

Annexe 1

La puberté et les transformations du corps

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

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

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

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

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

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

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

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

Annexe 2

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

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

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

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

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

Quelques pistes :

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

Annexe 3

Ce que nous disent les adolescent·e·s

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

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

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

1. LES RELATIONS AVEC LES PAIRS ET LES ADULTES

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

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

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

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

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

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

PAROLE D'ADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Du côté de l'école

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

Du côté des enseignant·e·s

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

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

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

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

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

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

PAROLE D'ADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PAROLE D'ADOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Au niveau de l'école :

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

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

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

Au niveau des enseignant·e·s :

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

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

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

PAROLE D'ADOS

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

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

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

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

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

5. LES SOUCIS LIÉS À LA FAMILLE

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

Annexe 4

Ce que nous disent les études

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

Principalement :

Etude HBSC

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

Etudes de IUMSP

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

Etudes Optimus

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

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

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

Enquête 2019 sur les LGBTIQ+ en Suisse

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

Etude JAMES

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

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

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

QUELQUES DONNÉES SUR LA SEXUALITÉ ET SANTÉ SEXUELLE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

QUELQUES DONNÉES EN LIEN AVEC L'IMAGE CORPORELLE

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

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

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

QUELQUES DONNÉES SUR LES COMPORTEMENTS SUR LES MÉDIAS SOCIAUX

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

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

QUELQUES DONNÉES SUR LA CONSOMMATION DE SUBSTANCES

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

Cannabis

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

Alcool

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

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

Tabac

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

QUELQUES DONNÉES SUR L'ALIMENTATION ET LE MOUVEMENT

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

Alimentation

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

Activité physique

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

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

Annexe 5

Image de soi, médias sociaux et apprentissage implicite

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

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

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

EXEMPLE DE L'INTERNALISATION D'UN IDÉAL DE BEAUTÉ

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

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

PROCESSUS D'INTERNALISATION

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

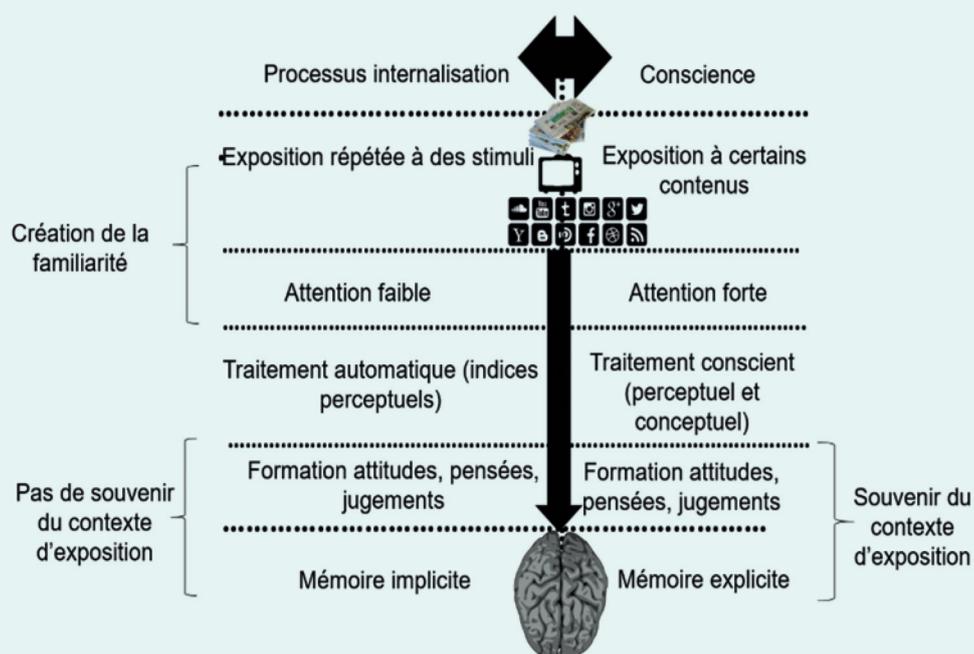
Dans cette perspective, Intartaglia J. & Dubied C. émettent une hypothèse sur le développement de cet idéal corporel dans l'esprit de ces jeunes : ce processus serait automatique et spécifiquement *non conscient dans son processus d'acquisition et de formation* mais cela va plus loin : non seulement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

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

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

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

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



PROCESSUS D'INFLUENCE ET RÉSEAUX SOCIAUX DIGITAUX

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

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

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

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

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

Annexe 6

Les compétences psychosociales et le PER

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

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

FORMATION GÉNÉRALE

MITIC

FG 31

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

Santé et Bien-être

FG 32

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

Choix et projets personnels

FG 33

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

Vivre ensemble et exercice de la démocratie

FG 34

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

FG 35

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

Interdépendances

FG 36/37

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

Identité

FG 38

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

DOMAINES DISCIPLINAIRES

ACM 31

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

MSN 35

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

MSN 37

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

CM 31

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

CM 32

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

CM 34

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

SHS 33

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

SHS 34

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

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

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

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

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

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

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