

## Quand «adolescence» ne rime pas avec «indépendance»

Comment partager ses sentiments, construire sa réflexion  
autour de son identité, différencier ses relations, ...

Martine PFEFFERLÉ\*

Les besoins d'autonomie et d'ouverture sociale des adolescents présentant un retard de développement léger à modéré n'est plus à démontrer. Néanmoins, ces besoins se heurtent à la complexité des situations sociales rencontrées, aux écueils de l'acceptation par leurs pairs sans handicap et à la gestion de leurs émotions.

Bien que l'âge adulte soit atteint au niveau physiologique entre 18 et 25 ans, le niveau affectif et intellectuel pour tout un chacun est variable.

Pour les adolescent(e)s, jeunes adultes, présentant un handicap, tenir compte de leur âge mental est important lorsqu'on se situe dans une période de développement, mais il ne faut pas réduire les compétences de ces personnes uniquement à cette évaluation.

Effectivement, par exemple une personne de 18 ans peut atteindre un âge de développement de 4 ans aux tests psychologiques, mais elle a quand même 18 ans d'expérience de vie et elle vit le quotidien dans un corps d'adulte. Cette personne se trouve souvent dans une situation contradictoire entre ce qu'elle vit et la compréhension qu'elle en a.

Ceci l'amène à adopter certaines attitudes sociales inadéquates qui vont à l'encontre de l'ouverture sociale (par exemple par le maintien d'attitudes en-

\* Psychologue FSP, Centre médico-éducatif La Castalie, Monthey (Valais, Suisse). Courriel: [martine.pfefferle@admin.vs.ch](mailto:martine.pfefferle@admin.vs.ch)

fantines, une absence de responsabilité dans certains domaines (exemple, hygiène, etc.).

Afin de pouvoir accompagner ces adolescent(e)s dans cette quête d'autonomie tout en préservant au mieux leur estime personnelle et favoriser leur développement affectif, nous avons mis en place différents accompagnements, dont un cours de «socialisation et affectivité», un groupe de discussion sur les valeurs sous-jacentes aux règles sociales (sorte d'«atelier philo») et un «atelier d'expression» d'orientation psychodramatique. Ces différents types d'interventions sont proposés en fonction des problématiques et difficultés de chacun. Le cours de socialisation est une intervention plus pédagogique, les deux autres sont à but thérapeutique.

Ainsi, dans le cadre de cet article, je vais essayer de décrire une pratique auprès de ces adolescents sous l'angle de trois facettes qui se reflètent et se combinent les unes aux autres.

Car elles visent toutes le même objectif général: aider ces adolescents à augmenter la compréhension qu'ils ont d'eux-mêmes physiquement, psychologiquement et socialement, afin de développer leur estime personnelle, gérer un peu mieux leurs émotions et améliorer leurs compétences face aux responsabilités qu'implique la recherche d'autonomie.

## 1. Historique

En 1998, lors d'un séminaire sur les «Droits et les devoirs des personnes présentant un handicap mental» organisé par M. le Prof. Vaney (Université de Genève), Mme C. Gezel (psychologue belge) a présenté un programme américain destiné aux personnes présentant un handicap mental qui s'intitule «*Life Facts*». N'ayant à l'époque pas de matériel en français, nous avons commandé ce programme et l'avons traduit. Outre l'intérêt de l'approche pédagogique proposée, nous avons aussi été intéressés par son matériel didactique très pragmatique (dont 1500 diapos sur les différentes situations de vie). Nous avons nommé ce cours «socialisation et affectivité». Après quelques années de pratique, nous nous sommes rendus compte que pour certains de nos élèves, les jeux de rôle effectués dans le cadre du cours avaient un impact important au

niveau des apprentissages et des changements dans la vie quotidienne. Ces jeux sont en général filmés et la possibilité de se revoir en interaction permet une meilleure réflexion sur les attitudes sociales de chacun.

Ces jeux de rôle ont plus particulièrement permis aux adolescents présentant une problématique affective importante de prendre du recul et d'élaborer leur pensée autour de ce qu'ils avaient mis en scène. Ainsi, passer par l'agir et la mise en actes de leurs émotions permet une sorte d'insight.

Nous avons alors mis en place en 2004 un «atelier d'expression» sous forme de psychodrame, adressé plus particulièrement à ces adolescents.

Un autre aspect des limites du cours de «socialisation et affectivité» est de généraliser les règles sociales acquises dans un contexte plus large que celui du cours, celles-ci n'étant souvent pratiquées que lors de notre rencontre. Pour ceux qui ont suivi le cours depuis au moins deux ans, nous avons mis en place en 2005 un «atelier philo». Cet atelier a pour but d'approfondir la réflexion autour de règles sociales connues des élèves. Nous essayons ainsi d'aborder les fondements éthiques de ces règles autour de thèmes, d'anecdotes apportées par les élèves (exemple de thèmes discutés: vivre sa différence, les situations de peur, le racisme, la maladie et l'hospitalisation, les origines et les cultures, etc.).

Ce sont ces trois approches complémentaires que je vais décrire dans le cadre de cet article.

## 2. Cours de socialisation et affectivité

Ce cours doit permettre d'améliorer la conscience et la connaissance de soi afin d'adopter un comportement social le plus responsable possible. Nous partons des connaissances de la personne: de quelles informations dispose-t-elle? Quelles informations est-elle capable de traiter? De quel niveau de compréhension des mécanismes dispose-t-elle? Ainsi, à partir des compétences de l'adolescent, nous basons les apprentissages sur l'identification des problèmes, le développement de solutions, leur application et le contrôle émotionnel.

Un des thèmes discutés est celui de la sexualité. C'est un sujet difficile à aborder car il renvoie aux représentations sociales de la sexualité et du handi-

cap. Il pose aussi la question des valeurs que l'on rattache aux droits de la personne souffrant d'un handicap: pourra-t-elle vivre une relation intime avec un partenaire? Quels sont ses droits et en fonction des droits qu'elle a, quels sont ses devoirs?

Il est important de reconnaître la personne en tant qu'être ayant des désirs mais tenir compte aussi de la confrontation au handicap. Ainsi, si l'on veut accompagner la personne en situation de handicap de manière globale, on ne peut passer à côté de ses besoins affectifs, relationnels, sexuels.

Quand on aborde ce domaine et dans la mise en place de ce type de cours, il est important de le faire en partenariat avec les familles, pour s'assurer de respecter les valeurs du système familial. Il faut aussi tenir compte des représentations des professionnels et des parents qui peuvent être divergentes.

## 2.1 Au niveau de la pratique

Le groupe est constitué de 10 adolescents et jeunes adultes dont certains sont intégrés à mi-temps dans les classes en ville. Ils doivent donc faire face à une plus grande diversité de situations sociales. Le but global de ce cours est de les préparer à une autonomie sociale optimale en fonction de leurs ressources personnelles.

### 2.1.1 Liste des thèmes proposés dans le programme d'étude

- Hygiène et soins personnels, habillement, parties du corps, cycle de la vie sexuelle (naissance-enfance, puberté, âge adulte, la mort, la reproduction humaine, le contrôle des naissances, la santé dans la sexualité et la reproduction, le SIDA, les maladies sexuellement transmissibles);
- l'estime de soi, les sentiments, les manières, les relations, le comportement social, sexuel, et les manières de l'homme, (les lieux privés / publics, l'attirance sexuelle, l'affection);
- le comportement social et sexuel de la femme (les manières et l'hygiène, privé / public et l'attirance sexuelle, l'affection);
- le rendez-vous amoureux, le mariage;
- la fonction de parents;

– les abus sexuels.

Les apprentissages sont focalisés sur des conduites sociales dans un contexte de classe sécurisant puis la généralisation de ces conduites dans d'autres environnements. Les jeux de rôles ainsi que la vidéo permettent d'exercer les capacités d'auto-évaluation ainsi qu'un débat socio-cognitif avec les camarades et les animateurs. Les personnes avec des troubles du développement ressentent souvent des difficultés à percevoir comment ils apparaissent aux autres gens. La vidéo est un bon outil pour travailler avec des adolescents présentant différents niveaux de compréhension. Elle leur offre la possibilité de se voir et d'apprendre une variété de points de vue fournis par leurs camarades. Les jeux de rôle utilisés doivent émerger d'événements du quotidien et permettre des variations sur une même situation sociale. Les élèves génèrent plusieurs alternatives. Le transfert de comportements appropriés peut ainsi être facilité quand les élèves retournent dans le contexte naturel. Le jeu de rôle peut aussi aider à faire face à des situations insécures (par exemple: gestion de petits conflits).

Ainsi les élèves sont en général capables d'identifier le comportement inapproprié dans les mises en scène. Les discussions de groupe facilitent une compréhension croissante des comportements désirables et non désirables. Chaque élève a l'occasion de jouer différentes manières de se comporter dans une même situation sous le regard et les remarques de ses camarades.

En tant qu'animatrice, il est très important de maintenir un cadre clair de respect des uns vis-à-vis des autres afin que les élèves se sentent en confiance. Effectivement, les jeux de rôles peuvent les amener à vivre des situations émotionnellement fortes.

Afin de généraliser au mieux les conduites apprises dans les différents contextes, ce cours est donné par une équipe pluridisciplinaire (psychologue, enseignant ou MSP, éducateur). En fonction des sujets abordés, nous faisons appel aussi aux spécialistes travaillant dans l'institution (médecin, infirmière) ou à l'extérieur (planning familial, par exemple) pour des interventions ponctuelles.

Pour chaque thème abordé, le programme prévoit différentes questions à poser aux élèves en fin de cours afin de se rendre compte si la matière donnée a été retenue et comprise.

### 2.1.2 Choix pédagogique

Les élèves rencontrent parfois des difficultés dans la compréhension et la capacité de définir leurs besoins et les faire savoir à leur entourage. Ce cours vise avant tout à leur apprendre à *identifier les problèmes, développer des solutions, les rendre effectives, contrôler son comportement* pour faire face à une multiplicité de situations sociales.

Il est particulièrement important d'utiliser des expériences qui soient significatives pour les élèves. Des récits anecdotiques d'interactions à la maison, sociales, scolaires, d'atelier, ou de vie communautaire peuvent être observés pour chaque élève. Des interactions efficaces et inefficaces (verbales et non verbales) et des tentatives de résolution de problèmes sont documentées. Ces mises en situations doivent devenir la base de changements positifs dans le contexte. L'accent est particulièrement mis sur l'acquisition d'un vocabulaire adéquat en fonction des situations sociales rencontrées.

Les fonctions du langage (le but dans lequel le locuteur utilise le langage) et les compétences communicatives ou pragmatiques (savoir que dire, à qui, comment, quand et où) sont particulièrement exercées.

Nous essayons de développer leur capacité de faire des jugements et de trouver une solution par eux-mêmes au problème posé. Cette technique est utilisée tout au long du programme. Ce n'est donc pas simplement un savoir transmis, mais le but est d'amener les élèves à réfléchir au problème, trouver leurs propres solutions et les expérimenter dans un cadre sécurisant.

Le temps dévolu à un tel apprentissage prend beaucoup de temps et il est important qu'un certain nombre d'heures soient incluses dans le programme hebdomadaire. A chaque fois que cela est possible, les acquisitions en cours sont exercées dans les activités quotidiennes auxquelles participent les élèves pour faciliter le transfert de connaissances à d'autres contextes.

### 2.1.3 Matériel didactique

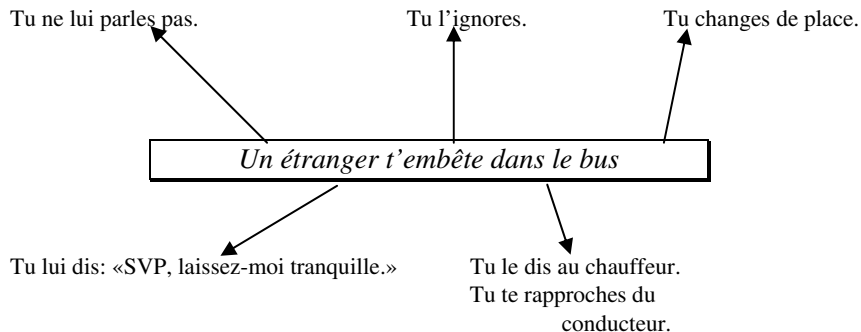
Je ne peux présenter l'ensemble du matériel utilisé dans ce cadre, je vais ici décrire les éléments que nous avons trouvés particulièrement utiles.

Des items concrets sont utilisés pour l'instruction à chaque fois que cela est possible. Quel que soit le fonctionnement de l'individu, il sera capable de faire

des liens plus facilement avec des objets concrets (par exemple: des déodorants, un sèche-cheveux, une brosse à dent, etc. quand on parle de l'hygiène).

Nous avons à disposition env. 1500 diapos documentant tous les sujets abordés dans ce programme. L'information présentée doit être spécifique et explicite.

Un autre apport intéressant de ce programme d'étude est *la carte sémantique*: ce diagramme visuel leur permet d'apprendre comment l'information est organisée et peut être catégorisée. Cela facilite la compréhension des différentes manières de répondre à une question, résoudre un problème ou changer de point de vue. C'est aussi une méthode efficace pour impliquer les élèves dans une discussion de groupe.



*Exemple 1: Carte sémantique (Tiré de «LifeFacts»).*

*Les cartes de résolution de problèmes:* elles sont utilisées pour faciliter et évaluer la compréhension et la généralisation. Des problèmes que les élèves rencontrent dans le contexte naturel sont exposés et écrits sur des cartes individuelles. Des problèmes hypothétiques mais probables peuvent aussi être écrits. Une question est posée sur comment éviter les mêmes conséquences si la situation se présente encore une fois. Les cartes sont distribuées aux élèves et le groupe recherche des solutions basées sur l'information apprise le jour même. Des jeux de rôle peuvent être utilisés pour renforcer certains concepts.

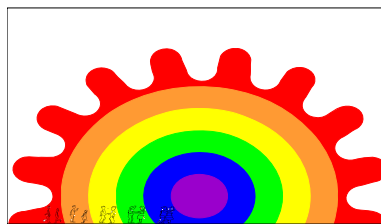


Figure 1: Le cercle de l'intimité (Tiré de «LifeFacts»).

*Le cercle de l'intimité:* il se présente sous forme d'arc-en-ciel (taille réelle: env. 1m x 1m et fiche A4 pour chaque élève) et son but est d'installer une distance affective à partir d'une distance visuelle. Ainsi, on peut clarifier les comportements et les limites relationnelles: Quels comportements adopter en fonction de la proximité.

#### 2.1.4 Autres aspects importants des apprentissages

- *Médiation verbale:* nous commentons à haute voix ce que l'on fait et pourquoi puis nous passons à un apprentissage de l'internalisation du discours. Le discours à soi-même permet d'inhiber les comportements inappropriés. Il est important que les élèves se rendent compte que les autres font des plans, se guident eux-mêmes à travers les tâches demandées. Il est tout aussi important qu'ils se rendent compte que les autres font aussi des erreurs, de les identifier et de pouvoir les corriger;
- *le contexte naturel:* nous essayons d'utiliser le plus possible les informations données par les contextes de vie de nos élèves comme base des activités d'apprentissage afin que ce dernier soit au plus près de leur vécu;
- *enseignement de groupe:* les activités de groupe sont idéales pour faciliter des comportements interactifs appropriés. L'identification aux pairs et l'esprit de collaboration augmentent la créativité et l'intérêt pour la leçon.



## 2.2 Collaboration avec les familles et les équipes

Les familles sont informées du contenu du cours et invitées à consulter le matériel. Une autorisation écrite de participation pour leur enfant leur est demandée.

La participation des éducateurs permet de reprendre des aspects du cours dans la vie quotidienne.

En général, les familles se sont montrées intéressées par la démarche et souvent soulagées que l'on puisse aborder ces thèmes avec leur enfant.

## 2.3 Apports de cette démarche

Cette démarche a permis l'ouverture de discussions avec les familles sur leurs préoccupations concernant la sexualité de leur enfant, un sujet difficile à évoquer et souvent tabou. L'évocation de ce thème dans le cadre des cours a permis aussi de dévoiler des abus (d'ordre sexuel mais aussi de racket) qui ont entraîné des poursuites judiciaires. Lorsque des sujets délicats sont discutés, ceux-ci peuvent être repris en séances individuelles avec la psychologue qui a le suivi de l'élève (comme les problèmes de violence physique, de situations de moquerie, vécu du handicap, etc.)

Elle permet une discussion de ces différents sujets entre les élèves et peut leur permettre une bonne réflexion sur leurs actes au quotidien.

L'équipe pluridisciplinaire impliquée dans ce cours, permet une meilleure généralisation des conduites apprises au sein du cours.

## 2.4 Limites

Nous sommes confrontés au problème du maintien des acquis. Le discours sur les conduites sociales est peu accessible pour les élèves, cela demande une réflexion sur soi-même, exercice difficile.

Nous aurions besoin d'un outil de mesure pour évaluer l'augmentation des connaissances entre le début et la fin de l'année.

Le matériel de type américain ne s'adapte pas toujours à notre culture ce qui nous a demandé de reconstruire certains aspects du matériel, ce dernier est d'ailleurs réadapté chaque année en fonction des situations rencontrées.

### 3. Atelier Philo

L'«atelier philo» constitue une autre facette du travail avec les adolescents. Celui-ci se présente sous la forme d'un groupe de discussion plus restreint (environ 6 participants). Il s'adresse aux élèves qui ont déjà suivi le cours de socialisation et affectivité, qui ont des possibilités d'autonomie plus élevées (prise des transports en communs, activités intégrées lors des week-ends, etc.) et qui peuvent rencontrer diverses situations sociales extérieures à un milieu protégé.

Effectivement, nous nous sommes rendu compte que bien que les règles de comportements semblaient acquises, les valeurs qui les sous-tendent n'étaient pas intégrées. Cet «atelier philo» a donc pour but de se donner le temps de confronter nos représentations, de susciter l'étonnement, de bousculer les idées reçues et de dégager des représentations nouvelles.

Il est clair que la signification du mot «philosophique» doit être comprise plus comme «un art de vivre» qu'une spécialité, un effort pour prendre conscience de soi-même et des autres. Le but est de développer un savoir lié aux questions existentielles des élèves, car le savoir n'a de sens qu'en réponse aux questions que l'on se pose.

Ainsi les élèves doivent avant tout s'exercer sur la base de leur propre pensée pour progresser vers un stade plus «philosophique» (moins égo-centré).

#### 3.1 Concepts théoriques

Dans ce cadre aussi, nous nous inspirons des théories constructivistes (ce qu'un individu va apprendre dépend de ce qu'il sait déjà) ainsi que des idées de Matthew Lipman qui a développé la philosophie pour les enfants dès la maternelle.

Selon Lipman (1970), «il faut développer non pas un apprentissage de la philosophie, mais apprendre à faire de la philosophie», c'est-à-dire soutenir chez l'adolescent une certaine ouverture d'esprit, un raisonnement et une recherche commune.

### 3.2 Déroutement

Cet atelier a lieu à quinzaine et dure 90 minutes. Un thème peut être traité sur plusieurs séances. La séance est animée par une psychologue est une stagiaire psychologue.

Les participants amènent soit une idée, un article, une situation, soit nous amenons une histoire qui suscite la réflexion (par exemple tirée des goûters philo).

Dans cet atelier, nous essayons de développer: la disponibilité à l'étonnement, l'aptitude à la décentration, l'ouverture à la réflexion, l'approche critique et constructive des savoirs, des normes et des valeurs, l'interrogation sur le sens de la vie.

Nous essayons de développer chez les élèves le goût pour les questions d'ordre général plutôt qu'un enfermement dans une certaine forme d'égoïsme, de repli sur soi.

C'est sur ces bases que nous essayons de travailler tout en étant conscients des limites qu'impose le handicap dans les possibilités de réflexion.

Il est à noter que la plupart des idées philosophiques viennent de l'enfance, des contes, des peurs, des histoires d'enfants.

Dans ce cadre nous organisons parfois des débats d'idées filmés sans présence de l'adulte dont un(e) des participant(e)s est animateur(trice). Ces débats sur un thème choisi durent env. 20 minutes. Ainsi, les élèves apprennent que dialoguer ne signifie pas simplement converser ou parler mais sous-entend l'implication d'une véritable communication où chacun écoute l'autre et construit sa réponse à partir du point de vue de son interlocuteur. Lorsque l'intervenant est présent, les élèves s'adressent en priorité à lui, en apprenant à prendre et donner la parole à ses pairs, l'adolescent se construit dans le regard de ses camarades.

Mais attention, le débat ne doit pas être une finalité, mais un procédé à la quête de sens, à la structuration de l'esprit, au développement d'un comportement social plus ouvert et tolérant, bref à la construction d'un être en route vers une autonomie optimale.

Dans cet atelier, nous sommes moins tournés vers l'acquisition de nouveaux savoirs mais plutôt vers une instrumentation des savoirs déjà acquis, afin d'y amener une réflexion plus personnelle.

#### 4. Atelier d'expression (d'orientation psychodramatique)

L'Atelier d'expression constitue le troisième volet de nos interventions. Les adolescents, concernés par ce type de prise en charge, ont un bon potentiel intellectuel (déficience légère à modérée) mais souffrent plus particulièrement de troubles affectifs liés à des ruptures abruptes dans la première enfance, appelés troubles de l'attachement. Nous nous basons donc sur les théories développées dans ce domaine (dont le précurseur fut John Bowlby). Je ne vais pas ici détailler ces théories, mais renvoie le lecteur intéressé à la bibliographie ci-dessous. Les deux co-animatrices (psychologues) sont en fin de formation au psychodrame d'inspiration psychanalytique, technique utilisée dans le cadre de ces séances.

##### 4.1 Apport psychothérapeutique

Notre objectif est de développer tout d'abord une base de sécurité ou alliance thérapeutique qui doit permettre d'aborder les thématiques liées à l'abandon, les pertes affectives, le manque dans un cadre sécurisant.

Il est important que les participants puissent acquièrent petit à petit une compétence narrative qui puisse aboutir à une relecture des situations présentées et s'ouvre au sens. Certains jeux vont permettre la reviviscence des expériences infantiles avec des outils cognitifs plus évolués, développés depuis. Ces

expériences doivent pouvoir se revivre lors des séances dans un climat émotionnel et interpersonnel sécurisant où les réactions des thérapeutes seront fondamentalement différentes de celles jusque là expérimentées par le patient. Notre but est de développer un peu de sécurité intérieure pour faire face aux changements, imprévus du quotidien sans se sentir envahi sur le plan émotionnel.

#### 4.2 Déroulement

Ces séances ont lieu tous les 15 jours, elles durent 90 minutes. Le nombre de participants varie entre 3 et 5. L'espace est séparé en deux. Une première salle est réservée à la discussion permettant la mise en place de la scénette qui va être jouée: choix de l'histoire, déroulement, attribution des rôles. Dans la deuxième salle, la pièce est jouée, parfois filmée en fonction des demandes des participants. Dans un troisième temps, nous discutons de ce qui s'est passé, des ressentis de chacun. Parfois l'histoire est revue et rejouée, des changements de rôles sont effectués.

Lorsque la vidéo est utilisée, le fait pour les participants de se voir, leur permet une bonne conscientisation de ce qui s'est passé. Particulièrement, quand ils ont pu se voir dans un rôle mettant en avant des ressources personnelles inconnues pour eux (maîtrise de soi dans une situation stressante par exemple).

Ces scénettes ont un fort impact émotionnel car elle mettent en scène le monde intérieur des participants (désirs, angoisses, fantasmes) souvent déstructuré. Le cadre des séances doit être clair et le suivi de chaque participant intense pour leur permettre d'évoluer de manière positive, développer une meilleure estime de soi, retrouver un peu de sécurité intérieure et parvenir à une expression de leurs émotions plus nuancée.

## Conclusion

Ces trois approches pédagogique, «philosophique» et thérapeutique, s'entrecroisent et se complètent. La réalité de l'intégration sociale est complexe et parfois douloureuse. Elle demande aux adolescents des compétences cognitives (capacité à se représenter le monde d'autrui par exemple) mais aussi affectives et relationnelles. Nous devons ainsi trouver les moyens pour développer ces trois facettes de l'identité personnelle de manière optimale afin de permettre à l'adolescent une intégration en tenant compte non seulement de son potentiel intellectuel mais aussi de ses capacités psychoaffectives. Ces outils doivent se réinventer au fil des années, afin de coller au mieux aux besoins de chacun.

## Références

- ANCELIN SCHÜTZENBERGER, A. (2003). *Le psychodrame*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.
- ANZIEU, D. (2004). *Le psychodrame chez l'enfant et l'adolescent*. Paris: Presses Universitaires de France (5<sup>e</sup> édition).
- DELVILLE, J. et MERCIER, M. (1997). *Sexualité, vie affective et déficience mentale*. Bruxelles: De Boeck.
- FALGUIERE, J. (2002). *Analyse de groupe et psychodrame*. Toulouse: Erès.
- GUEDENEY, N. (2002). *L'attachement, concepts et applications*. Paris: Masson.
- LIPMAN, M. (2006). *A l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- RODRIGUEZ ROUSE, G. et PENCH BIRCH, C. (1991). *Socialization and Sex Education: The Life Horizons Curriculum*. Santa Barbara, CA: James Stanfield. Training / education package with two parts.
- RYGAARD, P. N. (2006). *L'enfant abandonné: guide de traitement des troubles de l'attachement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- TROVATO, V. (2004). *L'enfant philosophe: essai philopédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- WILLÖCHER, D. (2003). *Le psychodrame chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.