS ET TRAVAILLER AVEC LES JEUNES

- Les neurones miroirs jouent un rôle important dans le domaine des influences (médias et pairs via les réseaux sociaux). Ces micro-circuits commandent le corps et s'activent sur l'exécution ou l'observation d'un geste.
- Les adultes peuvent proposer aux adolescent-e-s des activités en lien avec l'analyse d'un corpus d'images sur les réseaux sociaux (des ami-e-s utilisant un produit) ou quelques publicités mettant en avant un-e utilisateur-trice et un produit.

- Le but consiste à leur faire prendre conscience que la manipulation d'un produit par un individu dans une publicité a une incidence sur la mémorisation d'un message et que cela génère des attitudes plus positives. Le même principe peut s'observer sur ce phénomène de comparaison sociale sur les médias sociaux.
- Nos décisions dépendent de deux systèmes dans le cerveau: le système (1) ne nécessitant aucun effort attentionnel, non conscient et ultra rapide dans ses conclusions et à l'inverse le système (2) nécessitant de l'attention pour évaluer le pour et le contre des alternatives à disposition.
- Les adultes doivent placer les adolescent-e-s dans des situations quotidiennes ou une prise de décision est nécessaire (cas ou système 1 et 2 sont sollicités).
- Le but est de montrer que nous sommes paresseuses et paresseux dans nos prises de décision et que nous utilisons majoritairement le système 1.
- L'attention de l'adolescent-e à l'égard des photos/vidéos issues des médias classiques et des réseaux sociaux peut être manipulée par les spécialistes du marketing car elle est devenue un enjeu capital dans cette surabondance des messages dans leur quotidien.
- Les adultes doivent présenter aux adolescent-e-s des images avec des visages, des micro-expressions, de l'humour avec des animaux afin de faire comprendre qu'il s'agit là de rehausseurs attentionnels forts et potentiellement générateurs d'émotions positives.
- La répétition est une technique largement utilisée dans la publicité car elle permet de consolider les souvenirs liés aux marques, leurs produits etc. La répétition crée de la familiarité et le consommateur achète ce qu'il connaît.
- Les adultes peuvent présenter aux adolescent-e-s des jeux de mots à compléter (compléments de slogans publicitaires à deviner. (Par ex. «L'Oréal parce que... je le vau**x** bien»)).
- Le but est de leur montrer que cette répétition est nécessaire pour créer dans le cerveau une familiarité, que les jeunes n'attribuent pas forcément aux tentatives d'influence passées car souvent elles-ils ont oublié le contexte d'exposition publicitaire.

² Source: Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological review*, 107(1), 101.

Annexe 6

Les compétences psychosociales et le PER

Les compétences psychosociales font partie des objectifs du Plan d'Etudes Romand (PER). Elles soutiennent les capacités transversales - collaboration, communication, stratégies d'apprentissage, pensée créatrice et démarche réflexive -, les visées prioritaires de la formation générale dans l'axe du rapport à soi, aux autres et au monde et peuvent être intégrées à différents domaines disciplinaires sous la forme d'activités didactiques qui permettent de travailler des thèmes centraux pour la promotion de la santé psychique des adolescent·e·s.

Ci-après quelques ancrages possibles des thèmes dans les objectifs de formation générale et des domaines disciplinaires du PER au Cycle 3 :

FORMATION GÉNÉRALE

MITIC

FG 31

Exercer des lectures multiples dans la consommation et la production de médias et d'informations...

Santé et Bien-être

FG 32

Répondre à ses besoins fondamentaux par des choix pertinents...

Choix et projets personnels

FG 33

Construire un ou des projets personnels à visée scolaire et/ou professionnelle...

Vivre ensemble et exercice de la démocratie

FG 34

Planifier, réaliser, évaluer un projet et développer une attitude participative et responsable...

FG 35

Reconnaître l'altérité et la situer dans son contexte culturel, historique et social...

Interdépendances

FG 36/37

Prendre une part active à la préservation d'un environnement viable...

Identité

FG 38

Expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance et des situations vécues...

DOMAINES DISCIPLINAIRES

ACM 31

Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans différents langages artistiques...

MSN 35

Modéliser des phénomènes naturels, techniques, sociaux ou des situations mathématiques...

MSN 37

Analyser les mécanismes des fonctions du corps humain et en tirer des conséquences pour sa santé...

CM 31

Reconnaître les pratiques sportives favorables à l'amélioration de sa condition physique et de son capital santé...

CM 32

Analyser ses perceptions sensorielles... Consolider ses capacités de coordination et utiliser son corps comme moyen d'expression et de communication...

CM 34

Adapter son comportement, son rôle et affiner les habiletés spécifiques dans des formes de jeu...

SHS 33

S'approprier, en situation, des outils et des pratiques de recherche appropriés aux problématiques des Sciences humaines et sociales...

SHS 34

Saisir les principales caractéristiques d'un système démocratique...

Les compétences psychosociales peuvent se travailler dans le cadre scolaire à la fois de manière informelle dans le cadre des activités quotidiennes, et de manière formelle, sous forme de séquences dédiées intégrées aux disciplines ou à la formation générale. **La cohérence entre les approches informelles et formelles est absolument nécessaire.** Les adolescent·e·s doivent pouvoir ressentir l'alignement entre ce qu'elles·ils découvrent des compétences psychosociales dans les activités qui leur sont spécifiquement consacrées et la manière dont elles sont intégrées et vécues au quotidien par l'ensemble des protagonistes de l'école et la structure scolaire elle-même.

Le travail d'animation de séquences dédiées aux compétences psychosociales s'appuie sur certains principes méthodologiques qui devraient être enseignés dans la formation de base des enseignant·e·s :

- l'importance de l'accueil en début d'activité, afin de créer du lien et de diminuer le niveau de stress ;
- le rappel des règles de fonctionnement en groupe durant l'activité : respect, non jugement, droit à ne pas s'exprimer, etc. ;
- la verbalisation des objectifs de l'activité proposée : il est important de nommer les compétences psychosociales qui seront travaillées dans l'activité ;
- le partage des consignes de l'activité ;
- le vécu de l'activité : le groupe réalise l'activité selon la consigne donnée et expérimente les compétences psychosociales visées ;
- la conscientisation du vécu de l'expérience ou de l'apprentissage par l'expression des stratégies utilisées et des ressentis (Comment avez-vous vécu l'exercice? Comment vous êtes-vous senti·e·s? Qu'avez-vous fait? Comment?, etc.);
- la transposition de l'activité et des éléments partagés au quotidien des adolescent·e·s (Voyez-vous des liens avec des situations de votre vie? Dans quelles situations pourriez-vous utiliser ce que vous avez appris? etc.).

L'approche par les compétences psychosociales répond aux exigences d'éducation globale et inclusive posées par l'UNESCO en 2015 dans son rapport « *Repenser l'éducation vers un bien commun mondial?* ». Elle permet d'agir sur les quatre piliers de l'éducation (apprendre à connaître, à faire, à être et à vivre ensemble) incontournables aujourd'hui et développés déjà en 1996 dans le rapport Delors :

Tableau I. Les 4 piliers de l'éducation selon l'UNESCO

PILIERS	CONTRIBUTION DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES
<p>Apprendre à connaître</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Renforce la culture générale par l'intégration de thèmes liés au contexte de vie des adolescent·e·s • Contribue à apprendre à apprendre en favorisant la compréhension de soi et de ses propres processus
<p>Apprendre à faire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Renforce la qualification professionnelle par l'acquisition de compétences qui rendent apte à faire face à de nombreuses situations dans des contextes divers, à travailler en équipe, à coopérer, etc.
<p>Apprendre à être</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Soutient l'épanouissement de la personne, ses capacités d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle • Favorise la connaissance de soi (valeurs, qualités, croyances, émotions, etc.) et soutient l'expression de son identité propre dans la société • Tient compte de l'ensemble des potentialités des individus : mémoire, raisonnement, sens esthétique, capacités physiques, aptitude à communiquer, etc.
<p>Apprendre à vivre ensemble</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permet le développement de la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances • Entraîne la gestion de conflit dans le respect de la diversité et dans la recherche de paix • Favorise la réalisation de projets communs