

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RENCONTRE DE L'AUTRE CHEZ DES ADOLESCENTS D'HORIZONS
DIFFÉRENTS : L'EXPÉRIENCE DE L'ALTÉRITÉ COMME INITIATIVE DE
PRÉVENTION DES POLARISATIONS SOCIALES

ESSAI DOCTORAL

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

LYSIANE LAVOIE

AVRIL 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Écrire un essai est un exercice profondément solitaire, mais auquel il est difficile de s'adonner sans le soutien de tant de gens... Pour tout ce que ces personnes m'ont apporté au fil de ce parcours, je veux remercier :

- Jean-Sébastien Dufresne de l'organisme Iciéla pour son ouverture dès notre première rencontre alors que je cherchais des participants pour mener mon étude. Merci de m'avoir accueillie et de m'avoir soutenue dans ce projet.
- Les participants qui se sont prêtés à l'exercice alors qu'ils ne savaient pas, pour la plupart, ce qu'est un essai. Merci de m'avoir fait confiance en acceptant de me rencontrer. Merci de vous être fait confiance en rencontrant les autres participants, les moniteurs du camp et d'avoir accepté d'en parler.
- Mes ami(e)s Marie-Hélène B., Jade G., Marie-Pierre G., Isabelle G., Jérôme G., Michaël D., Patrick W., et Marie-Pierre D. Merci d'avoir lu mes doléances sur Messenger, de m'avoir encouragée chaque fois que je pensais ne pas y arriver, de m'avoir fait des pâtés au saumon en fin de session. Bref, d'avoir cru en moi, de m'avoir soutenue et aimée tout au long de ce parcours.
- Mes superviseurs Alexandre L., Angela C. et Josée C. qui ont été là dans les bons comme dans les moins bons moments et qui ont su me soutenir dans ce processus tout en m'aidant à devenir, tranquillement et humblement, la thérapeute que je souhaite être un jour.
- Mes psychologues vus au fil des ans... A., L., E. et N. ont nourri chez moi tant de réflexions, ils ont soutenu tant d'élaboration et contenu tant d'émotions. Je vous suis tellement reconnaissante.

- Ma collègue Christine B.-R. avec qui j'ai eu le bonheur et le plaisir de partager la dernière ligne droite durant plusieurs samedis à rédiger ensemble avant de se récompenser avec une bonne bouteille et pourquoi pas, de jolies barrettes ! Merci pour ton accompagnement, ton soutien, tes associations, ta présence et ton amitié nouvelle.
- Mon petit (grand) frère Pierre L. qui a su paver la voie d'un parcours doctoral et avec qui j'ai pu ventiler toutes les angoisses qui y sont reliées devant un bon thali végétarien ou en l'appelant à 22 h, prise de panique devant mon syndrome de l'imposteur.
- À mes parents, Jocelyne et Yves, qui m'ont appris à rencontrer l'autre par le biais d'une maison accueillante où tout le monde est toujours le bienvenu.
- À ma marraine, Yvette, qui a simplement dit « enfin! » lorsque je lui ai annoncé que je voulais retourner à l'école pour devenir psychologue et qui m'a montré comment on prend soin de soi tout en prenant soin des autres.
- Mes enfants, Luca et Emile, qui ont vu leur maman travailler sur son ordinateur entre deux jeux, parfois le soir, parfois les samedis, mais surtout, qui ont fait en sorte que je n'ai PAS passé mes soirées et mes fins de semaine à rédiger pendant toute ma scolarité.
- Mon conjoint Riccardo qui a toléré l'idée improbable d'un changement de carrière qui allait bouleverser notre quotidien et nos plans pour les dix prochaines années. Merci d'avoir accepté de m'accompagner dans ce saut dans l'inconnu.
- Et bien évidemment, ma directrice de thèse Ghayda H. qui m'a guidée dans ce parcours en sachant m'inspirer à faire de mon mieux tout en respectant mes limites. Merci d'avoir été l'humaine que tu es, je n'aurais pas pu survivre à cette traversée sans ta bienveillance.

DÉDICACE

À mon oncle Mario, qui m'a, sans le savoir,
fait rencontrer l'Autre dans toute sa familière
étrangeté, et ce, dès mon enfance...

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	x
CHAPITRE I INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE.....	1
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS	4
2.1 L'adolescence : un apport psychanalytique.....	4
2.2 La rencontre : expérience fondatrice du psychisme	6
2.2.1 Pulsions, objet et relation d'objet : la voie du narcissisme primaire	6
2.2.2 Espace transitionnel, double et altérité.....	10
2.3 La construction de l'identité : une vision psychodynamique	15
2.3.1 Identité personnelle/individuelle	16
2.3.2 Identité de groupe/sociale	19
2.4 La polarisation : refus de l'ambivalence et clivage	21
2.5 La polarisation sociale, radicalisation et adolescence : états des lieux	25
2.6 Conclusion du cadre théorique	29
CHAPITRE III OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE.....	30
CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE.....	32
4.1 Description détaillée du projet à l'étude.....	32
4.2 Participants	34
4.2.1 Recrutement des participants	34
4.2.2 Échantillon	34
4.3 Procédure.....	35
4.3.1 Construction du guide d'entretien.....	35
4.3.2 Cueillette de données	36
4.4 Analyse des données.....	37

4.5 Stratégies pour assurer la rigueur	38
4.6 Considérations éthiques.....	39
CHAPITRE V Résultats.....	41
5.1 Observation ethnographique : à la recherche d'un semblable.....	41
5.2 Analyse thématique : première partie.....	44
5.2.1 Représentation de soi	44
5.2.2 Relation à l'autre	46
5.2.3 Relation au projet	50
5.3 Analyse thématique : deuxième partie	51
5.3.1 Représentation de soi	51
5.3.2 Relation sujet-objet groupal	54
5.3.3 Relation à l'autre	56
5.3.4 Relation au projet	58
CHAPITRE VI DISCUSSION	60
6.1 Représentation de soi.....	60
6.2 Relation à l'autre	64
6.3 Relation au groupe.....	67
6.4 Relation au projet	70
6.4.1 Interprétation sur les processus de polarisation	72
CONCLUSION.....	76
ANNEXE A FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS	79
ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ADOLESCENTS	83
ANNEXE C FORMULAIRE D'AUTORISATION DU MILIEU - DEMANDE ...	87
ANNEXE D FORMULAIRE D'AUTORISATION DU MILIEU - RÉPONSE	89
ANNEXE E SCHÉMA D'ENTRETIEN AU TEMPS 1	90
ANNEXE F ARBRE THÉMATIQUE AU TEMPS 1	93
ANNEXE G SCHÉMA D'ENTRETIEN AU TEMPS 2.....	96

ANNEXE H ARBRE THÉMATIQUE AU TEMPS 2	99
ANNEXE I CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	102
ANNEXE J AVIS FINAL DE CONFORMITÉ	103
RÉFÉRENCES.....	104

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative, dont le cadre conceptuel est la psychanalyse, s'intéresse à la rencontre de l'autre dans son altérité chez des adolescents d'horizons culturels différents et propose, en collaboration avec l'organisme à but non lucratif Iciéla, une activité de rencontre entre des jeunes de 12 à 16 ans de différentes origines culturelles. Dans le cadre de cet essai doctoral, le camp de jour interculturel *Montréal à notre image* offre un espace de rencontre et de cocréation entre des jeunes de divers horizons. Il est donc conceptualisé comme un espace transitionnel permettant de mettre en « jeu » la question de rencontre de l'autre, de son altérité et des impacts que cette rencontre peut avoir sur les différents processus identificatoires et défensifs. Le « succès » de cette rencontre devrait idéalement être un accès à l'ambivalence dans un rapport intersubjectif complexe à l'autre, alors que son échec serait plutôt une consolidation du clivage et une polarisation sociale accrue. À travers cette recherche, nous tentons donc de répondre à la question suivante : « Quelle est la contribution d'un projet commun chez des jeunes d'horizons différents sur les représentations de soi et de l'autre ainsi que sur les processus de clivage et de refus de l'ambivalence présents dans la polarisation sociale? »

Pour ce faire, huit entrevues semi-ouvertes ont été menées auprès de quatre jeunes de 12 à 16 ans inscrits au camp de jour interculturel *Montréal à notre image*. Durant deux semaines, ces jeunes ont participé à de multiples activités qui avaient toutes été pensées en fonction de la question du vivre-ensemble et de la rencontre de l'autre. Afin d'enrichir les données récoltées par le biais d'entrevues qualitatives, nous avons aussi procédé à une observation de type ethnographique durant cette période. Ainsi, nous avons exploré les effets perçus de la rencontre de l'autre sur le vécu subjectif des jeunes de leur représentation de soi et de l'autre, ainsi que sur certains processus au cœur de la polarisation tels que le clivage et le refus de l'ambivalence. Nous avons également essayé de comprendre ce qui, dans des initiatives de ce type, peut adoucir certaines rigidités identitaires entretenues par la rhétorique clivante « eux contre nous ». L'originalité de cet essai réside dans le fait que bien que la question de la prévention des polarisations sociales chez les jeunes soit de première importance, très peu de recherches ont donné la parole à ces derniers au sujet de leur vécu subjectif en lien avec ce type de projet. Alors que l'adolescence est une période de bouleversements identitaires rendant les jeunes très sensibles aux processus de

clivage et de polarisation, il importe de s'attarder à ce qui peut canaliser positivement tous les changements qui s'opèrent à cette période de la vie.

Les analyses thématiques des discours des jeunes dans le cadre de cet essai doctoral laissent présager un effet positif de la rencontre de l'autre, notamment sur la perception que les jeunes ont d'eux-mêmes. Rencontrer l'autre permet donc de se rencontrer soi-même. En effet, les participants ont vu leur image de soi se modifier entre la première et la deuxième entrevue, laissant non seulement apparaître une image de soi plus positive après le projet, mais aussi une meilleure connaissance de soi. Cette transformation s'est vécue de pair avec une diminution du clivage observé chez les jeunes, et ce, comme anticipé dans nos questions de recherche. Les données recueillies ne permettent pas d'aller plus loin dans l'interprétation de l'efficacité réelle d'un tel projet sur la prévention des polarisations, notamment en raison de la petitesse de l'échantillon et du fait que les jeunes rencontrés partageaient tous un certain bagage commun, celui d'être issu de l'immigration. Toutefois, nos données mettent en lumière qu'il s'agit bel et bien d'une piste intéressante. En effet, le désir adolescent de rencontrer l'autre pour s'inspirer dans cette période de transition ainsi que le besoin de déconstruire positivement certains éléments de soi pour mieux les reconstruire semblent avoir été rencontrés durant le projet. L'espace transitionnel représenté par l'expérience semble aussi avoir permis la subjectivation de ce qui vient de soi et de l'autre tout en permettant de rencontrer l'autre comme double, puis dans sa différence, pour permettre de diminuer le clivage. Les résultats de cette étude suggèrent aussi l'importance de l'implication du tiers incitant les jeunes à se mélanger. En ce sens, nous croyons qu'une initiative comme celle de l'organisme Iciéla a tout le potentiel nécessaire pour s'inscrire dans les bonnes pratiques en matière de prévention des polarisations sociales.

Mots clés : rencontre de l'autre, altérité, identité, polarisation, adolescence.

ABSTRACT

This qualitative research, whose conceptual framework is psychoanalysis, focuses on the encounter with the other in its otherness among adolescents from different cultural backgrounds and proposes, in collaboration with the non-profit organization Iciéla, an activity meeting between young people aged 12 to 16 from different cultural backgrounds. As part of this doctoral essay, the Montreal intercultural day camp À notre image offers a space for meeting and co-creation between young people from diverse backgrounds and is therefore conceptualized as a transitional space allowing to put into “play” the question of encountering the other, its otherness and the impacts that this encounter can have on the various identification and defensive processes. The “success” of this encounter should ideally be an access to ambivalence in a complex intersubjective relationship with the other, while its failure would rather be a consolidation of the splitting and an increased social polarization. Through this research, we therefore attempt to answer the following question: “What is the contribution of a common project among young people from different backgrounds on the representations of self and of the other as well as on the processes of splitting and of refusal of the ambivalence present in social polarization?”

To do this, eight semi-open interviews were conducted with four young people aged 12 to 16 enrolled in the Montreal intercultural day camp À notre image. For two weeks, these young people took part in multiple activities that had all been designed around the question of living together and meeting others. In order to enrich the data collected through qualitative interviews, we also carried out an ethnographic observation during this period. Thus, we explore the perceived effects of the encounter with the other on the subjective experience of young people of their representation of self and of the other, as well as on certain processes at the heart of polarization such as splitting and the refusal of ambivalence. We also try to understand what, in initiatives of this type, can soften certain identity rigidities maintained by the divisive rhetoric “them against us”. The originality of this essay lies in the fact that although the issue of preventing social polarization among young people is of primary importance, very little research has given young people a voice about their subjective experience in connection with this type of project. While adolescence is a period of identity upheavals, making young people very sensitive to

the processes of splitting and polarization, it is important to focus on what can positively channel all the changes that take place during this period of life.

The descriptive thematic analyzes of the discourses of young people in the context of this doctoral essay suggest a positive effect of the encounter with the other, in particular on the perception that young people have of themselves. Meeting the other allows you to meet yourself. Indeed, the participants saw their self-image change between the first and the second interview, revealing not only a more positive self-image after the project, but also a better self-knowledge. This transformation went hand in hand with a decrease in the splitting observed among young people, as anticipated in our research questions. The data collected does not allow us to go further in interpreting the real effectiveness of such a project on the prevention of polarization, in particular because of the small sample and the fact that the young people encountered all shared a common background, that of being an immigrant. However, our data highlights that this is an interesting lead. Indeed, the adolescent desire to meet the other to be inspired in this period of transition, as well as the need to positively deconstruct certain elements of oneself to better reconstruct them, seem to have been met by the project. The transitional space represented by the experience also seems to have allowed the subjectivation of what comes from oneself and from the other while allowing to meet the other as a double, then in his difference. The results of this study also suggest the importance of the involvement of a third party encouraging young people to mingle. In this sense, we believe that an initiative like that of the Iciéla organization has all the necessary potential to be part of good practices in the prevention of social polarization.

Keywords: encounter with the other, otherness, identity, polarization, adolescence.

CHAPITRE I

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

L'adolescence est une période de la vie où les expériences fondatrices du psychisme aboutissent ou se rejouent (Cahn, 1998). La question de la rencontre de l'autre et de soi est donc particulièrement saillante à l'adolescence puisque, comme durant la petite enfance, cette période se veut un moment important de la vie du sujet en ce qui a trait à la renégociation du lien à l'objet (Bernateau, 2008). L'impératif de ne pas se faire « bouffer » par l'autre, par exemple, est très présent dans le discours des adolescents (Winter, 2010). Les questions d'identité et de reconnaissance de soi et de l'autre dans son altérité sont donc à l'avant-plan lors de cette période de la vie, et les échanges favorisant l'établissement d'un lien s'organisent dans un jeu de distances et de proximités (Winter, 2010).

L'adolescence est ainsi une période d'interrogations identitaires, de remaniement des identifications et de recherche d'un idéal (Kestenberg, 1962), rendant les jeunes particulièrement sensibles aux processus de clivage, de polarisation et, en prolongement, de radicalisation (Bramadat et Dawson, 2014; Dalgaard-Nielsen, 2008; Rousseau *et al.*, 2016), d'où l'importance de s'intéresser à ce qui se passe en amont de cette dernière. Les adolescents sont particulièrement sensibles à la rhétorique des groupes radicaux violents qui offrent des possibilités d'appartenance fondées sur le clivage « eux contre nous ». La force d'attraction de ce clivage réside dans sa simplicité à la fois sur le plan dynamique et économique, comparativement au travail psychique exigé par la gestion de l'ambivalence dans le lien à l'autre.

Ceci étant dit, si les adolescents, pour toutes les raisons évoquées précédemment, peuvent être fragiles face à la polarisation sociale (Bramadat et Dawson, 2014; Dalgaard-Nielsen, 2008; Rousseau *et al.*, 2016), ils sont également des agents de changement positif puissants au sein de leurs communautés en façonnant les attitudes et les comportements de leurs pairs (Borum, 2011). Les jeunes peuvent donc jouer un rôle central en s'engageant positivement dans leur communauté, auprès d'autres jeunes en apparence différents d'eux, afin de proposer une réelle rencontre dépolarisante là où des récits radicaux auraient pu accroître le gouffre entre deux solitudes. La question de la prévention des polarisations sociales chez les jeunes est ainsi de première importance. Or, très peu de recherches ont donné la parole aux jeunes au sujet de leur vécu subjectif en lien avec ce type d'initiative. Notre recherche propose donc d'explorer la contribution perçue d'une activité de rencontre entre adolescents, sur le vécu subjectif de leur représentation de soi, de leur relation à l'autre, ainsi que sur certains processus au cœur de la polarisation tels que le clivage et le refus de l'ambivalence. Nous tentons aussi de comprendre ce qui, dans ces initiatives, peut adoucir certaines rigidités identitaires entretenues par la rhétorique clivante « eux contre nous ».

Ce projet de recherche repose sur une activité de projet commun visant des jeunes d'horizons différents organisée en collaboration avec l'organisme à but non lucratif Iciéla, dans le cadre du camp de jour interculturel *Montréal à notre image*. Selon son créateur Jean-Sébastien Dufresne, cette rencontre interculturelle annuelle menée depuis quelques années (2017) au moment de la collecte de données génère des discussions très riches. *Montréal à notre image* s'intéresse à des enjeux liés au vivre-ensemble et au dialogue interculturel à Montréal.

L'activité se veut une expérience d'immersion interculturelle où les jeunes vont à la rencontre d'associations ethnoculturelles pour en apprendre plus sur leurs réalités et leurs défis. Au fil des visites et des échanges, les jeunes acquièrent une meilleure idée du portrait de la diversité présente à Montréal, et surtout de l'importance d'aller à la rencontre de l'autre. (Iciéla, 2019a)

En effet, durant deux semaines, des jeunes de 12 à 18 ans participent à un camp de jour où toutes les activités ont été pensées en fonction de cette question du vivre-ensemble et de la rencontre de l'autre. Bien que cette initiative ne s'attarde pas au phénomène de la radicalisation comme tel, elle s'inscrit en harmonie avec les meilleures pratiques en prévention de la radicalisation puisque celles-ci suggèrent désormais d'investir dans des initiatives plus en amont et de les évaluer, afin de promouvoir l'engagement des jeunes et canaliser leur colère, leurs peurs ou leurs frustrations de manière résiliente et créative (Alava *et al.*, 2017).

Les différents concepts évoqués précédemment sont abordés sous la lunette psychanalytique. Il est d'abord question de la période de la vie qu'est l'adolescence, puis de la rencontre comme expérience fondatrice du psychisme du sujet et de ses modes de relation avec son monde interne et externe. Pour ce faire, nous nous appuyons principalement sur les écrits de Sigmund Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, Didier Anzieu et René Roussillon. Ensuite, la construction de l'identité est abordée comme un processus émergent à la fois de la rencontre de soi et de l'autre, à travers les identifications à différents objets, la subjectivation du sujet et les fonctions du groupe. Comme ce projet s'intéresse aux adolescents, nous réservons une section à la polarisation qui émerge de l'utilisation marquée du clivage face au refus de l'ambivalence, phénomènes prenant racine dans les premières expériences de rencontre et se jouant particulièrement à cette période de la vie. Nous nous intéressons finalement à l'état des lieux concernant les polarisations sociales et la radicalisation chez les adolescents. Cet essai contient six chapitres : le choix de la thématique et la problématique, le cadre conceptuel, les objectifs de recherche, la méthodologie, les résultats et la discussion.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS

2.1 L'adolescence : un apport psychanalytique

D'un point de vue psychanalytique, les changements imposés par la puberté poussent les adolescents à devoir réélaborer une foule d'enjeux comme le complexe d'Œdipe ou le concept de séparation (Emmanuelli, 2016). Ces enjeux du développement durant l'enfance sont d'abord rapidement présentés afin de mieux éclairer leur remaniement à l'adolescence.

Le complexe d'Œdipe fait référence à la période de la vie où le petit enfant ressent deux sentiments opposés envers ses deux parents. Typiquement, l'enfant ressent de l'amour pour l'un et de la haine pour l'autre. Dans son aspect positif, l'enfant éprouve de l'amour et de la tendresse pour le parent du même sexe et davantage d'hostilité pour celui de l'autre sexe. L'enfant est alors pris avec la culpabilité de ressentir quelque chose de l'ordre de l'incestueux. La crainte de représailles des parents, qui pourraient punir l'enfant pour ces fantasmes et porter atteinte à son intégrité narcissique, pousse ce dernier vers la latence (Emmanuelli, 2016). Durant cette phase, le Moi de l'enfant se renforce et s'équipe d'une panoplie de mécanismes qui lui permettent de décharger ses pulsions dans le jeu ou le fantasme et ainsi de démarrer un travail psychique plus complexe sur la gestion des conflits internes. Ceci étant dit, cette étape n'est possible que si l'environnement a permis l'intégration de l'interdit de l'inceste et donc le refoulement des pulsions générées par la sexualité œdipienne (Emmanuelli, 2016).

Puis, la puberté s'enclenche et l'adolescent se voit confronté à une multitude de changements biologiques et hormonaux qui font apparaître les caractères sexuels secondaires, tels que la pilosité, le développement des organes génitaux, la mue ou les menstruations. Rapidement, ces transformations ont un impact important sur le psychisme de l'adolescent en modifiant son humeur, ses comportements ou les deux à la fois, si bien que certains parents disent qu'ils ne « reconnaissent » plus leur enfant (Emmanuelli, 2016). L'adolescent lui-même en vient parfois à ne plus se reconnaître, à être étranger à soi tant les changements qui s'opèrent en lui et autour de lui, via le regard désormais différent posé sur lui, sont considérables. On peut alors dire que l'adolescent se rencontre à nouveau, de même qu'il rencontre les autres pour la première fois dans cette nouvelle posture qui est sienne. Se faisant, ces changements viennent interférer tant avec le narcissisme des adolescents, leur amour de soi, leur investissement de soi, leur estime de soi, qu'avec leurs relations avec autrui.

C'est donc dire que l'adolescence est une période décisive de la vie où le sujet s'ouvre à la sexualité adulte alors que ses relations avec ses parents se modifient. On voit alors un mouvement de séparation s'amorcer entre les enfants et les parents. L'enfant s'investit en dehors du nid familial en s'engageant tranquillement vers l'autonomie et en faisant, en quelque sorte, le deuil de la dépendance à son premier objet d'amour pour investir de nouveaux objets d'attachement (Emmanuelli, 2016). Les bouleversements liés à cette période viennent alors tant de l'intérieur de soi (changements hormonaux, pulsions, etc.) que de l'extérieur par les différentes sollicitations des pairs et de la famille. On peut alors s'imaginer toute la confusion que de telles tensions, parfois contradictoires les unes avec les autres, peuvent amener, compliquant sans aucun doute la rencontre de soi et de l'autre. Cela est d'autant plus vrai que la rencontre entre le sujet et son premier objet d'attachement est, à la base, créatrice de l'expérience psychique du sujet. Il va sans dire que cette première rencontre, déterminante, a ensuite un impact important sur les suivantes, et ce, à l'adolescence comme à la vie adulte.

2.2 La rencontre : expérience fondatrice du psychisme

2.2.1 Pulsion, objet et relation d'objet : la voie du narcissisme primaire

La notion de la rencontre comme expérience fondatrice du psychisme est, du point de vue psychanalytique, intimement liée à la théorie des relations d'objet. Ce sont toutefois les travaux de Freud qui ont posé les fondations de cette notion de la relation à soi et à l'autre, et ce, dès les premières moutures de sa métapsychologie. Nous nous référons ici à la toute première rencontre du sujet à l'altérité de par sa rencontre avec sa propre pulsion. Selon Freud, le sujet rencontre d'abord et avant tout sa pulsion comme une poussée dynamique issue d'une excitation corporelle (Freud, 1915; Laplanche et Pontalis, 1967) qui ne peut être supprimée que par le relâchement de la tension engendrée (Freud, 1915; Laplanche et Pontalis, 1967; Quinodoz, 2004) en investissant un objet (Freud, 1915; Quinodoz, 2004). Freud avance en 1905 que « la figure de l'enfant qui tète le sein de sa mère est devenue le modèle de tout rapport amoureux » (Freud 1905, p. 165) et que « ce rapport sexuel » est « le premier et le plus important de tous » (Freud 1905, p. 165). Dans cette optique, l'objet n'est pas considéré en tant que tel, c'est-à-dire comme un autre sujet, mais simplement ce par quoi la pulsion peut être déchargée (Roussillon, 2011). Si l'objet n'est pas là, ne permettant pas la décharge, le sujet doit trouver des façons alternatives de relâcher la pulsion, notamment en développant des autoérotismes (Roussillon, 2011). Dans les premiers mois de la vie, l'enfant et la mère ne font donc qu'un – dans un moment d'indifférenciation – avant que l'enfant se décolle de la mère, et que celle-ci soit représentée par son sein. Pour le nourrisson, le sein de la mère est la mère. Freud décrit ensuite la manière avec laquelle le nourrisson, après avoir renoncé au sein, donc à la relation d'objet partiel, découvre sa mère dans son entièreté (Freud, 1905; Quinodoz, 2004). C'est ainsi que celui-ci parle du passage d'une relation d'objet partiel à une relation d'objet total, concept auquel il juxtaposera par la suite la notion

de pulsion partielle (Freud, 1905; Quinodoz, 2004). Cette transition entre relation d'objet partiel et relation d'objet total permet au bébé d'envisager sa mère comme non seulement différente de lui, mais comme une personne entière.

Klein, se basant sur ces premiers modèles de Freud et sur celui d'Abraham – selon lequel il existe une correspondance entre l'évolution de l'objet, de partiel à total, et les buts libidinaux (Laplanche et Pontalis, 1967) –, décrit plus en détail l'évolution des affects du jeune enfant à partir des premières relations d'objets partiels jusqu'à la relation avec l'objet séparé total (Klein, 1957/1968; Quinodoz, 2004). Elle conceptualise la position schizo-paranoïde en évoquant que la première relation du nourrisson se constitue avec un objet partiel, le sein de la mère, qui se trouve clivé en un sein idéal, objet de toutes les attentes, et un sein persécuteur, objet de haine et de peur (Klein, 1957/1968; Quinodoz, 2004). Le clivage s'installe alors comme un mécanisme de défense majeur permettant de préserver un bon objet et de le séparer de tout ce qui pourrait le menacer en constituant un mauvais objet maintenu à l'écart (De Mijolla, 2002). La projection permet ainsi d'extérioriser le mauvais objet et de le percevoir comme source de menace, recevant peur, haine et destructivité du sujet. Le phénomène de clivage est d'ailleurs particulièrement à l'œuvre dans toute rhétorique polarisante « eux contre nous », d'où l'importance de s'y intéresser plus longuement, ce que nous faisons dans la section 2.4 de cet essai doctoral. Ce clivage des objets externes a toutefois son corrélat interne alors que le Moi, par introjection, se sépare en un bon et un mauvais Moi (Laplanche et Pontalis, 1967). Certes, ce processus est sain pour le nourrisson puisqu'il renforce le lien au bon objet et, en parallèle, le Moi (Ciccone, 2014). Toutefois, les travaux de Klein établissent aussi les jalons de la compréhension des processus de déshumanisation de l'autre, processus sous-tendant tout discours radical violent. En effet, le clivage permet au sujet de mettre à l'extérieur de lui le mauvais qui l'habite en le déposant en l'autre. L'autre devient alors le tout mauvais à l'image de ce que l'on peut voir dans les rhétoriques radicales « eux contre nous ». Klein offre aussi le moyen de sortir de ce processus via le

passage obligé par l'ambivalence, dont la résolution mène à l'intégration de l'objet et du moi dans un tout (Klein, 1957/1968; Quinodoz, 2004). Évidemment, ce passage ne peut se faire sans deuil, dont Klein le décrit comme la position dépressive, étape où la résolution constitue le continuum menant d'un mode de fonctionnement – interne, interpersonnel et social – pathologique à un mode de fonctionnement sain (Quinodoz, 2004). Autrement dit, l'enfant réussit grâce à la position dépressive à faire le deuil de l'idéalisation en comprenant les conséquences destructives d'un mode de fonctionnement reposant sur le clivage, l'idéalisation et la destruction paranoïde. Le sentiment de culpabilité lui permet de remplacer graduellement ce mode par un, plus complexe, d'intégration, de sollicitude et de réparation.

Winnicott contribue par la suite à la théorie en mettant l'accent sur la rencontre de l'enfant avec l'objet réel de son environnement premier. À travers trois concepts, la fonction des soins maternels et la présence de l'environnement dans la construction du narcissisme premier, la fonction miroir affectif de la mère qui « médiatise l'organisation de l'identité » et le processus de différenciation, il met la table à la théorie de la transitionnalité (Winnicott, 1971/1975; Roussillon, 2011). Il détaille la communication « en double » et « en miroir » par laquelle, de par sa position empathique vis-à-vis de son enfant, la mère aide l'enfant à comprendre ses états internes et à les distinguer des siens (Roussillon, 1999), d'abord à un niveau sensori-moteur, puis à un niveau affectif. Ainsi, les premières différences moi/non-moi doivent être pensées en fonction de la réponse de l'objet suffisamment bon ou non dans le reflet renvoyé à l'enfant sur ses propres états internes, mais aussi comme menant aux états et à la régulation narcissiques (Roussillon, 2011). Impossible de penser le narcissisme primaire, le sujet en tant que soi, sans s'attarder donc sur l'impact de la réponse de l'objet dans le développement de celui-ci. Freud dit que le narcissisme concerne l'idée de tout rapporter à soi, mais aussi celle d'oublier ce qui vient de l'autre (Freud, 1923, 1926). Comme si, dans ses premiers rapports avec l'autre, le sujet assimile l'objet, mais aussi, ce que l'objet ne lui donne pas

(Roussillon, 2011). Plus important encore, le sujet efface au fur et à mesure de son esprit les processus par lesquels il se construit, laissant le sujet dans l'illusion narcissique primaire selon laquelle il s'est autoengendré alors que l'objet a joué un rôle primordial dans la constitution du sujet et de son narcissisme. À partir de là, il est possible de comprendre la pulsion, non plus simplement comme une tension ayant la possibilité de se décharger en présence d'un objet, mais bien comme un message pour ce dernier. Winnicott ne nie pas ces hypothèses freudiennes, mais il les met plutôt en contexte, en soulignant que ce sont justement les réponses de l'environnement qui donnent alors le ton au monde intérieur du sujet. Ce que le bébé voit lorsqu'il rencontre le visage de sa mère devient alors un reflet de son propre état, même si celle-ci met parfois de l'avant des émotions qui lui sont pourtant siennes. Les gestes de soin quotidiens que la mère prodigue à son enfant avec son « *Handling* », son « *Holding* » et son « *Object-Presenting* » – la façon dont elle lui présente son monde interne et externe et l'aide à se positionner par rapport à ce monde d'abord externe puis intériorisé – permettent à l'enfant de distinguer ce qui vient de soi et de l'autre, ce qui est ressenti de l'intérieur ou assimilé, puis intégré de l'extérieur. Bien sûr, l'échec de ces fonctions produit plutôt une confusion entre ce qui vient de soi et de l'autre, ce qui est ressenti de l'intérieur ou assimilé de l'extérieur. Cette idée de « rencontre », entre l'enfant et la mère, en lien avec la symbolisation des vécus appartenant à l'un et à l'autre, est donc d'une grande importance ici puisque c'est précisément grâce à ces expériences premières que le jeune arrive ensuite à distinguer, à l'adolescence, ce qui est de l'ordre du moi et du non-moi. Cela lui permet aussi de se positionner face à ce qui ne lui appartient pas, influençant donc ce qu'il projette sur l'autre ou non, et ce qu'il est en mesure de voir comme différent ou commun à l'autre.

Dans le même ordre d'idées, Didier Anzieu a élaboré le concept du Moi Peau, une enveloppe commune qui permet à l'enfant d'appivoiser, avec l'aide de sa mère, ce qui fait partie de sa réalité intérieure versus la réalité extérieure. L'enveloppe du

corps est alors un contenant qui permet au sentiment de soi de prendre racine dans un espace où le dedans et le dehors peuvent communiquer. L'enfant réagit à une pulsion interne en pleurant, par exemple, et la mère, à travers son corps, donne écho à cette pulsion en reflétant à l'enfant, si elle est ajustée et malléable, ce que le bébé ressent, par exemple de la tristesse ou de la colère. C'est ce jeu d'échange qui permet que la pulsion de l'enfant devienne quelque chose qui est entendu, puis redonné à l'enfant. L'écho que fait la mère à l'enfant en lien avec ce que ce dernier peut vivre s'inscrit alors dans la vie de ce dernier comme une forme primitive de communication et de symbolisation (Roussillon, 2011).

Cette notion est intéressante dans les différentes configurations du lien tel que le groupe, car il est possible d'imaginer que l'enveloppe corporelle du sujet puisse être remplacée ou intercalée avec celle, plus grande, du groupe (Kaës, 2014). Le contenant par lequel il est possible d'être en contact avec la zone où se chevauchent le dedans et le dehors n'est alors plus le corps du sujet, mais le « corps » symbolique du groupe auquel il appartient. Dans le cadre de ce projet, nous nous demandons donc de quelle façon le fait de se rencontrer, de travailler ensemble, peut faire office d'enveloppe commune chez les groupes de jeunes. Nous supposons que l'expérience du groupe peut faire office d'enveloppe commune permettant d'éprouver empathiquement ce que l'autre peut vivre dans une même situation et donc, d'entamer un exercice de symbolisation tant sur leur expérience que sur celle de l'autre.

2.2.2 Espace transitionnel, double et altérité

Dans le développement du petit enfant, c'est l'espace transitionnel, cet endroit où la mère et l'enfant échangent mouvements et états affectifs, qui permet à l'enfant de développer ses capacités de représentation et de symbolisation (Rabain, 2002). En

effet, ce que partagent la mère et l'enfant est la condition sine qua non pour que la rencontre ait lieu et que le symbole puisse advenir.

Pour bien comprendre l'espace transitionnel, il faut revenir au paradoxe du trouvé/créé, décrit par Winnicott. Ce phénomène permet à l'enfant d'avoir l'illusion qu'il est celui qui « crée » le sein puisque la mère le place là où celui-ci l'attend au moment où il l'attend (Rabain, 2002; Roussillon, 1999). Grâce à cette illusion, puis à la capacité de la mère de désillusionner progressivement l'enfant (détruit/trouvé), le bébé peut commencer à discerner l'objet réel, sa mère ou le sein de sa mère, et l'objet fantasmatique interne, le sein créé ou détruit. Dans cet espace transitionnel, l'enfant est parfois créateur, lorsque la mère réussit à mettre le sein là où l'enfant l'attendait au moment où il l'attendait. Il est parfois destructeur lorsque la mère et son sein n'apparaissent pas au moment propice. L'enfant a alors l'impression qu'il a détruit le sein, ou encore sa mère, par ses cris. Puis, la mère revient, démontrant à l'enfant qu'elle n'a pas été détruite. C'est ainsi que ce dernier peut commencer à comprendre ce qui appartient au monde extérieur, la mère qui revient, et ce qui est plutôt de son monde intérieur, la mère détruite fantasmatiquement.

Il est donc possible de comprendre cet espace transitionnel comme une zone d'appropriation de soi et de l'autre (Lefèvre, 2012) et de le concevoir comme un processus permettant l'expérience de soi et de l'autre dans un jeu de compréhension de ce qui appartient à la réalité subjective du sujet versus ce qui appartient à la réalité partagée. En effet, dans cet espace, une oscillation constante existe entre l'exploration de l'espace interne et externe, entre ce qui nous est singulier et ce qui est partagé avec l'autre, ainsi qu'entre la créativité et la destructivité. Dans le cadre de notre recherche, l'expérience du projet commun représente en ce sens un espace transitionnel où les jeunes peuvent négocier à la fois ce qui se passe intérieurement pour eux, ce qui se passe à l'extérieur d'eux et donc pour les autres, et ce qui est distinct de ce qui est partagé avec le groupe.

Ainsi, la question du trouvé/créé et du détruit/trouvé permet de décrire l'expérience de relation en double entre l'enfant et son objet primaire. L'investissement de l'objet sur ce mode transitionnel devient donc un premier support à la distinction des registres de ce qui est de soi ou de l'autre. Plus précisément, l'enfant commence à distinguer représentations internes et externes de l'objet double grâce à la survivance de ce dernier (Jung, 2015). Prenons un enfant en colère contre sa mère qui se met à hurler parce qu'elle ne répond pas à ses besoins suffisamment rapidement. Intérieurement, l'enfant peut avoir l'impression de détruire sa mère par ses cris et sa rage. Toutefois, c'est la réaction de cette mère dans la réalité qui fait en sorte que l'enfant sait s'il a réellement détruit sa mère ou non. Une mère qui reçoit cette charge sans être détruite par celle-ci (c'est-à-dire sans s'effondrer, culpabiliser ou punir injustement l'enfant) permet à ce dernier de décoller ses représentations des objets internes (la mère détruite fantasmatiquement par la colère de l'enfant) des représentations des objets externes (la mère ayant survécu dans la réalité objective). Il s'agit donc là en quelque sorte de l'investissement de l'objet « double transitionnel » qui fait en sorte que le sujet peut construire et signifier ce qui est double à soi, c'est-à-dire à la fois même et différent de soi, avant de pouvoir découvrir l'autre comme un « objet autre sujet » (Jung, 2015). Il est important de noter ici que l'espace transitionnel, même lorsqu'il a disparu en cas de traumatisme sévère ou de déprivation chez l'enfant, peut se régénérer grâce à un nouveau lien d'amour et de confiance (Lefèvre, 2012). Nous pourrions ici nous imaginer que dans le cadre d'un projet commun comme celui du camp de jour *Montréal à notre Image*, les jeunes entreront en contact avec les autres d'abord et avant tout dans le but d'y reconnaître ce qui est semblable ou différent, et ce, avant de pouvoir rencontrer ceux-ci dans leur altérité, en tant qu'autre sujet.

Lorsqu'il est question d'altérité, la rencontre du double est donc une étape préalable tant à la rencontre de soi que de l'autre. Dans ce courant narcissique primaire, l'objet n'est pas absent, mais investi comme un prolongement de soi. Cette forme d'altérité

primaire est, en quelque sorte, préalable à un deuxième processus, un courant objectal, qui vise une première forme de différenciation entre soi et l'autre, ainsi qu'une première reconnaissance de l'altérité d'autrui, extérieure et indépendante du sujet (Jung, 2015). Selon Jung (2015), si l'altérité est rencontrée trop vite, elle envahit la psyché du sujet alors que ce dernier est encore à tenter de constituer du même. Ceci entrave alors la capacité du sujet à investir un objet comme autre sujet (Jung, 2015). C'est donc dire que la mère suffisamment bonne permet à l'enfant de la voir comme une partie de lui suffisamment longtemps pour qu'il puisse s'y reconnaître avant de commencer à installer une saine distance permettant la reconnaissance de l'autre comme autre sujet.

Jung (2015) dégage ensuite différents niveaux d'altérité, soit l'altérité primaire, l'altérité imaginaire et l'altérité symbolique. La première renvoie à l'aptitude du bébé à reconnaître quelles sont ses propres actions et quelles sont celles d'autrui. La seconde correspond plutôt à cet espace transitionnel, en lien avec l'objet-double trouvé/créé et détruit/trouvé, où le sujet tente de se saisir lui-même à travers l'autre, de faire l'expérience d'une illusion narcissique primaire. Quant à l'altérité symbolique, elle est le produit d'une activité de symbolisation où le sujet reconnaît une altérité indépendante et étrangère à soi, permettant ainsi au sujet de construire un rapport à soi qui l'unit et le sépare de l'objet (Jung, 2015). Ainsi, c'est à travers la rencontre de l'autre, quelle que soit la différence avec celui-ci, que le sujet apparaît être un autre pour l'autre. Travailler cette question de l'autre, de son altérité, c'est donc aussi ramener le sujet à lui-même, à ce qu'il est ou n'est pas (Bonneville *et al.*, 2010), à ce qui constitue ou pas son identité et aux angoisses liées à cette question. Cette rencontre de l'autre, de cet étranger, est donc d'autant plus complexe que ce dernier est inquiétant, parfois dérangeant. Et pour reprendre ce que Freud tentait de décrire dans son concept d'inquiétante étrangeté, ce qui est terrifiant chez l'autre l'est souvent parce qu'étrangement familier. En effet, l'autre nous renvoie aussi aux dimensions non aimées et effrayantes de nous-même ou à notre propre inconscient.

Qui plus est, nous avons tous été cet étranger dans le regard de l'autre en tant que nourrisson venu au monde (Mellier et Bass, 2017).

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous posons l'hypothèse que le projet commun peut constituer un espace transitionnel pour les adolescents en ce sens qu'il leur permet peut-être, dans l'action de la rencontre et du travail avec l'autre, de subjectiver ce qui est du dedans ou du dehors, de soi ou de l'autre. À partir de là, il est ensuite plus facile de prendre conscience des projections faites sur « l'autre » comme des points semblables avec celui-ci tout en diminuant l'angoisse liée à la rencontre. En matière de prévention des polarisations sociales, les pratiques les plus prometteuses sont justement celles qui engagent les jeunes dans un processus d'expérimentation de l'altérité en opposition aux discours extrémistes violents qui visent à annihiler l'altérité extérieure (Guénoun, 2016), puis conséquemment intérieure, menant dans la plupart des cas à l'autodestruction (p. ex., le suicide ou le martyr). Afin de favoriser la rencontre avec l'altérité et de contenir l'envahissement des angoisses pouvant y être liées, les arts ou l'engagement dans différents projets concrets sont considérés comme espaces favorables de médiation thérapeutique (Guénoun, 2016). En apprenant à connaître l'autre dans sa différence, mais aussi dans sa similarité à soi, les adolescents prenant part au projet peuvent donc peut-être renouer avec une certaine ambivalence. Dans un espace de jeu, de création, en appui sur une dynamique de groupe, les jeunes explorent l'altérité dans l'objectif de trouver une alternative aux rhétoriques polarisantes souvent inhérentes au clivage « eux vs nous » (Guénoun, 2016). L'art et la médiation permettent ainsi de créer cet espace « suffisamment bon » où l'angoisse et l'insatisfaction partielle peuvent appuyer la capacité du sujet à sortir de la toute-puissance, et à s'adapter (Lefèvre, 2012) à la complexité et à l'ambivalence inhérente à la rencontre avec l'autre.

2.3 La construction de l'identité : une vision psychodynamique

Dans le cadre de cette recherche sur la création d'un projet commun et la possible expérience de l'altérité qu'elle implique chez les adolescents, il importe de s'arrêter sur la notion d'identité. Celle-ci est au cœur de la rencontre de l'autre, des rapports à soi et aux autres, en plus d'être intimement reliée aux problématiques de polarisation sociale. La littérature sur l'identité est vaste et complexe, dans le sens où il s'agit d'un concept flou et multidimensionnel puisqu'il regroupe à la fois l'idée d'une identité individuelle et collective. Le sujet construit généralement son identité dans le regard de l'autre, car selon les cercles de socialisation, celui-ci n'affiche pas nécessairement la même facette identitaire (Kaufmann, 2009). L'identité a, par ailleurs, souvent été décrite comme ce qui ne change pas dans ce qui change (Causse, 2018; De Mijolla, 2002). Toutefois, de plus en plus d'auteurs offrent un autre point de vue. Mucchielli (2013) propose par exemple que ce qui est de plus en plus certain, c'est que le concept d'identité n'est pas fixé, alors que Kaufmann (2009) évoque que le soi, notion souvent conceptualisée très près de l'identité, est changeant. Le cadre théorique de cet essai doctoral étant la psychanalyse, l'identité est donc traitée selon ce dernier référent. Elle est d'abord abordée d'un point de vue intrapsychique via l'identification et la subjectivation, puis d'un point de vue intersubjectif via les fonctions du groupe. Ces choix sont justifiés notamment par la conviction que l'identité n'est pas fixe, comme mentionné précédemment, mais aussi qu'elle traduit un mouvement réflexif, un phénomène subjectif (Costalat-Founeau et Lipiansky, 2008).

2.3.1 Identité personnelle/individuelle

En psychanalyse, les théories de l'identité reprennent en partie le concept du Moi freudien et avancent qu'à côté du Moi, structure définie par ses fonctions, il existe aussi un Moi (identité) défini par ses identifications. Cette perspective est apparue notamment pour rendre compte des relations du Moi avec son environnement et a déterminé nombre de recherches sur le développement des enfants (De Mijolla, 2002). Pour Erik Erikson, l'identité du Moi se rejoue massivement à l'adolescence, période pendant laquelle elle doit justement prendre la relève des identifications alors que sa constitution dépend de la résolution des crises de développement préalables (De Mijolla, 2002).

2.3.1.1 Identifications et subjectivation

L'identification est un concept particulièrement efficace pour aborder la question de l'identité personnelle puisqu'il s'agit d'un processus psychique inconscient par lequel une personne rend une partie de sa personnalité conforme à celle d'une autre qui lui sert de modèle (De Mijolla, 2002) en assimilant, totalement ou partiellement, des propriétés de l'objet (Laplanche et Pontalis, 1967). D'abord décrite par Freud dans des contextes liés à la psychopathologie, l'identification désigne un mode de relation aux autres faisant partie des processus de construction de la psyché (De Mijolla, 2002); le sujet humain se constitue et se différencie de la sorte par une suite d'identifications (Laplanche et Pontalis, 1967). On peut donc dire que l'identité se forge en même temps que la relation avec l'environnement puisque le nouveau-né n'a pas conscience d'être soi. C'est à travers la relation avec l'objet, via notamment les identifications, que l'enfant, puis l'adulte, accède au sentiment de soi (Picard, 2008). Dans ce travail, la mère, en particulier par sa fonction miroir, joue un rôle très

important puisqu'elle s'avère être la première forme de reconnaissance à laquelle l'enfant est confronté (Picard, 2008), ce qui illustre bien le pôle narcissique du concept d'identification (De Mijolla, 2002). Si son regard reflète de l'inquiétude, l'enfant se vivra comme inquiétant, alors que s'il reflète de l'admiration ou de la tendresse, il se sentira valorisé (Picard, 2008). Évidemment, en vieillissant, le sujet fait partie d'un univers relationnel de plus en plus riche et varié, mais ce processus de construction de l'identité via le regard de l'autre tend à reproduire, la plupart du temps, cette expérience primaire (Picard, 2008). Cette notion est d'autant plus importante à comprendre dans des contextes de polarisations sociales puisque le regard, négatif ou positif, porté sur un sujet par un objet de son environnement peut influencer le sentiment d'identité ou de soi du sujet.

À l'adolescence, le sujet doit par ailleurs rejouer et réaménager une foule de processus, de représentations et de mécanismes de défense, notamment ses différentes identifications (Cahn, 1998). Le jeune se voit contraint à comprendre et à organiser les différents changements qui l'affectent à cette période de la vie (Cahn, 1998), d'où la complexité de la rencontre avec l'autre. En effet, ces changements affectent et influencent la fusion du narcissique et de l'objectal, le remaniement de l'identité, ainsi que l'exacerbation du conflit œdipien à travers son actualisation dans l'après-coup de l'arrivée de la sexualité génitale. L'adolescent doit alors faire le deuil d'anciennes identifications liées à ses parents et intégrer les nouvelles; l'ensemble de ces phénomènes sert de processus de subjectivation progressive allant de la naissance à la mort (Cahn, 1998). Dans son ouvrage *L'adolescent dans la psychanalyse* (1998), Cahn suggère que cette période de la vie, l'adolescence, est justement un temps important de la subjectivation puisque s'y joue l'avenir du sujet et il doit y trouver l'équilibre entre investissements narcissiques et objectaux. Il met particulièrement l'accent sur les qualités à la fois hyperexcitantes et hypermenaçantes de l'objet à cette période de la vie alors que s'entremêlent de nouvelles contraintes pulsionnelles à la fois internes et externes (Cahn, 1998). En effet, la génitalisation de l'Œdipe et son

après-coup dans l'adolescence remettent plus ou moins en cause la représentation des rapports à soi-même, à l'autre, à la réalité interne et au monde (Cahn, 1998). Le sujet doit donc, alors qu'il vit une foule de changements dans ce qu'il sent, ce qu'il perçoit, ce qu'il pense et dans le regard d'autrui, tenter de requestionner, de réinterroger ses croyances afin de s'approprier subjectivement son expérience singulière (Cahn, 1998). La valeur et le sens des repères identificatoires sont alors ébranlés, d'où parfois le cramponnement à certains choix identitaires ou objectaux et, à l'inverse, la coexistence clivée de doutes et de certitudes (Cahn, 1998).

Face à tous ces changements, l'adolescent tente de s'approprier sa réalité psychique (Bertrand, 2005), notamment par la subjectivation. En subjectivant, l'adolescent essaie de se construire un espace psychique où il va pouvoir organiser et donner du sens à ce qui se passe tant à l'intérieur de lui qu'à l'extérieur (Cahn, 1998). Il est important de noter que dans sa conceptualisation de la subjectivation, Cahn (1998) a voulu différencier le « sujet » des autres instances en le définissant non pas comme un « être », mais plutôt comme « une manière d'être », sous-tendant le fonctionnement psychique, vivant et créateur de ce processus (« Les revues », 2005). La subjectivation est donc un processus de mise en sens qui se poursuit toute la vie, et qui permet donc au sujet de s'inventer sans cesse à travers les liens alors qu'il s'approprie une certaine partie de sa réalité psychique (Bertrand, 2005). Par ailleurs, deux principales idées se côtoient et sont à retenir dans la littérature sur la subjectivation, à savoir l'idée d'une appropriation subjective, au sens d'une réappropriation de ce qui était resté isolé ou clivé, et l'idée d'un processus indéfini, inachevé par essence (Bertrand, 2005). En effet, la subjectivation n'implique pas seulement le retour des souvenirs refoulés, mais aussi une inscription dans le psychisme de trous, de failles qui devront subir une construction ou une réappropriation (Bertrand, 2005). Ce processus parle donc en partie de la capacité à rendre conscientes certaines choses qui nous échappaient jusque-là. C'est aussi la possibilité de donner du sens à des parties de notre histoire où des zones inconnues

sont parfois présentes, complètement étrangères à soi. Dans ces parties restées à l'écart de notre conscience, nous trouvons souvent des contenus impossibles à reconnaître en soi parce que trop étrangers. C'est dans cette optique qu'un projet de rencontre entre des jeunes d'horizons différents permet d'offrir un espace transitionnel qui peut fournir un espace de symbolisation, de subjectivation pour différentes expériences de leur histoire personnelle ou collective. Cet espace mettra alors en lumière les différentes facettes de la rencontre de l'autre, de son altérité ainsi que des effets de cette rencontre sur certaines facettes de l'identité telles que l'image de soi et de l'autre, et la polarisation du sujet.

2.3.2 Identité de groupe/sociale

2.3.2.1 Les fonctions du groupe

Comme il s'agit d'un projet de rencontre par le biais d'un groupe de jeunes, il est impératif de considérer la question groupale. Il importe surtout d'examiner le sentiment d'appartenance à un groupe. C'est un élément central du processus de construction de l'identité des jeunes (Pilote, 2003) et il permet d'articuler les dimensions individuelles et collectives de celle-ci. L'appartenance est ici comprise comme les identifications à des groupes ou communautés qui influencent la façon dont l'individu se perçoit; c'est-à-dire que les caractéristiques du groupe aident le sujet à se concevoir lui-même, de même que l'identité collective est déterminée par les relations entre les différents sujets d'un groupe (Pilote, 2003).

Pour Freud, lorsqu'il est question du groupe, le psychisme de l'individu, s'apparente à celui du névrosé ou de l'enfant (Freud 1921; Quinodoz, 2004). Freud critique la description des foules de Le Bon, qu'il juge imprécise. Il élabore donc sa théorie à

partir des modèles de l'Armée et de l'Église : selon lui, chaque individu est lié au meneur ainsi qu'aux autres membres du groupe (Freud, 1921). C'est d'ailleurs le fait que le sujet établisse un lien affectif dans les deux directions, vers le meneur et vers les autres membres du groupe, qui expliquerait, selon Freud, la limitation, ou la régression nommée par Le Bon, qu'on retrouve chez un individu faisant partie d'une foule (Freud, 1921; Quinodoz, 2004). Si l'amour et même la haine ont d'abord été vus par Freud comme principaux facteurs de cohésion dans le groupe, il finit par s'intéresser davantage aux identifications comme principal facteur susceptible de créer un lien affectif au sein d'une foule (Freud 1921; Quinodoz, 2004). Les identifications mutuelles permettent alors des formations intrapsychiques sur un objet commun et idéalisé. Dans *Psychologie des masses et analyse du Moi* (1921), Freud introduit donc à la psychanalyse la notion d'intersubjectivité des appareils psychiques entre eux, impliquant que des liens libidinaux et différentes identifications peuvent se créer parmi les sujets et se diriger vers un objet commun.

À partir de ces théories de Freud, il est alors possible d'avancer la proposition d'une psyché de masse comme le fera Kaës (1976/2010) avec le concept de l'appareil psychique groupal. Cette hypothèse suppose des processus psychiques inhérents aux ensembles intersubjectifs et implique donc que la réalité psychique d'un sujet ne dépend pas uniquement de son appareil psychique individuel. Le modèle de l'appareil psychique groupal de Kaës, formulé en 1960, est centré sur les articulations entre le sujet et le groupe, et entre les effets de groupe et les effets de l'inconscient. Ce modèle explique en partie certains phénomènes tels que le clivage pouvant opérer en groupe, permettant en quelque sorte le passage à l'acte violent de certains individus. Un des aspects qui ressort de celui-ci concerne l'idée selon laquelle certaines fonctions individuelles subissent un déplacement vers le groupe, et souvent vers le meneur alors que les sujets désinvestissent leur Surmoi individuel pour s'abandonner à un Moi idéal groupal (Brunet, 2007). En conceptualisant ainsi le groupe comme une entité en soi, il est possible de voir comment les modalités du dedans-dehors, du moi-

non moi et du moi-objet peuvent se transformer pour devenir non pas des modalités intrapsychiques individuelles, mais des modalités groupales, affectant du même coup profondément le rapport du sujet à lui-même et à l'autre (Brunet, 2007). En effet, ce nouvel espace, l'appareil psychique groupal, permet aux individus de déléguer au groupe certaines fonctions normalement intériorisées, tout particulièrement en ce qui a trait au Surmoi et au Moi idéal, exacerbant le clivage et la projection (Brunet, 2007). L'autre, extérieur à soi et au groupe, devient un étranger sur lequel il est possible de projeter le « tout mauvais ». À l'intérieur du groupe, les membres tendent en effet à s'idéaliser entre eux en plus d'idéaliser leur meneur, alors que ceux n'appartenant pas au groupe seront identifiés comme « ennemis » de celui-ci (Brunet, 2007). Ce type de processus a donc non seulement un impact sur la façon dont le sujet se conçoit lui-même, mais aussi sur sa façon d'envisager l'autre.

2.4 La polarisation : refus de l'ambivalence et clivage

La rencontre du sujet avec l'objet, dans un contexte de groupe, influence donc autant sa perception de soi que celle d'autrui. Dans un contexte de rencontre entre des jeunes provenant de milieux différents les uns des autres, la question des polarisations semble ainsi un peu inévitable. Mais d'où provient cette polarisation ? Cette section propose de s'interroger sur les différents processus pouvant contribuer à de tels phénomènes.

Dans le cadre théorique psychanalytique, l'ambivalence, cette tendance à éprouver ou à manifester simultanément deux sentiments opposés à l'égard d'un même objet, s'avère être un concept particulièrement important. Elle marque à la fois la résolution du complexe d'Œdipe de Freud, qui aborde la question de l'amour et de la haine à travers elle (Quinodoz, 2004), et colore toute la position dépressive de Klein.

Intrinsèquement liée à la question des objets et des relations d'objets, Freud explique d'abord l'ambivalence par ce qu'il décrit comme le stade préliminaire de l'amour où l'enfant veut incorporer ou dévorer, alors qu'il ne sait pas s'il détruit l'objet par haine ou par amour, et dit ensuite que ce n'est qu'avec l'arrivée de l'amour génital que la haine s'oppose à l'amour (Quinodoz, 2004). Pour Klein, l'ambivalence est acquise lorsque l'enfant arrive à voir sa mère comme à la fois satisfaisante et frustrante, rassurante et inquiétante. Il comprend alors qu'il peut aimer et haïr sa mère en même temps et que cette dernière n'est pas détruite par sa haine. La question de l'ambivalence, on le voit, est en lien étroit avec cette dialectisation de l'amour et de la haine pour l'objet, ainsi que la dépendance à celui-ci. En effet, c'est la séparation vécue avec l'objet, et le manque que cette séparation fait sentir par la blessure narcissique qu'elle crée, qui suscite la haine chez le sujet (Roussillon, 1999).

Ainsi, c'est dans le contexte de la rencontre avec l'autre que la question de l'ambivalence prend tout son sens. En effet, rencontrer l'autre, qui incarne le différent, l'inconnu, l'étranger, c'est aussi rencontrer sa propre ambivalence. Chez l'autre, le sujet découvre parfois des discours, des comportements, des réflexions qui ne sont pas siens (Bonneville *et al.*, 2010), ou encore qui sont projections des siens, et face auxquels il peut ressentir une certaine angoisse. Devant cette angoisse, le clivage s'avère une des défenses les plus économiques, à court terme, sur le plan psychique.

Dans le champ de la psychanalyse, le clivage est un thème très vaste et complexe que plusieurs auteurs ont élaboré de façons assez différentes. Comme le dit si bien Maes (2015) en introduction de son ouvrage *Sous le signe du clivage* : « il n'y a pas un clivage, mais des clivages ». Les clivages selon Freud, Klein et Roussillon sont ici explicités plus en détail afin de mieux saisir la complexité de ce concept. D'abord, revenons sur la notion de clivage du Moi élaborée par Freud à travers les textes *Fétichisme* (1927), *Abrégé de psychanalyse* (1938a) et *Le clivage du moi dans le processus de défense* (1938b). À partir de cette période, Freud parle du clivage

comme relevant des relations entre le Moi et la réalité (Laplanche et Pontalis, 1967). Ainsi, en décrivant un clivage du Moi intrasystémique et non pas entre le Moi et le Ça, par exemple, Freud met en évidence un processus bien différent de son modèle du refoulement puisqu'une des particularités du clivage est de ne pas aboutir à la formation d'un compromis, mais plutôt de maintenir les deux attitudes simultanément sans qu'il n'y ait de relation dialectique entre elles (Laplanche et Pontalis, 1967). Il s'agit d'un clivage issu d'une réaction défensive, justement dans le but de protéger le Moi contre une possible menace d'éclatement (Bergeret, 1974).

Le clivage selon Klein constitue aussi un mécanisme de défense actif, mais il ne prend pas racine dans les mêmes assises théoriques que celui de Freud. Alors que ce dernier parle de clivage du Moi, Klein parle plutôt de clivage de l'objet. Elle étaye sa conceptualisation du clivage sur l'idée de la pulsion de mort, préalablement développée par Freud. Ainsi, à partir des hypothèses de Freud sur la pulsion de vie et la pulsion de mort, Klein veut montrer que c'est la force de la pulsion de mort qui génère l'angoisse de l'enfant face à la frustration. Le clivage entre un bon sein aimé et un mauvais sein haï constitue dès lors une manière de préserver un bon objet et de le séparer d'un mauvais objet pour protéger le premier (De Mijolla, 2002). L'enfant projette au-dehors, sur le mauvais objet, ses pulsions destructrices. Ce clivage des objets externes a toutefois son corrélat interne alors que le Moi, par introjection, se sépare en un bon et un mauvais Moi (Laplanche et Pontalis, 1967). Pour Klein, le nourrisson doit pouvoir décharger ses pulsions destructrices sur le mauvais objet afin de protéger son Moi. Ce faisant, le clivage contribue à former des figures persécutrices et d'autres, idéalisées (Ciccone, 2014). Ces figures idéalisées permettent de protéger le Moi et de garantir sa solidité. L'idéalisation peut toutefois mener à l'exagération des composantes idéalisées pour faire barrage à la crainte du mauvais objet persécuteur (Andjelkovic, 2002). Ce processus d'idéalisation peut ensuite être exacerbé lorsque le sujet vit davantage de frustrations, de persécutions ou d'angoisses (Ciccone, 2014). Bien que protecteur d'un Moi fragilisé par des pulsions internes ou

des relations externes menaçantes, le clivage ne permet pas à l'enfant de passer à la position dépressive puisque l'objet bon et mauvais ne peut être recomposé comme objet total envers lequel le sujet peut éprouver de l'ambivalence. Si la scission entre le très mauvais objet et l'objet idéalisé est infiniment grande, l'intégration en un objet complet en est d'autant plus difficile.

Roussillon, de son côté, parle plutôt de clivage au Moi, c'est-à-dire que le Moi se tient à distance de Lui, hors de lui, des aspects de son histoire qui n'ont pas été subjectivés. Cette partie clivée est donc en attente de symbolisation pour être intégrée au Moi. Dans cette forme de clivage, le sujet se désengage, se retire de l'expérience qu'il laisse en jachère jusqu'à l'éventualité d'une rencontre avec un objet, un autre et un dispositif qui lui permettront de retracer le tissu de sa vie psychique (Roussillon, 1999). Roussillon (1999) dit que :

Pour survivre, le sujet se retire de l'expérience traumatique primaire, il se retire et se coupe de sa subjectivité. Il assure, c'est là le paradoxe, sa survie psychique en se coupant de sa vie psychique subjective. Il ne sent plus l'état traumatique, il ne se sent plus là où il est, il se décentre de lui-même, se décale de son expérience subjective. (p. 20)

Qui plus est, il est important de rappeler que ce décalage est non seulement lié à l'impossibilité de symboliser le traumatisme primaire, mais surtout conséquent au fait que les capacités représentatives et l'appareil de symbolisation ont eux-mêmes été affectés. En effet, le problème ne réside pas tant dans une représentation singulière problématique, mais dans le fait que c'est tout l'appareil à penser, à fantasmer, à lier, qui est confronté à un vide (Roussillon, 1999). Dans ce cas de figure, le clivage affecte donc la capacité même du sujet à revisiter la scène des événements de sa vie pour en devenir le sujet.

Ainsi, le refus de l'ambivalence et le clivage, sous toutes ses formes, tendent à polariser et à colorer la vie du sujet de façon bichromatique, les nuances n'étant pas tout à fait accessibles au sujet. Qui plus est, il convient de noter que le travail de l'ambivalence ainsi que le clivage sont deux processus fréquemment rencontrés à l'adolescence. Pensons notamment à l'expression d'amour d'un côté et de haine de l'autre d'un adolescent envers l'objet parental. Le clivage pourrait être considéré ici comme une organisation défensive essentielle aux enjeux développementaux se jouant à l'adolescence (Braconnier, 2006), permettant aux jeunes de se séparer graduellement de leur premier objet d'amour et de continuer à élaborer une identité distincte. Quoi qu'il en soit, il n'en demeure pas moins que l'utilisation marquée du clivage à l'adolescence prédispose cette période aux différentes polarisations.

2.5 La polarisation sociale, radicalisation et adolescence : états des lieux

La mondialisation et les inégalités économiques et les tensions politiques qui y sont associées aux niveaux national et international ont des impacts locaux sur le vivre ensemble. À travers le monde, on observe une polarisation sociale et une crispation des enjeux identitaires associée parfois à des actes de radicalisation violente ici et ailleurs (SHERPA, 2021; sherpa-recherche.com). Souvent, les personnes qui s'engagent ainsi dans un processus de radicalisation violente ont entre 15 et 25 ans. Il va sans dire que cette tranche d'âge interroge beaucoup alors que l'adolescence semble être un moment de la vie particulièrement vulnérable aux agirs, notamment aux agirs violents liés à la radicalisation (Lenjalley *et al.*, 2017). Comment comprendre cette propension des adolescents ou jeunes adultes à la polarisation et plus spécifiquement à la radicalisation ?

D'abord, il est important de s'arrêter sur une définition de la radicalisation. Dans le Larousse, ce terme est défini comme le fait de « rendre un groupe, son action, plus intransigeants, plus durs, en particulier en matière politique ou sociale ». Pour les fins de cette étude, nous nous référons plutôt la définition de Schmid (2013) et ce, en accord avec l'Institut universitaire SHERPA qui se réfère à celle-ci dans sa formation portant sur la radicalisation violente chez les jeunes au Québec (SHERPA, 2021; sherpa-recherche.com) dans le cadre du *Plan d'action gouvernemental 2015-2018 - La radicalisation au Québec : agir, prévenir, détecter et vivre ensemble*.

La radicalisation est un processus dynamique à deux sens qui émerge des frictions intercommunautaires, compétitions et intérêts politiques, sociaux et économiques opposés des groupes, et où les pratiques normales de dialogue, de compromis et de tolérance sont progressivement délaissées pour un engagement accru dans les tactiques de confrontation et de conflits, mais pas nécessairement de façon violente. (Schmid, 2013)

Nous retenons de cette définition de la radicalisation les notions de « frictions » entre des groupes de divers points de vue sociaux, politique, économique et/ou culturels, mais surtout, la diminution du dialogue, du compromis et de la tolérance au profit de la confrontation, de l'opposition. Si nous en appelons au cadre théorique de cet essai, nous pourrions alors conceptualiser la radicalisation comme un processus où l'accès à l'ambivalence, et donc à la nuance, est abandonné au profit d'une position clivée.

Ensuite, il faut revenir sur cette idée selon laquelle l'adolescent, confronté à une foule de changements en lui, est en quelque sorte en perte de repères. Il n'est plus le petit enfant qui se réfère complètement et systématiquement à son parent en s'identifiant aux valeurs transmises par ceux-ci. Il est plutôt en quête d'autonomie, de redéfinition de son identité. Pour ce faire, il se tourne vers d'autres objets, d'autres liens que sa famille d'origine, mais ces nouveaux investissements tendent à menacer chaque fois le narcissisme du sujet (Jeammet, 2007). Investir quelqu'un d'autre que son parent, s'identifier à d'autres valeurs, tout cela a le potentiel de fragiliser les assises

narcissiques du sujet en ébranlant ce qu'il croyait être ou en train de devenir. Ainsi, ces transformations ne peuvent être réfléchies sans être mises en relation avec la question des limites, la peur d'être englouti ou abandonné par l'autre. L'adolescent est constamment aux prises avec cette contradiction. Il veut se séparer de ses parents et affirmer son autonomie, mais il a encore besoin de l'adulte pour lui fournir la force et la sécurité interne qu'il n'a pas encore construites (Jeammet, 2007). Ce paradoxe, créé par tous les changements biologiques et psychiques, notamment en lien avec l'arrivée des pulsions sexuelles, plonge l'adolescent dans des conflits intrapsychiques violents. Est-il encore l'enfant de ses parents ? Est-il un jeune adulte qui ressent du désir sexuel pour ses pairs ? Est-il encore dépendant ou est-il autonome ? L'autre est-il bon ou est-il mauvais ? Pour répondre à ces conflits, l'adolescent, comme évoqué précédemment, fait appel à différents mécanismes de défense, dont le clivage. La même personne, soi ou l'autre, peut alors être parfois bonne, parfois mauvaise. Ces changements de mouvements envers soi et envers l'autre sont souvent rapides et intenses chez l'adolescent. Cela le prédispose à s'identifier à un groupe qui prône un discours sans nuances, comme on peut le voir dans la radicalisation (Lenjalley *et al.*, 2017).

En effet, l'adolescent qui désinvestit ses parents se voit obligé de réinvestir cette énergie libidinale quelque part, notamment en lui-même, ce qui suscite beaucoup d'angoisse (Lenjalley *et al.*, 2017), surtout si les assises narcissiques identitaires ne sont pas solides. Pour contrer cette angoisse, l'adolescent cherche une cause, un idéal pour donner un sens à sa vie (Brunet, 2016), à sa nouvelle autonomie. Certains le trouvent de manière positive en eux en développant un projet d'études, de vie, mais d'autres, plus fragiles narcissiquement, n'arrivent pas à s'investir et cherchent cette voie à l'extérieur d'eux-mêmes. C'est le cas des jeunes qui se radicalisent. Cette option est d'autant plus attirante qu'elle semble promettre une valorisation sans limites, mais surtout, l'anéantissement de tout ce qui pourrait menacer l'identité du sujet (Brunet, 2016). Si l'autre n'est pas comme moi, donc une menace à ce que je crois être tout beau, il doit être détruit.

En fait, ce qui semble avoir besoin d'être déconstruit, c'est d'abord le contrat narcissique primaire qui représente l'inscription au sein d'une famille par la filiation (Matot, 2011). Cette déconstruction a besoin d'espace, en dehors de la famille, pour se mettre en œuvre (Lenjalley *et al.*, 2017). Cet espace se doit d'être un intermédiaire où il est possible de faire cohabiter le développement de l'adolescent et les exigences parfois contradictoires de son environnement (Matot, 2011). En effet, l'adolescence est un moment où le sujet doit s'approprier sa vie, sa subjectivité en y faisant exister une foule de contraintes venues tant de l'intérieur que de l'extérieur de soi. À titre d'exemple, c'est un peu comme si on pouvait représenter le développement de l'enfant par une maison. Durant la petite enfance, une fondation est installée par les parents qui sert ensuite de base à la construction du sujet. L'enfant grandit donc dans une maison qui n'est pas complètement sienne, et ce, jusqu'à l'adolescence. À ce moment de l'existence, les matériaux intégrés depuis la jeune enfance sont manipulés par l'adolescent pour construire une version de cette maison qui lui soit encore plus personnelle. Durant ce travail d'appropriation subjective, il va sans dire que le sujet doit parfois déconstruire certains bouts de la maison pour en réutiliser, ou non, les matériaux premiers jusqu'alors constitutifs de son identité. C'est ce mouvement de destruction qui est parfois perçu par les gens autour comme violent et comme une « crise » d'adolescence. L'adolescent perçoit alors pour la première fois qu'il peut avoir un véritable impact sur ce qu'il croyait jusque-là immuable, mais cette possibilité est portée d'abord et avant tout par un élan de destruction qui, s'il n'est pas accueilli et permis, peut tendre à s'accrocher à des mouvements plus radicaux faisant la promotion de la destructivité au service d'une nouvelle identité (Lenjalley *et al.*, 2017). Au début de la vie, le jeu permet à l'enfant de créer et de détruire en alternance, permettant la symbolisation de ces vécus. Un projet commun chez des adolescents d'horizons différents semble permettre, en tant qu'espace transitionnel où le jeu est permis, l'exploration non seulement de ce qui vient de soi et de l'autre, mais aussi des mouvements de déconstruction et de création si propres à cette période de la vie. En ce sens, il s'agit d'une alternative positive à l'appel des groupes prônant des discours plus radicaux sur soi et sur l'autre.

2.6 Conclusion du cadre théorique

On le voit, les bouleversements vécus à l'adolescence sont nombreux et viennent faire pression tant de l'intérieur que de l'extérieur du sujet. Ces tensions, parfois contradictoires, compliquent le rapport du sujet à l'autre, mais aussi, et peut-être surtout, à lui-même. Puisque la rencontre entre le sujet et son premier objet d'attachement détermine largement l'expérience psychique de celui-ci, il va sans dire que l'adolescence et tous les réaménagements identificatoires qu'elle convoque, ramène le sujet à se repositionner face à l'autre et face à lui-même. Ces changements, souvent rapides et intenses, peuvent prédisposer les plus vulnérables d'entre eux à s'identifier à un groupe qui prône un discours sans nuances, offrant ainsi la solution économique sur le plan psychique, de demeurer dans le clivage et d'éviter l'ambivalence, comme le font bien les discours radicaux violents. A contrario, il est possible de voir le projet commun présenté dans cette étude comme un espace transitionnel, une zone d'appropriation de soi et de l'autre où les jeunes peuvent, à travers la rencontre et le travail avec l'autre, subjectiver ce qui est du dedans ou du dehors, de soi ou de l'autre. Les adolescents qui participent au projet s'engagent alors dans un processus d'expérimentation de l'altérité, leur permettant, par le fait même, d'entamer un travail psychique important lié à l'ambivalence. Il s'agit alors d'une alternative intéressante aux discours radicaux qui visent à annihiler l'altérité et dont l'élaboration s'appuie presque exclusivement sur le clivage.

CHAPITRE III

OBJECTIFS ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans le cadre de cet essai doctoral, le projet commun offrant un espace de rencontre et de cocréation entre des jeunes de divers horizons est donc conceptualisé comme un espace transitionnel permettant de mettre en « jeu » la question de rencontre de l'autre, de son altérité et des impacts que cette rencontre peut avoir sur les différents processus identificatoires et défensifs. Le « succès » de cette rencontre devrait idéalement être un accès à l'ambivalence dans un rapport intersubjectif complexe à l'autre, alors que son échec serait plutôt une consolidation du clivage et une polarisation sociale accrue.

Quelle est la contribution perçue de la rencontre de l'autre à travers un projet commun chez des jeunes d'horizons différents sur les représentations de soi et de l'autre ainsi que sur les processus de clivage et de refus de l'ambivalence présents dans la polarisation sociale ?

Afin de répondre à cette question, les objectifs principaux et spécifiques suivants ont été formulés :

1. Documenter l'expérience de création d'un projet commun chez des adolescents d'horizons différents.

2. Explorer la contribution telle que perçue par les jeunes de la création d'un projet commun chez des adolescents d'horizons différents en termes de prévention des polarisations.

Les objectifs spécifiques du projet, en lien avec le deuxième objectif principal de recherche, sont :

- 2.1. Explorer les effets perçus par les participants de la rencontre à l'autre en termes de représentation de soi et de l'autre.
- 2.2. Explorer les effets perçus par les participants de la rencontre à l'autre sur les processus de clivage et de refus de l'ambivalence.
- 2.3 Offrir une interprétation du discours des jeunes participants au projet commun sur les processus de polarisation sociale.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche est réalisée selon un paradigme psychanalytique et constructiviste alors que la chercheuse a tenté de faire ressortir le discours et le ressenti des participants afin de mieux comprendre les « effets » de la rencontre sur le vécu subjectif de leur représentation de soi et de l'autre. Pour ce faire, la méthodologie employée est qualitative puisque celle-ci permet, dans un processus inductif et itératif, le travail du sens, qui se situe, lui, à mi-chemin entre le monde phénoménal du sujet et le projet de compréhension de la chercheuse (Paillé et Mucchielli, 2008). Comme il s'agit d'interroger le vécu des participants, la donnée qualitative permet davantage de toucher à la complexité, à l'ouverture et à la nuance que l'interprétation d'une expérience personnelle peut exiger. Le devis de recherche comprend donc des entrevues qualitatives où la profondeur est privilégiée ainsi qu'une observation de type ethnographique.

4.1 Description détaillée du projet à l'étude

Cette recherche doctorale a été menée en collaboration avec l'organisme à but non lucratif Iciéla et son fondateur Jean-Sébastien Dufresne, lors d'une activité annuelle de rencontre, organisée par ce dernier, avec des adolescents d'horizons différents dans le cadre du camp de jour multiculturel *Montréal à notre image*. Ce camp est

d'abord né sous une autre forme en 2015 alors que l'organisme Iciéla et l'arrondissement Rosemont avaient mis en place l'initiative *Ton quartier à ton image*. Celle-ci avait alors pour mission de faciliter la relation entre les jeunes et les décideurs du quartier afin que leurs voix soient entendues. Puis, en 2017, le projet a pris une nouvelle direction et les objectifs de l'organisme Iciéla se sont tournés davantage vers les enjeux du vivre-ensemble et du dialogue interculturel à Montréal devenant *Montréal à notre image*. Ce programme vise dès lors à « former des jeunes leaders qui veulent avoir un impact dans leur communauté et proposer des solutions concrètes aux défis du vivre ensemble afin de bâtir un Montréal de demain plus inclusif, pacifique et solidaire » (Iciéla, 2019b). Ces objectifs sont d'ailleurs présentés aux jeunes tant sur le site Web de l'organisme que lors de la rencontre d'information préalable au camp de jour. Puis, durant deux semaines, des jeunes de 12 à 18 ans participent, du lundi au vendredi, à des activités qui ont toutes été pensées en fonction de cette question du vivre-ensemble et de la rencontre de l'autre. Lors de l'édition 2019, à laquelle nous nous intéressons, les jeunes ont, par exemple, eu l'occasion de visiter différentes associations ethnoculturelles (p. ex., le centre culturel marocain), de participer à des ateliers sur la communication interculturelle, de procéder au montage d'une vidéo, de visiter le Musée de l'Holocauste, etc. C'est donc dire, en ce qui concerne notre recherche, que l'altérité à laquelle les jeunes sont exposés par le biais de cette initiative implique autant les membres des diverses communautés ethnoculturelles qui leur sont présentés que les différences culturelles perçues au sein même du groupe.

4.2 Participants

4.2.1 Recrutement des participants

La chercheuse principale s'est d'abord rendue à la rencontre d'information pour le camp afin de présenter l'étude et le formulaire de consentement. Une dizaine de jeunes se sont portés volontaires, mais un tirage au sort a été effectué pour éviter les biais liés au choix des participants. Chaque participant de plus de 14 ans a signé le formulaire de consentement (voir Annexe B) préalablement aux entrevues et à l'observation ethnographique, et les participants de moins de 14 ans ont été acceptés seulement avec l'accord de leur parent et leur signature du formulaire de consentement (voir Annexe A). Seule l'incapacité à bien s'exprimer en français ou en anglais a été considérée comme un critère d'exclusion. En effet, la question de la langue est primordiale puisque la chercheuse principale devait être en mesure de bien communiquer et de bien comprendre les propos des participants.

4.2.2 Échantillon

Quatre participants ont donc été recrutés par tirage au sort auprès de la quinzaine de jeunes impliqués dans le camp. L'échantillon retenu est constitué de trois filles et un garçon dont les âges se situent entre 12 et 16 ans. Il est à noter que ces quatre participants sont tous d'origines culturelles différentes. La petitesse de l'échantillon, et de la population dans laquelle il a été recruté, restreint la possibilité de décrire davantage celui-ci. Ainsi, afin de conserver la confidentialité de chaque participant, aucun détail supplémentaire n'est donné en lien avec leurs caractéristiques. Le nombre de participants recrutés est toutefois en accord avec la volonté d'explorer

adéquatement le vécu subjectif de chaque sujet et en lien avec le choix de l'analyse thématique exploratoire, d'où le nombre plus restreint de sujets. Grâce aux deux entrevues par participant, une avant l'expérience du projet commun qu'est le camp *Montréal à notre image*, et une après, il est permis de penser que le nombre total d'entrevues (huit) a fourni suffisamment de contenu pour permettre d'explorer en profondeur l'expérience de ces jeunes, d'autant plus que les entretiens sont bonifiés d'une observation ethnographique.

4.3 Procédure

4.3.1 Construction du guide d'entretien

Le guide d'entrevue a été préconstruit en fonction des objectifs de la recherche. Évidemment, selon la direction prise par le sujet, les données recueillies et celles que cette recherche souhaite récolter, de nouvelles questions ont été ajoutées suivant la méthode associative-séquentielle (Brunet, 1998). Toutefois, quelques questions précises ont aussi été maintenues dans le temps afin de tenter de discerner les changements dans les attitudes et les émotions des participants. Le travail de la chercheuse lors des entrevues a donc été d'effectuer un bon soutien associatif des participants afin de fournir de bonnes relances. Bien que toute expérience de rencontre implique une transformation, la chercheuse a, dans ce contexte, surtout tenté de soutenir l'élaboration des jeunes par le biais de relances et de validations.

Les schémas des deux entretiens (pré et post) sont en Annexes E et G. Globalement, l'entretien prérencontre (avant le début du camp) débutait avec une question ouverte et très générale : « Tu vas faire partie d'un groupe qui participe à la création d'un projet commun avec un groupe d'une autre école, qu'est-ce que tu sais de ce projet? ».

L'objectif était de laisser le jeune s'ouvrir de façon très libre, laissant le plus de place possible au vécu subjectif en lien avec l'expérience de rencontre. Le même type de question entamait l'entrevue postrencontre (après la fin du camp) : « On s'était rencontré avant le projet commun, peux-tu m'en parler maintenant qu'il a été réalisé? ». Les deux schémas d'entretien comprenaient ensuite les mêmes thèmes (perception de l'information reçue, représentations du projet, attentes personnelles, inquiétudes personnelles, image de soi et de l'autre, etc.) afin d'observer les changements de perceptions, de ressentis, de discours des participants avant et après le projet de rencontre. Cette façon de faire a permis de documenter les changements ayant eu lieu à la suite de la rencontre de l'autre par le biais de la participation au projet commun.

4.3.2 Cueillette de données

Dans le cadre de cette recherche, l'entrevue semi-structurée associative semble être la plus appropriée avec ce devis de recherche qualitatif. En effet, elle permet à la fois de se coller à la réalité du participant qui peut s'exprimer librement en ajoutant des dimensions non pressenties par la chercheuse, tout en répondant aux questions et aux matériaux d'analyse préalablement élaborés par celle-ci (Poupart *et al.*, 1997). Qui plus est, ce type d'entrevue permet un aller-retour entre la chercheuse et le sujet, facilitant des associations au sein d'une rencontre intersubjective entre intervieweur et interviewé. Cette méthode de cueillette de données vise à mettre en lumière le sens que donne le sujet à son vécu. Les entrevues, par ailleurs enregistrées, ont été menées dans un local fermé à même le milieu des jeunes afin de faciliter leur participation. Évidemment, la chercheuse a procédé aux entrevues du temps 1 avant la première journée de rencontre des jeunes.

Une observation ethnographique a aussi été menée, dans un souci de bonification et de validation des données, lors de l'activité de création du projet commun. La

chercheuse principale y a observé, dans une position de retrait, le déroulement de l'activité et de la rencontre, et ce, à quatre moments différents au cours des deux semaines qu'a duré le camp. Cette étape semblait nécessaire afin d'avoir accès à ce qui se passait, en termes de dynamique, entre les jeunes. Il est toutefois important de noter que durant cette observation, la chercheuse était là pour prendre des notes sur le déroulement de l'activité dans son ensemble et non sur les participants en particulier. Cette précision est importante puisque tous les jeunes n'avaient pas nécessairement consenti à participer à cette recherche.

4.4 Analyse des données

Lors de l'analyse des données, l'accent a été mis sur le discours entourant l'expérience vécue dans son contexte par les différents sujets, ainsi que sur l'interprétation de ce discours, d'où le choix d'une méthodologie qualitative. Les données recueillies ont été analysées grâce à une analyse thématique descriptive. Chaque entrevue a donc d'abord été retranscrite, depuis l'enregistrement audio, dans un verbatim qui a ensuite été relu plusieurs fois par la chercheuse afin de bien s'imprégner du contenu (Blais et Martineau, 2007). L'objectif était ensuite de relever tous les thèmes pertinents (Paillé et Mucchielli, 2008) puis de les organiser entre eux afin de faire ressortir les parallèles et les divergences. L'analyse progressive des thèmes selon la méthode de Paillé et Mucchielli (2008) fait ressortir à la fois les thèmes générés par le verbatim, ainsi que les raisonnements analytiques du chercheur en lien avec ces thèmes. Cette façon de faire offre l'avantage de déborder des thèmes que les entrevues ont fait ressortir concrètement afin d'exploiter aussi les nuances et les implications des résultats qui n'auraient pas été apparentes à première vue (Paillé et Mucchielli, 2008). Nous avons donc d'abord dégagé, paragraphe par paragraphe, tous les thèmes de la façon la plus descriptive et près du discours des jeunes possible.

Ensuite, nous avons regroupé ces thèmes plus largement de façon à créer des branchements en quelques niveaux. C'est ainsi que nous avons pu générer un arbre thématique pour chacun des deux temps de mesure qui se trouvent en Annexes F et H. Le choix des éléments à analyser, la pertinence des thèmes choisis, ainsi que les implications inférées par la chercheuse ont été vérifiées par la directrice de thèse, Dr Ghayda Hassan, chercheuse et psychologue. Cette démarche visait à encadrer la subjectivité de la chercheuse afin d'améliorer la validité des analyses.

4.5 Stratégies pour assurer la rigueur

Afin d'assurer la rigueur des résultats obtenus, les principes évoqués par Morrow (2005) ont été, autant que possible, pris en considération. Évidemment, comme il s'agit d'une recherche dont le paradigme est constructiviste et interprétatif, il va sans dire que la subjectivité de la chercheuse fait partie intégrante tant du processus que des résultats. Il n'était pas question de réduire au maximum l'apport subjectif de celle-ci, mais plutôt de l'encadrer le mieux possible. De nombreuses conversations entre collègues ont certainement contribué à améliorer la rigueur du processus, et incidemment, la validité des données recueillies. Les commentaires rédigés en lien avec notre démarche, et ce, à chaque étape du processus, ont aussi permis de se remettre continuellement en question dans un processus réflexif. Qui plus est, sans qu'il s'agisse d'une triangulation à proprement parler, les notes observationnelles en lien avec les entretiens ont certainement contribué à mieux comprendre le contexte dans lequel les participants ont élaboré leurs perceptions sur les différentes questions (Morrow, 2005). En ce qui a trait à l'analyse des données, la transcription intégrale des entretiens, la relecture des verbatims à plusieurs reprises et le temps alloué à cette étape permettent de croire que l'immersion de la chercheuse dans les données a été suffisamment bonne pour supposer une interprétation adéquate des données (Morrow, 2005). En terminant, la chercheuse

et sa directrice de thèse ont régulièrement partagé leurs versions des thèmes élaborées individuellement afin d'atteindre un consensus quant à l'analyse du contenu afin d'augmenter le plus possible la rigueur de la recherche.

4.6 Considérations éthiques

De nombreuses considérations éthiques ont été prises dans la réalisation de ce projet. D'abord et avant tout, le principe de respect de la dignité des personnes a été au centre de toutes les décisions prises et les orientations empruntées. De plus, leur intégrité physique, psychique et culturelle, ainsi que leur autonomie, ont été respectées en tout temps. Une préoccupation éthique particulière a été au centre de la recherche afin que le bien-être de chaque participant soit, et de façon juste pour chacun d'eux, constamment une priorité. Nous nous sommes notamment engagée à leur fournir toutes les informations quant aux bénéfices et aux risques liés à leur participation, des informations nécessaires à l'obtention d'un consentement éclairé de leur part. Les détails du projet ont d'ailleurs été présentés aux participants en deux temps afin de s'assurer de la meilleure compréhension possible : dans un premier temps, lors d'une rencontre d'information sur le camp de jour et, dans un deuxième temps, au tout début de la première entrevue afin de s'assurer de leur consentement libre, éclairé et continu. Ils ont aussi été informés de la possibilité de se désister en tout temps, peu importe le motif, et sans préjudice. Par ailleurs, puisque certains participants étaient âgés de moins de 14 ans au moment des entrevues, seuls ceux ayant obtenu le consentement libre et éclairé de leurs parents avant l'expérience de rencontre ont pu participer au projet. Comme il s'agissait d'une participation volontaire et que plusieurs adolescents se sont portés volontaires, un tirage au sort a été effectué. Évidemment, le profil des jeunes ayant accepté de participer à la recherche comporte probablement des caractéristiques différentes du profil de ceux

ne voulant pas y participer. C'est donc dire qu'il a été très important de tenir compte de ce biais d'échantillonnage dans l'analyse et l'interprétation des données. Lors de la rédaction de l'essai, l'identité des participants, comme le recommande Gabbard (2000), est gardée anonyme et confidentielle. Qui plus est, toutes les entrevues et notes de travail ont été anonymisées et conservées, sous clé, dans un classeur et les documents informatiques, protégés par un mot de passe. Le risque est ici considéré sous le seuil du risque minimal, puisque la probabilité et l'importance d'inconvénients que la participation à ce projet de recherche pourrait causer aux sujets sont comparables à ceux auxquels ils sont de toute façon exposés dans leur vie quotidienne. Toutefois, nous avons pris en compte que les entrevues portant sur des sujets sensibles tels que l'altérité, l'identité et la polarisation pouvaient amener certains participants à vivre des affects plus difficiles. Si un participant avait démontré un état de détresse quelconque, il aurait immédiatement été dirigé vers une ressource adaptée à son besoin, et ce, en collaboration avec l'équipe d'intervention du groupe de recherche SHERPA affilié au CIUSSS Parc-Extension. Un accord avec cette équipe avait déjà été mis en place au moment de procéder aux entrevues. Finalement, aucun participant n'a nommé le besoin d'entrer en contact avec une ressource de ce type. Nous n'avons pas non plus observé de moments où les jeunes étaient inconfortables en entrevue.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Dans cette section, nous exposerons d'abord les résultats de l'observation ethnographique afin de permettre au lecteur de mieux comprendre les expériences auxquelles font référence les participants dans la section sur l'analyse thématique de leurs discours. Puis, nous nous attarderons à la parole des jeunes en deux temps, le temps un, situé avant le début du camp de jour, puis, le temps deux, tout juste après la fin de celui-ci.

5.1 Observation ethnographique : à la recherche d'un semblable

Durant les deux semaines qu'a duré l'expérience du camp *Montréal à notre image*, nous nous sommes joints au groupe afin de procéder à une observation de type ethnographique. En retrait, nous avons pu voir les participants en interaction les uns avec les autres, ainsi qu'avec les adultes responsables de les encadrer, et ce, à quatre moments différents dans le temps : la première journée, quatre jours plus tard, neuf jours plus tard et la toute dernière journée du camp.

Lors de la première journée d'activité, les jeunes ont été invités à participer à une table ronde sur les règles du camp liées aux valeurs de l'organisme Iciéla. Ensuite, ceux-ci devaient répondre à trois questions en lien avec un événement marquant dans

leur vie, deux passions et trois valeurs importantes pour eux. À ce moment, nous observons que les jeunes se regroupent spontanément en lien avec certaines ressemblances perçues entre eux, notamment le sexe, l'âge ou l'ethnicité. Les moniteurs du camp, quant à eux, mettaient l'accent à de nombreuses reprises sur le fait que « nous ne sommes pas différents, mais pareils ». La question de l'identité était au cœur de cette première journée d'activité. Lorsque la question « Qui es-tu ? » leur était posée, les participants répondaient alors par leur âge, leur nom, et évoquaient l'idée selon laquelle l'identité est en lien avec « la vie qu'on a eue ». Durant la deuxième partie de la journée, les participants étaient invités à se joindre à un de leurs pairs qu'ils voient comme différent d'eux. Toujours en retrait, nous pouvons observer la difficulté des participants à répondre à cette demande. La très grande majorité d'entre eux semblaient vouloir continuer de rester avec des participants qui leur ressemblent. Il est à noter que plus la différence d'un jeune est frappante (p. ex., jeune TSA), moins les autres participants sont portés à l'accueillir dans leur groupe.

Au moment de la deuxième journée d'observation, les jeunes doivent, en petits groupes, procéder au montage vidéo d'une capsule sur la question de l'identité. Nous sommes au quatrième jour du projet et nous remarquons que les filles ont commencé à se mêler au groupe et à mélanger leurs pairages, alors que cela semble beaucoup plus difficile pour les garçons. Les participants plus âgés (15-16 ans) semblaient aussi beaucoup plus enclins à suivre les consignes et à s'ouvrir aux autres que les plus jeunes (12-14 ans). Durant la seconde moitié de la journée, les jeunes ont d'abord été invités à faire une activité où on leur assignait chacun un carton de couleur, puis on leur demandait de se regrouper en petits groupes. Spontanément, tous les jeunes se sont rassemblés selon les couleurs assignées alors que cela n'avait pas été précisé dans la consigne. Lors de la discussion, les jeunes évoquaient avoir fait ce choix, car c'était le plus « facile », le plus « évident ». Cet exercice a mené à une discussion sur l'exclusion puisque deux participants n'avaient pas reçu de couleur. Rapidement, les

jeunes se sont mis à raconter leurs expériences d'exclusion vécues à l'école et ont évoqué la possibilité que les jeunes se rassemblent selon leur culture ou leur âge parce que cela les sécurise. Pour terminer cette journée, une présentation sur la communication interculturelle était proposée et rapidement, nous avons pu observer que les jeunes se désintéressaient et semblaient de moins en moins impliqués.

Le troisième moment choisi pour l'observation ethnographique se situait neuf jours après le début de l'expérience et deux jours avant la fin. Cette fois, les jeunes étaient invités à participer à la visite du Centre culturel marocain de Montréal afin d'y déguster un repas typiquement marocain. Alors que durant les deux premières journées d'observation les participants étaient pratiquement toujours regroupés selon leurs ressemblances perçues lors de la première rencontre, cette fois, nous avons observé du mouvement dans les interactions. En effet, les filles et les garçons se mélangeaient davantage de même que les jeunes de différents groupes d'âge ou d'ethnicité. Les participants semblaient encore avoir une tendance à vouloir se tenir avec des jeunes semblables à eux, mais ces regroupements étaient beaucoup plus susceptibles de bouger qu'au début des deux semaines de camp.

Lors de la dernière journée du camp *Montréal à notre image*, les jeunes devaient participer à une création commune en petits groupes qu'ils ont ensuite partagée à l'ensemble de la cohorte avant d'être invités à participer à un cercle de parole où chacun d'eux devait s'exprimer sur ses moments favoris et ses déceptions en lien avec les deux semaines. Durant ce moment, les jeunes ont dit, à l'unanimité, à quel point les activités où il y avait une « vraie rencontre », par exemple lors de la visite du Centre culturel marocain, avaient été leurs coups de cœur. Cette activité semble avoir été particulièrement inspirante, puisque plusieurs participants ont évoqué que cela leur avait donné envie d'être des leaders culturels et de s'impliquer pour accueillir les gens de toutes les cultures. Il est intéressant aussi de noter que certains participants

ont admis avoir eu des réserves au début de l'expérience parce qu'ils se sentaient différents des autres membres du groupe et que, finalement, ils s'y sont fait des amis.

5.2 Analyse thématique : première partie

Dans un premier temps, les participants ont été questionnés dans les jours précédant la première journée de *Montréal à notre image*. Lors de cet entretien, les jeunes ont été interrogés sur leurs perceptions préalables à l'expérience en lien avec la rencontre des autres jeunes, leur vision d'eux-mêmes, leurs attentes et leurs inquiétudes personnelles. Les schémas d'entretien sont en Annexes E et G. Les données recueillies ont donc permis, à ce stade, de mettre en lumière trois principaux ensembles de thèmes, soit ceux en lien avec la représentation de soi, la relation à l'autre, ainsi que la relation avec le projet commun. Nous les abordons l'un après l'autre. Il est à noter que pour des raisons de confidentialité, nous avons choisi de ne donner aucune caractéristique liée à l'âge ou au genre lorsque nous rapportons des extraits du discours des participants. En effet, la petitesse de l'échantillon, mais aussi celle de la population dans laquelle celui-ci a été recruté, permettrait trop facilement aux participants eux-mêmes de reconnaître les auteurs des citations. Pour cette raison, nous avons opté pour l'anonymat le plus complet.

5.2.1 Représentation de soi

Plusieurs éléments relatifs à l'image de soi sont ressortis du discours des participants lors de la première entrevue. Ceux-ci étaient principalement déclinés en deux variantes : l'image positive de soi et l'image négative de soi. Il est intéressant de noter que ces deux déclinaisons sont apparues de façon très équivalente chez les participants, c'est-à-dire que ceux-ci ont tous parlé autant de ce qu'ils perçoivent

positivement que négativement chez eux. À la question « Comment tu te décrirais ? », les participants ont évoqué une foule de traits de personnalité différents, les qualifiant parfois de forces, de faiblesses, de qualités ou de défauts. La chercheuse a parfois dû relancer les participants en explicitant davantage la question par une invitation à décrire comment ils se percevaient, tant dans les aspects positifs que négatifs. Dans l'après-coup, il semble qu'une telle relance puisse avoir causé un biais dans la mesure où certains participants auraient peut-être choisi de mettre l'accent uniquement sur une image de soi positive ou encore négative. La relance les a peut-être poussés à expliciter dans les deux directions. Toutefois, dans un souci d'obtenir le plus d'information possible sur leur vision d'eux-mêmes, cette relance a été utilisée à quelques reprises.

Les principaux thèmes relatifs à l'image de soi négative explicités par le discours des participants étaient représentés par des expressions comme « procrastinatrice », « timide par crainte de ce que les autres vont penser », « impatient », « introvertie et difficulté de socialisation ». Quant aux thèmes concernant l'image positive de soi, ils se retrouvaient dans le discours des participants sous les appellations suivantes : « logique », « initiative », « mature », « curieuse », « passionnée ». À titre d'exemple, voici deux extraits de verbatim d'une personne participante :

Extrait 1¹

P : Hum, j'dirais que j'suis une personne (.) quand même mature. Pi, j'aime comme j'ai dit tantôt, j'aime vraiment ça découvrir de nouvelles choses, j'suis vraiment curieuse. Hum (.) je (silence 5 secondes) je pars facilement à la, à la rencontre de l'autre... J'suis quand même sociale... (silence 5 secondes) qu'est-ce que j'pourrais dire ?... Bin j'pense que je (.) qu'est-ce j'allais dire ?... Ok. Bin j'dirais que, première (.) bin j'suis passionnée par (.) quand je m'intéresse à quelque chose, j'me donne à fond.

C : Hum.

¹ P = Participant; C = Chercheuse.

Extrait 2

Heu j’pense que ma faiblesse c’est socialiser et communiquer avec des gens. Bin à cause de ma personnalité, j’pense. J’suis pas toute (.) j’suis pas toute extravertie. (.) Alors, pi ma force, j’pense de penser logiquement (rire). (.) Pi aussi, j’pense que j’commence à prendre l’initiative de, de comme (.) (rire) me rendre plus... (.) Moins faible, comme dans ces aspects.

Il nous semble intéressant de noter que même lorsque les participants parlent de leur représentation de soi, la reconnaissance d’un lien latent avec l’autre est présente. Encore plus intrigant, cela est davantage le cas lorsqu’ils parlent de leur image de soi négative, comme observé dans les exemples suivants : « timide par peur de ce que les autres vont penser », « introvertie et difficulté de socialisation », « impatient ». Dans tous ces thèmes, on peut entrevoir le rapport à l’autre, alors que cela semble moins le cas à la lecture de ce qui ressort des thèmes en lien avec l’image de soi positive, notamment « logique », « initiative », « mature », « curieuse », « passionnée ».

5.2.2 Relation à l’autre

Lors de la première entrevue, la question de la relation à l’autre a émergé de façon très évidente. En effet, une multitude de thèmes dans le discours des participants faisaient référence à « l’autre », et ce, sous divers points de vue. Le premier sous-ensemble de la relation à l’autre réside dans l’image de l’autre que les jeunes avaient avant l’expérience du projet commun. Contrairement à ce qui aurait pu être attendu, les jeunes ont répondu, à l’unanimité, avoir une image positive des autres participants qu’ils s’apprêtaient à rencontrer. À la question « Comment tu imagines les jeunes qui participeront au camp avec toi ? », les participants ont notamment répondu : « gentils », « intelligents », « matures ». En lien avec cette dernière caractéristique, une personne semble avoir inféré la maturité des jeunes dans leur intérêt pour ce type de camp.

Extrait 3

Hum, j'imagine que eux aussi ils aiment (.) bin premièrement j'imagine qu'ils sont assez matures parce que (.) pour vouloir faire un camp comme ça. (.) T'sais c'est pas juste de l'amusement et tout. Fait que j'imagine qu'ils sont assez matures pi j'imagine que, eux aussi, ils aiment ça aller à la rencontre d'autres cultures.

Plus intéressant encore, un(e) participant(e) a répondu avoir un préjugé favorable face aux autres jeunes en lien avec des ressemblances présumées avec elle, notamment sur le fait de « ne pas être niaisieux ».

Extrait 4

C : Ok. Pi quand, comme ça là, à première impression, qu'est-ce que tu imagines d'eux ? Comment tu les imagines, ces jeunes-là, avec qui tu vas faire l'expérience ?

P : Heu (.) j'pense que ils sont (.) (rire) j'pense que ils sont hmm un peu comme moi j'pense. (.) Heu dans l'sens de (.) y'a pas des, j'va dire « niaisieux ». (.) Y'a pas hum, ce genre de personnes. (.) Alors, j'pense qu'ils sont sérieux.

Par ces deux exemples, l'image que se font, a priori, les jeunes de leurs futurs camarades est, en quelque sorte, dépendante d'un jeu d'associations et de projections où soi et l'autre sont intimement reliés.

Afin d'explorer les inquiétudes personnelles en lien avec le projet ou la rencontre des autres jeunes, trois questions ont été posées lors de l'entrevue en amont de l'expérience soit : « Quelles sont tes inquiétudes face au projet ? », « Quelles sont tes inquiétudes face à la rencontre des autres jeunes ? », et « Est-ce qu'il y a autre chose qui t'inquiète ? ». À celles-ci, il est intéressant de constater à nouveau l'intime relation entre soi et l'autre que les thèmes ressortis laissent entrevoir dans le discours des participants. Les réponses obtenues à ces questions ont été « ne pas être aimé »,

« avoir de la difficulté à socialiser », « avoir de la difficulté à communiquer » et « avoir peur d'être seul(e) » à cause de différences culturelles. On remarque à ces réponses que les inquiétudes des jeunes sont reliées au fait d'avoir de la difficulté à entrer en relation avec l'autre, mais aussi à l'idée de ne pas être aimé, d'être rejeté par l'autre.

En lien avec les attitudes et attentes personnelles des jeunes en amont de la rencontre de l'autre, plusieurs thèmes ont émergé de la première entrevue. Notamment, la question de « l'envie de connaître de nouvelles personnes » et « de l'importance de l'apprentissage des vraies choses ». Toutefois, c'est encore une fois la relation à l'autre en lien avec soi qui prédomine, plus particulièrement l'idée selon laquelle il faut « prendre le temps de connaître pour s'habituer à l'autre ». Cette idée « d'habituation » à l'autre, évoquée à au moins deux reprises par deux personnes différentes, laisse supposer, puisqu'il s'agit de l'entrevue en amont de l'expérience, que celles-ci s'imaginent les autres comme différents d'elles et incidemment devant s'y « habituer ». Paradoxalement, une personne a évoqué l'idée selon laquelle « les gens sont plus semblables que différents ». D'autres ont plutôt mis l'accent sur le fait de vouloir « connaître plus en profondeur », « de se rencontrer pour se comprendre » ou encore sur « l'illusion de connaissance de l'autre » :

Extrait 5

Pi on connaît pas exactement aussi heu (.) comme les endroits d'où ils viennent. Tu peux penser que, tu peux penser que tu sais, mais en fait tu sais pas. (.) Bin c'est des fois comme on pense connaître tout l'monde ou connaître quelqu'un pour de vrai, mais en fait tu connais pas la personne, tu fais juste, tu sais son nom, tu sais il a quel âge, il est dans telle classe ou est dans l'même camp de jour que toi, mais tu l'connais pas vraiment, tu connais pas vraiment ses cultures ou...

Ainsi, les jeunes participant à l'expérience du projet commun étaient nombreux à être conscients du lien entre la connaissance de l'autre et la compréhension plus intime de celui-ci. C'est d'ailleurs la conscience de cette relation qui aura probablement porté certains participants à nommer le « désir d'être compris(e) » et le « désir de ne pas blesser ».

Ensuite, et toujours en lien avec la relation à autrui, les jeunes questionnés ont aussi montré de l'intérêt pour ce que l'on nommera, plus globalement, le positionnement du sujet face à autrui en lien avec les relations interculturelles. Une grande variabilité de réponses a émergé du discours des adolescents en lien avec leur positionnement face à autrui dans le contexte d'une relation interculturelle. La majorité des personnes ont dit avoir un « intérêt et l'habitude des relations interculturelles » ainsi qu'une « reconnaissance de la diversité culturelle ». Toutefois, la question culturelle semble avoir été préoccupante pour les jeunes puisque certains d'entre eux ont répondu à la question « Comment tu penses que la rencontre avec eux va se passer ? » par des réflexions sur les relations interculturelles telles que celle-ci :

Extrait 6

Fait que ouais y'a des gens qui sont heu pas d'la même culture pi pas pareils que moi. On a pas toujours le même caractère mais (.) ouais. Ou le même heu (.) la même manière de penser.

Bin y'a des fois comme, quand tu quand tu rencontres quelqu'un qui qui a pas la même manière de penser que toi ou pas les mêmes manières de façon de faire, habituellement y'a des personnes qui vont juste mal le prendre ou qui vont pas aimer certaines façons.

Une personne a plutôt évoqué la « difficulté à accepter la divergence culturelle de pensée » alors qu'une autre a plutôt amené l'idée selon laquelle « connaître différentes cultures permet de combattre les préjugés et le racisme ».

Fait intéressant et possiblement lié à cette variabilité, une personne a répondu à la question « Comment tu te sens par rapport au fait de rencontrer ce groupe de jeune ? » par des anecdotes sur des « sentiments de discrimination par rapport aux [personnes de l'autre sexe] lors d'autres expériences de camp ». Une autre personne a plutôt évoqué, alors qu'elle était questionnée sur les différentes rencontres de l'autre vécues au fil des ans, une « expérience passée de discrimination en lien avec la religion ». Cela suggère que les expériences passées des jeunes en matière de rencontre de l'autre ont pu influencer les réponses obtenues lors de l'entrevue effectuée en amont de l'expérience du projet commun.

5.2.3 Relation au projet

La première entrevue a également permis l'émergence de thèmes en lien avec la relation avec le projet en tant qu'objet d'investissement. D'une part, les participants ont partagé leur connaissance et motivation face au projet, notamment en lien avec le désir de participer à la recherche pour réfléchir à l'expérience ou encore pour savoir comment on fait une recherche. Mais surtout, ils ont élaboré leurs attentes personnelles en lien avec l'expérience comme telle et les changements espérés grâce à celle-ci. À cet égard, les jeunes expriment des attentes diverses telles que : « apprendre sur les autres et les autres cultures » à « pouvoir défendre ses amis attaqués sur leur culture » en passant par « sortir de chez soi », « explorer Montréal » ou « rencontrer de nouvelles personnes ». Certains participants se sont aussi ouverts sur leur désir que ce projet commun soit « une expérience humaine transformatrice » et que cela leur apporte « confiance en soi et inspiration ».

5.3 Analyse thématique : deuxième partie

Dans un deuxième temps, les participants ont été interviewés dans les journées suivant la fin de l'expérience du projet commun au camp *Montréal à notre image*. Lors de ce deuxième entretien, les jeunes ont été questionnés sur les mêmes thèmes que lors du premier entretien, soit leurs perceptions de soi et de l'autre, ainsi que sur leurs attentes et inquiétudes qui se sont avérées ou non lors de l'expérience de rencontre. Cette fois, quatre principaux ensembles de thèmes sont ressortis du discours des participants soit : la représentation de soi, la relation sujet-objet groupal, la relation à l'autre et la relation au projet. Encore une fois, nous les examinons l'un après l'autre.

5.3.1 Représentation de soi

Dans le discours des participants, lors de la deuxième entrevue, plusieurs éléments relatifs à l'image de soi sont encore une fois ressortis, mais ceux-ci étaient plutôt séparés selon les effets positifs perçus du projet sur l'image de soi et les effets négatifs perçus du projet sur l'image de soi. Ce deuxième entretien a également permis de faire émerger une nouvelle catégorie, soit les effets perçus du projet sur la connaissance de soi. Nous y reviendrons un peu plus loin.

D'abord, à la question « Comment tu te décrirais ? », les participants ont à nouveau évoqué une foule de traits de personnalité différents, tout en les qualifiant de forces ou de faiblesses, de qualités ou de défauts. En lien avec l'image de soi positive, les participants se sont décrits comme « inspiré(e) », « créatif(ve) », « juste », « amical(e) », « généreux(se) », « à l'écoute des autres », « empathique », « drôle », « gentil » et « intelligent ». À l'exception de créatif et d'intelligent, la plupart des

thèmes sont des qualités pouvant s'exprimer dans le lien à l'autre. La même chose peut être observée en lien avec les effets négatifs perçus du projet sur l'image de soi, alors qu'une personne a dit avoir réalisé « pouvoir être fâchée contre quelqu'un ».

Fait intéressant, la seconde entrevue a fait émerger un nouveau sous-ensemble de thèmes en lien avec la connaissance de soi. Il semble que le fait de participer à l'expérience d'un projet commun à travers le camp *Montréal à notre image* a permis à plusieurs participants de porter un regard nouveau sur eux-mêmes et d'en tirer certaines réalisations fort pertinentes. Voici, à titre d'exemple, ce qu'une personne a répondu à la question « Est-ce que quelque chose en toi a changé depuis cette rencontre ? » :

Extrait 7

J'pense que je suis plus sûre de moi. Parce que avant le camp, t'sais je savais que y'avait des gens qui avaient la même façon de penser que moi, mais pareil en entendant, t'sais toutes les nouvelles, tout ce qui s'passe dans l'monde, pi même mon entourage, t'sais à l'école et tout. Les gens ils ont des idées assez contraires aux miennes, pi j'me sentais un peu seule et tout. Mais en venant ici pi avec tous les autres, bin c'est cool de savoir que (.) bin (.) on est ensemble (rire).

Le projet a donc permis à cette personne de se sentir semblable à d'autres alors que dans sa vie elle se sentait généralement différente des gens qui l'entourent. Cette constatation semble avoir eu un impact déterminant sur le sentiment d'identité du jeune qui pouvait désormais s'identifier à d'autres « comme lui (elle) ». Cela a également eu un effet sur le sentiment de solitude perçu avant l'expérience du projet commun. Avec le camp, et la rencontre d'autres jeunes semblables, la personne participante n'était désormais plus « seule », mais « avec » d'autres.

À la même question, d'autres participants ont évoqué le besoin d'être poussé pour continuer d'être inspiré, de même qu'une meilleure acceptation en lien avec une nouvelle connaissance de soi, comme le démontrent les extraits suivants :

Extrait 8

Humm, j'pense que parce que, dans les deux semaines, on a parlé beaucoup de l'identité... pis moi j'ai écrit que j'suis en recherche de ma passion. Parce que j'pense que j'ai pas encore trouvé ma passion. Mais comme, ça m'a appris que c'est correct que t'es en train de chercher. Comme c'est totalement correct que t'es perdue. Parce que, j'suis jeune.

Extrait 9

Ouais c'est pour ça que j'veux comme aller au chalet pis rester comme. Parce que si je refus... si je refuse d'aller au chalet, j'pense que ça, dans ma tête j'vais mettre fin à cet... ce chapitre. Pi j'vais pu y penser. Ou comme j'vais y penser, mais j'vais pas vraiment réaliser quelque chose. J'ai besoin comme d'une force pour... comme me pousser.

D'autres personnes ont plutôt pris conscience qu'elles avaient tendance à se mettre à l'écart des autres elles-mêmes :

Extrait 10

J'avais parlé de ça à un atelier. C'est comme hum, j'ai peur d'être rejetée. Mais j'suis pas vraiment rejetée. C'est juste que des fois j'ai pas vraiment à dire dans une conversation.

C'est donc dire que la peur du rejet exprimée lors de la première entrevue s'est transformée, par le biais de l'expérience, en une connaissance de soi sur les choix que l'on fait et qui ont un impact sur nos perceptions du rapport à autrui. En ce sens, une autre personne a profité du deuxième entretien pour nourrir la réflexion sur les stéréotypes :

Extrait 11

Pis moi j'ai demandé : est-ce que vous croyez vraiment qu'on peut comme effacer complètement les stéréotypes ? Pis on est encore comme, c'est la façon dont les humains classifient les choses. Alors on ne peut pas vraiment l'effacer, mais on peut comme (.) ne pas se laisser influencer.

Cette personne prenait ainsi conscience de son rapport à l'autre à travers le concept des stéréotypes, mais aussi de son rapport à soi puisqu'elle réalisait avoir le pouvoir de se laisser, ou non, influencer par ceux-ci.

5.3.2 Relation sujet-objet groupal

Un grand ensemble de thèmes en lien avec l'expérience du groupe, la relation sujet-objet groupal, est également ressorti lors de la deuxième entrevue. Les thèmes en lien avec cette relation au groupe comme objet ont ensuite été classés selon qu'ils semblaient appartenir à l'appréciation générale de l'expérience du groupe, aux aspects positifs en lien avec l'expérience du groupe ou aux difficultés rencontrées dans le cadre de celle-ci. En ce qui a trait à l'expérience générale du groupe, « l'authenticité de l'expérience de groupe » et « l'absence de compétition » ont été nommées par les participants, de même que le fait qu'ils ont observé « peu de mouvement dans les sous-groupes ». Certains ont aussi amené l'idée selon laquelle les « animateurs ont perçu certaines tensions dans le groupe que le (la) participant(e) n'avait pas remarquées ». La majorité d'entre eux ont toutefois évoqué davantage de difficultés, et ce, de façon unanime, en lien avec la présence d'une personne qualifiée de « dérangeante » dans le groupe et la gestion de la différence de celle-ci.

Extrait 12

Bin c'est, c'que j'ai moins apprécié c'est vraiment comme le fait que l'autre personne ait un problème. Ça fait que le moniteur était plus de son côté. (.) Pi y'a des moments où comme, les gens faisaient rien. Comme à un moment, moi, parce que j'm'étais mis en équipe avec lui et une autre personne pour faire les vidéos (.) le premier jour. (.) Et quand on devait couper les vidéos heu il a, on devait se montrer les vidéos pour les couper au bon moment. (.) Pi lui quand quand j'ai commencé à montrer sa vidéo, bin il a commencé à pleurer et il est parti. Et là il a fait toute une heu une crise et j'sais pas, après il était parti ailleurs. Et puis là comme y'a des moniteurs qui sont venus me voir et là ils sont comme : « Ah t'aurais pas dû faire ça. » Et là ils commencent à m'chicaner. Et là j'tais comme : « Hein ? », mais comme je savais pas, ils auraient pu au moins peut-être me l'dire s'ils le savaient, que il aimait pas s'voir, mais moi je savais je savais pas ça. Fait que, bin là c'était comme si c'tait moi qui étais dans l'tort, mais j'avais rien fait.

Il est à noter que la personne différente à laquelle font référence les différents participants, lors de l'entrevue au temps deux, souffrait d'un trouble du spectre de l'autisme. C'est donc de cette différence qu'il est ici question. Toutefois, d'autres participants ont évoqué d'autres différences « dérangeantes » entre les jeunes, notamment le genre et l'âge.

Extrait 13

Hum (.) bin j'dirais que en général ça s'est très bien passé, les activités elles étaient vraiment intéressantes. Heu juste que parfois, bin vu que le groupe ça va de 12 à 17 ans, y'a quand même un écart d'âge, pi t'sais, surtout les les garçons ils étaient plus jeunes pi souvent ils faisaient heu t'sais ils étaient un peu tannants et tout fait que...

Lorsque questionnée sur la dynamique de groupe, une personne a abordé le fait que dans l'expérience de *Montréal à notre image*, aucun jeune n'était québécois de souche, facilitant à son avis l'identification à l'autre. Il est permis de penser dans le discours de la personne que cela s'est avéré un avantage puisque tous les jeunes, issus

de différentes communautés culturelles, avaient en commun cet aspect de leur vie et pouvaient s'identifier les uns aux autres durant l'expérience du projet commun. Toutefois, était-ce véritablement un avantage ? Nous y reviendrons plus loin dans la section « Discussion » de cet essai.

5.3.3 Relation à l'autre

Comme lors de la première entrevue, la relation à l'autre s'est avérée très présente dans le discours des jeunes lors du second entretien. Encore une fois, plusieurs thèmes repérés dans le discours des participants faisaient référence à « l'autre », et ce, de diverses façons. D'abord, lorsqu'ils ont été questionnés sur leurs inquiétudes qui s'étaient ou non avérées lors de l'expérience du projet commun, celles-ci étaient toutes en lien avec la relation, ou non, à l'autre. Des participants ont nommé avoir « été fâché » ou « gêné » face aux autres jeunes alors que d'autres ont plutôt avoué avoir craint de « rester seul », « de se retrouver seul » ou encore « d'avoir de la difficulté à parler aux gens », sans que cela ne se soit finalement produit.

Un deuxième sous-ensemble de la relation à l'autre est davantage en lien avec les perceptions des participants par rapport aux autres jeunes. À cet égard, certains participants ont évoqué « des perceptions positives des autres en lien avec leur gentillesse et leur *caring* » alors que d'autres ont nommé que « leurs perceptions après le projet sont en accord avec leur préjugé favorable du départ ». Fait intéressant cependant, d'autres ont plutôt avoué avoir été « agréablement surpris par l'ouverture des autres ainsi que par leur maturité ». Il est à noter qu'aucune perception négative de l'autre n'avait été recensée lors de la première entrevue. Nous nous intéresserons à cette observation dans la section « Discussion » de cet essai.

En lien avec les attitudes et les perceptions du contact avec l'autre lors de la première rencontre, plusieurs thèmes ont émergé de la deuxième entrevue. Les jeunes ont rapporté le fait que « les activités ont brisé la glace » entre eux. Toutefois, c'est l'idée « d'être à la recherche de points communs selon l'âge, le genre ou l'humour » qui est au centre de ce que les participants ont eu à dire de leur première rencontre avec les autres jeunes, comme en témoignent ces quelques extraits :

Extrait 14

Bin la première journée en fait on était tous en rond dans heu à l'UQAM. On était tous en rond pi on s'connaissait pas. Sauf heu quelques personnes là, mes frères et sœurs. Et puis heu on a tous comme on devait tous dire quelque chose qu'on fait. Quelque chose qu'on aime et notre nom. (.) Et j'ai vu que j'avais certains points en commun avec d'autres personnes. C'est ça. Puis là on a commencé à s'parler, pi au dîner, heu après y'avait une activité où il fallait faire un vidéo. Et pour c'était pour apprendre à connaître l'autre.

Extrait 15

Dès le premier jour, mais t'sais t'essaies un peu de trouver c'est qui qui est de ton âge pi qui a l'air un peu de t'resembler un peu. Pi moi c'tait [X]. Fait que là on a commencé à parler le premier jour pi (.) ça s'est vraiment bien passé pi après ça ça s'est (.) t'sais on s'est ouverts aux autres et tout.

Ainsi, la recherche et la reconnaissance de points communs avec l'autre semblent avoir occupé le plus de place dans l'esprit des jeunes lors du premier contact à autrui dans le cadre de cette expérience.

De plus, le deuxième entretien a fait émerger deux nouveaux sous-ensembles de thèmes en lien d'abord avec le changement dans la vision de l'autre, puis avec le changement dans la façon d'interagir avec l'autre. Dans le premier cas, les jeunes ont évoqué d'une part que « les autres sont plus semblables que différents » et d'autre part que « plus de jeunes intéressés aux échanges culturels que ce qu'il ou elle pensait ». C'est toutefois

au niveau de l'interaction avec autrui que le discours des participants a fait émerger le plus grand nombre de nouveaux thèmes. Ceux-ci ont fait ressortir « l'apprentissage du non-jugement de l'autre », « la résolution constructive des conflits », « le fait d'apprendre à connaître l'autre par la communication interculturelle », mais surtout, l'idée « d'interagir avec tout le monde pour mieux les connaître ».

Extrait 16

P : Bin parce que on on apprend mieux à connaître les autres pi on c'est pas comme si on reste toujours avec les mêmes personnes comme, des fois quand tu restes toujours avec les mêmes personnes, au bout d'un moment, tu vas juste tu vas tu vas rien savoir sur les autres

C : Hmm hmm.

P : Tu vas juste les voir, mais tu sais rien sur eux.

À travers cet extrait, on note non seulement cette réflexion de la personne sur le fait d'interagir avec les autres pour les connaître, mais aussi la pensée sous-jacente selon laquelle on peut voir sans savoir. C'est donc dire que la personne prend conscience qu'en restant toujours avec les personnes auxquelles elle s'identifie le plus, cela crée une distance avec les autres qu'elle voit, mais n'apprend pas à les connaître.

5.3.4 Relation au projet

Lorsque les participants ont été interrogés plus spécifiquement sur le projet lui-même et ses activités, plusieurs sous-ensembles de thèmes ont émergé. Il a notamment été question de l'appréciation générale de l'expérience du projet, que les jeunes ont qualifiée majoritairement de « positive ». Les thèmes relevés dans le discours des participants évoquaient une appréciation générale positive de l'expérience en lien avec : « l'activisme citoyen », « la rencontre de jeunes aux mêmes valeurs », « la

communication et la réflexion », « l'apprentissage de nouvelles cultures », « la possibilité de réfléchir et l'inspiration à s'impliquer dans la communauté », « l'*empowerment* » et « la bonne organisation ». Une seule personne a eu une appréciation générale à la fois positive et négative. Elle rapportait qu'il y avait eu « moins de gêne dans la deuxième semaine, plus de socialisation, mais plus de cons ». En ce qui a trait à l'appréciation des activités réalisées durant les deux semaines du camp, les participants ont aussi fait ressortir les aspects positifs et négatifs de celles-ci, et ce, de manière équivalente. Les activités préférées par les jeunes ont été décrites dans leur discours comme ayant été appréciées à cause de leur lien avec « l'apprentissage sur les autres et les vraies choses », « l'intérêt pour le sujet abordé », « l'aspect plus dynamique de l'activité », « les nouvelles connaissances » et « la connexion avec le groupe ». Les activités les moins aimées par les participants ont plutôt été rapportées comme étant « trop scolaires », « trop longues », « trop théoriques » ou « manquant de nouveauté » et « manquant d'intérêt ».

Comme lors du premier entretien, nous avons à nouveau questionné les jeunes sur leurs attentes afin de vérifier si celles-ci semblaient avoir été remplies ou non. La grande majorité des participants ont répondu que leurs attentes avaient été remplies. Ces attentes se sont déclinées selon les thèmes suivants : « se faire des amis », « explorer la ville », « apprendre des choses », « connaître des nouvelles personnes », « découvrir de nouvelles cultures », et « s'engager avec des gens du groupe ». Une seule personne a déclaré que son attente de « voyager dans Montréal » n'avait pas été satisfaite.

Un autre sous-ensemble de thèmes a pu émerger du second entretien en lien avec les sentiments entretenus par les participants à la fin du projet. À la question « Comment tu te sens par rapport au projet maintenant que c'est fait ? », les participants ont évoqué une palette d'émotions très large allant de « être soulagée de terminer l'expérience » à « être triste de terminer l'expérience », en passant par « être triste de perdre de nouveaux amis » et « être triste de ne plus voir les gens, tout en étant content(e) de faire autre chose ».

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Dans la phase finale de cet essai, nous nous attardons, dans une optique de création de sens, aux changements survenus dans le discours des participants entre la première et la deuxième entrevue afin de documenter l'expérience de ce projet commun chez les adolescents d'horizons différents, afin, principalement, d'observer les effets de la rencontre à l'autre perçus par ceux-ci. Ce faisant, nous réfléchissons aux impacts de la création d'un projet commun chez des adolescents d'horizons différents en termes de prévention des polarisations sociales via l'exploration des effets perçus par les participants de la rencontre à l'autre sur les processus de clivage et de refus de l'ambivalence liés à la polarisation sociale. Nous tentons, tout au long de ce processus, de croiser les résultats de l'analyse avec la théorie exposée dans la première partie de cet essai. Nous concluons par des pistes d'interventions possibles au regard de cette discussion ainsi que par des pistes de recherches futures.

6.1 Représentation de soi

Lorsque l'on s'intéresse à la représentation de soi dans le discours des participants, trois zones de changements peuvent être observées. Elles semblent avoir été induites par l'expérience du projet commun chez les jeunes. D'abord, aux questions en lien avec leur perception et leur image de soi, ceux-ci ont rapporté beaucoup plus de

thèmes en lien avec une image de soi positive dans la seconde entrevue; dans la première, ceux-ci nommaient autant de traits en lien avec une image de soi négative que positive. Ensuite, lors du temps 2, les thèmes relatifs à l'image positive de soi étaient majoritairement en lien avec « l'autre », ce qui n'était pas le cas lors de la première entrevue. Un sous-ensemble de thèmes en lien avec une meilleure connaissance de soi chez les participants est également apparu dans les entrevues menées après l'expérience du projet commun.

À l'analyse des résultats, nous serions tentée de conclure que l'expérience du projet commun chez les jeunes a été perçue par eux comme ayant véritablement eu un effet positif sur leur image de soi. En effet, lors du second entretien, un seul participant a rapporté un trait négatif quant à son image de soi alors que tous les participants l'avaient fait lors de la première entrevue. Rencontrer l'autre dans son altérité semblerait donc avoir un effet positif sur le vécu subjectif des participants quant à leur représentation de soi. Mais par quels processus ? Comment comprendre ce changement ? Comme mentionné dans la section théorique de cet essai, l'adolescence est un moment de renégociation de l'identité où la rencontre de soi et de l'autre se déploie à travers les identifications à différents objets et la subjectivation du sujet. Ainsi, le regard de l'autre, auquel le sujet peut s'identifier, peut influencer le sentiment d'identité du sujet, et son image de soi. Lors de la première entrevue, rappelons que la grande majorité des jeunes ont exprimé des biais positifs en lien avec l'image de l'autre. Les participants s'imaginaient les autres jeunes comme « gentils », « intelligents », « drôles », « matures », « intéressés ». Il est donc permis de penser que si les participants sont arrivés dans le projet avec une image positive des autres, ce regard peut avoir eu un impact positif sur l'image de soi de ceux-ci par un jeu de projections et d'identifications. Impossible donc ici de dissocier l'image de soi et l'autre. En effet, même lorsque les jeunes sont invités à parler de leur image de soi, la référence latente à l'autre est presque toujours présente. Qui plus est, en plus des effets possibles sur l'identité à l'échelle individuelle, on peut dire que la groupisation

proposée par le camp et par le projet commun est positive en ce sens qu'elle prend la place affective et collective d'une autre groupisation (autour d'une idée ou d'un mouvement ou de comportements radicaux, etc.).

Fait intéressant, lors du premier entretien, lorsque les jeunes confiaient des caractéristiques négatives d'eux-mêmes (p. ex., « timide par peur de ce que les autres vont penser », « introvertie et difficulté de socialisation », « impatient »), ces caractéristiques portaient toutes d'une position relationnelle à l'autre. Notons que cela n'était pas le cas en lien avec l'image de soi positive où les jeunes donnaient des caractéristiques abstraites et « égocentrées » (p. ex., « logique », « initiative », « mature », « curieuse », « passionnée »). Serait-ce à dire que l'image négative que l'on se fait de soi est davantage teintée par le regard d'autrui que notre image positive ? De prime abord, selon nos résultats, les thèmes liés à l'image de soi négative des jeunes mettaient en lumière l'impact du regard de l'autre sur leur vécu subjectif. En effet, on est timide, introverti et impatient dans les yeux de l'autre. Comment pourrions-nous expliquer que l'anticipation du lien amène à se concentrer sur des caractéristiques négatives de soi ? En contraste, leur image de l'autre, du moins ce qu'ils en ont dit, était teintée positivement avant la rencontre. Ce résultat semble, a priori, aller à contresens de ce qui aurait été conceptuellement attendu. En effet, l'adolescence étant une période critique de remaniement des identifications et de recherche d'un idéal, le clivage est souvent utilisé pour projeter le mauvais hors du soi et sur l'autre. Nous aurions donc pu nous attendre à ce que les jeunes aient d'abord plutôt une image négative de l'autre et une image positive de soi. Or, c'est plutôt l'inverse qui s'est produit.

Comment comprendre ce paradoxe ? Il est possible que les jeunes aient procédé à un renversement afin de se rassurer face à l'angoisse. La rencontre était inquiétante au point de devoir nier cette angoisse en gardant le mauvais en soi et en s'imaginant l'autre bon. Il est aussi possible qu'à la perspective du contact avec l'étrangeté de

l'autre, les adolescents aient été mis en contact avec l'inquiétant en eux, les menant ainsi à nommer davantage cette partie négative d'eux-mêmes avant la rencontre. Avoir peur de rencontrer quelque chose de dérangeant chez l'autre nous amène à nous questionner sur ce qui est dérangeant chez soi. Une autre hypothèse est celle de la désirabilité sociale des participants. En effet, bien que ceux-ci aient nommé des caractéristiques principalement positives en lien avec l'autre, ils ne sont pas allés spontanément vers cet autre lors de la rencontre. Au contraire, ils se sont rassemblés selon leurs similitudes. On peut donc s'imaginer que les jeunes se sont dit qu'ils « devaient » parler de choses positives sur l'autre avant la rencontre. Une autre hypothèse relève, quant à elle, de l'importance du groupe à l'adolescence et des aspects plus négatifs de soi qui deviennent saillants. L'adolescent, dans son mouvement de renégociation identitaire, tend à rejeter ce qui vient de ses parents et à idéaliser le groupe de pairs puisqu'il souhaite y appartenir. Il est aussi possible que les représentations négatives de soi aient été le reflet des peurs, des insécurités et des angoisses des adolescents face à la perspective de rencontrer de nouvelles personnes dans un contexte qui leur était complètement inconnu.

Quoi qu'il en soit, lors du deuxième entretien, il était possible d'observer que les thèmes abordant la question de l'image positive de soi étaient désormais majoritairement exprimés en lien avec « l'autre ». En effet, de « logique », « curieux », « passionnée », on est passé à « amicale », « généreuse », « attentive », « empathique », « à l'écoute ». Ce changement semble indiquer que le projet a eu un effet dans le positionnement des jeunes dans la représentation de soi en lien avec l'autre. Leur perception positive de soi est passée d'une position égocentrée à une position altercentrée alors que le lien soi-autre s'inscrit désormais dans une dynamique positive.

Relativement à l'objectif d'explorer les effets perçus par les participants de la rencontre à l'autre en termes de représentation de soi et de relation à l'autre, nous

serions aussi tenté de conclure à un effet perçu comme véritablement positif de la rencontre. En effet, non seulement les jeunes ont rapporté davantage de traits positifs quant à eux-mêmes dans l'après-coup de la rencontre, mais ces caractéristiques positives étaient désormais altercentrées. Rencontrer l'autre a donc, en quelque sorte, permis aux jeunes de se voir positivement dans la relation à l'autre et donc, à soi-même. Cette position est d'autant plus justifiée que le projet semble aussi avoir contribué à la connaissance de soi des jeunes. En effet, lors du deuxième entretien, les jeunes ont nommé différentes prises de conscience et introspections faites sur eux-mêmes, notamment par le biais de réflexions sur leurs façons d'être en relation, leurs besoins ou leurs craintes. C'est en ce sens que nous trouvons appuis à l'hypothèse selon laquelle la création du projet commun a servi d'espace transitionnel pour les jeunes, leur permettant de revisiter leur relation à eux-mêmes par le biais de leur relation à l'autre. Cet espace de symbolisation a permis aux jeunes de revisiter des éléments de leur propre histoire et d'avoir ainsi une connaissance plus intime d'eux-mêmes et de s'en faire une représentation s'inscrivant ainsi dans une nouvelle étape de subjectivation. Ainsi, travailler la question de l'autre, de son altérité, semble bel et bien avoir ramené le sujet à lui-même, à ce qu'il est, à ce qu'il comprend de soi, mais toujours au travers du positionnement dans le lien à l'autre.

6.2 Relation à l'autre

En ce qui a trait à la relation à l'autre, plusieurs observations peuvent être faites entre le temps 1 et le temps 2 des entrevues. D'abord, nous avons pu observer, à travers les thèmes énoncés et le sous-thème « changement dans la vision de l'autre », que les jeunes avaient peut-être une opinion moins favorable des autres jeunes dès le départ que ce qu'ils ont bien voulu révéler lors de la première entrevue. Ensuite, la seconde entrevue a fait ressortir à quel point les jeunes, lors de la première rencontre avec les

autres, ont eu tendance à se rassembler avec ceux qui semblaient avoir le plus de points communs avec eux. Enfin, les sous-ensembles de thèmes sur le positionnement du sujet face à autrui en lien avec les relations interculturelles et des expériences passées de discrimination ont disparu du discours des participants. En effet, lors de la deuxième entrevue, aucune référence n'a été faite sur ces sujets.

Dans un premier temps, alors que les jeunes avaient répondu unanimement avec des biais positifs en lien avec la rencontre éventuelle des autres jeunes lors de la première entrevue, certains d'entre eux ont évoqué, à la question sur leurs perceptions des autres lors du second entretien, avoir été « agréablement surpris par l'ouverture et la maturité des autres ». Le lexique « agréablement surpris » laisse supposer des attentes plus négatives des jeunes face aux autres que ce qu'ils ont bien voulu faire croire lors de la première entrevue. Le sous-thème « changement dans la vision de l'autre » semble confirmer cette inférence puisque certains participants ont évoqué avoir trouvé les autres « plus intéressés aux échanges culturels qu'ils pensaient ». Évidemment, impossible de mettre de côté la possibilité que certains des participants aient eu une réserve à nommer leurs perceptions plus négatives à la chercheuse dans un souci de désirabilité sociale.

Examinons ensuite la question des attitudes et des perceptions des participants lors de la première rencontre. Tant dans les entrevues que par le biais de l'observation ethnographique, nous avons pu observer une réelle tendance chez les jeunes à vouloir se rassembler selon leurs similitudes perçues. Ainsi, ceux-ci se regroupaient selon le genre, l'âge ou encore l'ethnicité. D'emblée, cette posture est en accord avec les théories présentées dans la première section de cet essai puisqu'en étant à la recherche des points communs chez l'autre, le sujet tend d'abord à investir l'autre comme ce qui est double à soi avant de pouvoir le découvrir comme un autre sujet. Les participants semblent donc avoir eu besoin de construire et de signifier d'abord ce qui était semblable à soi, en s'en rapprochant, et ce qui était différent, en s'en

éloignant. Nous pourrions poser l'hypothèse que ce clivage en lien avec l'objet externe comme étant semblable ou différent contribuait chez ces jeunes à former des figures idéalisées, les semblables, et d'autres mises à distance, les différents, afin de protéger le moi de l'angoisse générée par une situation nouvelle et inconnue. En effet, les adolescents participant au projet pourraient avoir eu recours au clivage comme le nourrisson de Klein afin de pouvoir décharger leurs pulsions destructrices sur le mauvais objet et ainsi, protéger le Moi. Dans cette optique, impossible d'accéder à l'ambivalence avec la reconnaissance que l'autre puisse être à la fois bon et mauvais, mais surtout que le sujet puisse se vivre comme étant aussi à la fois bon et mauvais. Toutefois, alors que cette scission est apparue clairement lorsque les participants ont été questionnés sur leurs perceptions du contact avec l'autre lors de la première rencontre, celle-ci semble s'être amenuisée avec l'expérience du projet commun. En effet, le deuxième entretien a fait ressortir des thèmes en lien avec l'idée d'être « plus semblable que différent » et l'observation ethnographique a permis d'être témoin de mouvements au sein du groupe au fil des jours. Alors qu'au cours des premières journées du camp les jeunes se rassemblaient uniquement avec d'autres jeunes qui leur ressemblaient (âge, genre, ethnicité), plus le temps passait, plus les groupes étaient hétérogènes selon ces caractéristiques. Bien que l'analyse thématique ne nous permette aucune conclusion en ce sens, nous avons pu observer que les filles et les participants les plus âgés du groupe ont eu plus de facilité à s'ouvrir à la différence que les garçons et les plus jeunes. Malgré cette nuance, nous pouvons toutefois avancer, en lien avec les objectifs de cette étude, que l'expérience d'un projet commun chez ces jeunes semble avoir atténué le clivage initial et amélioré la capacité d'entrer en relation avec un autre construit comme différent de soi. Finalement, le fait que les sous-ensembles de thèmes sur le positionnement du sujet face à autrui en lien avec les relations interculturelles et les expériences passées de discrimination aient disparu du discours des participants lors de la deuxième entrevue nous ramène à cette idée que l'expérience du projet commun semble avoir diminué le clivage et la polarisation, et donc amenuisé les inquiétudes qui y sont liées.

6.3 Relation au groupe

Comme mentionné dans la section « Analyse thématique » de cet essai, avec la deuxième entrevue, un grand ensemble de thèmes en lien avec l'expérience du groupe et la relation sujet-objet groupal a aussi vu le jour. Ces thèmes ont ensuite été classés selon qu'ils semblaient appartenir à l'appréciation générale de l'expérience du groupe, aux aspects positifs en lien avec l'expérience du groupe ou aux difficultés rencontrées dans le cadre de celle-ci. C'est donc dire que la relation au groupe apparaît avec le groupe, impossible pour les participants de s'y connecter avant d'en avoir fait l'expérience. En effet, dans l'entrevue en amont de l'expérience, les jeunes émettaient des attentes, des inquiétudes ou simplement des réflexions en lien avec les autres participants, mais toujours en les envisageant comme une multitude d'individus et non comme un groupe. Alors, pourquoi cette difficulté à envisager le groupe avant d'en faire partie concrètement ?

L'importance des repères identitaires dans la rencontre de l'altérité s'est vite manifestée avec le début des rencontres du groupe. En effet, nous avons pu observer à quel point les participants se sont d'abord concentrés à repérer les différences et les similitudes chez les autres jeunes. Ceux-ci semblaient être en quête du double, surtout dans ce qu'il a de semblable, afin d'y voir une possibilité d'entrer en relation. Les jeunes semblaient avoir besoin de repérer ce que les autres jeunes avaient de différent, afin d'opérer une première différenciation entre soi et l'autre. Ce faisant, les jeunes pouvaient reconnaître l'autre comme un autre, une altérité extérieure à soi, ce qui par ricochet permet de valider l'existence du soi, également comme autre. C'est ainsi que le double semblable à soi permet d'établir le sentiment d'appartenance au groupe, et le double autre que soi permet la reconnaissance de soi dans la relation à l'autre au sein du groupe. Deux mouvements en apparence opposés, mais dont la finalité est l'inscription d'un soi différencié dans une relation à un autre au sein d'un

groupe, donc avec plusieurs autres. La réussite de ce processus est toutefois progressive. En effet, les différences semblaient d'abord dérangeantes et les jeunes se sont d'abord rassemblés selon leurs similitudes d'âge, de genre et d'ethnicité. Pourquoi cet inconfort avec la différence de prime abord ? Ici, il est possible de penser que ce qui semble différent fait l'objet d'un clivage chez les jeunes afin de préserver cette idée adolescente de leur puissance, de leur « tout bon » alors que l'autre serait « tout mauvais ». C'est donc progressivement que la résistance se levait pour laisser place à un certain mélange et mouvement dans les interactions.

Par ailleurs, impossible de passer sous silence l'importance de l'intervention du tiers dans cette expérience. En effet, sans l'insistance des animateurs lors des premières journées du camp sur l'importance d'aller à la rencontre de l'autre si différent soit-il, les jeunes ne se seraient pas mélangés. Pourtant, une fois cette étape faite, celle de discuter, de créer, de découvrir avec l'autre différent de soi, plusieurs participants ont évoqué que finalement, ils étaient plus semblables que différents. Cela nous amène donc à conclure de l'importance d'un tiers médiateur dans le cadre de futures initiatives du même type. Et ce n'est pas sans rappeler la fonction tierce du père qui, de par sa simple présence, tend à faciliter le passage à la reconnaissance de l'altérité entre la mère et l'enfant préalablement dans un stade plus fusionnel où ce qui est de soi ou de l'autre est, en quelque sorte, indifférencié.

Cette mixité a toutefois eu ses limites lorsque la différence était flagrante, notamment avec le jeune faisant partie du spectre de l'autisme. Dans ce cas, l'inconfort et l'irritation face à cette différence n'ont pas su se dissiper dans le temps. Nous pouvons alors postuler que lorsque la différence est trop importante, cela met en échec la capacité de trouver chez l'autre le miroir nécessaire à l'élaboration du double, permettant ensuite d'y voir le semblable, le différent.

Car c'est bien de cela qu'il est ici question, voir l'autre d'abord à travers les lunettes de soi pour y distinguer ce qui nous ressemble de ce qui diffère et se positionner face à l'autre en lien avec ces constats. À cet égard, il est intéressant de noter que certains participants ont évoqué avoir eu plus de facilité à s'identifier aux autres membres du groupe puisqu'ils faisaient tous partie de familles issues de l'immigration récente. Il y avait là un terrain commun, un aspect de leur vie à partir duquel le double pouvait être identifié durant l'expérience du projet commun. C'est comme si les participants nous disaient « les autres me ressemblent, il est donc plus facile pour moi de m'identifier à eux et de faire partie du groupe ». Par contre, dans l'optique d'une recherche sur l'expérience d'un projet commun chez des adolescents d'horizons différents, cette importante ressemblance a pu être une limite puisque bien que d'horizons différents, ces jeunes partageaient tous l'expérience d'être un immigrant au Québec. Il aurait été intéressant de pouvoir observer l'évolution et la nature des discours sur l'altérité entre ces individus ayant vécu l'expérience directe ou indirecte de l'immigration et d'autres dont les familles s'identifient à la majorité de la population d'origine canadienne-française. D'ailleurs, il est pertinent de noter que la seule personne qui semble avoir été mise de côté par le groupe (participant TSA) était elle aussi issue d'une famille d'immigrants, mais que la différence en lien avec sa neuroatypie semble avoir pris plus de place que son expérience partagée avec le reste du groupe. Difficile de ne pas conclure que plus l'autre nous semble loin, étranger à soi et à sa propre expérience, plus il est difficile de s'y identifier, d'y voir son double et de reconnaître son altérité tout en étant capable de cohabiter avec lui.

Malgré tout, force est de constater que le groupe créé dans le cadre de ce projet ne nous aura pas permis d'observer avec clarté ce que nous avons envisagé par le biais de notre cadre théorique soit la possibilité que celui-ci face office d'enveloppe commune et qu'il se mette à partager un appareil psychique groupal. Comment expliquer ceci? Nous serions tentés de croire qu'une des raisons puisse être en lien avec le fait que le groupe n'aura pas été considéré comme une entité en soi par ses

membres. Ainsi, ce qui appartient au dedans-dehors, au moi-non moi demeure lié au sujet et non pas au groupe en tant que tel. Les modalités intrapsychiques individuelles ne se seraient donc pas transformées en modalités groupales. Nous pourrions nous imaginer que le court laps de temps alloué au projet (deux semaines) puisse avoir eu un impact en ce sens alors que les jeunes ont peut-être eu le temps de se rapprocher, de voir certains mouvements s'opérer sans pour autant que cela devienne suffisamment important pour que le sentiment d'appartenance au groupe s'installe véritablement. L'expérience de rencontre fondatrice de la psyché entre le sujet et son premier objet d'attachement ayant mis du temps à s'installer, nous pourrions penser que plus de deux semaines soit nécessaire afin que l'enveloppe ou l'appareil psychique du groupe vienne remplacer celui du sujet. L'expérience du groupe semble bel et bien avoir permis aux jeunes d'entamer un exercice de symbolisation de leur expérience et de celle de l'autre, mais nous ne pouvons conclure que cela s'est fait par le biais de l'enveloppe commune ou l'appareil psychique du groupe. Il est possible que ce qui aura permis aux jeunes d'éprouver empathiquement ce que l'autre peut vivre ait d'avantage été le fait de la rencontre inter-sujet que de celle du groupe lui-même.

6.4 Relation au projet

Concernant la relation des participants avec le projet comme tel, ceux-ci ont évoqué une expérience majoritairement positive et des attentes majoritairement remplies. Pourtant, lorsqu'appelés à détailler leur expérience et à qualifier leur appréciation des différentes activités faites durant les deux semaines du camp, les participants ont fait ressortir les aspects positifs et négatifs de manière équivalente. Comment pourrions-nous expliquer que les jeunes ont été capables de nommer que plusieurs activités proposées ne leur ont pas plu, mais se sont vus dans l'impossibilité de démontrer une

certaine ambivalence quant à l'expérience du projet et du groupe lui-même ? La première piste à envisager est probablement en lien avec le fait qu'il est beaucoup plus facile de nommer que l'on n'aime pas « quelque chose » que « quelqu'un ». Nous pouvons aussi penser qu'il est plus simple psychiquement de montrer son mécontentement pour « une partie » de l'expérience que pour son « tout ». Il a donc été possible pour les jeunes de nommer que certaines activités spécifiques ne leur ont pas plus, mais pas d'émettre une appréciation plus nuancée face au projet de façon plus générale. Reconnaître des réserves face au projet comme tel aurait amené les jeunes plus près du travail psychique de l'ambivalence envers les autres et donc, envers eux-mêmes. Nous ne pouvons donc pas conclure à une meilleure acceptation de l'ambivalence de façon générale en lien avec le vécu subjectif des jeunes ayant participé au projet. Toutefois, les sous-ensembles de thèmes sur le positionnement du sujet face à autrui en lien avec les relations interculturelles ainsi que les expériences passées de discrimination ont disparu du discours des participants avec la deuxième entrevue, ce qui laisse présager que l'expérience du projet commun a peut-être aidé à diminuer le clivage et la polarisation, et donc amenuisé les inquiétudes qui y sont liées. Le clivage et la polarisation inter-sujet semblent donc s'être amenuisés via l'expérience, mais cela n'a toutefois pas permis aux jeunes d'entrer davantage en contact avec la reconnaissance de leur ambivalence face à l'expérience. Il est aussi possible de penser que les jeunes ont été soumis à un biais de désirabilité sociale face à la chercheuse, les empêchant de se confier sur leurs réticences face au projet ou aux autres jeunes. Nous n'aurions ainsi pas eu accès à toutes les nuances de leur vécu subjectif de l'expérience, à fortiori leur ambivalence.

6.4.1 Interprétation sur les processus de polarisation

Est-ce que le fait de faire un projet commun entre jeunes peut permettre de prévenir la polarisation sociale ? De quelle façon cette rencontre de l'autre peut-elle avoir un impact en ce sens ? D'abord, il semble que la rencontre de l'autre a eu un impact, du moins rapporté par les jeunes, sur la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. Rencontrer l'autre permet donc de se rencontrer soi-même. En effet, les participants ont vu leur image de soi se modifier entre la première et la deuxième entrevue, laissant non seulement apparaître une image de soi plus positive après le projet, mais aussi une meilleure connaissance de soi. Cette transformation s'est vécue de pair avec le mouvement de déclivage observé chez les jeunes. Plus le projet avançait, plus ceux-ci étaient enclins à aller vers l'autre positivement, même si cet autre leur semblait d'emblée très différent du Soi. Les participants, par le biais de la rencontre avec soi et avec l'autre, semblent avoir réussi à investir l'objet comme un autre sujet, à la fois semblable et différent de soi.

D'ailleurs, lorsque les jeunes ont été questionnés sur le projet et les activités proposées, la très grande majorité d'entre eux ont nommé que plus l'activité était en lien avec la rencontre d'un ou de plusieurs humains, de son histoire, plus ceux-ci se sentaient interpellés. Au contraire, plus l'activité était théorique, même lorsqu'elle portait sur un sujet en lien avec cette idée de rencontre, moins ils étaient intéressés. Cela laisse bel et bien supposer à quel point cette question de la rencontre de l'autre, dans tout ce qu'il a de semblable et de différent à soi, est prépondérante à l'adolescence. Les jeunes, dans cette période de questionnements et de remaniements identitaires, sont à la recherche de rencontres signifiantes qui pourront les accompagner, les guider et les inspirer dans cette période de transition entre le monde de l'enfance et celui de la vie adulte. En effet, si l'adolescent se voit tranquillement amorcer une séparation avec ses premiers objets d'attachement que sont ses parents,

celui-ci doit investir d'autres objets. Il y a fort à parier qu'un projet comme celui-ci, où les jeunes peuvent non seulement rencontrer d'autres jeunes, mais aussi d'autres adultes potentiellement inspirants pour eux à travers leurs histoires de vie, puisse avoir un réel impact positif à cette période de la vie en particulier.

Qui plus est, il semble que la création d'un projet commun ait bel et bien servi d'espace transitionnel en ce sens que cela leur a justement permis de revisiter leur relation à eux et à l'autre. L'expérience du camp s'est avérée être une ouverture sur un travail de subjectivation pour les jeunes en lien avec ce qui leur était personnel et ce qui venait plutôt de l'extérieur. Mais cela semble aller plus loin. Dans l'optique où l'adolescence présente un réaménagement relativement aux premiers liens d'attachement et au narcissisme primaire, il semble que le projet commun puisse avoir servi d'espace transitionnel afin que ce mouvement de déconstruction soit redirigé positivement. En s'impliquant dans un projet comme celui-ci, les jeunes avaient l'opportunité de se détacher de leurs familles d'origine et de ce que celles-ci ont laissé comme traces internes tout en s'identifiant à d'autres idéaux. Cela semble tout à fait s'inscrire dans le sens d'une initiative permettant la prévention de la radicalisation. En effet, l'adolescent, parfois en révolte, parfois simplement dans un mouvement de séparation avec ses parents, peut alors se permettre de se déconstruire positivement dans un groupe où les voies alternatives proposées sont positives et constructives au lieu de faire appel à la destructivité comme le font les groupes radicaux violents. Cela évite donc à l'adolescent de passer d'un mouvement de déconstruction naturel et sain à cette période de la vie à la destructivité totale des liens et de soi. Il est important de proposer des espaces où les adolescents peuvent, en toute légitimité, remettre en question leurs origines sans que cela soit rejeté ou que la destruction de celles-ci soit utilisée au profit d'une cause par différents groupes radicaux.

D'ailleurs, en lien avec cette idée d'encadrement de la déconstruction adolescente, nous rappelons l'importance du tiers observée à travers le projet. En effet, sans l'intervention des animateurs du projet, il y a fort à parier que les jeunes se seraient beaucoup moins mélangés. Dans les premiers jours du projet, ceux-ci semblaient avoir envie de se rassembler uniquement avec leurs plus semblables. Il a fallu que les participants soient contraints de se mélanger et de s'intéresser à l'autre pour que la rencontre ait véritablement lieu. Cela est tout à fait cohérent avec ce que Matot (2011) évoque lorsqu'il parle du rôle que la société doit jouer dans l'encadrement positif du mouvement de déconstruction adolescente.

À ce sujet, il est intéressant de revenir sur la présence d'un participant faisant partie du spectre de l'autisme dans le projet. Les entrevues ont bel et bien démontré que plus l'autre semble loin dans sa différence, moins il est possible de le reconnaître comme un double et ensuite comme un objet autre sujet. Les jeunes étaient davantage capables de reconnaître et d'accepter la différence de ceux dont ils étaient différents, mais avec qui ils partageaient tout de même certains points de référence. Cela laisse donc entrevoir la possible nécessité de rencontrer l'autre dans sa différence, et ce, le plus tôt possible. En effet, plus on vieillit, plus on est construit à partir d'une foule de contraintes individuelles, familiales, collectives. Plus ces contraintes font partie de notre identité, plus il semble difficile de se sentir « semblable » à celui dont la construction semble très éloignée de la nôtre. Comme si, en vieillissant, en consolidant notre identité, nous étions plus en contact avec cette construction qu'avec la matière première de celle-ci, et que donc une déconstruction pour un aménagement plus inclusif nous serait moins accessible. Ainsi, il semble que des initiatives comme celle de l'organisme Iciéla puissent avoir un impact positif sur les processus de polarisations sociales. C'est en ce sens que la société gagnerait à permettre des espaces de rencontres transitionnels et médiés par un tiers entre Québécois de différents horizons ethniques, religieux, de genres, etc. Permettre ces rencontres le

plus tôt possible, c'est favoriser la capacité de tous à reconnaître chez l'autre ce qu'il y a de semblable et permettre ensuite l'acceptation saine des différences.

Évidemment, il ne s'agit pas ici d'affirmer que nos données permettent de conclure sur l'efficacité de ce type de projet en tant qu'initiative de prévention des polarisations sociales et de la radicalisation violente. En effet, les jeunes rencontrés partageaient tous un certain bagage commun, celui d'être issu de l'immigration. Aurions-nous pu voir les mêmes effets si, justement, cela avait été mené avec des groupes de jeunes où les différences et surtout le clivage étaient, à la base, plus importants ? Impossible de répondre avec certitude à cette question. Toutefois, nos données laissent présager qu'il s'agit bel et bien d'une piste intéressante. En effet, le désir adolescent de rencontrer l'autre pour s'inspirer dans cette période de transition ainsi que le besoin de déconstruire positivement certains éléments de soi pour mieux les reconstruire semblent avoir été rencontrés par le projet. L'espace transitionnel représenté par l'expérience semble aussi avoir permis la subjectivation de ce qui vient de soi et de l'autre tout en permettant de rencontrer l'autre comme double, puis dans sa différence, pour permettre de diminuer le clivage. Qui plus est, la présence des adultes signifiants, qu'il s'agisse de moniteurs ou d'intervenants rencontrés, reprend cette idée de Jeammet (2007) selon laquelle l'adolescent a besoin de se séparer de ses parents, mais il a encore besoin de l'adulte pour lui fournir ce qu'il n'a pas encore pu construire intérieurement. En ce sens, nous croyons qu'une initiative comme celle de l'organisme Iciéla a tout le potentiel nécessaire pour s'inscrire dans les bonnes pratiques en matière de prévention des polarisations sociales.

CONCLUSION

Certaines limites doivent tout de même être exposées en lien avec la réalisation de cette étude. En effet, comme nous avons utilisé un échantillon de convenance, il est impossible pour nous de généraliser ses résultats. Cela est d'autant plus vrai puisque, comme évoqué dans la section « Discussion », les jeunes recrutés faisaient tous partie d'une grande catégorie à laquelle ils pouvaient tous s'identifier, soit des jeunes « immigrants ». Aucun Québécois de descendance canadienne-française ne faisait partie de l'expérience. Il serait donc très intéressant, dans le futur, que d'autres recherches soient reproduites sur le même type d'expérience, mais dans lesquelles les jeunes seraient confrontés à l'opposition de catégories socioculturelles réelles ou putatives (communautés minoritaires et communauté majoritaire) fortement différenciées dans le discours public et politique actuel. Au regard de nos observations, nous sommes aussi d'avis qu'il aurait été intéressant de prendre davantage en considération le genre et l'âge dans les questions et objectifs de recherche.

Il va donc sans dire que d'autres études sur la question seraient nécessaires afin de répondre à ces biais, mais surtout dans le but d'approfondir les connaissances dans le domaine de la prévention des polarisations. Nous croyons notamment que des études portant sur un plus grand nombre de participants ainsi que sur plusieurs ressources ou initiatives seraient très pertinentes afin d'analyser plus en détail ce qui, dans ces initiatives, peut contribuer à la prévention des polarisations sociales. Aussi, des recherches longitudinales pourraient être conduites afin d'explorer plus en profondeur le rapport à l'altérité des jeunes et ce, au fil du temps. En effet, les histoires personnelles des participants auraient peut-être pu apporter d'autres éclairages aux

questions de recherche. Toutefois, certaines conclusions de cette étude sont prometteuses en ce sens que l'expérience du projet commun chez ces jeunes d'horizons différents semble véritablement avoir eu des impacts positifs tant sur l'image de soi des jeunes, leur connaissance de soi et leur lien à l'autre, tout en entraînant une certaine diminution du clivage et de la polarisation inter-sujet. Il est d'ailleurs très intéressant de noter, au regard de nos objectifs de recherche initiaux que le projet a bel et bien pu servir d'espace transitionnel où les jeunes, par le biais de la rencontre de l'autre, ont pu se rencontrer eux-mêmes. En effet, les jeunes ont, dans un premier temps, profité de cet espace pour distinguer chez les autres ce qui était semblable ou différent d'eux-mêmes. Cette première phase leur a ensuite permis de porter leur regard, de manière plus réflexive, sur eux-mêmes et à nouveau sur les autres qui cette fois, devenaient à leurs yeux plus semblables que différents. Il semble donc que ce soit à travers ce processus que les participants en soient venus à abandonner, du moins partiellement, les sous-groupes clivés selon le genre, l'âge ou l'ethnicité, qui avaient été intégrés dès la première journée du camp, afin de se mélanger davantage les uns aux autres.

C'est donc avec optimisme que nous envisageons que ce type de projet puisse être reproduit et même implanté dans différentes communautés, par exemple dans les écoles secondaires, afin de faciliter, mais surtout de favoriser la rencontre de l'autre. Les résultats de cette étude suggèrent l'importance de l'implication du tiers incitant les jeunes à se mélanger. En ce sens, nous avons, comme société, le devoir de mettre en place des programmes qui porteront cette fonction et qui permettront à nos jeunes de se rencontrer dans le regard de l'autre pour y découvrir d'abord leur double, afin de pouvoir ensuite y reconnaître et y respecter l'altérité.

Je terminerai en évoquant qu'en tant que future clinicienne, cette recherche teintera longtemps mon rapport à la souffrance de l'autre. En effet, un psychologue se doit d'accueillir la souffrance, quelle que soit sa couleur, semblable ou différente, et c'est

dans l'accueil de cette altérité que le clinicien pourra, au fil du temps, aider la personne en souffrance à se réapproprier celle-ci et à en faire sens dans sa vie. Toutefois, il peut être tentant, voire sécurisant, de comprendre la souffrance d'autrui à travers ses propres lunettes, en l'imaginant l'autre comme son semblable, ou encore en mettant les autres dans des petites cases expliquant ceci ou cela, en les percevant comme très différents de soi. Il semble donc que dans la rencontre de l'autre que la thérapie propose, le clinicien doit toujours être à l'affut de ce que ce contact avec autrui fait émerger chez lui afin de pouvoir, dans cet espace transitionnel, y distinguer ce qui lui est propre, de ce qui appartient à l'autre. C'est seulement avec cette humilité et cette capacité à jouer avec ce qui vient du dedans et du dehors que le psychologue pourra véritablement aller à la rencontre de l'autre, et de sa souffrance. Puis, ne reste plus qu'à souhaiter que les patients puissent voir, eux-aussi, suffisamment de semblable chez nous, malgré la posture de neutralité qui est la nôtre, pour leur permettre de participer à cette rencontre de l'autre dans son altérité. Et ainsi, espérons-le, découvrir toute une part d'eux-mêmes jusque-là restée si étrangement familière...

ANNEXE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS



Titre du projet de recherche

La rencontre de l'autre chez des adolescents d'horizons différents

Étudiant-chercheur

Lysiane Lavoie, doctorante en psychologie à l'Université du Québec à Montréal
Courriel : lavoie.lysiane@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Ghayda Hassan, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal
Courriel : hassan.ghayda@uqam.ca

Préambule

Nous vous demandons d'accepter que votre enfant participe à un projet de recherche qui implique de répondre à plusieurs questions dans le cadre d'une entrevue qui portera sur son expérience au camp interculturel « Montréal à notre image ». Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne responsable. Ses coordonnées se trouvent au début de ce formulaire.

Description du projet et de ses objectifs

Cette recherche a pour but d'étudier l'expérience des adolescents d'horizons différents en lien avec l'expérience d'un projet commun. Cette recherche est menée dans le cadre de ma thèse de doctorat au département de psychologie de l'UQAM.

Nature et durée de votre participation

La participation de votre enfant à cette recherche consiste à répondre à des questions dans le cadre de deux entrevues, d'une durée d'environ 30 à 60 minutes chacune. Ces entrevues porteront sur son expérience personnelle liée à la participation au camp interculturel « Montréal à notre image ». Afin de permettre au chercheur de revenir sur les détails de ses propos et mieux analyser les données, elles seront enregistrées numériquement.

Avantages liés à la participation

Le fait de participer à cette recherche offre aux jeunes une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité, de leur expérience, de leurs opinions quant à la participation au camp de jour interculturel « Montréal à notre image » avec des jeunes d'horizons différents. De plus, leur participation aidera à mieux comprendre l'expérience de la rencontre de l'autre chez les adolescents et ouvrira possiblement la porte à d'autres études similaires.

Risques liés à la participation

Il est possible que le fait de parler de leur expérience par rapport à ce projet suscite des réflexions ou des souvenirs éprouvants ou désagréables. Si cela se produit, ils peuvent en parler sans hésiter avec la personne qui mène l'entrevue. Celle-ci pourra mentionner le nom d'une ressource en mesure de l'aider, au besoin.

Confidentialité

Cette recherche garantit la confidentialité et l'anonymat des participants puisque seul l'ensemble des résultats sera diffusé. Aucun résultat individuel ne sera publié. Toutefois, certains verbatims anonymisés peuvent être utilisés dans le texte de la thèse, dans les articles ou de communications scientifiques liées à la thèse.

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- les informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse principale (Lysiane Lavoie) et de sa directrice de thèse (Ghayda Hassan) et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seuls les chercheurs auront accès à la liste des noms et des codes ;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé ou protégées par un mot de passe dans le cas de données informatiques. Ils seront détruits six mois après la publication de la thèse de doctorat ;

Participation volontaire et retrait

La participation de votre enfant est entièrement libre et volontaire. Vous pouvez refuser qu'il participe ou lui demander de se retirer en tout temps sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de retirer votre enfant de l'étude, vous n'avez qu'à aviser la chercheuse ; toutes les données le concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Un certificat cadeau de 15 \$ pour chaque entrevue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur la participation de votre enfant, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet, dont vous trouverez le nom et les coordonnées au début de ce formulaire.

Remerciements

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de la participation de mon enfant, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels il (elle) s'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Nous pouvons nous retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ADOLESCENTS



Titre du projet de recherche

La rencontre de l'autre chez des adolescents d'horizons différents

Étudiant-chercheur

Lysiane Lavoie, doctorante en psychologie à l'Université du Québec à Montréal
Courriel : lavoie.lysiane@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Ghayda Hassan, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal
Courriel : hassan.ghayda@uqam.ca

Préambule

Nous te demandons de participer à un projet de recherche qui implique de répondre à plusieurs questions dans le cadre d'une entrevue qui va porter sur ton expérience au camp interculturel « Montréal à notre image ». Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, prends le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement t'explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que tu ne comprends pas. Nous t'invitons à poser toutes les questions qui te viennent en tête.

Description du projet et de ses objectifs

Cette recherche a pour but d'étudier l'expérience des adolescents d'horizons différents en lien avec l'expérience d'un projet commun. Cette recherche est menée dans le cadre de ma thèse de doctorat au département de psychologie de l'UQAM.

Nature et durée de votre participation

Ta participation à cette recherche consiste à répondre à des questions dans le cadre de deux entrevues, d'une durée d'environ 30 à 60 minutes chacune. Ces entrevues vont porter sur ton expérience personnelle liée à la participation au camp interculturel « Montréal à notre image ». L'entrevue aura lieu dans un local de l'Université du Québec à Montréal et tes frais de déplacement te seront payés (je peux aussi me déplacer pour te rencontrer chez toi si tu préfères). Afin de me permettre de revenir sur les détails de tes propos et de mieux analyser les données, elles seront enregistrées numériquement.

Avantages liés à la participation

Le fait de participer à cette recherche t'offre une occasion de réfléchir et de discuter en toute confidentialité, de ton expérience et de tes opinions quant à la participation au camp de jour interculturel « Montréal à notre image ». De plus, ta participation aidera à mieux comprendre l'expérience de la rencontre de l'autre chez les adolescents d'horizons différents et ouvrira possiblement la porte à d'autres études similaires.

Risques liés à la participation

Il est possible que le fait de parler de ton expérience par rapport à ce projet suscite des réflexions ou des souvenirs éprouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésite pas à en parler avec la personne qui mène l'entrevue. Celle-ci pourra te mentionner le nom d'une ressource en mesure de t'aider, au besoin.

Confidentialité

Cette recherche garantit la confidentialité et l'anonymat des participants puisque seul l'ensemble des résultats sera diffusé. Aucun résultat individuel ne sera publié. Toutefois, certains verbatims anonymisés peuvent être utilisés dans le texte de la thèse, dans les articles ou dans des communications scientifiques liées à la thèse.

Les mesures suivantes seront appliquées pour assurer la confidentialité des renseignements fournis par les participants :

- tes informations personnelles ne seront connues que de la chercheuse principale (Lysiane Lavoie) et de sa directrice de thèse (Ghayda Hassan) et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats.
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seuls les chercheurs auront accès à la liste des noms et des codes ;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé ou protégés par un mot de passe dans le cas de données informatiques.

Participation volontaire et retrait

Ta participation est entièrement libre et volontaire. Tu peux refuser d'y participer ou te retirer en tout temps sans devoir justifier ta décision. Si tu décidais de te retirer de l'étude, tu n'as qu'à aviser la chercheuse ; toutes les données te concernant seront détruites.

Indemnité compensatoire

Un certificat cadeau de 15 \$ te sera offert pour chaque entrevue.

Des questions sur le projet ?

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur ta participation, tu peux communiquer avec la responsable du projet. Son nom et ses coordonnées sont au début de ce formulaire.

Des questions sur vos droits ?

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines impliquant des êtres humains (CERPÉ FSH) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination du CERPÉ FSH : sergent.julie@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 3642].

Remerciements

Ta collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à t'en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

Prénom Nom

Signature

Date

Engagement du chercheur

Je, soussigné(e) certifie

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'il m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'il reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

Prénom Nom

Signature

Date

ANNEXE C

FORMULAIRE D'AUTORISATION DU MILIEU - DEMANDE

Titre du projet de recherche

La rencontre de l'autre chez des adolescents d'horizons différents : une initiative de prévention des polarisations

Étudiant-chercheur

Lysiane Lavoie, doctorante en psychologie à l'Université du Québec à Montréal
Courriel : lavoie.lysiane@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Ghayda Hassan, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal
Courriel : hassan.ghayda@uqam.ca

À qui de droit,

Mon nom est Lysiane Lavoie et je suis une étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Par la présente, j'aimerais solliciter la participation des jeunes de 12 à 17 ans qui participeront au camp de jour interculturel proposé par l'organisme Iciéla du 8 au 19 juillet 2019.

Ma recherche a pour but d'étudier l'expérience des adolescents d'horizons différents en lien avec la rencontre de l'autre. Celle-ci est menée dans le cadre de ma thèse de doctorat au département de psychologie de l'UQAM sous la direction de Ghayda Hassan, Ph.D.

Ceci impliquera, pour les jeunes, de répondre à plusieurs questions sur leur expérience de rencontre interculturelle dans le cadre du camp interculturel « Montréal à notre image ». Les entrevues seront d'une durée d'environ 30 à 60 minutes avant et après le camp, et porteront sur leurs expériences personnelles liées à l'expérience du camp interculturel et de la rencontre de l'autre dans ce contexte.

Afin de permettre au chercheur de revenir sur les détails des entrevues et ainsi mieux analyser les données, celles-ci seront enregistrées. Les enregistrements protégeront la confidentialité et l'anonymat puisqu'aucune information permettant d'identifier les jeunes n'y figurera.

Merci infiniment de l'attention que vous porterez à cette demande.

N'hésitez pas à me contacter si vous désirez quelque précision que ce soit,

Au plaisir,

Lysiane Lavoie
Étudiante au doctorat en psychologie, UQAM
lysiane.lavoie@courrier.uqam.ca
514-577-6787

ANNEXE D

FORMULAIRE D'AUTORISATION DU MILIEU - RÉPONSE

Titre du projet de recherche

La rencontre de l'autre chez des adolescents d'horizons différents : une initiative de prévention des polarisations

Étudiant-chercheur

Lysiane Lavoie, doctorante en psychologie à l'Université du Québec à Montréal
Courriel : lavoie.lysiane@courrier.uqam.ca

Direction de recherche

Ghayda Hassan, professeure au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal
Courriel : hassan.ghayda@uqam.ca

À qui de droit,

Nous autorisons Lysiane Lavoie à procéder à son projet de recherche doctoral auprès des jeunes participant au camp interculturel « Montréal à notre image ». Ceci impliquera, pour les jeunes, de 12 à 17 ans, de répondre, avant et après le camp, à plusieurs questions sur leur expérience d'un projet commun dans le cadre du camp de jour interculturel « Montréal à notre image » proposé par l'organisme Iciéla.

Nous, la direction de l'organisme Iciéla, nous engageons à respecter cette entente.

Nos salutations les plus sincères,

Signature :

ANNEXE E

SCHÉMA D'ENTRETIEN AU TEMPS 1

Amorce

Bonjour, je me présente, Lysiane Lavoie, je suis étudiante au doctorat en psychologie. Je vais vous interviewer aujourd'hui à titre d'étudiante au doctorat en psychologie.

Dans notre étude, nous nous intéressons à la question de l'expérience d'un projet commun chez des adolescents d'horizons différents.

Nous aimerions donc vous entendre à ce sujet.

Notre entretien sera d'une durée d'environ 30 à 60 minutes et sera enregistré afin de s'assurer de ne perdre aucun contenu. Les résultats de cette étude ne serviront que dans le cadre de ma thèse de doctorat et les enregistrements seront détruits six mois après la publication de celle-ci.

Afin d'assurer la plus grande confidentialité possible, cet enregistrement ne sera écouté que par moi-même et sera protégé par un mot de passe. De plus, lors de la transcription, je changerai votre nom pour un pseudonyme pour conserver l'anonymat.

Je vous invite maintenant à prendre connaissance du formulaire de consentement et à le signer, si vous acceptez de participer.

N'hésitez pas à poser des questions, s'il y a lieu, et je vous rappelle que vous êtes libres d'arrêter l'entretien à tout moment, pour quelque raison que ce soit, de même que vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment également.

Première question

1. *Tu vas faire partie d'un groupe qui participe au camp de jour interculturel « Montréal à notre image », qu'est-ce que tu sais de ce projet ?*

Le cœur de l'entretien

2. *Qu'est-ce que tu comprends de l'information que tu as reçue sur ce camp ?*
3. *Comment tu penses que le camp va se dérouler ?*
4. *Connais-tu les autres jeunes ?*
5. *Comment tu imagines les jeunes qui participeront au camp avec toi ?*
6. *Comment tu penses que la rencontre avec eux va se passer ?*
7. *Comment tu te sens par rapport au projet ?*
8. *As-tu l'habitude de côtoyer des jeunes comme ceux que tu vas rencontrer (autres horizons) ?*
9. *Comment tu te sens par rapport au fait de rencontrer ce groupe de jeune ?*
10. *Quelles sont tes attentes personnelles face à cette expérience ?*
11. *De quoi as-tu hâte en lien avec le projet ?*
12. *Quelles sont tes inquiétudes face au projet ?*

13. *Quelles sont tes inquiétudes face à la rencontre des autres jeunes ?*
14. *Est-ce qu'il y a autre chose qui t'inquiète ?*
15. *Qu'est-ce que tu penses que tu vas aimer de ce projet ?*
16. *Qu'est-ce que tu penses que tu vas aimer moins ?*
17. *Comment tu te décrirais ?*
18. *Quelles sont tes qualités, tes forces ?*
19. *Penses-tu que cette rencontre peut changer quelque chose pour toi ?*
(Comment tu perçois les autres ? Comment tu te vois toi-même ?)

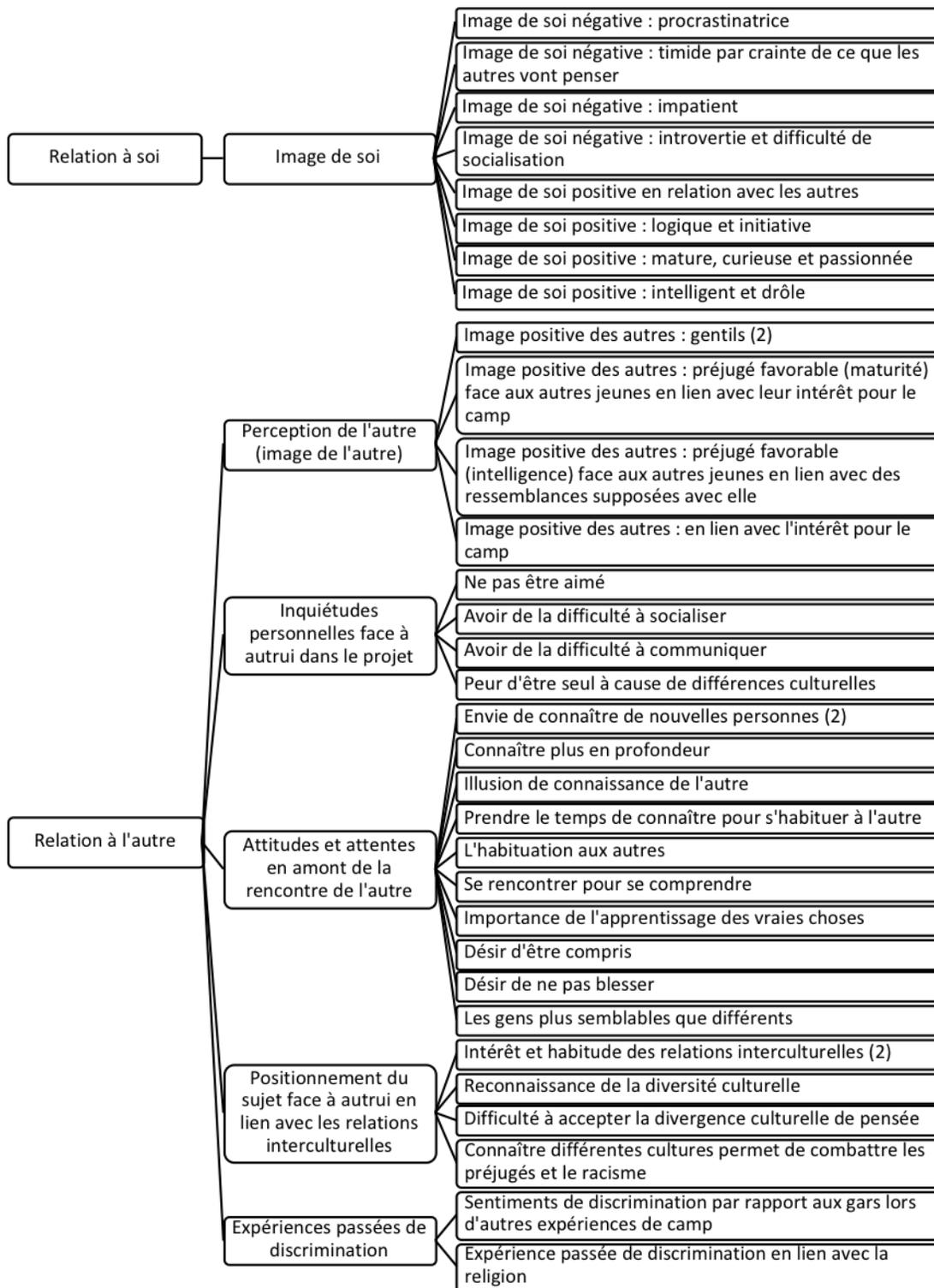
La clôture

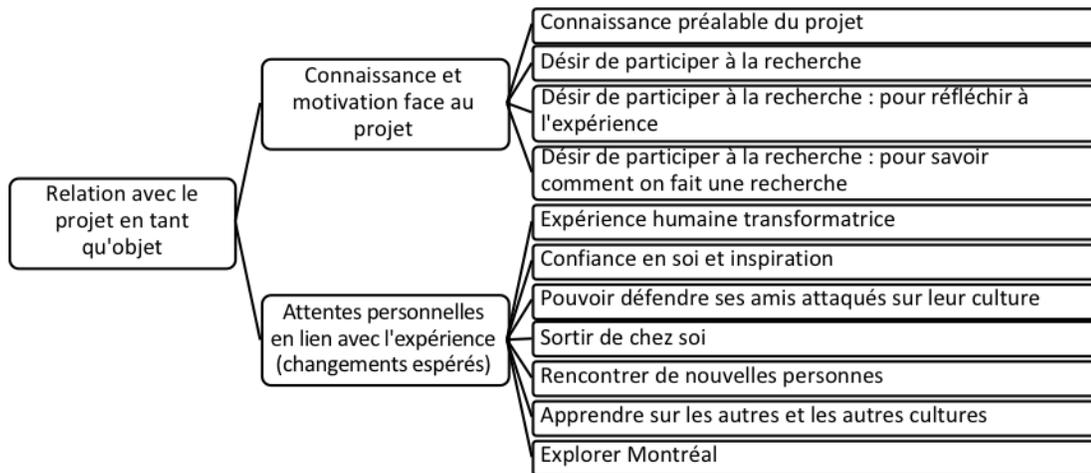
Merci infiniment d'avoir accepté de participer à cette entrevue sur la question de la rencontre de l'autre. Avant de terminer le tout, j'aimerais te demander :

20. *Aimerais-tu ajouter quelque chose sur ton expérience ?*

ANNEXE F

ARBRE THÉMATIQUE AU TEMPS 1





ANNEXE G

SCHÉMA D'ENTRETIEN AU TEMPS 2

Amorce

Bonjour, je me présente, Lysiane Lavoie, je suis étudiante au doctorat en psychologie. Je vais vous interviewer aujourd'hui à titre d'étudiante au doctorat en psychologie.

Dans notre étude, nous nous intéressons à la question de l'expérience d'un projet commun chez des adolescents d'horizons différents.

Nous aimerions donc vous entendre à ce sujet.

Notre entretien sera d'une durée d'environ 30 à 60 minutes et sera enregistré afin de s'assurer de ne perdre aucun contenu. Les résultats de cette étude ne serviront que dans le cadre de ma thèse de doctorat et les enregistrements seront détruits six mois après la publication de celle-ci.

Afin d'assurer la plus grande confidentialité possible, cet enregistrement ne sera écouté que par moi-même et sera protégé par un mot de passe. De plus, lors de la transcription, je changerai votre nom pour un pseudonyme pour conserver l'anonymat.

Je vous invite maintenant à prendre connaissance du formulaire de consentement et à le signer, si vous acceptez de participer.

N'hésitez pas à poser des questions, s'il y a lieu, et je vous rappelle que vous être libre d'arrêter l'entretien à tout moment, pour quelque raison que ce soit, de même que vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment également.

Première question

1. *On s'était rencontré avant le camp, peux-tu m'en parler maintenant qu'il a été réalisé ? Comment as-tu trouvé l'expérience ?*

Le cœur de l'entretien

2. *Comment tu te sens par rapport au projet maintenant que c'est fait ?*
3. *Comment s'est déroulé ce projet selon toi ?*
4. *Comment tu vois les jeunes avec qui tu as participé au camp maintenant que tu les as rencontrés ? Comment s'est passée la rencontre avec eux ?*
5. *As-tu l'habitude de côtoyer des jeunes comme ceux que tu as rencontrés ?*
6. *Comment tu te sens par rapport à cette rencontre avec l'autre groupe de jeunes ?*
7. *Quelles sont tes attentes personnelles face à cette expérience qui ont été remplies ?*
8. *Quelles sont tes attentes personnelles face à cette expérience qui n'ont pas été répondues ?*
9. *Quelles étaient tes inquiétudes face au projet qui se sont réalisées ?*

10. *Quelles sont tes inquiétudes face au projet qui ne se sont pas réalisées ?*
11. *Quelles étaient tes inquiétudes face à la rencontre avec les autres jeunes qui se sont avérées ?*
12. *Quelles étaient tes inquiétudes face à la rencontre des autres jeunes qui ne se sont pas avérées ?*
13. *Est-ce que vous en parlez entre vous de l'expérience de rencontre depuis qu'elle a eu lieu ?*
14. *Qu'est-ce que ce projet a apporté que tu apprécies ?*
15. *Qu'est-ce que tu n'as pas apprécié ?*
16. *Comment tu te décrirais ?*
17. *Quelles sont tes qualités, tes forces ?*
18. *Est-ce que quelque chose en toi a changé depuis cette rencontre ?*
19. *Est-ce que cette expérience a eu une influence sur comment tu te vois ?*
20. *Est-ce que cette expérience a eu une influence sur comment tu vois les autres ?*

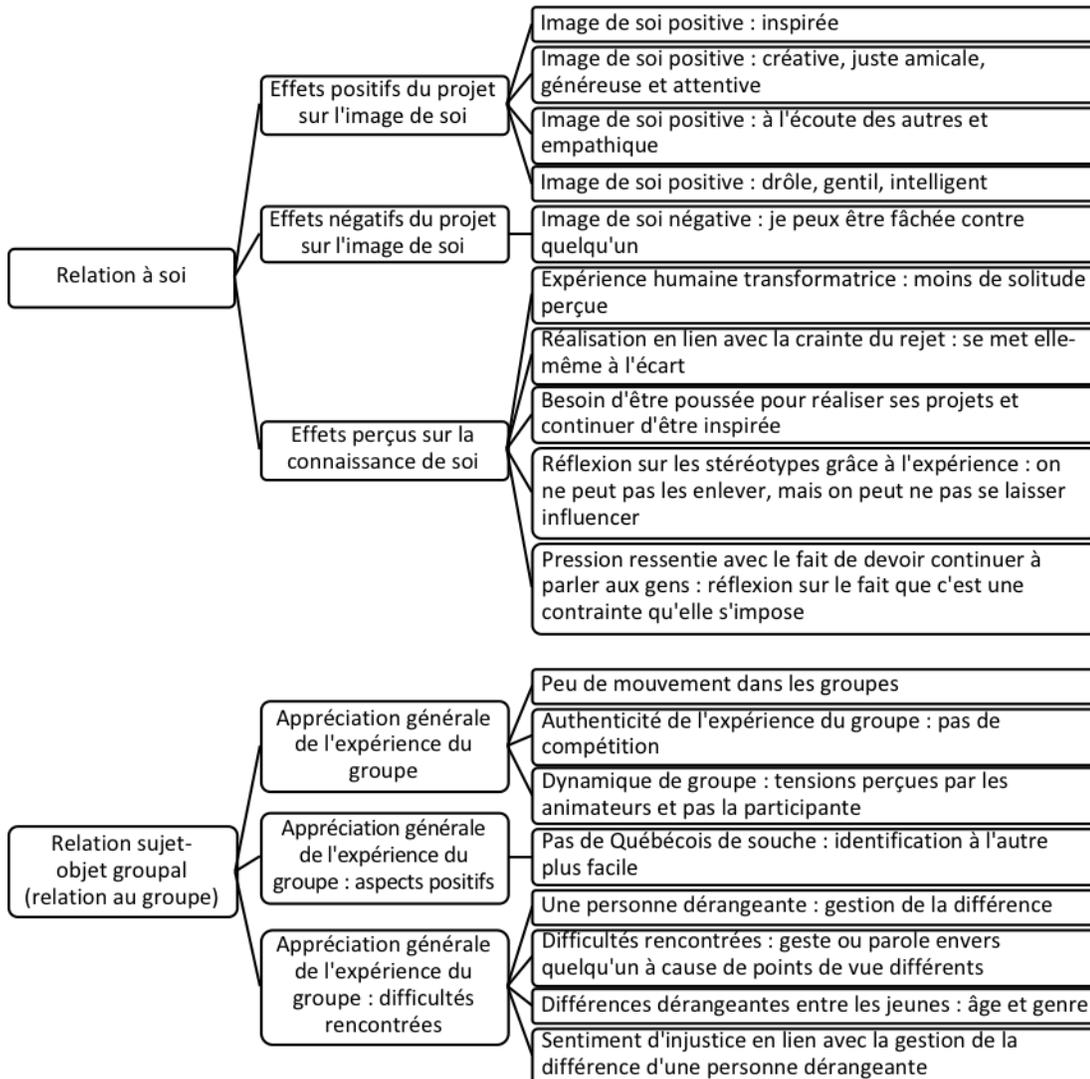
La clôture

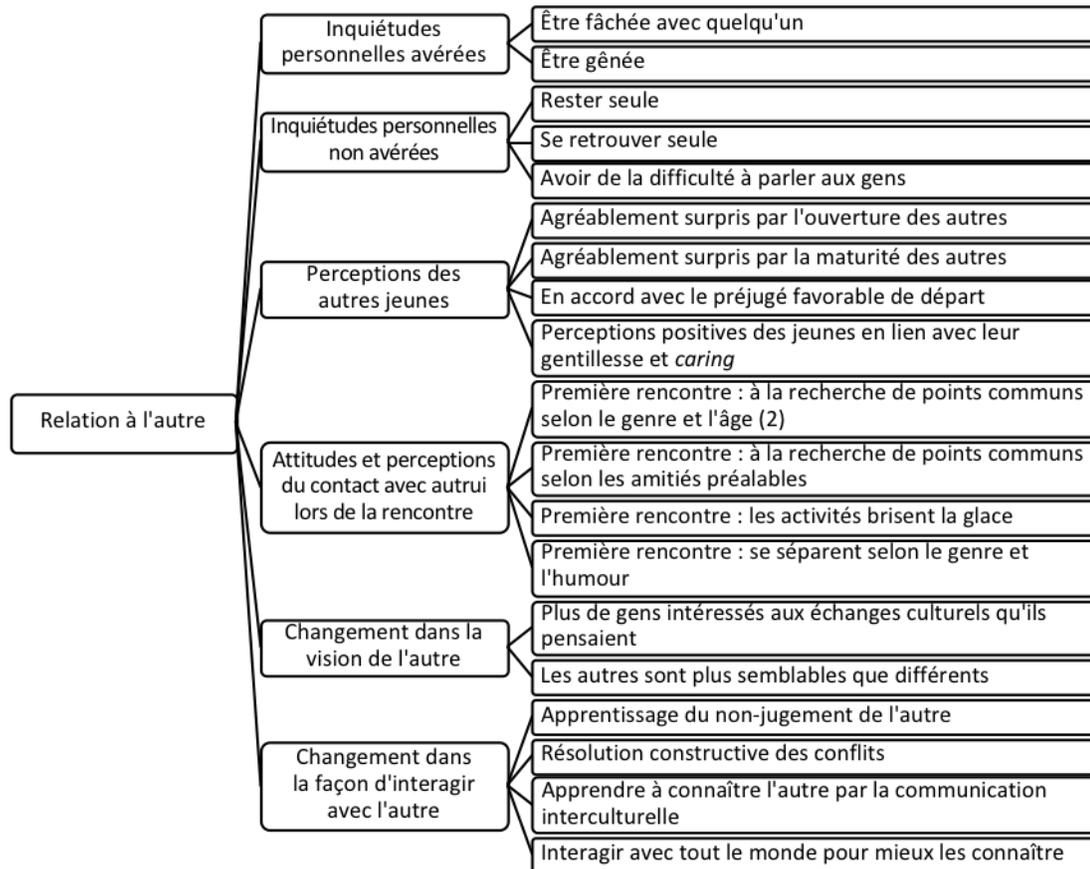
Merci infiniment d'avoir accepté de participer à cette entrevue sur la question de la rencontre de l'autre. Avant de terminer le tout, j'aimerais te demander :

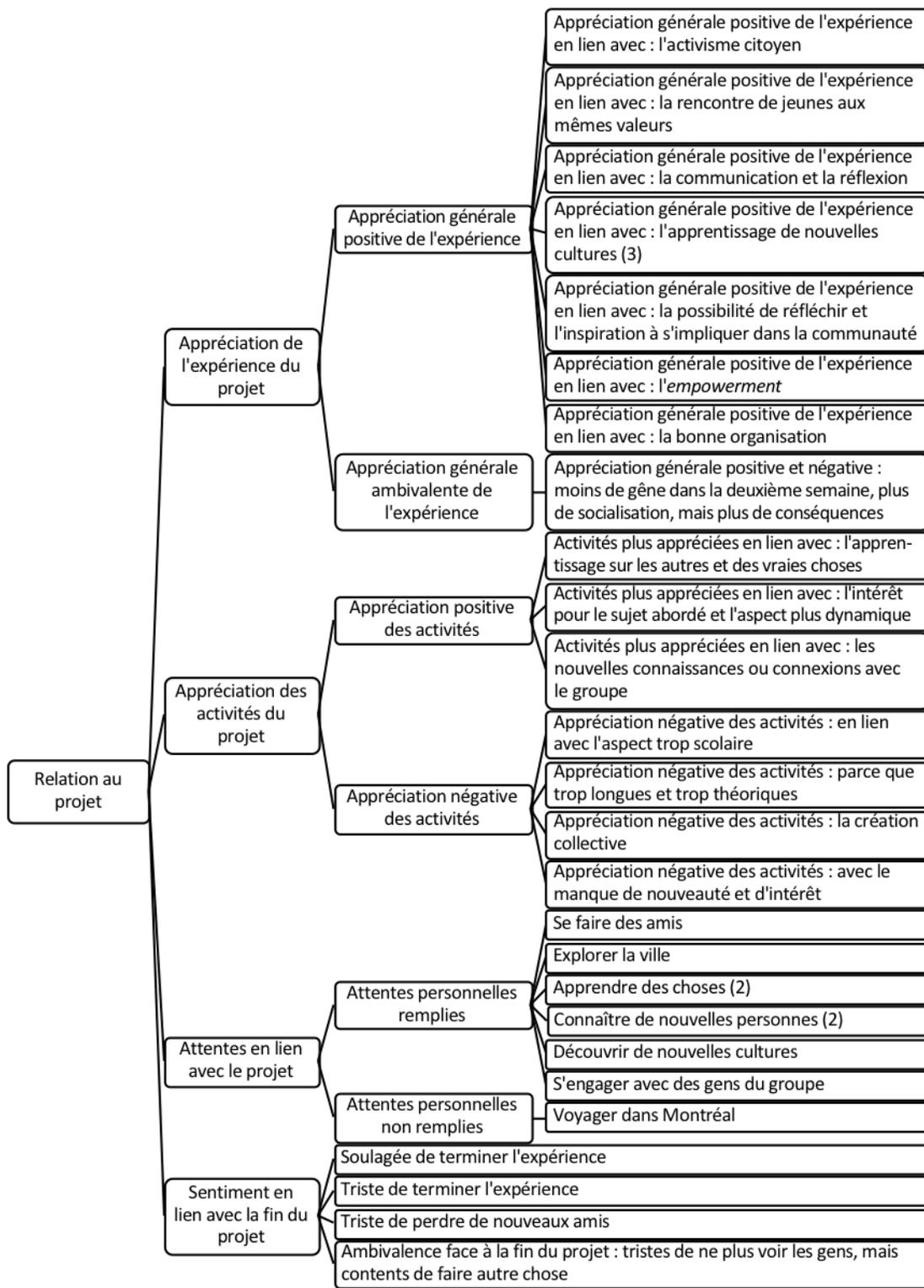
21. *Aimerais-tu ajouter quelque chose sur ton expérience ?*
22. *Pourquoi as-tu accepté de participer à cette recherche ?*

ANNEXE H

ARBRE THÉMATIQUE AU TEMPS 2

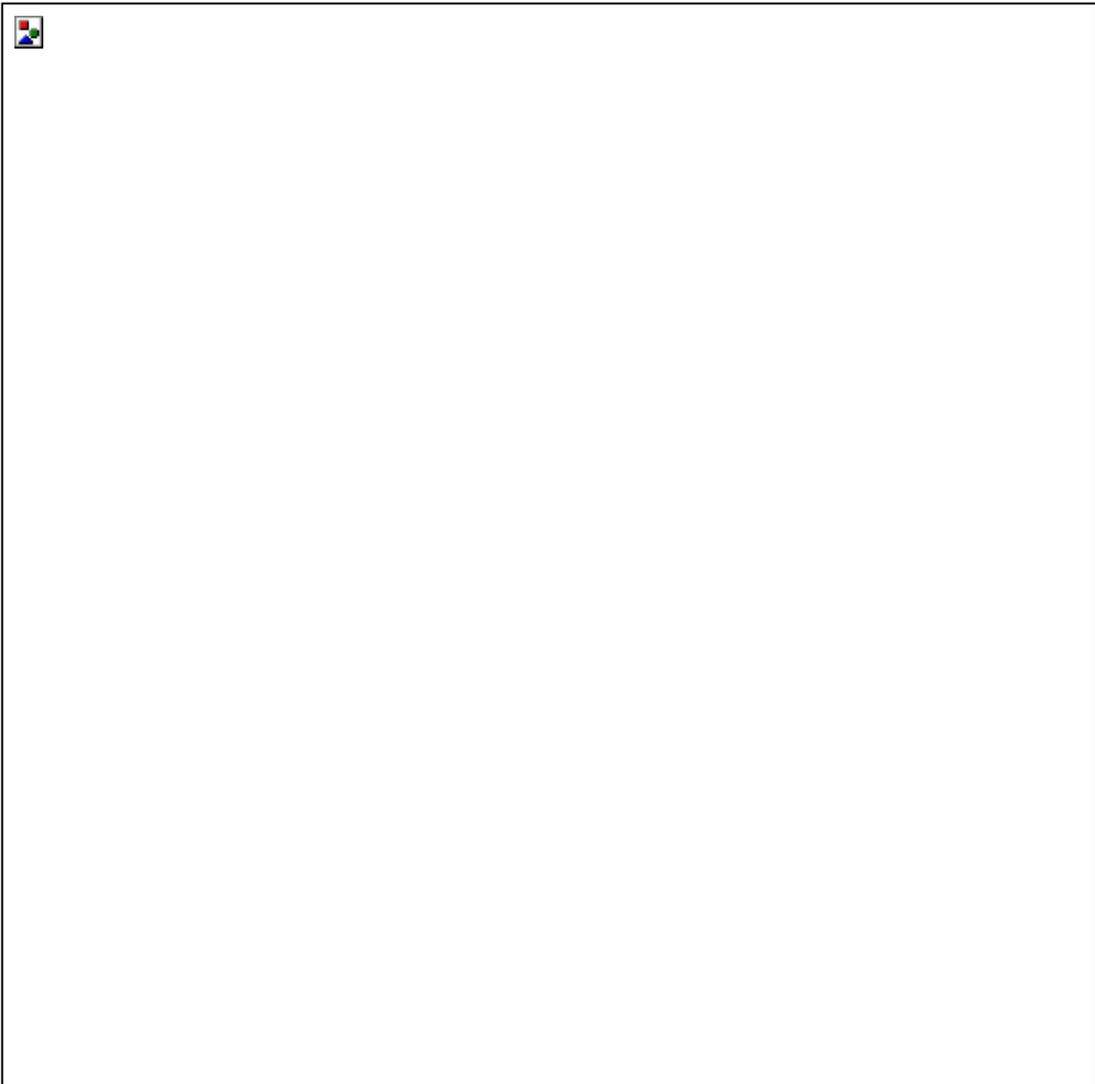






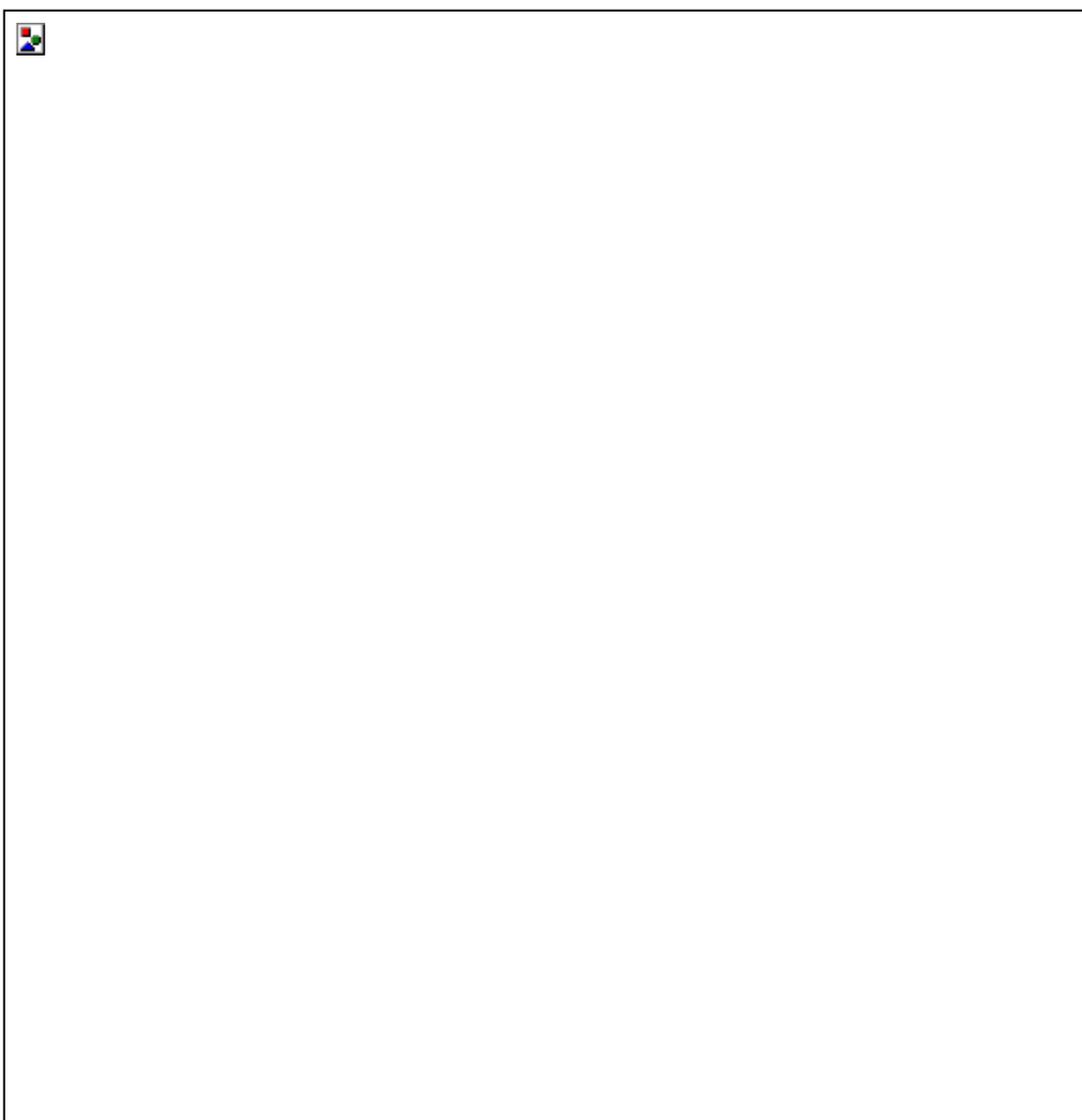
ANNEXE I

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE



ANNEXE J

AVIS FINAL DE CONFORMITÉ



RÉFÉRENCES

- Alava, S., Frau-Meigs, D. et Hassan, G. (2017). *Youth and violent extremism on social media: Mapping the research*. Paris : UNESCO. Récupéré de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260382>
- Andjelkovic, L. (2002). Apport de Mélanie Klein à la compréhension du processus de séparation. *Imaginaire & Inconscient*, 8(4), 45-53. <https://doi.org/10.3917/imin.008.0045>
- Bergeret, J. (1974). *La personnalité normale et pathologique*. Paris : Dunod.
- Bernateau, I. (2008). La séparation, un concept pour penser les relations précoces et leur réaménagement à l'adolescence. *La psychiatrie de l'enfant*, 51(2), 425-455. <https://doi.org/10.3917/psy.512.0425>
- Bertrand, M. (2005). Qu'est-ce que la subjectivation ? *Le Carnet PSY*, 96(1), 24-27. <https://doi.org/10.3917/lcp.096.0024>
- Blais, M. et Martineau, S. (2007). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Récupéré de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(2\)/blais_et_martineau_fina12.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_fina12.pdf)
- Bonneville, A., Kiss, A., Sudres, J.-L. et Moron, P. (2010). Quand la question de l'interculturel fait retour à la clinique... Éléments pour une rencontre de l'autre. *Psychothérapies*, 30(1), 3-9. <https://doi.org/10.3917/psys.101.0003>
- Borum, R. (2011). Radicalization into violent extremism I: A review of social science theories. *Journal of Strategic Security*, 4(4), 7-36. <http://dx.doi.org/10.5038/1944-0472.4.4.1>
- Braconnier, A. (2006). Questions sur les processus de clivage à l'adolescence. *Le Carnet PSY*, 112, 42-43. <https://doi.org/10.3917/lcp.112.0042>

- Bramadat, P. et Dawson, L. (2014). *Religious radicalization and securitization in Canada and beyond*. Toronto : University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442665392>
- Brunet, L. (1998). Pour une revalorisation de l'analyse qualitative des instruments projectifs. Une méthode associative-séquentielle. *Bulletin de psychologie*, 51(436), 459-468.
- Brunet, L. (2007). Violence et appareil psychique groupal. *Topique*, 99(2), 87-95. <https://doi.org/10.3917/top.099.0087>
- Brunet, L. (2016, 15 juin). Le « chemin » de la radicalisation. *La Presse*. Récupéré de https://plus.lapresse.ca/screens/5a8fd443-fd60-4907-a03c-97f569fd3027_7C_0.html
- Cahn, R. (1998). *L'adolescent dans la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Causse, J.-D. (2018). L'identité et l'identification : des sœurs ennemies ? *Psychanalyse*, 41(1), 139-150. <https://doi.org/10.3917/psy.041.0139>
- Ciccone, A. (2014). Psychopathologie du bébé, de l'enfant et de l'adolescent. Dans R. Roussillon (dir), *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale* (p. 277-399). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Costalat-Founeau, A.-M. et Lipiansky, E.-M. (2008). Éditorial : « Le sujet retrouvé ». *Connexions*, 89(1), 7-12. <https://doi.org/10.3917/cnx.089.0007>
- Dalgaard-Nielsen, A. (2008). *Studying violent radicalization in Europe. Part II: The potential contribution of socio-psychological and psychological approaches*. Copenhagen : Danish Institute for International Studies. Récupéré de https://pure.diis.dk/ws/files/56379/WP08_3_Studying_Violent_Radicalization_In_Europe_II_The_Potential_Contribution_of_Sociopsychological_and_Psychological_Approaches.pdf
- De Mijolla, A. (2002). *Dictionnaire international de la psychanalyse*. Paris : Calmann-Lévy.
- Emmanuelli, M. (2016). Chapitre II - Le processus d'adolescence : perspective psychanalytique. Dans M. Emmanuelli (dir.), *L'adolescence* (p. 29-66). Paris : Presses universitaires de France.

- Freud, S. (1905). Trois essais sur la vie sexuelle (P. Koepfel, trad.). Dans *Œuvres complètes de Freud : psychanalyse* (Tome VI, p. 59-183). Paris : Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1915). Pulsions et destins des pulsions (P. Koepfel, trad.). Dans *Métapsychologie*. Paris : Flammarion.
- Freud, S. (1921). Psychologie des masses et analyse du Moi (J. Altounian, A. Bourguignon et P. Cotet, trad.). Dans *Œuvres complètes de Freud : psychanalyse* (Tome XVI, p. 1-83). Paris : Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1923). Le moi et le ça (C. Baliteau, A. Bloch et J.-M. Rondeau, trad.). Dans *Œuvres complètes de Freud : psychanalyse* (Tome XVI, p. 255-301). Paris : Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1926). Inhibition, symptôme et angoisse (M. Tort, trad.). Dans *Œuvres complètes de Freud : psychanalyse* (Tome XVII, p. 203-286). Paris : Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1927). Fétichisme (R. Lainé, trad.). Dans *Œuvres complètes de Freud : psychanalyse* (Tome XVIII, p. 123-131). Paris : Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1938a). Abrégé de psychanalyse (F. Kahn et F. Robert, trad.). Dans *Œuvres complètes de Freud : psychanalyse* (Tome XX, p. 225-305). Paris : Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1938b). Le clivage du moi dans le processus de défense (P. Cotet et A. Rauzy, trad.). Dans *Œuvres complètes de Freud : psychanalyse* (Tome XX, p. 219-224). Paris : Presses universitaires de France.
- Gabbard, G. O. (2000). Disguise or consent: Problems and recommendations concerning the publication and presentation of clinical material. *International Journal of Psychoanalysis*, 81(6), 1071-1086.
- Guénoun, T. (2016). Plaidoyer pour une certaine utilisation du théâtre face à la radicalisation des adolescents. *Psychothérapies*, 36(3), 161-171. <https://doi.org/10.3917/psys.163.0161>
- Iciéla. (2019a). *Montréal à notre image*. Récupéré de <http://www.iciela.org/wp/montreal-a-image/>
- Iciéla. (2019b). *Montréal à notre image*. Récupéré de <https://www.montrealanotreimage.com/>

- Jeamment, P. (2007). L'adolescence aujourd'hui, entre liberté et contrainte. *Empan*, 66(2), 73-83. <https://doi.org/10.3917/empa.066.0073>
- Jung, J. (2015). *Le sujet et son double : la construction transitionnelle de l'identité*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2010). *L'appareil psychique groupal* (3^e éd.). Paris : Dunod. (Ouvrage original publié en 1976.)
- Kaës, R. (2014). Le groupe comme entité spécifique. Dans R. Kaës (dir.), *Les théories psychanalytiques du groupe* (p. 44-46). Paris : Presses universitaires de France.
- Kaufmann, J.-C. (2009). L'identité. Dans J. Aïn (dir.), *Identités* (p. 55-63). <https://doi.org/10.3917/eres.ain.2009.01.0055>
- Kestemberg, E. (1962). L'identité et l'identification chez les adolescents. Problèmes théoriques et techniques. *La Psychiatrie de l'enfant*, 5(2), 441-522.
- Klein, M. (1968). *Envie et gratitude* (Smirnoff, V., trad.). Paris : Éditions Gallimard. (Ouvrage original publié en 1957.)
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lefèvre, A. (2012). *100% Winnicott*. Paris : Groupe Eyrolles.
- Lenjalley, A., Radjack, R., Ludot, M., Touhami, F. et Moro, M. R. (2017). Vulnérabilités adolescentes et radicalisation. *Soins*, 62(819), 38-42. <https://doi.org/10.1016/J.SOIN.2017.08.009>
- Les revues. (2005). *Revue française de psychanalyse*, 69(1), 267-284. <https://doi.org/10.3917/rfp.691.0267>
- Maes, J.-C. (2015). *Sous le signe du clivage*. Paris : Dunod.
- Matot, J.-P. (2011). Place des processus de déconstruction dans l'appropriation subjective à l'adolescence. *La psychiatrie de l'enfant*, 54(1), 175-200. <https://doi.org/10.3917/psye.541.0175>
- Mellier, D. et Bass, H.-P. (2017). Introduction. Une radicale étrangeté au cœur du groupe. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 69(2), 5-7. <https://doi.org/10.3917/rppg.069.0005>

- Mucchielli, A. (2013). L'identité en sciences humaines. Dans A. Mucchielli (dir.), *L'identité* (p. 3-38). Paris : Presses universitaires de France.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Picard, D. (2008). Quête identitaire et conflits interpersonnels. *Connexions*, 89(1), 75-90. <https://doi.org/10.3917/cnx.089.0075>
- Pilote, A. (2003). Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire. *Les enjeux de la francophonie en milieu urbain*, 16, 37-44. <https://doi.org/10.7202/1005216ar>
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Quinodoz, J.-M. (2004). *Lire Freud : découverte chronologique de l'œuvre de Freud*. Paris : Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.quinj.2004.01>
- Rabain, J.-F. (2002). *Le maternel et la construction psychique chez Winnicott*. Récupéré de <http://www.spp.asso.fr/wp/?p=5897>
- Radicaliser. (s. d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Récupéré de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/radicaliser/65993>
- Rousseau, C., Hassan, G., Lecompte, V., Oulhote, Y., El Hage, H., Mekki-Berrada, A. et Rousseau-Rizzi, A. (2016). *Le défi du vivre ensemble : les déterminants individuels et sociaux du soutien à la radicalisation violente des collégiens et collégiennes au Québec*. Montréal : SHERPA, Institut universitaire en regard des communautés culturelles du CIUSSS Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal. Récupéré de <https://www.sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Les-d%C3%A9terminants-individuels-et-sociaux-du-soutien-%C3%A0-la-radicalisation-violente-des-coll%C3%A9giens-et-coll%C3%A9giennes-au-Qu%C3%A9bec.pdf>
- Roussillon, R. (1999). *Agonie, clivage et symbolisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Roussillon, R. (2011). Déconstruction du narcissisme primaire. *L'Année psychanalytique internationale*, 2011(1), 177-193. <https://doi.org/10.3917/lapsy.111.0177>

- Schmid, A. P. (2013). *Radicalisation, de-radicalisation, counter-radicalisation: A conceptual discussion and literature review*. ICCT Research Paper. Récupéré de <http://www.icct.nl/app/uploads/download/file/ICCT-Schmid-Radicalisation-De-Radicalisation-Counter-Radicalisation-March-2013.pdf>
- SHERPA. (2021). *Polarisations sociales*. Récupéré de <https://sherpa-recherche.com/expertises/polarisations-sociales/>
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel* (Monod, C. et Pontalis, J.-B., trad.). Paris : Éditions Gallimard. (Ouvrage original publié en 1971.)
- Winter, A. (2010). Espace et altérité. L'échange comme mode de construction et de traitement de l'autre à l'adolescence : l'exemple des mineurs de justice. *Psychologie clinique*, 30(2), 63-79.