



HAL
open science

La conceptualisation de l'adolescence et la transmission : constructions autour d'une impasse dans l'éducation.

Tânia M. B. Aguiar

► To cite this version:

Tânia M. B. Aguiar. La conceptualisation de l'adolescence et la transmission : constructions autour d'une impasse dans l'éducation.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00798172

HAL Id: halshs-00798172

<https://shs.hal.science/halshs-00798172>

Submitted on 8 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n°146 – Atelier 25 : Identité culturelle

La conceptualisation de l'adolescence et la transmission : constructions autour d'une impasse dans l'éducation

Tânia M. B. Aguiar, Master/doctorat en éducation – Université de São Paulo (U.S.P.). Brésil.

RÉSUMÉ

Ce texte rapporte une recherche visant à analyser la circulation du « *signifiant adolescence* » dans le discours pédagogique et les effets qu'elle cause dans la pratique pédagogique et éducative. Fondée sur l'axe théorique psychanalyse-éducation, notre étude part de l'observation de ce que la circulation du signifiant *adolescence* est déclenchée par une « lamentation » systématique sur l'« impossibilité » d'éduquer les adolescents. Il en résulte une certaine désorientation chez les professeurs, qui les pousse à une recherche plus de connaissances sur l'adolescence. Dans leur quête, les professeurs trouvent communément des explications (naturalisées) issues du champ de la psychologie, lesquelles alimentent le concept d'adolescence dans l'imaginaire pédagogique.

Mots-clés : adolescence ; psychologisation du quotidien scolaire ; discours pédagogique.

Ce texte est présenté comme communication de recherche à *La Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2012*. Il constitue un compte rendu d'une recherche réalisée à la Faculté d'Éducation de l'Université de São Paulo (U.S.P.) – Brésil.

Nous rapportons une recherche dont le but est de localiser, d'analyser et de comprendre la production du concept d'adolescence et le mouvement du signifiant *adolescence* dans le discours pédagogique. Cela nous a conduits à élaborer ce travail qui explore le surgissement d'un thème fondamental pour l'éducation. Plutôt que d'apporter des « réponses » à la question de l'éducation des adolescents, notre étude a suscité de nouvelles questions sur cette problématique. Son parcours illustre la complexité du thème ainsi que les différentes possibilités d'analyse qui se sont ouvertes en conséquence de l'ambiguïté régnant autour du sujet *adolescence et éducation*.

Que celui qui n'a jamais pensé que l'adolescence ressemble à un type de maladie me jette la première pierre. Que celui qui, en situation de transmission et en contact avec des adolescents, n'a jamais cherché à s'informer sur les caractéristiques et les particularités de l'adolescence se dresse contre ce défi. Que celui qui, ne serait-ce que brièvement, n'a jamais voulu savoir ce que propagent les hérauts du psychologisme

dans leurs (im)probables explications sur qui est, ce que veut, d'où vient et où va cet « être » adolescent, veuillez bien se lever. Est-il possible de regarder nos élèves sans passer par la lentille du concept d'adolescence, qui pousse obligatoirement à la comprendre comme une phase tumultueuse, conflictuelle, dérégulée par la nature elle-même et place sur la scène sociale des sujets considérés comme psychologiquement perturbés ? Quelle est cette *vérité* sur l'adolescence qui met toute notre société en état d'alerte face à ces êtres « étranges » à notre monde et promeut tout type de prescription pour guérir les maux de l'adolescence ? Sur quoi s'appuient ces prescriptions qui vont des affirmations les plus ingénues, comme déclarer que « tout » adolescent est indiscipliné, aux plus élaborées et modernes théories sur le fonctionnement particulier du cerveau des adolescents ? En fin de compte, comment et pourquoi apprenons-nous à regarder un autre être humain (en général nos élèves) et à ne pas nous reconnaître en lui, à ne pas voir en lui notre visage réfléchi ? Quel type de « raison » nous pousse sans cesse à concevoir l'adolescence, à généraliser des attitudes et des comportements, à croire aux orientations pseudo-scientifiques pour « guérir » l'adolescence et à y être absolument fidèles ? Ou à confier aveuglément en d'autres généralisations non moins significatives qui nous disent de ne pas la guérir, de laisser passer, car comme un mal subit, elle pourrait disparaître aussi mystérieusement qu'elle a surgi ?

Pour répondre à ces questions, nous avons d'abord sondé l'histoire en quête de réponses concernant la production et la sédimentation du concept d'adolescence concomitamment à l'expansion de la psychologie « scientifique » naissante, au XIX^e siècle. Il nous semble que ce concept s'est structuré dans la mesure où les formulations scientifiques sur les « sujets pubères » et les « jeunes » ont été imaginativement appropriées et transportées dans un discours sur l'adolescence, comprise alors comme un problème exigeant des prescriptions « scientifiques ». Ainsi, l'*adolescence* a été prise comme objet d'étude par la science (par la science médicale dans ses études sur la puberté et, en même temps, par la psychologie dans ses théorisations sur les « comportements » des jeunes), qui la représente comme une manifestation de la « nature », autrement dit, comme un objet « naturel ». Il est donc possible de déterminer l'époque et la localisation de la production du concept d'adolescence (compris comme un ensemble de pratiques, de prescriptions et d'incorporations imaginaires sur la « nature » de l'être pubère et du jeune) : il est le fruit d'une méthodologie de recherche trouvant son origine dans la science positiviste du XIX^e siècle, qui sous-tend les « savoirs » de la médecine et de la psychologie (CÉSAR, 1998).

En ce sens, nous avons également constaté que, parmi les toutes institutions regroupant des « sujets pubères » et des « jeunes », l'école est celle qui a systématiquement exigé des « savoirs » scientifiques pour répondre à ses pratiques. Celles-ci se basaient sur ces mêmes prescriptions scientifiques, qui classaient l'adolescence comme une problématique spécifique, qui l'ont poussée à différencier son éducation de celle de l'enfance. Cela ajoute un nouvel élément dans la production du concept d'adolescence dans la mesure où, de par ses pratiques, l'école créait une demande de « savoirs » rendant compte de cette spécificité. Donc, ces « caractéristiques » éducatives scolaires sont, entre autres choses, la conséquence directe du renouvellement pédagogique (idée de l'omnipotence de l'éducation pour façonner l'homme) du XVIII^e siècle puis de l'affirmation et du triomphe de l'école, sous les marques du positivisme scientifique du XIX^e siècle. (SOUZA, 2002)

Toutefois, l'« objet » adolescence n'a pas été l'apanage des « savoirs » de la psychologie et de la médecine, il a été étudié par d'autres champs de connaissance,

comme, par exemple, l'anthropologie et la psychanalyse. Or, l'approche psychanalytique de l'adolescence nous intéresse tout particulièrement parce qu'elle constitue la base théorique fondamentale de ce travail. Ainsi, réfléchir sur le rapport de la psychanalyse à l'adolescence, l'appropriation imaginaire de la théorie psychanalytique et les *discontinuités* que la psychanalyse a provoquées dans l'incorporation du concept d'adolescence, nous a poussés à conclure que, tout d'abord, la psychanalyse n'a pas *spécifiquement* théorisé l'adolescence, au contraire de la psychologie.

A ce que tout indique, aussi bien la formation médicale de S. Freud (qui lui a fait donner la priorité au terme *pubertat*) que l'usage restreint des mots *adoleszenz* et *adoleszent* en allemand, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, justifient l'absence d'une spécificité théorique sur l'adolescence dans les premiers textes psychanalytiques. Néanmoins, nous comprenons que Freud ne pourrait pas théoriser l'adolescence puisqu'il s'agissait d'un concept en voie de constitution à la croisée des « savoirs » de la psychologie et de la médecine, champs de connaissance distincts de la psychanalyse. Mais, à l'inverse, il est impossible d'affirmer catégoriquement que Freud ne s'est pas occupé de sujets « pubères » ou « jeunes » (Dora, par exemple, avait dix-huit ans à l'époque de son traitement), que, *de nos jours*, nous appelons des adolescents, car il faut tenir compte des différences langagières et sociales établies au long du XX^e siècle, en particulier, le fait de que la théorie psychanalytique - à la différence de la psychologie de l'adolescence du début du XX^e siècle - n'attribue aucune centralité à la période de l'adolescence dans la constitution du sujet. (PERRET-CATIPOVIC & LADAME, 1997). En outre, Freud a décrit les transformations de la puberté dans ses *Trois essais sur la théorie sexuelle*, publié en 1905. Or, c'est précisément à partir de cette publication que d'autres psychanalystes ont commencé à développer des études sur l'adolescence dans la théorie psychanalytique.

L'agitation autour du thème de l'adolescence dans les milieux académiques a fait croître l'intérêt pour cette problématique parmi les élèves de Freud qui, avant de se consacrer à un traitement psychanalytique spécifique aux adolescents, ont construit une perspective théorique à partir des études freudiennes, dont l'application s'est limitée aux domaines de l'éducation (Anna Freud, S. Bernefeld, August Aichhorn, et M. Laufer). Plus tard, à la fin des années 1950, un nouveau changement de perspective a pris place et la psychanalyse a commencé à s'occuper d'un traitement spécifique pour les adolescents. Donc, pour ce qui est de l'adolescence, les premières élaborations théoriques de la psychanalyse ont tout d'abord visé à répondre à une demande dans le champ de l'éducation et elle n'est devenue une spécificité de la clinique psychanalytique que quelques décennies plus tard.

Nous comprenons que les études sous le biais de la clinique psychanalytique ont vu un *singulier* dans l'adolescence, et non pas un *universel* (RASSIAL, 1997), ce qui marque un changement de perspective théorique important et un éloignement considérable d'une *psychanalyse appliquée à l'éducation*, telle que l'avaient idéalisée les premiers psychanalystes qui se sont occupés du thème de l'adolescence. Toutefois, le temps séparant ces deux perspectives théoriques de la psychanalyse (liées à l'adolescence) a favorisé l'incorporation imaginaire de la psychanalyse comme « *la théorie* » qui expliquerait « *l'adolescence* », spécialement parce que, comme la psychologie, elle a été convoquée à répondre à des demandes concernant l'éducation des adolescents. D'un autre côté, outre le fait que les fondements psychanalytiques ont été mis au service de la pratique éducative et réduits à des explications naturalisées sur

l'adolescence, l'incorporation imaginaire du rapport entre psychanalyse et sexualité peut avoir conduit à la relation imaginaire entre psychanalyse et adolescence, car cette dernière était déjà conceptualisée comme la « phase de la sexualité ».

Après ce parcours historique, nous nous efforcerons d'identifier, dans le discours des professeurs d'adolescents, l'influence qu'exerce ce concept sur la pratique pédagogique et éducative. Néanmoins, plutôt que des définitions de l'adolescence fondées sur le champ strict du sens, qui permettraient de « comprendre » la « *problématique de l'adolescence* », leurs discours renferment les effets que l'invocation de l'adolescence cause dans la pratique pédagogique, avec son ambiguïté, ses récurrences, ses insinuations. C'est-à-dire avec la circulation du *signifiant adolescence* dans le discours pédagogique.

Or, le signifiant *adolescence* circule autour d'autres signifiants qui changent de signification quand ils s'enchaînent avec lui, comme, par exemple, *sexualité*. Dans un cadre général, il serait difficilement enchaîné au signifiant *adolescence*, mais ce dernier renvoie toujours au signifiant *sexualité*, lequel change de sens quand il est enchaîné au signifiant *adolescence*. Il en va de même des signifiants *délinquance*, *drogues*, *agressivité*, *impulsivité*, pour ne citer que ceux que l'on retrouve le plus souvent dans le discours pédagogique. Bien que les professeurs « comprennent » que l'adolescence n'est pas un phénomène universel et naturel et qu'il y a des variations sociales, temporelles, ethniques, de genre, etc., la circulation du signifiant *adolescence* renvoie toujours à des signifiants qui la conceptualisent et cela engendre des effets sur l'éducation, car les professeurs sont - subjectivement - impliqués dans le signifiant *adolescence*.

Cette implication du professeur dans le signifiant *adolescence* se révèle dans le discours par deux voies principales : la première, que l'on constate dans le discours pédagogique, est une lamentation systématique sur l'adolescence et l'impossibilité de l'éduquer ; la deuxième, qui est une conséquence de la première, est la croyance des professeurs qu'il leur faut en savoir plus sur l'adolescence pour que l'éducation se réalise. Selon Lajonquière (1999), ce sont deux maximes (psycho)pédagogiques de l'éducation moderne, car l'on lamente également l'impossibilité de l'éducation des enfants et l'on essaie de connaître leurs capacités naturelles pour qu'il y ait éducation. Cependant, pour ce qui est de l'éducation des adolescents, il est clair qu'elles génèrent des effets distincts.

Lors de notre recherche,¹ nous avons reconnu six axes thématiques liés au mot *adolescence* : projets sociaux, délinquance, agressivité, orientation sexuelle², drogues, et techniques pédagogiques/cours. Cependant, pour ce qui est du premier (projets sociaux) et du dernier (techniques pédagogiques/cours), notre attention n'a pas été attirée par la présence du signifiant *adolescence* dans les textes analysés ou dans les réponses des

¹ Cette recherche consiste en une analyse d'entrevues avec des professeurs d'adolescents et de textes traitant de l'« éducation des adolescents » dans les revues *Nova Escola* (Ed. Abril) et *Educação* (Ed. Segmento) publiées entre janvier 2000 et juin 2006.

² Au Brésil, selon la Législation de l'Éducation Élémentaire (DCNs = Les Directives du Curriculum (Programme) National), le terme 'Orientation Sexuelle' désigne « éducation sexuelle » l'un des thèmes transversaux qui sont abordés à l'école à partir de l'Enseignement Élémentaire - le IIIe Cycle (6e Année). Les thèmes transversaux dans l'enseignement obligatoire sont les suivants : l'éthique, l'environnement, la pluralité culturelle, l'orientation sexuelle, les rapports travail-consommation et la santé.

professeurs, mais justement par son absence. En ce qui concerne « projets sociaux », nous pourrions supposer que l'absence du signifiant *adolescence* dans les textes des revues *Nova Escola* et *Educação* peut être attribuée à la catégorisation par âge officielle,³ mais, comme nous l'avons vu, nous ne saurions en conclure que la prédominance des mots *jeunes/jeunesse* plutôt qu'*adolescence/adolescents*, dans ces reportages, se doive au mouvement du signifiant *adolescence*, qui est plus lié à un « problème » qu'aux projets sociaux permettant aux « jeunes » de participer activement à la société.

Quant aux techniques pédagogiques/cours pour adolescents, le mouvement du signifiant *adolescence* évoque plus la lamentation systématique sur l'impossibilité de leur faire apprendre que la divulgation de techniques pour que cela se concrétise. Dans tous les récits d'expériences d'enseignement couronnées de succès, le renversement du discours - de la lamentation à la possibilité - fait que le signifiant *adolescence* n'est enchaîné à aucun autre. Dans ces cas, le mot *adolescence* est substitué par d'autres comme : jeune, élève, « les gosses » etc.. Pourtant, quand on revient à la lamentation, les spécialistes sont invités à parler de l'*adolescence* et ils (ré)affirment l'impossibilité d'enseigner des adolescents, faisant tourner le signifiant *adolescence* autour de tendances naturelles qui entravent l'action des professeurs.

Cependant, nous constatons ce n'est pas le cas quand il s'agit de la sexualité, des drogues, de la délinquance ou de l'agressivité. Le signifiant *adolescence* s'enchaîne à leur signifiant de telle sorte que même quand le thème est, par exemple, la planification de cours (de portugais, de mathématiques, d'histoire, etc.), l'on y a recours, comme si eux seuls permettaient à l'adolescence d'entrer en scène.

Discursivement, le signifiant *délinquance* associé à l'adolescence se présente comme une donnée *naturelle*, promouvant des actions qui vont de la panique des professeurs face à la délinquance généralisée parmi les adolescents à des campagnes de prévention dans les écoles pour éviter toutes « bagarres, menaces, déprédations ». Nous pouvons illustrer la force de cet enchaînement signifiant par une phrase extraite d'un reportage de la revue *Educação* (mai 2004) : « En janvier, il y avait au Brésil presque 40 000 adolescents faisant l'objet de mesures socio-éducatives, soit 0,2% des 25 millions de jeunes Brésiliens entre 12 et 18 ans. » Cette phrase n'a certainement pas été élaborée pour qualifier les adolescents d'« infracteurs » ou faire une équivalence entre adolescence et délinquance. Elle ne suit pas non plus la classification par âge officielle, car, selon l'*Estatuto da Criança e do Adolescente* (Loi relative aux droits des enfants et des adolescents), l'adolescence est la période de la vie qui va de 12 à 18 ans. Ce qui est souligné dans cette phrase (et dans les autres que cette recherche a analysées), c'est le mouvement du signifiant *adolescence* dans le discours pédagogique.

Cela peut également être observé dans le cas de l'enchaînement du signifiant *agressivité* au signifiant *adolescence*. L'adolescence est décrite comme un moment propice aux manifestations agressives, une période où l'agressivité assume un caractère irréversible et, donc, comme une phase finale de la formation de la « personnalité ». De ces enchaînements signifiants (adolescence-délinquance, adolescence-agressivité) ressort un adolescent suffisamment « fort » pour intimider les adultes et la société, ce qui fait tourner le signifiant *adolescence* autour de l'impuissance des adultes à affronter

³ Au Brésil la catégorisation par âge officielle est « *adolescent* : sujet entre 12 et 18 ans (E.C.A.) ; *jeune* : entre 15 et 24 ans. »

le « problème de l'adolescence » et provoque plus de lamentations sur les difficultés de cette phase.

En revanche, quand le signifiant *adolescence* est enchaîné au signifiant *drogues*, nous observons que le discours tourne autour de la « fragilité » de l'adolescent. C'est-à-dire qu'un renversement discursif transforme ce sujet terrifiant (de la délinquance et de l'agressivité) en un être totalement susceptible aux « influences externes », pour lequel il faut organiser des campagnes de prévention garantissant que les professeurs augmentent son « amour-propre » pour qu'il parvienne à résister aux drogues. Aucun des reportages analysés dans cette recherche ne remet pas en question les « influences externes » (l'offre de drogue dans les écoles) : tous parlent de la *fragilité* de l'adolescent. Des campagnes promouvant la « qualité de vie » sont organisées autour de ce « manque d'amour propre » et des « problèmes familiaux », qui, en dernière instance, visent à garantir le bonheur futur de l'adolescent. Or, l'intervention de la psychologie de l'adolescence dans le champ scolaire s'y révèle de manière plus incisive encore, car, presque toujours, ces campagnes sont idéalisées à partir des fondements de la psychologie, et il n'est pas difficile de percevoir l'application de ses techniques (issues de la clinique) en salle de classe.

Finalement, quand le signifiant *sexualité* est enchaîné au signifiant *adolescence*, il s'exprime, entre autres, par l'intermédiaire de l'« orientation sexuelle », comprise comme une fonction noble des professeurs qui se voient, pour ainsi dire, chargés de faire chuter les statistiques alarmantes sur la *contagion* des adolescents par des maladies sexuellement transmissibles et sur les grossesses non désirées. En ce sens, la prévention est également présente comme une médiation entre ce que l'adolescent est et ce que l'on voudrait qu'il soit. Dans le discours pédagogique sur l'adolescence, la promotion du bonheur futur passe nécessairement par l'orientation sexuelle, et la psychologie se présente à l'éducation aussi bien pour expliquer ce qui se passe avec les adolescents que pour proposer des techniques pour des cours plus efficaces, dont l'une des plus utilisées est la parole. Peu importent les moyens, il faut les faire parler de leur sexualité, car, imaginativement, cela garantirait que le professeur « *fait quelque chose pour la sexualité humaine* ». ⁴ Finalement, ce champ de l'« orientation sexuelle » mis en relation à la sexualité et à l'adolescence est un terrain fertile pour les prescriptions les plus variées, de celles qui se « restreignent » au champ de la biologie à celles qui « promeuvent le bonheur par la sexualité humaine ». Comme l'a dit Freud : « Celui qui promettra à l'humanité de la délivrer de l'embarrassante sujétion sexuelle, quelque sottise qu'il choisisse de dire, sera considéré comme un héros. » ⁵

Cette analyse nous a donc permis de conclure que, dans le discours pédagogique, le mouvement du signifiant *adolescence* provoque des effets sur la pratique. Parmi ces derniers, comme nous l'avons vu ci-dessus, se trouve la lamentation systématique des professeurs sur l'adolescence. Cette lamentation pousse les éducateurs à partir en quête de plus de « connaissances » sur l'adolescence, normalement issues de la psychologie. Mais dans la pratique, l'effet engendré par cette croyance - de ce que « en en sachant plus » on enseigne mieux - est que tout ce qui se passe et se dit *dans l'éducation* à propos des adolescents semble toujours manquer de médiation scientifique. Et encore,

⁴ Comme l'affirme Laura Muller, « éducatrice sexuelle », dans un texte pour la revue *Nova Escola*, août, 2003.

⁵ Cité par Roudinesco (2003 :74).

que cette « lamentation » promeut une « parole » constante des professeurs sur l'*adolescence*. Il semblerait que l'on parle plus de l'*adolescence* que de son *éducation*.

Nous comprenons que ce « *parler constant* » sur l'adolescence est cela même qui alimente le discours scientifique sur celle-ci et fait que les accessoires (comme le dit Lajonquière, 1999) ont envahi la scène scolaire. Toutefois, dans le cas de l'éducation pour adolescents, les accessoires sont pris pour la *cause* de l'éducation. Nous pouvons considérer qu'il s'agit d'un effet de plus du mouvement du signifiant *adolescence* dans le discours pédagogique et que c'est par ses bords que l'adolescence est capturée par l'imaginaire pédagogique.

En ce sens, nous comprenons qu'il n'est possible de parvenir à une conclusion quant aux effets du discours pédagogique sur l'éducation des adolescents qu'à partir de l'analyse du mouvement du signifiant *adolescence*, car notre recherche a montré la désorientation qui frappe les professeurs d'adolescents.

Nous avons réfléchi ci-dessus sur le fait que les professeurs ne semblent pas se rendre compte de la place qu'ils attribuent à l'« adolescence » dans la pratique pédagogique, et qui plus est que certains d'entre eux croient qu'en savoir plus sur adolescence et en parler « de long en large » sont des alternatives pertinentes pour que l'éducation se concrétise.

Néanmoins, ce qui ressort de ce cas n'est qu'un élément de plus de la renonciation à l'acte éducatif. L'urgence dont les professeurs font montre dans leur besoin de connaître l'adolescence et de chercher d'autres techniques permettant son éducation est exemplaire en ce sens. Cette quête est quelque chose de l'ordre de l'impossible pour ce qui est de l'obtention de résultats satisfaisants. De fait, il nous semble que la possibilité d'éduquer ne réside pas dans une quête de connaissance d'un sujet préformé à partir de « savoirs » scientifiques, mais dans l'incertitude de ne pas obtenir le « résultat » désiré.

La question de l'impossibilité de l'éducation des adolescents est, à nos yeux, liée à cet effet que le mouvement du signifiant provoque dans le discours pédagogique : la renonciation à l'acte éducatif qui prend place au nom d'un « concept » de ce qu'est - imaginairement - l'adolescence.

Nous comprenons que si, pratiquement un siècle après les premières formulations de la psychologie de l'adolescence, celle-ci est encore convoquée pour ajuster les pratiques pédagogiques pour adolescents, c'est parce que nous croyons qu'elle peut résoudre les impasses que l'adolescence pose à l'éducation. Les pratiques (psycho)pédagogiques infantilisent les sujets adolescents, en les mettant dans une nouvelle latence, comme l'a bien observé Lesourd (2004), et traitent « tous » les adolescents de la même manière parce qu'elles supposent qu'ils font partie d'une catégorie universelle de par leurs attributs naturels. Si l'on permet encore que les « réponses » de la psychologie sur l'adolescence laissent l'« humain » s'échapper de l'éducation et si l'on comprend que l'éducation de l'adolescent doit être ancrée dans le champ de la certitude sur sa sexualité, son agressivité, son impulsivité etc., c'est parce que l'on croit que ses réponses sont correctes. Et si cette croyance persiste, c'est parce que l'absence de ces « explications » et « prescriptions » ferait s'évanouir du discours pédagogique cette « *entité conceptuelle* » dénommée adolescence. Or, que mettrait-on à la place - conceptuelle - de l'adolescence ?

Donc, les conclusions de cette recherche sont plus proches de nouvelles questions sur la problématique du discours pédagogique et de l'éducation des adolescents que de réponses pouvant rendre compte de l'émergence du thème. Ainsi, à la fin de ce travail, nous considérons que, alors que l'éducation scolaire, de nos jours, vise, comme *produit final*, un adulte pouvant avoir un futur heureux et complet et profiter d'une vie en commun sans « frictions humaines », elle n'abrite sous sa coupole qu'un « quasi-produit » (les adolescents) – issu d'une « matière première » (les enfants) – qui lui montre au quotidien l'impossibilité d'atteindre cet objectif. Impossibilité plus évidente encore dans les *résultats* de ce « quasi-produit final », qui n'est autre que ce discours pédagogique sur l'adolescence. Voilà pourquoi, nous demandons : si cette entité conceptuelle (« l' »adolescence) cessait d'exister que mettrait-on à sa place ? Comment éduquer des sujets (de 12 à 18 ans) sans l'écran de l'adolescence ? Que trouverait-on à cette place ? Et encore : est-il possible d'« éduquer » sans l'écran des superstitions pseudo-scientifiques ?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, T.M.B. Educação, Mito e Ficção. São Paulo, Cengage Learning, 2010.

CÉSAR, M.R.A. *A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. Campinas, SP, 1998; Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação: UNICAMP.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Obras psicológicas completas; edição Standart brasileira. Rio de Janeiro, Imago, 1996.

LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis, Vozes, 1999.

LESOURD, S. *A construção adolescente no laço social*. Petrópolis, Vozes, 2004.

PERRET-CATIPOVI M., LADAME F. (org) *Adolescence et psychanalyse: une histoire*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.

RASSIAL, J.J. *A passagem adolescente: da família ao laço social*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

ROUDINESCO, E. *Por que a psicanálise?* tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

SOUZA, M.C.C.C. *Aspectos psicossociais de adolescentes e jovens*. In: *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, p.35-65.

SPÓSITO, M.P.; PERALVA, A.T. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. [entrevista com F. Dubet] In: *Juventude e Contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação, n.5 e 6. São Paulo: ANPED/Editora 34, 1997, p.222-231.

