

Article

Corps d'adolescents et fonction du regard

Pascaline Tissot

Résumé. Cet article met en perspective la question du regard et le processus de subjectivation adolescent. Que veut dire voir et être vu lors de ce moment si particulier de l'existence qu'est l'adolescence ? Suite aux métamorphoses de la puberté, la question du regard sur un corps qui se transforme et échappe au sujet peut être source d'angoisse et amène parfois l'adolescent à le cacher ou à l'exhiber. À partir de monographies rédigées au cours de sa pratique professionnelle d'enseignante d'éducation physique et sportive au lycée, l'auteure revisite les trois temps de la pulsion scopique pour comprendre les difficultés qu'ont les adolescents à retisser un imaginaire percuté par le réel de l'irruption pubertaire.

Mots-clés : adolescence ; regard ; corps ; imaginaire ; monographie.

Cuerpos adolescentes y función de la mirada

Resumen. Este artículo pone en perspectiva la cuestión de la mirada y el proceso de subjetivación adolescente. ¿Qué significa ver y ser visto en este momento tan particular de la existencia que es la adolescencia? Durante las metamorfosis de la pubertad, la cuestión de cómo mirar un cuerpo que se transforma y se escapa del sujeto puede ser fuente de ansiedad y a veces lleva al adolescente a ocultarlo o bien a exhibirlo. Basándose en monografías escritas en el curso de su práctica profesional como profesora de educación física en la enseñanza secundaria francesa (lycée), la autora revisa las tres etapas del impulso escópico para comprender las dificultades que tienen los adolescentes para volver a tejer un mundo imaginario destrozado por la realidad del inicio de la pubertad.

Palabras clave: adolescencia; mirada; cuerpo; imaginario; monografía.

Adolescent bodies and the function of the gaze

Abstract. This article puts into perspective the question of the gaze and the process of adolescent subjectivation. What does it mean to see and be seen during this very particular moment of existence that is adolescence? During the metamorphosis that occurs at puberty, the gaze directed on a transforming body that slips away from the subject can be a cause of anxiety and sometimes leads the adolescent to hide or exhibit their body. Based on monographs written in the course of her professional practice in French secondary education (lycée), the author revisits the three stages of the scopic drive to understand the difficulties adolescents have in reweaving an imaginary world shattered by the reality of the onset of puberty.

Keywords: adolescence ; gaze ; body ; imaginary; monograph.

* Formatrice à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, docteure en Sciences de l'éducation et de la formation, Université Paris-Cergy, France. E-mail : pascaline.tissot@cyu.fr

« Ce regard que je rencontre est, non point un regard vu, mais un regard par moi imaginé au champ de l'Autre » (Lacan, 1964/1973, p. 98).

Après avoir enseigné pendant vingt ans en collège et en lycée en tant que professeure d'éducation physique et sportive (EPS), j'ai repris en 2015 le chemin de l'université pour effectuer un master en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Paris 8 au cours duquel j'ai découvert la démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et de la formation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel & Pechberty, 2005). Si je m'étais inscrite à l'université pour trouver un temps de respiration dans ma carrière professionnelle et me ressourcer intellectuellement, j'ai finalement fait le choix de poursuivre la recherche au cours d'une thèse soutenue en novembre 2020. Ce parcours m'a amenée à me réorienter professionnellement vers un poste de formatrice d'enseignants à l'université. Je donne ces quelques repères biographiques parce qu'ils transparaissent probablement entre les lignes de ce texte. Les matériaux que je vais présenter sont des monographies que j'ai écrites lors de ma première année de thèse, alors que j'étais encore enseignante d'EPS. J'y parle de corps d'adolescents, d'adolescents cherchant à détourner ou à attirer le regard de l'autre sur leur corps. En tant qu'enseignante, ces histoires m'ont émue, puis en les mettant au travail dans et par la recherche, je dirais, en reprenant les mots de Laurence Gavarini, que ces jeunes sont devenus « des individus plus abstraits, plus emblématiques que réels » (Gavarini, 2020, p.96). Ainsi à chaque nouvelle lecture d'une de ces monographies, les enjeux transférentiels se sont déplacés, laissant les corps d'adolescents peu à peu, se dévoiler et se raconter.

Je présente dans ce texte deux monographies et leurs analyses. Cette lecture au plus près de la singularité de deux adolescentes m'amène ensuite à déployer une réflexion sur la place du regard dans le processus de subjectivation adolescent et plus précisément sur le circuit de la pulsion scopique par lequel l'adolescent cherche à voir le monde et à s'y reconnaître. Avant cela, je précise dans une première partie comment j'ai utilisé l'écriture monographique et notamment la façon dont elle m'a autorisée à me déplacer d'une position d'enseignante à une position de chercheuse.

Les monographies : repères méthodologiques

De septembre 2016 à mars 2017, alors que j'étais professeure d'EPS dans un lycée général, technologique et professionnel du Val-d'Oise, j'ai tenu un journal de recherche en y écrivant les situations qui me surprenaient dans ma pratique quotidienne. De ces observations, j'ai extrait cinq monographies concernant des élèves de seconde pour les mettre à l'épreuve de la recherche dans mon travail de thèse. La particularité de ce niveau de classe est d'accueillir des adolescents dont les corps sont à des niveaux de maturation pubère très différents : certaines filles ont terminé leur puberté alors que certains garçons ont encore des corps d'enfants.

L'écriture monographique, pratique issue de la pédagogie institutionnelle, a été pour moi une médiation précieuse pour faire un retour sur ma pratique à partir d'une position de recherche. Selon Arnaud Dubois, les monographies sont des textes qui « racontent des histoires d'élèves » (Dubois, 2019, p. 13). Dans le champ de la pédagogie institutionnelle, elles sont écrites par un professionnel de l'éducation, puis font l'objet d'un travail d'élaboration en groupe (ibid.). Il s'agit d'un outil médiateur entre un récit d'expérience professionnelle et un espace d'élaboration collective. Pour ma part, les monographies n'ont pas fait l'objet d'une

élaboration collective, mais elles ont constitué une médiation qui m'a permis de créer un « écart » entre ma place d'enseignante et celle de chercheuse. Cet écart, dans lequel ce qui est séparé est mis en tension (Julien, 2012), m'a permis d'écrire en tant qu'enseignante et de porter un autre regard sur mes/ces récits à partir d'une position de recherche. L'écriture monographique a constitué pour moi un véritable espace d'élaboration, que Patrick Geffard définit comme une « liaison médiatisante » entre l'enseignant et son action, mais aussi entre « ses propres instances psychiques » (Geffard, 2018, p. 100).

Ces récits, relatant la façon dont les adolescents tentent de se reconnaître en reconstituant, chacun à leur manière, une image du corps, m'amènent à considérer le corps de l'adolescent comme un lieu d'inscription des conflits subjectifs. Pour définir ce corps qui désoriente le sujet et ne fait plus repère, nous pourrions parler d'un corps-métaphore, à défaut d'un corps-sémaphore. J'ai choisi de proposer les histoires de deux élèves, deux filles que j'appellerai Alima et Leïla¹. Alima, 13 ans, est dans le tumulte de la puberté ; Leïla, quant à elle, a 16 ans et vit un après-coup pubère. Si Alima tente de cacher un corps en pleine métamorphose par des vêtements amples et une attitude légèrement voûtée, Leïla, à l'inverse, affiche un corps de femme et émet de façon répétée, des demandes à être regardée.

Alima : « J'ai la phobie du cours d'EPS »

« Le regard est une allumette qui met le feu au corps » (Marcelli, 2008, p. 54).

Récit monographique

Alima fait partie d'une classe de seconde dans laquelle est testée l'évaluation par compétence. Cette classe est appelée dans l'enceinte du lycée : « la classe sans note ». À l'issue du premier cours, elle m'explique qu'elle a choisi de s'inscrire dans cette classe parce qu'elle a la phobie du cours d'EPS et qu'elle redoute les notes dans cette discipline. Elle précise qu'une angoisse l'envahit la veille du cours d'EPS, l'empêchant de manger et de dormir. Dans un premier temps, je suis surprise par ses propos : jamais aucun élève ne m'a fait part d'une telle « phobie » pour reprendre son expression. Je lui propose de travailler, au-delà de l'acquisition de compétences poursuivies en EPS, à la possibilité de ne plus être angoissée à l'idée de venir en cours, et pourquoi pas, de pouvoir y prendre plaisir. Ma proposition ne semble pas la convaincre, je qualifierais son attitude de « dubitative ». Elle me raconte ses difficultés face à la roulade, me dit que tous les élèves du collège y parvenaient sauf elle et qu'elle a pris beaucoup de retard. Son attitude m'interroge : elle exprime une angoisse forte face au cours d'EPS, mais investit une situation très précise, la roulade, qui tient lieu d'objet phobique. Le samedi suivant, lorsqu'Alima arrive, elle n'est pas très enthousiaste, mais ne cherche pas d'échappatoire au cours. Elle répète son appréhension de la roulade, en précisant qu'il y a quelques années elle s'est fait une entorse cervicale et que depuis, elle a peur. À l'écoute de la répétition de ce mot « roulade », prenant valeur de signifiant et portant la marque d'un traumatisme, on pourrait se demander si elle ne se fait pas « rouler » par son propre corps : ne parvenant pas à le maîtriser, il lui renvoie l'image d'une élève en difficulté qui ne coïncide pas avec ses deux ans d'avance scolaire.

¹ Les prénoms ont été modifiés pour respecter le caractère anonyme de la recherche

Lors des mois suivants, Alima est très différente de l'adolescente qui m'énonçait ses angoisses à la première séance : elle est souriante, volontaire, investie, dynamique, impatiente que le cours commence, et progresse régulièrement. Son angoisse du cours d'EPS semble s'être envolée, remplacée par une soif d'apprendre. En tant qu'enseignante, je suis ravie. Toutefois je ne comprends pas ce retournement de situation.

Pourtant, au mois de mars, alors que nous débutons un cycle de basket-ball, une réminiscence de cette angoisse resurgit. Lors d'un regroupement, Alima, assise par terre, se recroqueville, met sa tête sur ses genoux qu'elle encercle de ses bras. C'est la première fois depuis six mois que je vois ce qu'elle est venue m'exprimer en début d'année : une véritable angoisse semble l'envahir. Tout en expliquant les règles du basket-ball, je me demande ce qui a pu provoquer cette réaction. Je tente quelques hypothèses : est-ce que son équipe ne lui plaît pas ? A-t-elle peur de faire un match ? Je réaffirme que les équipes ne sont pas fixes et qu'elles peuvent être amenées à être modifiées. Mais son attitude reste la même. À la fin de la séance, Alima retrouve pourtant le sourire. Que s'est-il passé ? Je réfléchis sur l'instant. Elle m'avait dit que ne sachant pas faire la roulade alors que tous les autres y arrivaient, elle avait développé cette angoisse. La similitude avec la situation proposée en basket-ball m'a semblé pouvoir faire résonance. Quand j'ai annoncé « match sur grand terrain » en début de séance, je n'avais pas encore précisé que les autres élèves (ils sont trente-cinq dans la classe) travailleraient sur des ateliers extérieurs. Je me dis qu'Alima a peut-être craint de jouer sous le regard de ses camarades, de la même façon qu'elle avait peur de réaliser une roulade alors que tous les collégiens la regardaient, hypothèse qu'elle me confirme lors d'un aparté que nous avons en fin de séance. Son angoisse du cours d'EPS était donc liée au poids du regard de l'autre et notamment de ses pairs.

Sous le regard de l'autre :

Alors que l'enfant doit bénéficier du regard de ses parents pour grandir, l'adolescent se reconnaît par le prisme de regards sociaux : il « ressent le besoin de cette reconnaissance comme une contrainte aliénante » (Marcelli, 2008, p. 53). Le poids du regard peut alors parfois être désubjectivant. Cette problématique me rappelle que nombre d'élèves m'ont souvent dit « Madame, je n'y arrive pas quand vous me regardez » ou « Madame, vous me faites peur quand vous me regardez ». Dans le cas d'Alima, le regard de l'autre et plus particulièrement celui des pairs est inhibiteur. Elle ne trouve pas, dans ce dernier, ce qui lui permet de se tenir debout, de prendre place parmi les autres. Sous le regard de l'autre, elle se courbe, « roule » en se blessant. Ne parvenant pas à se réapproprier un corps en pleine transformation, le regard de l'autre semble bloquer un possible processus d'émancipation. Le regard porté sur son corps en mouvement immobilise pour ainsi dire le processus de subjectivation adolescent. Cette élève brillante intellectuellement est finalement en difficulté dans la seule discipline scolaire mettant le corps en jeu. Elle prend facilement la parole pour se faire entendre, mais semble ne pas vouloir « être vue ». Si pour de nombreux adolescents, le regard des pairs participe à un processus d'identification par lequel ils cherchent ce qui, dans l'autre, leur ressemble, Alima ne trouve pas d'accroche identificatoire auprès de ses pairs. Quelque chose dans leurs regards freine le processus de reconnaissance. Rappelons qu'elle a deux à trois ans de moins que ses camarades.

Qu'est-ce qui permet à l'adolescent de se reconnaître dans le regard de l'autre ? En transposant cette question dans un paradigme lacanien, il est possible de se référer à

l'expérience du miroir par laquelle l'enfant passe d'un morcellement du corps à un sentiment d'unification corporelle, expérience qui se joue toutefois différemment à l'adolescence et qui amène Martin Bakero Carrasco et Éric Bidaud à parler d'un « après-coup du stade du miroir » (2016, p. 338). Le stade du miroir est à comprendre pour Lacan comme un processus d'identification par lequel le sujet advient lorsqu'il assume son image : identification imaginaire en lien avec le *moi-idéal* et identification symbolique liée à *l'idéal du moi*. Pour le dire autrement, le sujet accède à la capacité de s'identifier à son image parce qu'elle est verticalisée par le langage. Pour que l'illusion opère, pour que le corps ne soit pas qu'une image mais l'incarnation du sujet, une parole doit provenir de l'Autre. Si le corps n'est pas tenu par le langage, alors il s'agit d'un corps morcelé (Bergès, 2016).

Pour déplier cette question, il peut être utile de resituer le corps dans un autre point de la théorie lacanienne : la trilogie Réel – Symbolique – Imaginaire (R-S-I). À l'adolescence, suite à l'effraction du Réel dans un corps génitalisé, le nouage R-S-I se dénoue pour se renouer autrement. L'adolescent doit trouver de nouveaux repères symboliques dans un travail de réappropriation de l'image du corps. Dans ce processus de dénouage-renouage, il s'agit pour l'adolescent de parvenir à retisser un Imaginaire qui se dénoue sous le coup du Réel (Pirone, 2020a). Martin Bakero Carrasco et Éric Bidaud écrivent que « [...] l'adolescence participe d'un processus de ré-invention par lequel le monde de l'adolescent doit être « re-signifié », « reconnu » par et pour d'autres regards » (ibid, p.336). Les impasses du renouage donneraient à lire, selon Ilaria Pirone, « la difficulté des jeunes à trouver des points d'appui dans la culture leur permettant de se mettre en mouvement, de lier et de reconfigurer autrement cette irruption du sexuel » (2020a, p. 112) et nous pourrions ajouter que pour Alima cela se traduit par une difficulté à trouver des appuis dans le regard de l'Autre. Si l'adolescent ne parvient pas à trouver un nouvel ancrage symbolique, le regard de l'autre sur le dévoilement du corps pubère peut exacerber l'angoisse liée au vacillement du sujet que connaît tout adolescent. Lorsque le regard de l'autre s'inscrit dans un « tout-imaginaire », il peut devenir effrayant et immobiliser le sujet. Lacan a recours à l'image d'une mante religieuse géante pour expliquer qu'en l'absence de dimension symbolique, l'Imaginaire est source d'angoisse. Dans *Le séminaire X, L'angoisse* (1962-1963), il s'envisage masqué face à une mante religieuse : ne se voyant pas dans son regard, il imagine qu'elle peut se méprendre sur son identité (mâle ou femelle) et le dévorer.

Pour pallier cette angoisse et trouver de nouveaux appuis symboliques, l'adolescent traverse une nouvelle fois les opérations d'identification à partir d'autres modèles identificatoires que ceux de son enfance, et de nomination en se déplaçant dans la chaîne signifiante. Dans le cas d'Alima, le processus d'identification à un trait symbolique (*trait unique* pour Freud, *trait unaire* pour Lacan) pour reconstituer une image du corps, ne semble pas opérant au sein du groupe de pairs. Or, l'adolescence est ce temps pendant lequel le sujet en opérant un glissement du « père » aux « pairs » relance un travail d'articulation au « Nom-du-Père » pour trouver de nouvelles nominations. Face aux difficultés rencontrées par Alima dans ces processus d'identification et de nomination, nous pourrions faire l'hypothèse qu'étant la seule élève de la classe à ne pas être sortie de la puberté, elle ne trouve pas dans le regard des autres adolescents les appuis identificatoires nécessaires à ces opérations. En ballottage entre un corps d'enfant et un corps d'adolescente, elle ne se reconnaît pas dans le regard de ses pairs, regard qui devient alors effrayant.

Leïla « Madame, est-ce que je suis belle ? »

« Dans cette conquête du corps sexué, l'épreuve narcissique est coexistante de l'événement pubertaire ». (Birraux, 2013, p. 38).

Récit monographique

La classe dans laquelle se trouve Leïla est une classe de seconde de trente-cinq élèves extrêmement agités. Leïla, encore plus agitée que les autres, fait partie d'un groupe de cinq copines inséparables. Elles se sont surnommées : « le groupe des gazelles » et se déplacent la plupart du temps ensemble, entrelacées. Leïla ne semble exister qu'en faisant corps avec ce petit groupe, puisqu'elles sont littéralement collées les unes aux autres. Elles passent un temps incalculable à penser le moindre détail vestimentaire, à peaufiner leurs attitudes gestuelles et réclament des miroirs dans les vestiaires. Leïla explique par exemple qu'elle préfère arriver en retard au lycée plutôt que de partir de chez elle sans se lisser les cheveux. Elle poste régulièrement des selfies sur le réseau social « Snapchat ».

Lors du deuxième cours de l'année, elle se positionne à côté de moi avant le début du cours alors que tous les élèves sont déjà assis et me dit : « Madame, je vous aime bien et pourtant j'aime pas les profs ». Dans les séances qui suivent, elle multiplie les interpellations à mon égard, j'en donne quelques exemples.

- Elle s'inscrit à l'association sportive pour suivre les cours de boxe française en me faisant remarquer que nous allons maintenant nous voir huit heures par semaine puisque si elle suit déjà les enseignements d'EPS et de danse que je dispense, c'est également moi qui suis en charge de la boxe française.

- Au démarrage d'un cours, nous sommes assis en cercle avec l'ensemble des élèves : voyant que Leïla n'arrête pas de solliciter son voisin de droite et sa voisine de gauche, je lui demande de venir se placer à côté de moi, ce qu'elle fait volontiers en m'adressant un regard complice. Ce comportement que je n'avais pas anticipé m'a particulièrement surpris. D'ordinaire, les élèves réagissent plutôt en disant « Non, mais c'est bon j'arrête » pour rester auprès de leurs camarades.

- Une autre fois, alors que je reçois un ballon sur la tête, Leïla s'insurge auprès de son camarade responsable de cette action : « Et toi ça va pas tu vas casser la prof ». Puis elle se retourne vers moi et m'annonce qu'elle est ma garde du corps.

Les relations transférentielles qui s'instaurent entre nous me mettent mal à l'aise. La répétition de ces interpellations dans une dimension séductrice me laisse dans l'incertitude quant à la réponse que je pourrais apporter. Je ne parviens pas à trouver ce qui, dans notre relation, pourrait faire tiers et permettre à Leïla de se déprendre d'un « imaginaire qui colle » (Tyszler, 2017, p. 48), c'est-à-dire un Imaginaire qui ne noue pas les dimensions du Réel et du Symbolique.

Je décris une dernière situation qui me semble emblématique et qui se déroule plusieurs mois après notre première rencontre. Leïla s'arrête face à moi et me questionne : « Madame est-ce que je suis belle ? ». Une de ses camarades l'interpelle en lui disant « Comment tu parles à la prof, t'as cru que c'était ta pote ? », puis une autre surenchérit « Ouais et moi je suis belle ? ». Un peu déstabilisée, mais ravie de l'aide inopinée que m'offre la camarade de Leïla, je m'en sors par une pirouette, en répondant : « Miroir, mon beau miroir ». Puis, une élève reprend « Ah, ouais, miroir, mon beau miroir qui est la plus belle du royaume ? ».

Dans le regard de l'autre

Leïla cherche à se reconnaître dans le regard de l'autre, nous pourrions presque dire qu'elle se mire dans le regard de l'autre tant elle interpelle, autant les adultes de l'établissement que ses camarades, sur son apparence physique. Elle a trouvé un appui identificatoire du côté de ses copines qui arborent un look similaire, et se rassemblent sous le signifiant « gazelles », mais que cherche-t-elle dans mon propre regard ? À quelle place me met-elle fantasmatiquement ? Comment se voit-elle dans mon regard ?

Le besoin de reconnaissance de tout un chacun est particulièrement vivace à l'adolescence et passe, pour beaucoup d'adolescentes, par la construction d'une image qu'elles se créent de toutes pièces et qu'elles diffusent sur les réseaux sociaux : un avatar en quelque sorte. Les adolescents (et peut-être encore plus les adolescentes) se situent par rapport à l'autre à partir de coordonnées croisant leur propre regard et le regard de l'autre sur leur corps. Pour certaines adolescentes, le surinvestissement de l'image marque probablement un appui narcissique du côté du *moi* instituant une permanence du *Je* afin de faire face aux changements corporels qu'elles traversent. Là encore, nous pourrions convoquer le paradigme du miroir. Lors du stade du miroir, Jacques Lacan affirme que la jubilation de l'enfant face à son image spéculaire est l'expression de « la matrice symbolique où le *je* se précipite en une forme primordiale, avant qu'il ne s'objective dans la dialectique de l'identification à l'autre et que le langage ne lui restitue dans l'universel sa fonction de sujet » (Lacan, 1966a, p. 94). On entend ici le trajet de la pulsion scopique sur lequel je reviendrai. Si dans le paradigme du miroir se joue une relation duelle entre l'enfant de la réalité et l'image spéculaire, médiatisée par le langage, qui amène d'une certaine façon l'enfant à prendre la place de l'image spéculaire que lui renvoie le miroir et ainsi se reconnaître, l'adolescent, pour s'approprier un corps qui change, doit passer par une nouvelle opération de reconnaissance. Alors que l'enfant s'aliène à son image spéculaire, l'adolescent s'aliène parfois, comme dans le cas de Leïla, à une image qu'il se construit. Pour parler de cet autre à qui l'adolescent s'identifie, Houari Maïdi repart des notions du « double » chez Otto Rank (1914) et de l'inquiétante étrangeté chez Sigmund Freud (1919/2001). Il écrit : « Le double est l'autre soi-même en miroir, un étranger qui est en même temps soi-même » (Maïdi, 2012, p. 155). Le double à l'adolescence serait une image idéalisée de soi, familière et étrange. En incorporant cette image, l'adolescent se sépare d'un corps d'enfant pour s'approprier un corps génitalisé. L'image que se crée l'adolescent représente en quelque sorte un « trompe-l'œil » dont la fonction serait de détourner son regard d'un Réel du corps trop inquiétant et dont il préfère ne pas trop en savoir. Il cherche à reconstituer une image en modifiant son apparence par des codes vestimentaires en fonction du reflet qu'il perçoit dans le regard d'un petit autre pour trouver un autre champ de visibilité dans le grand Autre.

Nous pourrions reprendre ici l'exemple de la mante religieuse telle que Lacan le propose cette fois-ci dans *le séminaire IX, L'identification* (1961-1962). Il découvre ce qui le représente en se mirant dans le regard de cette dernière : il voit « cette petite image de [lui] en mante mâle dans l'œil à facette de l'autre » (p. 333). C'est son reflet dans l'œil de la mante religieuse qui lui donne des indications sur ce qu'il est comme objet pour l'Autre. Cette illustration est particulièrement intéressante à l'adolescence, période où le sujet ne se reconnaît plus toujours dans le registre spéculaire et cherche à s'identifier dans le regard de l'autre. Selon la psychanalyste Tatiana Pellion, « ce qui est à symboliser à cette époque de la vie est justement ce qui ne se voit pas, “un trou” dans cette même image, l'objet petit *a* » (2009, p. 274). Cet objet *a*, non spécularisable et inaccessible puisque « perdu », est central dans la question scopique. Tatiana Pellion ajoute que « le regard comme objet petit *a*, semble à l'adolescence au

carrefour comme ce qui produit l'angoisse, cause le désir ou encore est en jeu dans la constitution du fantasme » (ibid, p. 275). On pourrait se demander si ce n'est pas l'impossibilité d'articuler l'objet *a* au spéculaire qui est source d'angoisse à l'adolescence. Face à un éprouvé corporel indicible, l'adolescent tente de maîtriser l'image spéculaire en se construisant un avatar auquel il s'identifie en le diffusant sur les réseaux sociaux. Cette façon de détourner le regard de l'autre, mais aussi le sien, tel un illusionniste, est une façon d'esquiver la question de la symbolisation en tentant de maîtriser un corps qui finalement ne peut que lui échapper. Nous pourrions nous référer cette fois-ci au mythe de Narcisse pour évoquer les dangers de cette identification imaginaire liée à l'utilisation parfois excessive des réseaux sociaux. En effet, Narcisse, tellement épris de son image en tombe amoureux sans pour autant se reconnaître. Le risque pour l'adolescent, en construisant un avatar virtuel auquel il veut ressembler, serait de rester coincé dans une identification narcissique dans laquelle il ne pourrait saisir son propre manque. Pour ne pas être piégé par cette représentation, l'adolescent doit se déplacer dans le champ de la parole et du langage pour reconstituer une image en trouvant de nouveaux signifiants qui le représentent (Rassial, 1996).

Cette dernière monographie évoque également la complexité de la position adulte face à une question récurrente chez les adolescents : que me veut l'autre ? Comment me voit-il ? Ce déplacement du « Che vuoi ? » (Lacan, 1966b) pris dans l'objet regard complexifie la relation éducative au moment de l'adolescence. Dans l'exercice de mon métier de professeure d'EPS, je me suis souvent questionnée sur la dimension éthique de cette position, sur le rôle de l'enseignant et la place à tenir face aux « appels » des adolescents. Que veut dire « être là » et jusqu'où être là ? Ces questions sont particulièrement vivaces dans la discipline que j'enseignais puisque c'est une discipline qui s'adresse aux corps. Les interpellations par lesquelles l'adolescent cherche à vérifier que l'autre est bien là, ne sont pas sans rappeler la position du *Nebenmensch* (Freud, 1895/2019). Le *Nebenmensch* est cet autre qui entend l'appel de l'*infans* (celui qui ne parle pas encore) et qui l'accompagne dans son entrée dans le langage. Comment entendre l'appel de l'adolescent et quelle réponse y apporter ? Pris dans le transfert, il est parfois bien difficile pour l'enseignant de tenir cette place. Ne pas être trop proche tout en étant disponible à la rencontre, accueillir les questions existentielles que se pose l'adolescent en se gardant d'y répondre à sa place ; telle est la tâche complexe que connaissent tous les enseignants et éducateurs. Accompagner le passage vers l'âge adulte sans se laisser piéger par le « mélange de défi et de dépendance, si déroutant chez les adolescents » (Winnicott, 1962/1989, p. 405) peut parfois mettre les enseignants en difficulté. Jean-Claude Filloux, affirme qu'il « convient de savoir “apprivoiser” le lien transférentiel » (2007, p. 26) pour que l'identification à l'enseignant trouve une voie de sublimation. Selon Ilaria Pirone, cette position dans la transmission nécessite la création d'un espace de rencontre dans lequel le Réel du corps, confronté à l'impossible de la tragédie œdipienne qui se rejoue à l'adolescence, trouve un espace de nouage au Symbolique par le biais de l'Imaginaire. Imaginaire qui selon cette auteure peut être représenté par des savoirs que les enseignants portent et incarnent (2020b).

Face au risque d'un corps exilé du regard de l'Autre, l'adolescent cherche la reconnaissance dans le regard de l'autre, autre adulte, autre enseignant. La responsabilité des professionnels de l'éducation est de porter un regard invitant l'adolescent à occuper une position de sujet, un regard qui soutient le vacillement du sujet sans le réifier en une figure imaginaire de l'adolescence. Le *Nebenmensch* est aussi défini par Freud comme un autre semblable se tenant aux côtés de l'enfant et regardant dans la même direction que lui. Il ne s'agit pas alors de regarder l'adolescent dans une dimension de complétude mais de lui permettre de trouver dans

le regard de l'adulte ce qui relance le désir. C'est auprès de lui (le *Nebenmensch*) « que l'homme apprend à reconnaître », écrit Freud (1895/2019, p. 85). La présence de cet autre et la portée de son regard ne s'inscrivent pas dans une dualité prise dans une dimension imaginaire comme dans l'exemple de la mante religieuse mais soutiennent et accompagnent l'adolescent dans un processus d'émancipation. Pour que l'adolescent puisse porter son regard vers l'extérieur, vers le social, il doit rencontrer le regard d'un adulte, d'un enseignant qui regarde le même point d'horizon et tient lieu de sextant. Ce regard soutient une promesse d'avenir dont le pari ne porte pas sur le fait que la promesse soit tenue ou non, mais sur les questions suivantes : « qui va la tenir ? Et pour qui sera-t-elle tenue ? » (Berges, 2016, p. 247).

Discussion : l'objet regard et la pulsion scopique à l'adolescence

Comme l'évoquent les monographies, les remaniements psychiques s'étaient sur le biologique, obligeant l'adolescent à reconstituer une image inconsciente du corps (Dolto, 1984) déformée par les événements de la puberté. En effet, face à un corps mutant, intrigant, déconcertant, l'adolescent peut tout aussi bien être attentif, médusé, embarrassé, voire sidéré ou effrayé. Cette rencontre d'une altérité intime, d'un autre que lui qui est pourtant lui, d'un *inquiétant familier* (Freud, 1919/2001), bouleverse la vie psychique. Le corps à l'adolescence est celui qui dérange, désoriente, déloge le sujet vers un ailleurs. Le processus subjectif de reconnaissance est fortement impacté par le regard que l'adolescent porte sur son propre corps et par la façon dont il perçoit et se perçoit dans le regard de l'autre. Aux prises avec un Imaginaire percuté par le Réel de l'irruption pubertaire, rendant les théories sexuelles infantiles inopérantes, l'adolescent est confronté à un autre rapport à la sexualité nécessitant de trouver une nouvelle visibilité dans le champ de l'Autre. Il cherche à se reconnaître et à être reconnu, opérations mettant en jeu les dimensions pulsionnelles « voir » et « être vu ».

Cette question scopique est au centre des préoccupations de Freud dès 1905 dans son essai « Les métamorphoses de la puberté » publié dans les *Trois essais sur la théorie sexuelle*. La pulsion de voir, articulée à la quête de l'objet en lien avec une curiosité de savoir, conduit Freud à caractériser l'œil comme zone érogène privilégiée à la puberté. Toutefois il ne s'agit pas de vision mais bien de l'objet pulsionnel regard dans lequel se condense le désir de l'Autre. Avec l'avènement d'un corps sexualisé, l'adolescent reconnaît l'objet cause du désir comme définitivement perdu : *das Ding* (Freud, 1895/2019), la « chose » qui selon Lacan représente la mère marquée par l'interdit de l'inceste, devient à l'adolescence la pierre angulaire de la réorganisation subjective. Ne pouvant être oubliée, mais étant inaccessible, elle ne peut être présente dans l'inconscient que sous forme de représentation (Freud, *ibid.*). Ce qui amène Freud à préciser que « la vie sexuelle de l'adolescent n'a guère d'autres latitudes que de se répandre en fantasmes » (Freud, 1905/1987, p. 169). En effet, les théories sexuelles, sur lesquelles s'était construit le fantasme originaire, ne constituent plus un repère/repère subjectif pour l'adolescent qui doit retisser son fantasme en articulant trois dimensions : ce qu'il voit du monde, la façon dont il se perçoit dans ce monde, celle dont il « est vu ». Ainsi, le processus pubertaire, par lequel le corps se transforme sous les yeux de l'adolescent et qu'il ne peut stopper, le pousse à réorienter son regard pour investir de nouveaux espaces de symbolisation de l'objet *a*.

Nous pourrions alors penser la construction adolescente comme une déclinaison des trois temps de la pulsion scopique : regarder, se regarder et être regardé. En affirmant que la pulsion de regarder s'origine d'une formation narcissique avant de devenir active et de quitter l'objet

narcissique, Freud définit ces trois temps pulsionnels en 1915 dans son ouvrage *Pulsion et destin des pulsions* : regarder un objet externe dans une dimension active (premier temps), l'abandonner pour tourner son regard vers son corps propre dans une position qui devient passive (deuxième temps) et être regardé dans sa position de sujet (troisième temps). En resituant ces temps pulsionnels à l'adolescence, nous pourrions identifier un temps logique dans lequel, sous l'impulsion des métamorphoses du corps, l'adolescent tourne son regard vers l'extérieur pour regarder le monde avant de trouver une autre forme de reconnaissance dans l'Autre et ainsi une nouvelle inscription dans le lien social. Dans son court texte *Sur la psychologie du lycéen*, Freud parle de ce changement de regard à partir d'une jolie métaphore : « Le garçon commence, à partir de sa chambre d'enfant, à regarder au-dehors dans le monde réel, et voilà qu'il lui faut faire des découvertes qui ruinent sa haute estime originaire du père et favorisent son détachement d'avec ce premier idéal » (Freud, 1914/2001, p. 230). Freud nous rappelle ici que les enjeux de la puberté entraînent la chute des idéaux parentaux et que l'adolescent cherche de nouvelles figures identificatoires pour changer de place dans le social, mais nous pourrions aussi entendre ce regard porté vers l'extérieur comme une alternative à une intériorité trop angoissante. Le conflit subjectif de l'adolescence met en tension une dimension spéculaire et narcissique - tournée du côté du *moi-idéal* -, et la nécessité de trouver sa place parmi les autres - en lien avec l'*idéal du moi*. Si la dimension imaginaire du narcissisme, du côté de l'instance du *moi-idéal*, tend à enfermer l'adolescent dans une représentation de soi décrochée de la dimension symbolique, ce qui va permettre à l'adolescent de porter son regard « au-dehors dans le monde réel » (Freud, *ibid.*), ce sont les forces de sublimation qui participent du processus de « création de soi » (Gutton, 2008) du côté de l'*idéal du moi*. Le psychiatre et psychanalyste Jean-Jacques Tyszler a constaté dans sa pratique auprès d'enfants et d'adolescents « une difficulté à se tenir du côté de ce l'on pourrait appeler “le narcissisme symbolique”, c'est-à-dire ce qui tend vers l'idéal du moi » (Tyszler, 2019, p. 58). Ce manque de symbolisation peut faire obstacle à la possibilité de se déprendre d'une image qui resterait bloquée dans une identification narcissique imaginaire, empêchant l'adolescent de se déplacer dans le champ du langage. Les syntagmes « entre-deux adolescent » et « passage adolescent » prennent ici toute leur consistance. Pour ne pas errer dans un entre-deux imaginaire, source de jubilation mais aussi d'angoisse, il s'agit de trouver de nouveaux ancrages symboliques dans le regard de l'Autre pour changer de place dans le lien social et ainsi effectuer le passage vers un autre âge de la vie. C'est dans ce troisième temps du bouclage pulsionnel que la rencontre avec un adulte tenant lieu de *Nebenmensch* peut autoriser l'adolescent à se décentrer d'une identification imaginaire. Toutefois, dans cet espace de conflictualité entre celui qu'il est et celui qu'il voudrait être, le regard de l'autre, entendu comme objet pulsionnel dans lequel se loge le désir de l'Autre, peut parfois être intolérable. En effet, si l'adolescent (comme Lacan face à la mante religieuse) ne se reconnaît pas dans le regard de l'Autre, si l'objet n'est pas symbolisé, alors il se fait l'objet du regard d'un petit autre dans une relation imaginaire. Certains jeunes peuvent tout aussi bien poster un nombre incalculable de selfies sur les réseaux sociaux et ne pas supporter le regard d'un inconnu sur eux dans un lieu public. Face à l'impossible à dire et à l'irreprésentabilité du corps, face au risque de voir son corps délogé du regard de l'Autre, *l'impossible à être* se manifeste par la question : « Pourquoi vous me regardez ? ». La faille narcissique qui se crée à l'adolescence réactive l'importance de l'objet regard sur un corps qui se « dévoile », et que l'adolescent travaille à revoiler.

En conclusion

Que signifie regarder, se regarder et être regardé à l'adolescence ? Les monographies ont mis en lumière la façon dont les adolescentes cherchent à se reconnaître dans le regard de l'autre pour trouver une nouvelle forme de reconnaissance dans l'Autre, donc de nouveaux appuis symboliques. Toutefois, la représentation de soi par la perception imaginaire qu'ont les adolescents du regard de l'autre peut tout aussi bien les mettre en souffrance ou dans un état de jubilation tel l'enfant qui se découvre pour la première fois dans le miroir. Parfois, l'autre semble tenir lieu de miroir dans lequel l'adolescent trouve un appui narcissique ; à l'inverse, le regard de l'autre peut avoir un effet désubjectivant. L'adolescence est un temps de reconstitution de l'image du corps, pendant lequel le jeune interroge le désir de l'Autre pour revoiler cette image. Cette opération fondamentale articule les dimensions du désir et du paraître à partir de la question : qui suis-je pour l'Autre dans l'image que je donne à voir ? Ce qui est angoissant pour les adolescents, en quête de l'objet perdu, c'est de ne plus se reconnaître dans le champ de l'Autre. Dans cette quête du Symbolique, le jeune peut être surpris, voire effrayé par son désir. Pour tenter de juguler l'angoisse, les adolescentes des monographies ont recours à différentes stratégies. Leïla, cherche le regard de l'autre et se cherche dans ce regard, d'abord par un processus d'identification au groupe de pairs, mais également en sollicitant une forme de reconnaissance dans le regard de l'adulte. Les adolescents, en quête d'un autre qui leur ressemble et à qui ils veulent ressembler, cherchent ainsi des formes de symbolisation de l'objet *a* permettant de s'émanciper. Alima, parce que le poids de ce regard n'est pas soutenable et provoque un sentiment de honte, tente de l'esquiver. Selon Jacques Lacan, la honte est un « instant de voir » où le sujet se voit « être regardé ». Olivier Douville (2016) affirme que si l'adolescent n'a d'autre façon que de se présenter comme étant l'objet de la pulsion, alors le regard de l'autre devient terrifiant. Sans étayage symbolique, la honte vient en place du sentiment de jubilation que l'enfant avait connu devant le miroir. Se cacher du regard de l'autre ou « se donner à voir » en se retranchant derrière une image construite de toutes pièces ne seraient-elles pas deux modalités indiquant la difficulté qu'ont certains adolescents à finaliser le bouclage pulsionnel leur permettant de changer de place en tant que sujet ?

Références

- Bakero Carrasco, M. & Bidaud, É. (2016). Nom, acte et création. *Adolescence*, 34 (2), 333-346. <https://doi.org/10.3917/ado.096.0333>
- Berges, J. (2016). Le savoir de la mère. In *Le corps dans la neurologie et la psychanalyse. Leçons cliniques d'un psychanalyste d'enfants* (pp. 209-252). Toulouse, France : Érès.
- Bidaud É. (2019). Vers une psychanalyse du paysage. *Psychologie clinique*, 47, 116-128. <https://doi.org/10.1051/psyc/201947116>
- Birraux, A. (2013). *L'adolescent face à son corps*. Paris, France : Albin Michel.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. In *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

- Brusset, B. (1999). La honte à l'adolescence. In P. Gutton, *Affliction : Monographie de la revue Adolescence* (pp. 55-75). Paris, France : GREUPP.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris, France : Seuil.
- Douville, O. (2016). *De l'adolescence errante*. Paris, France : Éditions des alentours.
- Dubois, A. (2019). *Histoires de la pédagogie institutionnelle*. Nîmes, France : Champ social.
- Filloux, J-C. (2007). Vers une pédagogie ouverte à la psychanalyse. In F. Houssier & F. Marty (dir.), *Éduquer l'adolescent ? Pour une pédagogie psychanalytique* (pp. 19-47). Nîmes, France : Champ social.
- Freud, S. (1987). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris, France : Gallimard. (Trabalho original publicado em 1905).
- Freud, S. (2001). Sur la psychologie du lycéen. In *Résultats, idées, problèmes I* (pp. 227-231). Paris, France : PUF. (Trabalho original publicado em 1914).
- Freud, S. (2001). *L'inquiétant familial*. Paris, France : Payot et Rivage. (Trabalho original publicado em 1919).
- Freud, S. (2012). *Pulsions et destins pulsions*. Paris, France : Petite bibliothèque Payot. (Trabalho original publicado em 1915).
- Freud, S. (2019). *Esquisse d'une psychologie*. Toulouse, France : Eres. (Trabalho original publicado em 1895).
- Gavarini, L. (2020). L'adolescent un étranger de passage : comment le théâtre de Wajdi Mouawad vient à l'appui d'une clinique de l'adolescence contemporaine. *Les carrefours de l'éducation*, 50, 91-104. <https://doi.org/10.3917/cdle.050.0091>
- Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. Paris, France : L'Harmattan.
- Gutton, P. (2008). *Le génie adolescent*. Paris, France : Odile Jacob.
- Imbert, F. (1997). *L'inconscient dans la classe*. Issy les Moulineaux, France : ESF.
- Julien, F. (2012). *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*. Paris, France : Galilée.
- Lacan, J. (1961-1962). *Le Séminaire, livre IX : L'identification*. Recuperado em 15 jan. 2021, de : http://www.valas.fr/IMG/pdf/S9_identification.pdf (Apresentação oral em 1961-62, publicação inédita).
- Lacan, J. (1966a). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. In *Écrits* (pp. 93-100). Paris, France : Seuil.
- Lacan, J. (1966b). Subversion du sujet et dialectique du désir. In *Écrits* (pp. 793-827). Paris, France : Seuil.
- Lacan, J. (1973). *Le séminaire, livre XI : Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris, France : Seuil. (Apresentação oral em 1964, publicação original em 1973).
- Lacan, J. (1974-1975). *Le séminaire, livre XXI. RSI*. Recuperado em 15 jan. 2021, de : <http://staferla.free.fr/S22/S22%20R.S.I..pdf> (Apresentação oral em 1974-75, publicação inédita).
- Lacan, J. (1975). *Le Séminaire, livre XX : Encore*. Paris, France : Seuil. (Apresentação oral em 1972-73, publicação original em 1975).

- Lacan, J. (2004). *Le Séminaire, livre X : l'angoisse*. Paris, France : Seuil. (Apresentação oral em 1962-63, publicação original em 2004).
- Lévinas, E. (1982). *Éthique et Infini*. Paris, France : Fayard.
- Maïdi, H. (2012). *Clinique du narcissisme. L'adolescent et son image*. Paris, France : Armand Colin.
- Marcelli, D. (2008). Regard adolescent, le regard qui tue ! *Enfances & psy*, 41, 50-55. <https://doi.org/10.3917/ep.041.0050>
- Pellion, T. (2009). Présentation de l'objet à l'adolescence, *Recherche en Psychanalyse*, 8, 265-281.
- Pirone, I. (2020a). Nouvelles normativités et décrochage éthique de l'Autre : quelle place pour la transmission de la culture à l'école ? *Cliniques méditerranéennes*, 102, 109-121. <https://doi.org/10.3917/cm.102.0109>
- Pirone, I. (2020b). L'accompagnement en éducation : une nouvelle façon d'esquiver la rencontre avec l'adolescent ? *Carrefours de l'éducation*, 50, 21-35. <https://doi.org/10.3917/cdle.050.0021>
- Rank, O. (1973). *Don Juan et le double*. Paris, France : Petite bibliothèque Payot. (Trabalho original publicado em 1914).
- Rassial, J-J. (1996). *Le passage adolescent*. Toulouse, France : Érès.
- Tyszler, J-J. (2017). Quand l'imaginaire s'exfolie. *La revue lacanienne*, 18, 46-50. <https://doi.org/10.3917/lrl.171.0046>
- Tyszler, J-J. (2019). *Actualité du fantasme dans la psychanalyse*. Paris, France : Stilus.
- Vanier, A. (1998). *Lacan*. Paris, France : Les belles lettres.
- Winnicott, D.W. (1989). L'adolescent. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp.398-408). Paris, France : Payot et Rivage. (Trabalho original publicado em 1962).

Révision grammaticale: Céline Leroy
E-mail: leroycel@hotmail.com

Reçu en février 2022 – Accepté en août 2023.