

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE PSYCHANALYTIQUE DU PHÉNOMÈNE DE
L'INTIMIDATION PAR DES PAIRS À L'ADOLESCENCE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
SOPHIE LAPOINTE

DÉCEMBRE 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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.07-2011). 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.»

À Daniel

REMERCIEMENTS

Rien de tout cela n'aurait été possible sans le témoignage de ces adolescents et l'accord de leurs parents; j'aimerais leur dire un grand merci. Venir parler peut paraître simple, mais je me sens choyée de vous avoir entendus aborder avec moi ce sujet si intime. Aussi, je souhaite remercier chaleureusement Monsieur Pierre Gingras, Monsieur Yves Devost, Madame Céline Labrecque, Madame Isabelle Pérusse, Monsieur Éric Paquette de la Commission scolaire de Laval de m'avoir aidée à rencontrer les adolescents de vos écoles. Je veux également remercier Monsieur Ivan Lamontagne d'avoir été si diligent en ce qui a trait à l'accessibilité de la série docu-fiction conçue par LP8 Média : « Les Intimidés ».

Surtout, je tiens à remercier sincèrement et profondément Docteure Marie Hazan de m'avoir acceptée et accompagnée chaleureusement tout au long de ce parcours du programme doctoral en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Vous avez trouvé le moyen, de diverses manières, de relancer le désir en moi de devenir psychologue, psychanalyste et comme vous, docteure. Cette dernière démarche, comme vous le savez, me tient bien à cœur. Vos commentaires, votre disponibilité, le partage généreux de votre savoir et votre façon de m'accompagner et de me soutenir à travers l'ensemble du doctorat m'ont permis d'accéder à une carrière enrichissante et stimulante, ainsi qu'à l'aboutissement de cette thèse. Je vous suis grandement reconnaissante pour tout ce que vous avez fait pour moi.

Aux membres de mon jury de thèse, Docteur Christian Thiboutot, Docteur François Guillemette et Docteur Gilbert Levet, je tiens à vous exprimer ma gratitude pour l'intérêt que vous avez porté à la lecture de cette recherche et pour l'ensemble de vos commentaires qui ont facilité l'amélioration et l'approfondissement de cette thèse.

Ma rencontre avec Docteur François Guillemette a été également fort déterminante. Il

a considérablement influencé le choix de ma méthodologie qualitative, notamment grâce à ces formations pendant lesquelles sa facilité d'entrer en relation, qui est foncièrement humaine, m'a incitée à me référer fréquemment à d'autres lectures intéressantes sur la recherche qualitative. Fascinant! Monsieur Guillemette a su rendre vivante la recherche qualitative à mes yeux. Merci pour ces formations!

Chère Louise Grenier, il est pour moi impossible de t'oublier. Ton expérience et ton savoir tant à l'égard de la clinique que de l'écriture m'ont permis d'imaginer vouloir faire comme toi, même de penser à trouver ma voie et à être enfin reconnue par toi comme clinicienne et chercheuse. Je te remercie pour tes judicieux conseils, tes commentaires et tes encouragements.

Je remercie très spécialement Madame Jany Boulanger, Madame Émilie Deschênes et Madame Marie Normandin. D'abord, Madame Boulanger, votre talent quasi naturel pour la structure de phrase reliée à votre enseignement, m'a fait consentir à aimer jouer avec les mots dans le plus grand respect de la langue française. Merci aussi à vous Madame Deschênes d'avoir donné avec autant de fiabilité votre énergie et vos apports tant sur le plan linguistique que de ceux de vos commentaires sur les règles régissant un écrit universitaire de troisième cycle. Je remercie également Madame Normandin pour ces conseils judicieux concernant la concordance des temps.

Chère Marilyne Savard, « ma fonction tierce », il aurait été impossible de vivre cette aventure sans ta présence. C'est vrai qu'au début, nous avons connu des périodes de questionnements et de recherches concernant la méthode, mais je crois que surtout, nous avons su trouver en chacune de nous une écoute bienveillante qui aura servi à pallier certains moments d'angoisses.

Je tiens à souligner l'encouragement singulier que Madame Céline Labrecque et Monsieur Pierre Paul Gratton ont eu à mon égard. Votre soutien s'est fait sentir dans votre manière d'être avec moi. Je vous en suis très reconnaissante.

Quant à Madame Françoise Bridon et à Madame Liliane Liard, une profonde reconnaissance m'habite quand je pense à vous et au travail clinique que vous avez bien su à votre manière m'associer à votre travail en répondant à mes questions, en me permettant de vous assister dans vos entretiens et en m'indiquant la façon de faire pour m'inscrire dans les sections cliniques à Paris. Je tiens à remercier Docteure Catherine Delmas et Docteure Simone Abitabile pour leur accueil chaleureux et leur façon respective de me transmettre leur savoir lors de mon passage pour internat au Centre médico-psychologique pour enfant et pour adolescent du secteur Val de Marne.

Monsieur Daniel Brandeho, je dois dire que la croisée de nos chemins a permis l'établissement d'une belle rencontre professionnelle fort édifiante et aidante qui a aisément et agréablement évolué vers l'amitié. Alors, je te remercie de m'avoir accueillie dans les installations de l'Hôpital George Sand à Bourges, ainsi qu'à Dun-sur-Auron. Je suis également reconnaissante de ton dévouement pour avoir trouvé si rapidement un milieu d'internat aussi vivant et formateur tout en étant jumelée avec une psychologue de confiance et d'expérience. Sans toi, Daniel, il aurait été tout simplement impossible de trouver un autre stage à Paris pour mon dernier internat. Je remercie également Monsieur Gérard Barsacq d'avoir répondu positivement à ta demande et d'avoir aussi, à son tour, fait les efforts nécessaires afin que le dernier internat, à l'Hôpital intercommunal de Créteil, soit aussi une réussite.

Des remerciements précieux à plusieurs professeurs qui durant mon parcours universitaire ont contribué à construire la psychologue que je suis devenue aujourd'hui, notamment à Madame Mélanie Vachon (pour m'avoir donné de précieux conseils sur la recherche qualitative) et à Monsieur Christian Thiboutot (pour m'avoir évaluée et relancée dans mon travail de mémoire de Maîtrise en psychologie).

Une attention spéciale aux professeurs et chargés de cours du Gépi (Groupe d'études psychanalytiques interdisciplinaires) de l'Université du Québec à Montréal pour avoir

su me partager votre vibrante énergie et me faire vivre, pendant quelques années, cette expérience si unique et si instructive pour moi.

Je remercie aussi tous les collègues des associations, séminaires et des cartels psychanalytiques actuels et passés, de l'apport de vos riches commentaires, en particulier à Madame Marie-Michèle Jaouich, Madame Hélène Gosselin, Madame Michèle Lafrance, Madame Anna Lappert, Madame Anne Béraud, Monsieur Daniel Puskas, Monsieur Karim Jbeili et Monsieur Pierre Lafrenière. Aussi, une attention particulière à Monsieur Pierre Dufour pour sa délicatesse lors de discussions cliniques et sa façon bienveillante de soulever certains fils conducteurs.

Je remercie aussi Madame Christine Campadiou, Monsieur Vincent Cantié, Madame Luce Parent, Madame Nicole Handfield, Monsieur Serge St-Jean pour leurs amitiés et leurs façons de me partager leurs valeurs à certains moments cruciaux de leur cheminement. Merci également à Docteure Chantal Cara d'avoir offert ses conseils judicieux en matière de recherche qualitative.

Je remercie très chaleureusement ma mère, Madame Thérèse Chartrand, d'avoir participé activement à la transcription des bandes sonores et aussi pour ton encouragement et ton amour inconditionnel. Je remercie aussi vivement mon père, Monsieur Marcel Lapointe, de m'avoir encouragée pour le début de cette thèse et d'avoir été une source puissante d'inspiration. Je pense souvent à toi.

À mon frère Richard Lapointe et à ma belle-sœur Madame Marie-Claude Côté je transmets également des remerciements profonds pour avoir été chacun à votre manière très réconfortants et encourageants dans ce projet. Chacun à votre façon, et à des moments très singuliers, vous avez trouvé les mots pour m'encourager. Richard, j'espère qu'après la lecture de cette thèse, nous aurons l'occasion d'en discuter. J'apprécie beaucoup ta présence, ton énergie et le courage dont tu fais preuve. Je peux dire que c'est contagieux.

Je tiens aussi à souligner les efforts soutenus de Daniel Bagné, mon conjoint, qui est venu se joindre à cette aventure, et qui, dès le départ, a compris que ce projet me tenait si particulièrement à cœur. Ma réussite, avec le temps, est devenue notre projet. Cette reconnaissance et cette confiance que tu m'allègues m'ont permis de pouvoir me retirer dans un coin de la maison, sans toi. Daniel, tu es fantastique! Ces remerciements sont petits à comparer à l'énergie que tu as déployée afin que j'accède à cette étape finale de ma formation. J'ose imaginer la mise en œuvre de nos projets tout en continuant de partager des moments magiques avec toi. À nous la liberté!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xix
LISTE DES TABLEAUX.....	xxi
RÉSUMÉ.....	xxiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Problématique sociale générale.....	6
1.2 L'objet de recherche.....	10
1.2.1 Une préoccupation sociale.....	10
1.2.2 La création de plusieurs programmes d'aide au Québec.....	13
1.2.3 Les définitions de l'intimidation et statistiques associées.....	16
1.2.4 Les conséquences pour ceux qui ont vécu des gestes d'intimidation ...	19
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	25
2.1. L'étude psychanalytique du phénomène de l'intimidation.....	25
2.2 L'adolescence et « le processus adolescent ».....	29
2.2.1 L'organisation psychique et sexuelle infantile : précurseur de l'organisation sexuelle définitive.....	30
2.2.2 Les remaniements physiques et psychiques de l'adolescent.....	42
2.2.3 L'adolescence, l'identification et les enjeux narcissiques.....	48
2.2.4 L'influence et le rôle des pairs, l'inconscient collectif et groupal.....	55
2.2.5 La violence et l'adolescence.....	64
2.2.6 L'intimidation; une forme de violence entre pairs.....	67

2.3	Une précision épistémologique	69
2.4	L'objectif général	70
2.4.1	Les objectifs spécifiques	71
CHAPITRE III		
	MÉTHODOLOGIE.....	73
3.1.	Les récits de vie.....	73
3.1.1	Les définitions du récit de vie et différence entre témoignages, récits de vie, histoires de vie, biographies et autobiographies	75
3.1.2	Les origines de l'approche biographique.....	79
3.2.	Le cadre épistémologique et méthodologique.....	85
3.3.	La méthodologie de recherche qualitative inspirée des prémisses psychanalytiques.....	85
3.3.1	L'analyste chercheur : sa position via l'objet et le sujet de recherche..	92
3.3.2	Le chercheur : la méthode et son analyse	94
3.4	Les fondements épistémologiques de la méthodologie de théorisation enracinée (MTE)	95
3.4.1	Les définitions françaises de la « Grounded theory ».....	95
3.4.2	L'utilisation de la subjectivité.....	97
3.4.3	La sensibilité théorique et la circularité de l'approche	98
3.4.4.	La flexibilité méthodologique.....	102
3.4.5.	La construction de la problématique	102
3.4.6.	L'échantillonnage théorique	103
3.4.7.	La méthode comparative continue	105
3.4.8.	Le développement de l'analyse des données	106
3.5.	Ma position de chercheuse : à partir de la psychanalyse et de la MTE	112
3.6	Les intuitions du départ concernant la recherche.....	116
3.7	La recherche proprement dite.....	117
3.7.1	Les rencontres avec les intervenants du milieu.....	117

3.7.2	L'entretien préliminaire avec une participante	117
3.7.3	L'échantillon.....	119
3.7.4	L'entretien de recherche semi-structurée et son déroulement	126
3.8	L'analyse des entrevues	129
3.8.1	La première partie de l'analyse.....	129
3.8.2	L'analyse du vécu	131
3.9	L'éthique : les principes éthiques liés à cette recherche et à son déroulement	132
3.10	Les limites de la recherche	134
3.11	La reconnaissance symbolique pour la participation des sujets.....	135
3.12	L'exemple du début des analyses.....	135

CHAPITRE IV

ANALYSE, RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS		141
4.1	Le rappel du cadre conceptuel et des objectifs de la recherche	141
4.2	Le vécu expérientiel difficile suite aux tentatives d'intégration sociale parmi les pairs.....	144
4.2.1	Le peu de connaissance de soi	146
4.2.2	Les sentiments de solitude, de découragement et de colère.....	146
4.2.3	La recherche une façon d'être unique : quête d'unicité.....	148
4.2.4	La situation de pouvoir : recherche une façon de se sentir supérieur (ou inférieur) à ses pairs	150
4.2.5	L'incompréhension de ce qu'il lui arrive : vécu de confusion devant les menaces.....	151
4.2.6	Le besoin d'amitiés exclusives	152
4.2.7	Le jugement des pairs pour le rejet des signes de féminité	153
4.2.8	La perte de motivation et de désir de réussite à l'école : impact direct sur la réussite scolaire	154
4.2.9	La recherche de solutions extérieures à soi comme le(s) changement(s) d'école.....	155
4.2.10	Les marques laissées par la répétition du vécu lié à l'intimidation	156

4.2.11	Les traumatismes causés par la violence physique et verbale de ses pairs.....	156
4.2.12	L'utilisation de mécanismes primitifs de défense.....	158
4.3	Le sujet en relation avec ses pairs.....	164
4.3.1	Le sujet face à ses pairs.....	164
4.3.2	La perception de ses pairs.....	173
4.3.3	Le rapport entre les adolescents de notre étude et les adultes de leur école.....	176
4.4	Le point tournant indiquant un changement dans l'évolution du sujet.....	180
4.5	Trouver sa place et son niveau à soi.....	181
4.5.1	Résister en maintenant sa position et ses décisions à soi.....	183
4.5.2	Retrouver sa confiance et rester ouvert à soi-même.....	191
4.5.3	Découvrir des solutions pour se protéger de soi-même.....	195
4.5.4	Le soutien de pairs comme solution.....	197
4.6	Devenir sujet grâce à l'influence du milieu familial.....	204
4.6.1	La représentation de la famille et des parents.....	204
4.6.2	Les représentations parentales.....	205
4.6.3	La relation avec la mère.....	214
4.6.4	La relation avec le père.....	220
4.6.5	La relation entre l'adolescent et sa fratrie.....	228
4.7	La proposition de modélisations à partir des résultats empiriques.....	234
4.8	La synthèse de l'interprétation des résultats.....	238
4.8.1	Le vécu lié à la souffrance de ces adolescents.....	239
4.8.2	La difficulté d'assumer la perte d'objet et de repères parentaux.....	241
4.8.3	Se laisser envahir partiellement par ses pairs à cause d'un sentiment de vide.....	242
4.8.4	Ressentir l'impuissance et y rester : écueils du narcissisme primaire.....	242
4.8.5	La dépendance narcissique à l'autre : un mécanisme de défense peu favorable au devenir sujet.....	245

4.8.6	La notion de distance à l'adolescence : coller ou décoller de l'autre pour être soi.....	248
4.8.7	Le refus des signes de la féminité au lieu de prendre une place singulière différente de sa sœur.....	251
4.8.8	Quand vouloir être ou devenir celui qui intimide se traduit par un renfermement et une suprématie du surmoi (plus-de-jour).	253
4.8.9	Les traces et les empreintes causées par un vécu singulier relevant de la responsabilité du sujet.....	255
4.8.10	Les traumatismes présents lorsque le corps est attaqué (ou en vue de l'être) : le réel du corps.....	256
4.9	La perception des liens entretenus avec les pairs.....	262
4.9.1	La difficulté de gérer la notion de distance avec leurs pairs : répétition du lien de dépendance.....	262
4.9.2	La question du regard pour ces adolescents : plaire, « à-voir » ou emprise du regard.....	263
4.9.3	La perception de leurs pairs.....	265
4.9.4	Le silence de sujets : une parole qui s'abstient!.....	265
4.10	Le rapport entre l'adolescent et l'adulte à l'école : une répétition du type de lien parental.....	266
4.11	Le sujet adolescent ayant intégré un certain renoncement au profit d'un autre mode de satisfaction.....	267
4.12	La rencontre avec les pairs : une expérience structurante à condition de se présenter en tant que sujet désirant.....	268
4.12.1	Apprendre à rester présent en soi-même et pour soi-même.....	269
4.12.2	Devoir de dénoncer et de transmettre son savoir.....	270
4.13	L'expérience familiale et fraternelle porteuse du développement de la dynamique psychique du sujet.....	270
4.13.1	L'influence des liens entretenus dans la famille sur le devenir sujet..	271
4.13.2	Le soutien narcissique des parents.....	272
4.13.3	La perception des adolescents en regard de leur relation avec leur mère.....	276
4.13.4	Le vécu des adolescents en regard de leur relation avec leur père	278
4.13.5	Le vécu avec la fratrie.....	281

CHAPITRE V	
DISCUSSION	285
5.1 Le processus dynamique de la famille ainsi que celui de la fratrie.....	285
5.2 L'influence de la dynamique de la fratrie sur la formation de l'identité de l'adolescent.....	287
5.3 La contribution de ma thèse au domaine scientifique et ses limites	290
5.4 La comparaison de nos résultats avec d'autres recherches sur l'intimidation, dont particulièrement ceux centrés sur les relations familiales	292
5.5 Les pistes pour des recherches ultérieures	298
5.6 L'apport de cette thèse à la psychologie et à la psychanalyse en tant que discipline.....	299
CONCLUSION	303
RÉFÉRENCES.....	307
APPENDICE A	
FORMULAIRE D'AUTORISATION DES PARENTS	331
APPENDICE B	
FORMULAIRE D'ASSENTIMENT POUR LES ADOLESCENTS.....	333
APPENDICE C	
GUIDES D'ENTRETIEN.....	335
APPENDICE D	
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE.....	337
APPENDICE E	
PREMIÈRE CLASSIFICATION DES CODES IN-VIVO	339

APPENDICE F
CODAGE SÉLECTIF DES CODES IN-VIVO ALLANT VERS LA SATURATION
DES DONNÉES..... 345

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
Figure 1 : Les premières pistes d'analyse	139
Figure 2 : Le vécu d'intimidation par des pairs à l'adolescence.....	143
Figure 3 : Le vécu expérientiel du sujet représenté en trois sections.....	144
Figure 4 : Le vécu expérientiel difficile du sujet	145
Figure 5 : Le sujet en relation avec ses pairs	165
Figure 6 : Le rapport entre les adolescents et les adultes à l'école	177
Figure 7 : Trouver sa place à soi	182
Figure 8 : La modélisation à partir des données empiriques.....	235
Figure 9 : La répétition du vécu familial pour le sujet.....	238

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 1 : Le profil sociodémographique des premiers participants	124

RÉSUMÉ

La souffrance des adolescents demeure préoccupante, notamment celle reliée au phénomène de l'intimidation par des pairs. Les conséquences de ce vécu à court, moyen et long termes sont légions et bien décrites par la communauté scientifique. Malgré de multiples efforts pour venir en aide à ces jeunes, un sentiment d'impuissance demeure présent chez plusieurs d'entre eux. Malgré les multiples efforts du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (prévoyant la mise en place d'une campagne nationale d'information et de sensibilisation en matière d'intimidation ainsi que celle du projet de loi (56) visant à combattre l'intimidation et la violence à l'école), ce phénomène demeure trop présent dans les écoles.

Cette étude exploratoire a pour objectif général de comprendre l'expérience des adolescents ayant vécu le phénomène de l'intimidation par des pairs. Afin de mieux saisir ce qui se passe en eux, je me suis attardée à l'observation et la compréhension de différents mouvements psychiques démontrant une fermeture ou une ouverture à l'autre. Le défi était de rester au plus près de leurs signifiants et d'entreprendre des analyses en utilisant la méthodologie de la théorisation enracinée tout en m'inspirant de l'écoute et de l'analyse psychanalytique. À partir du recrutement effectué par plusieurs intervenants dans les écoles de la Commission scolaire de Laval, j'ai rencontré dans un premier temps 7 sujets. Des entretiens semi-dirigés ont été effectués et la possibilité de rencontrer chaque adolescent jusqu'à trois fois, en respectant leur désir, était offerte. Ensuite, 16 entretiens ont été réalisés de quarante à soixante minutes chacun. Comme certaines catégories n'avaient pas atteint de saturation, 8 autres sujets provenant de la série « Les intimidés » ont été ajoutées et intégrées à l'analyse. C'est ainsi que 15 sujets au total ont formé l'échantillon de cette recherche.

Dans le respect des assises épistémologiques et méthodologiques de la méthodologie de la théorisation enracinée, des analyses (ouverte, axiale et sélective) ont été effectuées. Pour une meilleure compréhension du phénomène à l'étude, une analyse comparative a été réalisée après chacune des rencontres; ce qui a impliqué un va-et-vient entre les données recueillies et l'analyse.

Les résultats empiriques ont démontré l'importance de l'influence du processus dynamique du vécu familial et fraternel sur la construction identitaire de ces adolescents. L'aspect novateur de cette recherche est de considérer certes l'importance de la fonction paternelle, mais surtout l'influence de cette fonction sur la

dynamique psychique des membres de la fratrie. Alors, ce vécu singulier prédispose les adolescents à rejouer ce qu'ils ont appris dans leur famille, c'est-à-dire qu'avec leurs pairs, à l'école, ils prennent place comme ils ont appris à le faire dans leur famille. Certains adolescents ont été en mesure de décrire la façon qu'ils ont pu s'affranchir de leur dépendance envers leurs parents et leurs pairs afin de développer une meilleure relation à eux-mêmes. Il est possible de dire que le Réel a pu céder, seulement à la venue du symbolique, ce qui permet à chaque adolescent d'exister et d'enrichir sa position de sujet désirant.

Mots clés : recherche qualitative, in-vivo, phénomène, intimidation, psychanalyse, méthodologie de la théorisation enracinée, adolescents, fonction paternelle, relation familiale, relation fraternelle, identité, et le Réel.

INTRODUCTION¹

L'objet de cette recherche est le phénomène de l'intimidation par des pairs vécu notamment à adolescence. L'enjeu fondamental de cette recherche consiste à saisir d'abord ce qui se passe d'intime pour chacun de ces adolescents, afin de repérer ce qu'il y a de commun dans leurs témoignages et dans leurs souffrances. Cette thèse vise à comprendre le sens que certains adolescents donnent à leur vécu d'intimidation par des pairs.

D'abord, le chapitre 1 comporte la présentation de la pertinence sociale et scientifique du choix de l'objet de la recherche. Ensuite, une description plus précise et exhaustive de l'objet à l'étude est exposée.

Le chapitre 2 précise quant à lui les paramètres de l'objet de recherche en offrant une définition des termes utilisés tels que le processus adolescent (en y incluant les remaniements physiques et psychiques amenés par ce passage de la vie), la fonction psychique des pairs (identification), les enjeux narcissiques, ainsi que l'inconscient collectif et groupal. Pour arriver à spécifier les objectifs à l'égard de cette étude sur l'intimidation par des pairs à l'adolescence, j'explorai les liens entre la violence et l'adolescence. Par la suite, afin de bien définir et délimiter l'objet de recherche, son but et ses objectifs sont présentés. L'objectif général de notre recherche consiste à comprendre l'expérience des adolescents ayant vécu le phénomène de l'intimidation par des pairs. À partir de cet objectif, deux objectifs spécifiques sont définis. Le premier consiste à comprendre les différents mouvements et postures psychiques de ces adolescents ayant vécu l'expérience de l'intimidation par des pairs. Ces postures

¹ J'ai choisi de m'exprimer en utilisant le « je » de façon à me sentir plus près de se que je veux vous transmettre.

psychiques sont repérées à partir du discours des jeunes adolescents, plus particulièrement à partir de leurs signifiants. C'est en racontant leur vécu et leur façon de se positionner face aux autres qu'il sera possible de décrire leurs postures en considérant, notamment, leurs de mouvements d'ouverture et de fermeture aux autres ainsi qu'à eux-mêmes. Le deuxième objectif spécifique consiste à proposer une meilleure compréhension du vécu de ces adolescents à partir de leur histoire familiale.

Ensuite, le chapitre 3 offre une description de la démarche méthodologique, en commençant par la description de la méthodologie de la théorisation enracinée et en poursuivant par un travail d'écoute et d'analyse inspiré de la méthode psychanalytique. Les postulats épistémologiques et méthodologiques de chaque méthode y sont présentés, en plus de la méthodologie entourant la collecte de données, l'échantillonnage théorique, ainsi que l'analyse théorisante.

Le chapitre 4 présente l'ensemble des résultats des analyses. D'abord, il présente les résultats empiriques concernant le vécu expérientiel difficile des adolescents en regard de leurs tentatives d'intégration sociale, la réussite des adolescents rencontrés en lien avec leur façon de réussir leur intégration sociale et la façon dont ils sont arrivés à la préserver et, finalement, il présente les représentations de ces adolescents concernant leurs relations familiales. Cette partie précède la proposition d'un modèle théorique et l'interprétation des résultats, dans laquelle est présentée notre compréhension psychanalytique des différents mouvements psychiques.

Enfin, le chapitre 5 regroupe une discussion de plusieurs aspects des résultats des analyses quant au processus dynamique de la famille, dont l'influence de la dynamique entre les membres de la fratrie en tant que formatrice de l'identité de l'adolescent. La contribution novatrice de cette thèse au domaine scientifique ainsi que ses limites sont présentées dans ce chapitre. Une comparaison est effectuée entre nos résultats et ceux d'autres recherches sur l'intimidation dont, particulièrement,

ceux centrés sur les relations familiales et fraternelles. Finalement, l'incidence souhaitée des résultats de cette recherche sur le plan social est avancée, ainsi que l'importance de l'écoute et du transfert chez l'adolescent et j'ai conclu en suggérant quelques pistes de réflexion pour des recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

L'objet de cette recherche doctorale, c'est-à-dire le phénomène de l'intimidation par des pairs à l'adolescence, est devenu depuis quelques années une préoccupation sociale importante au Québec. Lorsqu'un adolescent met fin à ses jours pour fuir l'intimidation vécue en milieu scolaire, les préoccupations se ravivent et ont pour effet d'augmenter le sentiment d'impuissance de la population. En effet, comment reconnaître les signes de ce type de violence? Comment intervenir de façon systémique et efficiente? Pour répondre à ces questions partagées par de nombreux pairs, parents, enseignants, intervenants et directeurs d'école, il faut avant tout chercher à comprendre ce phénomène en écoutant et en analysant ce qu'ont à dire les jeunes adolescents ayant vécu une expérience d'intimidation par leurs pairs. L'enjeu fondamental de cette recherche est d'essayer de saisir d'abord ce qui se passe d'intime pour chacun de ces adolescents, afin de repérer ce qu'il y a de commun dans leurs témoignages et leurs souffrances. L'analyse de ces récits pourrait contribuer à une nouvelle compréhension clinique plus singulière de cette problématique. Dans ce chapitre, je commence mon étude par la présentation des raisons du choix de cet objet de recherche pour ensuite offrir une description plus précise de l'objet de l'étude, ce qui me conduit à cerner la pertinence sociale et scientifique que peut représenter aujourd'hui ce phénomène.

1.1 Problématique sociale générale

C'est sans doute la souffrance partagée par certains jeunes touchés par l'intimidation à l'école qui a conduit plusieurs chercheurs à s'intéresser à ce phénomène trop longtemps sous-estimé (Floyd, Lane, 1989; Olweus, 1990; Dodge, Price, Coie, Christopoulos, 1990; Dodge, Coie, Pettit, Price, 1990; Olweus, 1991; Boulton et Underwood, 1992; Olweus, 1995a, Boulton, 1995; Hodges et Perry, 1995). Au Canada, vers la fin des années quatre-vingt-dix, l'intimidation était si peu connue que certaines directions refusaient de croire à la réalité de cette sourde violence dans leur établissement. Grâce principalement aux recherches basées sur le témoignage d'élèves et aux observations *in vivo* de la réalité vécue dans les cours d'école (Craig, 1995; Craig et Pepler, 1997), l'existence et l'ampleur de ces relations de pouvoir ne sont plus contestées. Depuis, au Québec seulement, suite au travail de nombreux chercheurs (Vitaro, Pelletier, 1991; Vitaro, Pelletier, 1991 b; Boivin, Poulin, Vitaro, 1994; Vitaro, Pelletier, Gagnon, Baron, 1995; Hodges, Boivin, Vitaro, Bukowski, 1999; Tremblay, 2006), l'intérêt a été si croissant que le Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) a accordé un million de dollars sur cinq ans à la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif de l'Université Laval² pour qu'elle se consacre entièrement à l'étude de cette problématique.

Le premier professeur chercheur à mettre sur pied un programme systémique d'intervention dans les écoles en Norvège fut Dan Olweus (Olweus, 1995b), scientifique norvégien reconnu comme étant le pionnier des études consacrées à

² La Presse. *La violence à l'école scrutée à la loupe*. Récupéré le 18 décembre 2012 (<http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201212/15/01-4604244-la-violence-a-lecole-scrutee-a-la-loupe.php>)

l'intimidation par les pairs. En fait, il a mis sur pied un programme d'intervention systémique qui aborde chacun des paliers du système scolaire tels que l'intervention dans les classes auprès des élèves, formation spécifique aux intervenants et aux enseignants, etc. Après une présentation de son programme au « Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development » à Indianapolis en 1995, de nombreuses personnes ont souhaitées à mettre sur pied des programmes d'intervention similaires ou d'autres interventions créatives en y intégrant davantage les parents ou encore en valorisant l'aide de certains pairs (Pepler, Craig, Ziegler, Charach, 1994 ; Craig et Pepler, 1995; Smith, Twemlow et Hoover, 1999; Cowie et Ragner, 2000; Craig, Pepler et Atlas, 2000; Olweus, 2000; Twemlow, Fonagy et Sacco, 2001; Cross *et al.*, 2011; Spiel, Strohmeir, 2011).

Aujourd'hui, l'efficacité de certains de ces programmes d'intervention est mise en doute. D'après Pugh et Chitiyo (2012), ceux-ci auraient même parfois contribué à l'augmentation des gestes d'intimidation tels que le harcèlement psychologique. En fait, Carney et Merrel (2001, cités dans Pugh et Chitiyo, 2012) expliquent qu'il n'est pas judicieux d'inclure des sessions de médiation entre les jeunes, puisque ceux qui harcèlent ont définitivement un manque d'empathie et d'habileté sociale. De leur côté, Bradshaw, Sawyer et O'Brennan (2007, cité dans Pugh et Chitiyo, 2012) indiquent que les interventions faites directement par les enseignants peuvent aggraver les situations. Pugh et Chitiyo croient que les obstacles rencontrés sur l'efficacité des programmes reposent, entre autres, sur la difficulté à trouver une définition qui puisse faire consensus au sein de la communauté scientifique. Sans une définition mesurable et observable, chaque chercheur inventerait un peu sa propre vision et, conséquemment, formerait sa propre interprétation du phénomène de l'intimidation. Pepler *et al.* (2006) ajoutent que celui-ci est si complexe qu'il ne peut se réduire à une formule simple puisqu'il est le résultat d'un ensemble de facteurs (personnel, familial, intergénérationnel, social, culturel, environnemental, etc.) grandement influencés par les développements biologiques, physiologiques et sexuels

qui ont été provoqués par le début de la puberté qui, elle, s'inscrit dans la formation de l'identité.

On s'étonne qu'au fil des ans, peu de recherches aient laissé la parole aux jeunes afin qu'ils livrent eux-mêmes leurs récits à propos de leur expérience singulière. Pour leur part, Parrish *et al.* (2012) ont interviewé des jeunes au primaire sur l'usage des équipements dans la cour d'école, tels les ballons, et les liens entre l'accessibilité de ceux-ci et l'intimidation. Malheureusement, les analyses de ces entretiens ne sont pas explicites, c'est pourquoi il est difficile de comprendre comment ils sont arrivés à ses conclusions. D'autres, comme Stanley, Boshoff et Dollman (2012) ont plutôt utilisé la recherche qualitative pour mieux explorer les perceptions des enfants sur ce qui influence leur engagement dans l'activité physique durant l'heure du dîner. Il est notoire que ce type de recherche est plus coûteux à produire et que, malheureusement, la communauté scientifique refuse de reconnaître toute la richesse de la recherche qualitative. Néanmoins, des chercheurs tels que Sawyer *et al.* (2011) ont souhaité rencontrer les parents des enfants qui ont vécu ces expériences d'intimidation. Ce qui ressort des entrevues effectuées auprès de ceux-ci (20), c'est que tant la compréhension que la perception des parents sont cruciales pour la recherche et les interventions subséquentes auprès des jeunes.

D'autres chercheurs se sont intéressés aux jeunes qui sont aux prises avec les actes d'intimidation provenant d'autres jeunes qui ont l'intention de les blesser. Kvarme *et al.* (2010) ont voulu connaître la perception des jeunes qui ont vécu de l'intimidation, de quoi était constituée leur journée de rêve et finalement, quel était le type d'aide dont ils croyaient avoir besoin. Avec l'aide de groupes de discussion (*focus group*), ils ont obtenu les réponses suivantes : les élèves (17) ont émis le souhait que le phénomène de l'intimidation soit mieux reconnu afin d'améliorer l'aide offerte par les membres de l'école et leurs pairs. Certains scientifiques ont plutôt opté pour rencontrer tous les protagonistes : les jeunes touchés par l'intimidation, leurs parents,

ainsi que leurs enseignants (Faye, Wiener et Pepler, 2008). Ces résultats indiquent qu'il est difficile, pour chacun d'entre eux, d'arriver à faire la distinction entre l'intimidation et un simple conflit entre amis.

Malgré les recherches effectuées, ce phénomène demeure préoccupant. Peu de chercheurs se sont attardés à comprendre la perception de certains jeunes ayant vécu le phénomène de l'intimidation par des pairs. Peu de chercheurs ont questionné ces adolescents envers l'absence de réaction de leur part. Qu'est-ce qui explique cette absence de réponse de ces adolescents? Est-ce dû à une organisation psychique particulière qui serait plus sensible à ce genre d'expérience? Si oui, comment pourrait-on décrire celle-ci? Ou encore, serait-ce dû à un type de réaction spécifique devant l'agression subie par ses pairs? On peut se demander alors comment préparer les jeunes afin qu'ils puissent réagir adéquatement devant l'intimidation dans le but d'éviter la souffrance et l'humiliation. Surtout que les recherches indiquent que les conséquences sont très néfastes pour les jeunes qui sont aux prises avec des gestes d'intimidation. Il peut s'agir de l'apparition de maux physiques (maux de tête, maux d'estomac), de symptômes reliés à la dépression (perte d'intérêt pour les activités), de symptômes d'anxiété (tensions, peurs, craintes), de l'augmentation de l'agressivité, de faibles résultats académiques, d'absentéisme scolaire, voire même de suicide pour des cas extrêmes (Olweus, 1993 ; Craig, Peters et Konarski, 1998 ; Kim et Leventhal, 2008 ; Arseneault, Bowes et Shakoor, 2009 ; Gini et Pozzoli, 2009 ; Schreier et *al.*, 2009 ; Rothon *et al.*, 2011).

Au fil des années, plusieurs chercheurs en sont venus à cerner le phénomène de « l'intersujet », c'est-à-dire l'interaction entre « la victime et l'intimidateur ». De mon côté, l'objectif est de cerner l'intérieur du sujet, qui est fondé sur la perception et la compréhension singulière du jeune, de son histoire et de sa propre dynamique psychique relativement à son vécu d'intimidation. Ainsi, il sera peut-être plus facile d'arriver ultérieurement à répondre aux questions préliminaires de cette recherche :

comment expliquer que ces jeunes adolescents restent passifs devant certains actes violents et répétitifs? Pourquoi ont-ils l'impression qu'ils n'y peuvent absolument rien? Est-ce que cette impossibilité renvoie à autre chose? Que tentent de dire les jeunes à travers cette souffrance? En offrant aux jeunes de pouvoir les rencontrer plusieurs fois, je vais leur permettre d'élaborer psychiquement sur leur situation. C'est à travers une implication mutuelle dans ce processus que chercheuse et sujets pourront essayer d'apporter des pistes de solutions à ces questions. Mucchielli (1996, p.182) précise que la méthode qualitative est une « succession d'opérations et de manipulations techniques et intellectuelles qu'un chercheur fait subir à un objet ou phénomène humain pour en faire surgir les significations pour lui-même et les autres hommes ». Afin de comprendre l'objet de cette recherche, je poursuis sa description et continue de démontrer sa pertinence sociale et scientifique.

1.2 L'objet de recherche

1.2.1 Une préoccupation sociale

Ce qui rend cette recherche encore plus intéressante, c'est qu'au Québec, il y a un grand intérêt afin de mieux « comprendre » le phénomène de l'intimidation chez les jeunes enfants ou adolescents : c'est devenu *une préoccupation sociale importante*. En effet, il y a une augmentation manifeste de l'intérêt des médias pour ce type de faits « vécus ». Par exemple, en novembre 2011, le Québec a grandement été ébranlé par le suicide d'une jeune adolescente³, largement couvert par les journalistes, souffrant d'avoir vécu de l'intimidation de ses pairs. L'utilisation des médias sociaux si populaire chez les jeunes permet à ceux-ci d'exprimer leur vécu et leur souffrance

³ Radio-Canada. *Intimidation : le suicide de la jeune Marjorie Raymond suscite émoi et réflexion*. Récupéré le 5 juin 2012 de <http://www.radio-canada.ca/regions/est-quebec/2011/11/30/001-sainte-anne-des-monts-marjorie-raymond-suicide-intimidation.shtml>

quant à ce phénomène qui les touche particulièrement. Par exemple, il existe une vidéo fort regardée sur *YouTube* où une adolescente livre son expérience d'intimidation à l'aide d'affiches en carton qui décrit sa réalité et les conséquences associées⁴. De plus, toujours sur le même site internet et dans la mouvance de la télé-réalité, d'autres jeunes décrivent leur souffrance publiquement ou alors réagissent à celle exprimée par leurs pairs. Plusieurs artistes réunis par la fondation Jasmin Roy⁵ dénoncent de façon créative l'intimidation, la discrimination et l'homophobie tout en effectuant de la prévention au niveau primaire et au secondaire (Roy, 2010). Plusieurs émissions de radio ou de télévision ont aussi contribué à la prise de conscience du phénomène d'intimidation en appuyant par exemple la démarche de certains jeunes qui, voulant aider leur(s) semblable(s), ont pu grâce à elles livrer leur histoire⁶. Aussi, un documentaire a été produit par Lee Hirsch intitulé « C'est le temps de prendre position et de dire non à l'intimidation », avec comme objectif la dénonciation de l'existence de ce phénomène encore très présent en 2012⁷. Il suit celui de l'Office national du film du Canada produit par Lynn Glazier produit en 2005 : « Une affaire de fille »⁸.

Ces multiples moyens médiatiques ayant pour but de faire connaître le phénomène de l'intimidation sont partis de l'inquiétude soulevée par le constat que les jeunes qui vivent ce type de violence ne parlent que très peu de ce qu'ils vivent et demeurent

⁴ You Tube. *L'intimidation chez les jeunes, l'histoire de Jade*. Récupéré le 5 juin 2012 de <http://www.youtube.com/watch?v=7834AVlprTA>

⁵ Fondation Jasmin Roy. Récupéré le 5 juin 2012 de <http://fondationjasminroy.com/>

⁶ YouTube. Récupéré le 7 juin 2012 de <http://www.youtube.com/watch?v=gJ4MjjBO74E>

⁷ Hirsch, L. (2012). *C'est le temps de prendre position et de dire non à l'intimidation*. Documentaire créé aux États-Unis.

⁸ Glazier, L. (2005). *Une affaire de fille*. Documentaire de l'Office national du film du Canada.

plutôt dans l'ombre, isolés des autres, alors que ceux qui commettent l'intimidation sont trahis par les gestes qu'ils posent, plus facilement visibles et repérables (Craig, Peters et Konarski, 1998, p. 32). De plus, dû à la complexité du phénomène, il est difficile d'intervenir de façon efficace auprès des jeunes qui vivent ces actes d'intimidation. Cette réalité s'explique par le fait que ces jeunes dérangent moins que les autres et de surcroît, ils ne viennent pas, ou très peu, demander de l'aide aux adultes (*Ibid.*, p. 40). Ils semblent avoir peur d'exprimer cette réalité à leurs enseignants ou à leurs parents. Souvent, les parents prennent conscience de la problématique vécue de leur enfant seulement lorsque ce dernier refuse catégoriquement d'aller à l'école. Par ailleurs, tant les enseignants, les intervenants scolaires que les parents se sentent désemparés et impuissants devant leur souffrance et comprennent difficilement ce type de violence. En fait, ils demeurent perplexes devant la conduite à adopter pour aider efficacement l'enfant ou l'adolescent qui vit cette difficulté.

Comme nous le verrons dans ce qui suit, l'ampleur du phénomène de l'intimidation et l'urgence d'agir pour contrer ses effets expliquent sans doute la mise sur pied de services au Québec qui visent, entre autres, à aider les jeunes et leurs parents. Il est important d'expliquer que l'urgence de cette situation est représentée par le fait que certains jeunes qui vivent ce phénomène se sentent tellement démunis et impuissants qu'ils trouvent leur solution dans des actes suicidaires⁹. Ainsi, enfants, adolescents et parents se trouvent démunis devant cette souffrance silencieuse et veulent sonner le signal d'alarme, mais vers qui se tourner? Quelques intervenants avertis travaillent à contrer ce phénomène chez les jeunes. Toutefois, il est possible de se demander s'ils sont suffisamment nombreux ?

⁹ Le journal La Presse, daté du 26 novembre 2005, informait ses lecteurs qu'un adolescent de 16 ans s'était enlevé la vie, car il était victime d'intimidation par les membres d'un gang appelé « boys in the wood ». Le père du jeune homme a lancé un cri d'alarme aux autres parents afin de dénoncer cette situation.

1.2.2 La création de plusieurs programmes d'aide au Québec

Comment être aidant et venir assister et protéger les enfants et adolescents qui doivent côtoyer ou vivre ce phénomène qu'est l'intimidation dans les écoles au Québec? Devant la prise de conscience de la gravité et de la répétition du phénomène, le projet de loi 56 a été adopté à l'unanimité à l'Assemblée nationale. Initié par l'ex-ministre de l'Éducation, Line Beauchamp, ce projet oblige toutes les écoles du Québec, publiques et privées, à se doter d'un plan de lutte contre la violence et l'intimidation. Les commissions scolaires devront aussi rendre compte des actions prises pour contrer ce fléau dans un rapport annuel déposé au Ministère de l'Éducation. Manifestement, depuis 2012, au Québec, « la tolérance zéro devant des actes d'intimidation » est devenue une politique ministérielle.

Après le premier programme d'intervention systémique implanté en Norvège (Olweus, 1985), ainsi que les recherches ayant pour but de démontrer l'existence du phénomène au Canada (Craig 1995; Craig et Pepler, 1995; Craig et Pepler, 1997), c'est au tour des organismes du Québec de devenir créatifs pour mieux freiner l'intimidation. Ainsi, l'organisme Tel-Jeunes¹⁰ a conçu un programme de sensibilisation afin d'effectuer de la prévention auprès des enfants qui sont témoins de ce phénomène. Le but de ce programme est de leur apprendre à dénoncer les actes d'intimidation à la place des enfants intimidés qui demeurent silencieux. En fait, il s'agit aussi d'appuyer leurs pairs qui sont intimidés en leur apprenant à prendre position ouvertement au lieu de se terrer à leur tour dans la peur d'être visé par ces actes. D'après cet organisme, le fait que les témoins des scènes de harcèlement les dénoncent et agissent ponctuellement diminue le pouvoir de tous ceux qui semblent vouloir manipuler leur(s) semblable(s) par l'intimidation. D'autres centres d'aide aux

¹⁰ Tel Jeune. *Informe-toi, intimidation*. Récupéré le 20 juin 2012 de <http://teljeunes.com/informe-toi/intimidation>

victimes d'actes criminels (CAVAC) possèdent un volet « jeunesse » qui a pour but d'offrir des services aux adolescents. Ainsi, certains CAVAC de la région de Montréal offrent de rencontrer les enfants qui se font intimider. Différentes stratégies sont proposées à ces derniers, notamment des ateliers de discussion sur le bien-être à l'école ou encore des rencontres individuelles avec un intervenant basées sur une approche visant à réduire le choc post-traumatique des jeunes touchés par ce phénomène. De plus, des lignes d'écoute téléphonique comme « Jeunesse-j'écoute » permettent aux jeunes de parler ouvertement et confidentiellement de leur vécu. La Gendarmerie royale du Canada (GRC) a, elle aussi, un programme de prévention et de dénonciation contre l'intimidation par les technologies des communications (internet, Facebook, Twitter, etc.) nommées la cyber intimidation. Il existe aussi le programme de prévention « LOVE » (*Leave out violence*) qui a été mis sur pied dans le but de réduire la violence tant chez les jeunes à l'école que dans les communautés, afin de mieux construire des liens forts et positifs et de valoriser la non-violence. Plusieurs autres types de programmes d'intervention ont été créés, parfois fondés sur la sensibilisation des élèves dans les classes (Beaulieu, 1996), parfois sur la formation des surveillantes du dîner dans les Commissions scolaires d'Aylmer et de Laval (Lapointe, 1996).

Il faut aussi mentionner l'Ordre des psychologues du Québec qui, en 2001, a mis sur pied une campagne de sensibilisation contre l'intimidation. Cette organisation a produit une bande vidéo pour les besoins particuliers des psychologues scolaires. L'initiative était fort belle, mais la réalité de la pratique des psychologues scolaires soulève des questions. Ont-ils vraiment la disponibilité requise qui leur permettrait d'identifier les enfants aux prises avec cette violence? Peuvent-ils intervenir alors directement auprès d'eux? Après la suppression des services aux élèves réalisée par le Ministère de l'Éducation, les psychologues doivent mener leur travail dans deux,

parfois trois écoles à l'intérieur d'une même semaine. De plus, les psychologues et les intervenants doivent composer avec le fait que les problématiques psychosociales des enfants deviennent de plus en plus complexes et diversifiées, et ce, dès le primaire (Pelletier, 1991). Dans les faits, les enseignants, les intervenants et les psychologues doivent s'occuper prioritairement des enfants agressifs, turbulents ou menacés par un échec scolaire. De toute évidence, le temps leur manque pour intervenir adéquatement. Que et qui doivent-ils prioriser? Par exemple, faut-il préférentiellement intervenir auprès des enfants qui ne parlent pas de leur souffrance ou intervenir auprès d'enfants qui se font suspendre de l'école suite à des comportements difficiles?

Cela dit, j'ai constaté par mes observations et mes discussions avec les intervenants scolaires que cette problématique est bien présente dans les écoles primaires et secondaires du Québec. En fait, il existe plusieurs défis pour les écoles qui semblent être difficiles à relever et il y a peu de programmes à visée systémique (touchant tous les niveaux du système scolaire) cherchant à réduire les opportunités de poser des actes d'intimidation. Les enfants et les adolescents, surtout pour la période du dîner, sont accompagnés par des intervenants qui ont très peu de formation. Ces derniers se sentent souvent démunis face aux réactions possibles pouvant être engendrées par ce phénomène. Parfois, ils se sentent intimidés eux-mêmes par certains jeunes. De plus, il y a souvent un manque de communication entre la direction, les enseignants et les autres intervenants. Ce manque a pour conséquence des suivis lacunaires suite aux actes d'intimidation se produisant dans la cour d'école ou encore dans la classe. De plus, ces suivis dépendent de la perception que les intervenants, les enseignants ou les directions ont du phénomène de l'intimidation. Leur perception influencera leur façon de réagir à ce phénomène (Limper, 2000). En définitive, beaucoup d'efforts sont déployés afin de venir en aide à ces jeunes. Malgré cela, beaucoup d'enfants et

d'adolescents continuent d'être très affectés et vivent une souffrance importante. Il s'agit donc de prioriser et de définir adéquatement l'angle sous lequel cette recherche est abordée, puisqu'elle tentera surtout d'apporter un éclairage différent à la compréhension du phénomène de l'intimidation. Avant de décrire cet angle, toutefois, il est crucial de définir ce que veut dire l'intimidation et de présenter les statistiques y étant associées, ainsi que ses conséquences.

1.2.3 Les définitions de l'intimidation et statistiques associées

Plusieurs définitions du phénomène de l'intimidation, complexes et non consensuelles, existent. Afin de m'aider à établir une définition aux fins de cette recherche, je reprends d'abord les définitions proposées par Dan Olweus (1991). À l'école, les actes d'intimidation s'effectuent de deux façons : soit d'un enfant à un autre, soit d'un enfant qui reçoit des actes d'intimidation par un groupe d'enfants. Dans ce cas, la définition de l'intimidation est la suivante : « Il s'agit d'une interaction dans laquelle un sujet dominant manifeste à répétition un comportement agressif ayant pour objet de causer de la détresse à un sujet moins dominant ». D'après Olweus (1991), l'intimidation comporte quatre aspects précis :

1. La nature de l'intimidation peut être verbale (menaces, injures, insultes, remarques sexistes ou racistes), physique (coups de poing, coups de pied, morsures) ou psychologique (répandre des rumeurs, ignorer quelqu'un, parler dans son dos ou l'exclure).
2. Le comportement peut avoir l'apparence d'être socialement acceptable, sauf qu'il est émis *dans l'intention de nuire* ou dans l'intention de faire en sorte que la personne se sente inférieure.

3. Les causes de détresse de la victime sont dues aux attaques répétitives (et parfois intenses), mais également aux menaces futures.
4. L'agression est effectuée par la dominance du plus fort sur le plus faible dans n'importe quel contexte.

Il existe aussi deux types d'intimidation : directe (se faire pousser, frapper, etc.) et indirecte. La forme indirecte (se faire voler des objets, se faire ignorer par consensus par un groupe, etc.) se retrouve chez les sujets plus âgés notamment au deuxième cycle du primaire et à l'école secondaire. En tenant compte de cette forme d'intimidation, l'adolescent devra développer des stratégies plus élaborées afin de la faire cesser. Ma, Stewin et Mah (2001) définissent quant à eux l'intimidation comme une forme d'agression. Ces auteurs indiquent que beaucoup d'orientations sont données aux définitions. Par exemple, Randall (1997, cité dans Ma, Stewin et Mah, 2001) indique que c'est l'intention de blesser qui est retenue afin de définir ce phénomène, tandis que Hazler (1992, cité dans Ma, Stewin et Mah, 2001) explique que c'est la notion de répétition qui est importante. Malgré l'ensemble des définitions proposées dans la littérature, Ma, Stewin et Mah (2001) précisent que la meilleure définition provient selon eux de Besag (1989, p.4), puisqu'elle y inclut les principaux éléments de l'intimidation : « l'intimidation consiste en des attaques répétées — physiques, psychologiques, sociales et verbales — par ceux qui sont en position de pouvoir sur ceux qui ont peu de capacité à résister, avec l'intention de causer de la détresse pour leur propre gain ou satisfaction » (traduction libre)¹¹. Ainsi, ces derniers indiquent que cette définition permet d'inclure la composante de l'intimidation décrite par Smith et Sharp (1994, cité dans Ma, Stewin et Mah, 2001) comme un abus de pouvoir systématique dans lequel s'inscrit un très large éventail de comportements

¹¹ Voici la citation originale : « *Bullying is repeated attacks — physical, psychological, social or verbal — by those in a position of power, which is formally or situationally defined, on those who are powerless to resist, with the intention of causing dis-tress for their own gain or gratification* ».

coercitifs.

Pepler et Craig (1997) ont relevé des statistiques importantes sur l'âge et le sexe des sujets vivant au Canada. D'abord, autant les filles que les garçons sont susceptibles de vivre l'expérience de l'intimidation par leurs pairs. Plus spécifiquement, 5 % des garçons et 7 % des filles âgées de 4 à 11 ans ont indiqué avoir vécu des actes d'intimidation provenant d'autres élèves (Craig, Peters et Konarski, 1998). Toutefois, les garçons vont davantage produire des actes d'intimidation que les filles et ils vont avoir tendance à cibler la même personne répétitivement, et cela, indépendamment du sexe choisi (Craig, 1993). De plus, les garçons vont faire plus d'actes d'intimidation que les filles. Toutefois, les filles vont commettre davantage d'actes envers des personnes du même sexe (Clarke et Kiselica, 1997). C'est plutôt en ce qui concerne l'âge que les variations s'avèrent intéressantes. En ce qui a trait au premier cycle du primaire, il s'agit d'une intimidation qui est directe (faits opérationnels), tandis que l'intimidation indirecte semble dominer auprès des enfants plus âgés (Olweus, 1991). De plus, Pepler et Craig (1997) mentionnent que l'intimidation décroît avec l'âge dans une proportion de 26 % pour le premier cycle du primaire, 15 % pour les élèves allant de la quatrième année à la sixième année et finalement de 12 % pour les élèves du premier cycle du secondaire. Ces statistiques donnent des informations importantes afin d'élaborer le cadre de notre recherche. En fait, je me suis intéressée à une proportion de jeunes plus âgés. Les statistiques indiquent que les élèves plus âgés qui ont vécu à diverses occasions des expériences répétées d'intimidation semblent avoir une propension stable dans le temps à revivre ces événements. Autrement dit, un jeune qui vit une expérience d'intimidation à 8 ans a de fortes possibilités, malheureusement, de la revivre à 12 ans (Olweus, 1991). En choisissant de rencontrer des adolescents ayant vécu ces expériences, nous avons moins de chance de rencontrer des jeunes (enfants) ayant vécu une situation isolée d'intimidation. Je vais maintenant présenter les effets dévastateurs de l'intimidation sur les élèves qui disent subir ces gestes et sur ceux qui les commettent (Hazler,

1994).

1.2.4 Les conséquences pour ceux qui ont vécu des gestes d'intimidation

Bien que le suicide soit la deuxième cause de décès au Québec, dont 16,5 % pour la catégorie d'âge des 15 à 19 ans (Institut de la Statistique du Québec, 2009), aucune recherche n'indique une corrélation positive entre l'intimidation et le suicide chez les jeunes. Aussi, l'intimidation est de plus en plus perçue comme un précurseur réel afin de prédire l'apparition de comportements agressifs plus sérieux (Farrington, 1991 ; Lockman, 1992 ; Olweus 1991, 1993). Eron *et al.* (1987) ont suivi des enfants qui intimidaient les autres à l'école primaire et ils ont trouvé que 25 % d'entre eux avaient un casier criminel à l'âge de 30 ans. Ainsi, les conséquences de l'intimidation pour ceux qui ont reçu ces actes sont légion et sont décrites abondamment dans la littérature.

D'après Olweus (1991), comparativement à leurs semblables, les jeunes qui ont vécu l'expérience de l'intimidation éprouvent plus d'anxiété. Pour sa part, Craig (1997, cité dans Pepler et Craig, 1997) mentionne que les garçons aussi bien que les filles qui ont vécu ces expériences d'intimidation font état de symptômes dépressifs, de tristesse, d'un manque d'intérêt pour les activités quotidiennes, ainsi qu'une baisse importante de leurs résultats scolaires. Ces élèves ont vécu à divers degrés la peur, l'anxiété, la culpabilité, la honte et le sentiment de n'avoir aucun pouvoir sur la situation (Boulton et Underwood, 1992). Craig (1997) précise également que ces enfants ont tendance à être anxieux et renfermés. Olweus (1978, cité dans Craig, Ray et Konarski, 1998) précise que les jeunes qui subissent l'intimidation à l'âge scolaire auront d'autres difficultés à l'âge adulte, puisque la propension à la victimisation est stable dans le temps. En fait, Olweus (1991) indique que les jeunes qui se soumettent aux agresseurs ne confirment pas toujours le stéréotype populaire d'après lequel les

jeunes subissant de l'intimidation ont des traits physiques inhabituels. Toutefois, d'autres études plus récentes corroborent ces constatations (Batsche et Knoff, 1994; Pollack et Sundermann, 1999; Haynie *et al.*, 2001). En fait, de nombreux chercheurs indiquent que les enfants victimes d'intimidation ont des caractéristiques communes, comme l'anxiété, la sensibilité, le repli sur eux-mêmes et une faible estime de soi (Batsche et Knoff, 1994 ; Goldbaum *et al.* 2003; Heinrichs, 2003)¹². Cependant, tous les enfants qui correspondent à ce profil n'ont pas ce vécu d'intimidation. Il y a d'autres enfants qui sont loin de correspondre à ce profil et qui ont vécu cette expérience (Hoover et Oliver, 1996; Seddon, McLellan et Lajoie, 2000). Ainsi, certains chercheurs constatent que ces caractéristiques communes pourraient, en fait, résulter de l'expérience de l'intimidation et non correspondre aux traits de personnalité de l'élève (Brewster et Railsback, 2001; Haynie et coll., 2001; Wright, 2011). Le manque d'estime de soi pour certains enfants pourrait susciter une certaine exposition répétée à vivre cette expérience d'intimidation (Besag, 1989).

De son côté, Hirigoyen (2001) mentionne que les personnes qui subissent du harcèlement n'ont pas de profil psychologique spécifique autant pour le jeune à l'école que pour l'adulte sur le plan professionnel. Elle conclut finalement que n'importe qui peut subir ce type de harcèlement. Néanmoins, elle mentionne qu'il y a des contextes professionnels où le harcèlement se développe plus facilement. Pouvons-nous penser alors que certains contextes scolaires, comme de plus grandes écoles par exemple, pourraient favoriser l'apparition de l'intimidation? Selon cette auteure, le harcèlement moral commence d'abord et avant tout par un refus de la différence. Hirigoyen (2001, p.46) argumente en disant qu'à l'heure de la

¹² Dans le cas du suicide de la jeune élève Marjorie Raymond, le constat fait par le coroner Jean-François Dorval indique que les causes sont reliées à « son mal de vivre et les difficultés d'intégration à la vie scolaire ». Son suicide était causé, d'après lui, par de multiples facteurs (Journal Le devoir, *Lettre suicide et intimidation*. Récupéré le 9 juillet 2012 de <http://www.ledevoir.com/societe/actualites-en-societe/354278/suicide-et-intimidation>

mondialisation, « on cherche à fabriquer de l'identique ». Il y aurait donc, d'après elle, un refus de la différence ou même un refus de l'altérité. Ainsi, aux fins de cette recherche et suivant ces propos, il deviendrait intéressant de pouvoir comprendre les raisons pour lesquelles ils auraient été repérés comme cibles?

De plus, Craig, Ray et Konarski (1998) ont remarqué que les enfants qui ont vécu de l'intimidation ont des problèmes plus diversifiés que les intimidateurs (anxiété, dépression, soumission à l'agresseur, etc.) et moins faciles à identifier. Par exemple, des problèmes de dépression semblent en effet moins faciles à identifier que des comportements perturbateurs ou agressifs. Ces auteurs se sont également intéressés aux facteurs familiaux qui influencent les types de réactions possibles des enfants ou des adolescents faisant face au phénomène de l'intimidation. En fait, ils indiquent que les caractéristiques démographiques et socioaffectives de la famille peuvent avoir un effet indirect sur l'enfant qui vit l'intimidation par ses pairs, notamment, des interactions familiales plutôt hostiles, le manque d'interactions positives, des pratiques disciplinaires plus dures et manquant de cohérence, le type de quartier. Pour Perry *et al.* (1992, cité dans Craig, Ray et Konarski, 1998), ces enfants auraient vécu un attachement précaire avec leurs parents. L'ensemble de ces caractéristiques semble démontrer que ces enfants peuvent vivre des conflits familiaux ou des manques importants.

Il est préoccupant de constater que certains jeunes ne réagissent pas devant des gestes d'intimidation commis par leurs pairs. Greffner, Loring et Yong (2001) précisent que les jeunes qui vivent ces gestes tentent parfois de confronter ou de résister à celui qui les émet contre lui. Souvent, celui qui fait les gestes néfastes augmentera ses comportements de harcèlement et d'intimidation envers celui qui tente de se défendre. Autrement dit, ces jeunes qui sont aux prises avec ces gestes comprennent, après plusieurs tentatives, qu'il vaut mieux arrêter de réagir aux comportements de celui qui tente d'intimider. De cette façon, ils pensent qu'ils souffriront moins et

qu'ils subiront moins d'humiliation. D'après ces chercheurs, les jeunes qui s'opposent aux actes d'intimidation finissent par tout abandonner en renforçant la probabilité de la réapparition des comportements d'intimidation. Dans ce cas, pourquoi arrêtent-ils leurs efforts? Ces jeunes semblent être aux prises avec cette relation malsaine entre ceux qui commettent les gestes et eux. Alors, est-il possible de penser que celui qui vit cette situation peut se retrouver rapidement dans une relation d'emprise avec celui qui pose les gestes d'intimidation?

En ce sens, la dynamique singulière de chacun des sujets de cette recherche est intéressante. Il est certain que ce vécu relié à l'intimidation amènera le sujet vers une façon bien différente et singulière de créer des liens sociaux. Prenons l'exemple d'un jeune qui a été intimidé et rejeté par ses pairs; est-ce que ces expériences peuvent devenir traumatiques pour lui et altérer sa façon d'entrer en communication avec les autres étudiants de son âge. À cet égard, Hirigoyen (2001) mentionne que le harcèlement est une pathologie de la solitude, parce que ceux ou celles qui avaient des alliés et des amis les ont perdus. Cette solitude et ce manque d'ami ou d'allié seraient combinés au fait d'éviter de demander de l'aide à une tierce personne lorsqu'ils vivent des gestes d'intimidation. Il faut comprendre que ce type d'intimidation est effectué à répétition et que les enfants ou les adolescents vivent l'intimidation pendant plusieurs jours, voire des mois. Hirigoyen (2001) indique que ce qui fait trauma, ce n'est pas nécessairement l'événement en soi, mais bien l'effet cumulatif des microtraumatismes fréquents et répétés qui constituent l'agression.

Ainsi, il s'agit de comprendre la perception de ceux qui vivent les gestes d'intimidation et qui demeurent dans une sorte de position passive. Est-ce qu'il est possible d'affirmer qu'il s'agit de relations d'emprise? On peut se demander s'il n'y a pas eu de relations antérieures à ce vécu d'intimidation, ce qui amènerait cette absence de prise de position. Quel type de relation ont-ils entretenu avec leurs parents et les membres de leur fratrie?

Je pense qu'à travers l'écoute du discours des jeunes adolescents rencontrés, il est possible de comprendre davantage leur dynamique interne. Je me suis donné comme défi de faire émerger leurs signifiants, leurs représentations de ce phénomène à partir de ce qu'ils disent, mais aussi de ce qui leur échappe, grâce à l'analyse des entrevues. Ainsi, j'ai fait appel à la théorie psychanalytique afin de comprendre les enjeux, les conflits psychiques préconscients qui sous-tendent ce phénomène à partir du discours des sujets de recherche.

Dans le prochain chapitre, les précisions sur les paramètres de l'objet de recherche seront présentées ainsi que les objectifs tant général que spécifiques.

« *Le père, on peut s'en passer, à condition de s'en servir* »
Jacques Lacan (1976)¹³

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre 2, je cherche à cerner plus spécifiquement ce que couvre l'objet de notre thèse soit l'étude psychanalytique du phénomène de l'intimidation, le processus adolescent en y incluant les remaniements physiques et psychiques, la fonction psychique des pairs à cette période spécifique de vie tels que l'identification, les enjeux narcissiques, ainsi que l'inconscient collectif et groupal. Je finis en présentant les liens entre la violence et l'adolescence, ce qui me mène à nos questionnements à l'égard de l'intimidation. Je conclus cette partie théorique par la présentation des objectifs de notre recherche.

2.1. L'étude psychanalytique du phénomène de l'intimidation

¹³ Jacques Lacan, *Le sinthome, Le Séminaire livre XXIII*. Paris, Seuil, 2005, leçon du 13 avril 1976.

J'ai commencé par définir le mot étude. J'ai poursuivi en donnant l'étymologie du mot phénomène et sa définition afin d'effectuer un lien avec le phénomène de l'intimidation. Par la suite, j'ai documenté la place du phénomène au centre même de l'approche inductive de Glaser et Strauss (1967). Finalement, j'ai abordé le statut du discours pour la méthodologie de théorisation enracinée et pour la psychanalyse.

D'abord, il s'agit de comprendre que la définition du mot étude mène vers une logique de la découverte : « Application méthodique de l'esprit cherchant à apprendre et à comprendre¹⁴ ». L'objet de cette recherche, soit le phénomène de l'intimidation, me permet de définir ce que je cherche à comprendre. L'étymologie du mot phénomène se rapporte à la racine grecque du mot *phainomena* ce qui veut dire phénomènes célestes ou encore à l'origine du mot *phainesthai* ce qui veut dire apparaître. La définition la plus récente du mot phénomène est la suivante : « tout ce qui se manifeste à la conscience, que ce soit par l'intermédiaire des sens (phénomènes extérieurs, physiques, sensibles) ou non (phénomènes psychologiques, affectifs)¹⁵. La racine du mot phénomène, pour Bordeleau (2009, p. 107), peut conduire à l'ambivalence :

« [...] [, car il] désigne l'apparence au double sens de ce qui apparaît et son apparaître. Il traduit donc l'idée de manifestation de quelque chose qui arrive, advient ou se montre. Mieux encore, suivant sa racine grecque *pha* ou *phôs*, au sens de lumière ou de clarté, le phénomène est ce qui vient dans la lumière, celle du monde, et ainsi devient visible pour quelqu'un de ce monde. C'est en quoi le phénomène, comme le fait et l'événement, entretient un lien nécessaire avec son observateur, s'imposant à lui avec la même puissance. Toutefois, la notion de phénomène met l'accent sur le fait que quelque chose qui arrive ou advient se rapporte à quelqu'un, lui apparaît comme une apparence ».

¹⁴ (Le Petit Robert, version électronique consultée le 24 novembre 2015 : http://pr.bvdep.com/login_.asp).

¹⁵ (Le Petit Robert, version électronique consultée le 24 novembre 2015 : http://pr.bvdep.com/login_.asp).

Ce qui apparaît du phénomène à un sujet est obligatoirement interprété par ce dernier sans quoi une partie de la réalité ne peut être découverte telle qu'elle est (Strauss 1992, 1993; Guillemette, 2006a). En contrepartie, Guillemette (2006a, p. 68) précise, en accord avec la pensée de Strauss (1992, 1993), que la science ne peut pas se baser que sur l'interprétation « de ce qui est construit par un filtre humain ». Ainsi, la solution réside dans l'application d'une validation de l'interprétation par la confrontation avec la concrétude du monde empirique, c'est-à-dire tel qu'il est vécu et perçu par le sujet (Strauss, 1992; Guillemette, 2006a). C'est en rencontrant des adolescents qui ont accepté de témoigner de leur vécu (tel qu'ils se le représentent), que j'ai choisi d'explorer une partie du phénomène de l'intimidation¹⁶ par les pairs tout en validant l'élaboration d'une nouvelle théorie en co-construction avec les participants de l'étude.

Cette approche inductive fondée par Glaser et Strauss (1967) (*grounded theory*), contraste clairement depuis quelques décennies avec l'approche hypothético-déductive. Elle permet au chercheur, sous une logique d'exploratoire, d'élaborer une théorie explicative du phénomène qui provient des données (Guillemette et Luckerhoff, 2009). L'essence même du monde empirique provient de ce que le sujet peut dire de son expérience. Ainsi, l'apport de cette approche est essentiellement inductif même si cela comporte une déduction du chercheur (Anadón et Guillemette, 2007). Autrement dit, la construction de la théorie s'effectue d'abord à partir des dires des sujets et la déduction qui en est faite, respecte et met de l'avant la richesse de ce qui est précieusement apporté par les participants.

¹⁶ Je rappelle la définition de l'intimidation expliquée au chapitre 1 : « l'intimidation consiste en des attaques répétées — physiques, psychologiques, sociales et verbales — par ceux qui sont en position de pouvoir sur ceux qui ont peu de capacité à résister, avec l'intention de causer de la détresse pour leur propre gain ou satisfaction » (traduction libre) (Besag, 1989, p.4)

Le chercheur respectant les fondements de la méthodologie de la théorisation enracinée peut en même temps avoir une écoute s'inspirant de la psychanalyse. Pour expliquer davantage cette avancée, j'explique ci-dessous le statut du discours pour la méthodologie de la théorisation enracinée et pour la psychanalyse.

2.1.1. Le statut du discours pour la méthodologie de la théorisation enracinée et pour la psychanalyse

Les fondements communs entre la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et la psychanalyse offrent un lieu où le chercheur analyste ne peut que tendre vers une meilleure compréhension du phénomène.

Les procédures d'analyse favorisant l'émergence des données, comme la méthodologie de la théorisation enracinée (Guillemette, 2006a) permettent aussi au chercheur analyste d'effectuer son travail à partir de l'écoute des participants. Du côté de la MTE, l'écoute et l'analyse du vécu des participants permettent au chercheur de construire une nouvelle théorie. Pour cette recherche, l'adolescent vient expliquer surtout comment il a vécu le phénomène de l'intimidation.

Du côté de la psychanalyse, l'écoute du témoignage des sujets a permis d'abord à Freud de construire une nouvelle théorie. Sa rencontre avec Emmy Von N., une de ses premières patientes, a été marquante, puisque cette dernière lui a demandé de la laisser dire au lieu qu'il lui adresse trop de questions (Freud, 1895). En écoutant le discours de ses patients, Freud s'est aperçu, en adoptant définitivement une position de chercheur, qu'il pouvait apprendre d'eux. L'écoute de l'histoire et de la souffrance de Dora, Madame Ida Bauer, a amené ce chercheur à innover, lorsqu'il a réussi à décrire les fondements de l'appareil psychique en expliquant certains mécanismes de défense propres à l'hystérie, dont celui du refoulement (Freud, 1909).

Il est possible d'affirmer que l'émergence des données permet au chercheur analyste de poursuivre sa compréhension du vécu en passant par les signifiants utilisés par les sujets. À partir de ce vécu, le chercheur analyste s'intéresse à comprendre également les processus psychiques inconscients qui y sont sous-jacents. Autrement dit, les mouvements et postures psychiques sont décelés à partir du discours des participants, plus particulièrement à partir de leurs signifiants. À partir d'une analyse linguistique et structuraliste, Lacan (1966, p. 819) précise que « le signifiant est ce qui représente le sujet pour un autre signifiant ». C'est de cette façon que le chercheur analyste s'autorise à adresser des questions aux participants là où il y a, dans le langage, quelques ratages ou encore des affirmations qui ne semblent pas importantes au participant. L'intuition du chercheur permet de suivre le discours du participant pour revenir, retourner et lui donner l'opportunité de préciser sa pensée et d'arriver à se comprendre davantage. De cette façon, il aide également le chercheur à comprendre le phénomène.

Pour bien cerner l'objet de recherche, j'ai défini également le processus adolescent.

2.2 L'adolescence et « le processus adolescent »

La définition la plus classique et la plus commune de l'adolescence est sans doute celle retrouvée dans la plupart des dictionnaires : « âge qui succède à l'enfance et précède l'âge adulte immédiatement après la puberté » (Petit Robert, 2013). Pour Emmanuelli (2005, p.3), « l'adolescence est une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, débutant à la puberté et se terminant vers 18-20 ans ». Il précise que devant cette définition qui semble simple, ce terme recouvre une situation fort complexe dont tente de rendre compte la sémantique qui y est associée, notamment : puberté, adolescence, jeunesse. Cette période met aussi en jeu des données d'ordres

physiologique, psychologique, culturel et social. Selon lui, seule la psychanalyse sait mettre en lumière la complexité de cette période de mutation, puisqu'elle prend en compte ce qui se joue chez tous les sujets à l'aide des théories expliquant l'existence de la sexualité infantile et du complexe d'Œdipe. Rappelons ici les grands traits de la description de la sexualité infantile associée aux difficultés du passage de l'enfance à l'adolescence ou de l'infantile à la puberté.

2.2.1 L'organisation psychique et sexuelle infantile : précurseur de l'organisation sexuelle définitive.

C'est au début du XXe siècle que Freud a élaboré une théorie de la sexualité infantile. Selon lui, très tôt dans la vie de l'enfant « l'activité sexuelle s'est tout d'abord étayée sur une fonction servant à conserver la vie, dont elle ne s'est rendue indépendante que plus tard » (Freud, 1905, p. 74); en d'autres mots, le besoin de satisfaction sexuelle finira éventuellement par se séparer de celui de nutrition. Au début, Freud explique que cette satisfaction, comparable à celle de la succion par exemple, ne connaît pas encore d'objet sexuel, c'est-à-dire qu'elle n'est pas portée à se diriger vers un autre sujet. Elle est autoérotique : son but est d'arriver à satisfaction et il est déterminé par l'activité d'une zone érogène. Le père de la psychanalyse (Ibid., p. 78) écrit que « le but sexuel de la pulsion chez l'enfant consiste dans la satisfaction obtenue par l'excitation appropriée de telle ou telle zone érogène. Il faut que l'enfant ait éprouvé la satisfaction auparavant afin qu'il désire la répéter... ». Ces notions de satisfaction et de répétition sont très importantes pour notre recherche, puisqu'elles nous font penser au caractère répétitif de l'intimidation : est-ce que les adolescents obtiennent une certaine forme de reconnaissance, de statut ou une sorte de satisfaction perverse d'être l'objet de l'autre? Je propose de revenir sur ce questionnement dans le chapitre portant sur les résultats.

Selon la théorie freudienne, le rôle joué par les zones érogènes (orale ou anale, par exemple) dans la sexualité de l'enfant détermine ce qui sera recherché éventuellement chez les futurs partenaires amoureux, pour tout sujet à la recherche de satisfaction pulsionnelle. En effet, les phases du développement de l'organisation sexuelle (stade oral, anal et phallique) de l'enfant permettent à ce dernier de passer de la vie infantile essentiellement autoérotique, où il trouve son objet dans son propre corps, à la vie sexuelle adulte : c'est par la recherche de plaisirs soumise au primat d'une zone érogène unique, soit celle de son sexe, qu'il accède à la phase dite phallique. Cette dernière lui permet d'atteindre le but sexuel désormais rattaché à un objet sexuel étranger à lui-même.

Néanmoins, pour l'instant, revenons à la naissance, où l'enfant est totalement dépendant de ses premiers objets d'amour qui sont normalement ses parents. Klein (1940) explique qu'en raison d'un Moi immature et primitif, l'enfant est déchiré entre les pulsions de vie et les pulsions de mort. Klein fixe la position schizoparanoïde entre les trois à quatre premiers mois de la vie du bébé, puisque l'angoisse de persécution prédomine. Pendant cette période, il y a chez lui un clivage des bons et des mauvais objets¹⁷ partiels (seins de la mère) avec l'aide de mécanismes tels que la projection et l'introjection. Ainsi, Klein (1935, cité dans Golse, 2001, p. 69) explique que « le Moi va introjecter l'objet idéal, en fera une partie de lui-même et s'identifiera à celui-ci; il peut aussi recevoir en retour la partie mauvaise, destructrice vécue comme persécutrice ». À certains moments, cette introjection mène le nourrisson à croire à *l'image d'un objet idéal et omnipotent* (c'est nous qui le soulignons). Cette affirmation mène Klein à reconnaître l'existence d'une nostalgie de l'état prénatal : vers la fin de la première année, le nourrisson quitte cet état de langueur pour entrer dans une position dite dépressive. Ainsi, Klein (1940) explique

¹⁷ L'objet en psychanalyse : « Ce qui est visé par le sujet dans la pulsion, dans l'amour, dans le désir » (Chemama et Vandermersch 2003, p. 289).

que, le Moi de l'enfant est moins clivé et que, par conséquent, il s'est davantage unifié. Graduellement, il peut percevoir l'extérieur comme différent de lui, nous explique Klein (1940). Alors, le nourrisson se rend compte de sa dépendance à l'autre et vit l'angoisse de perdre l'objet. Il peut à cet égard développer un Surmoi archaïque. Contrairement à la théorie freudienne, ce type de surmoi provient de la phase orale et il est le résultat de la pulsion de mort. Il est un persécuteur extérieur responsable de tout ce que l'enfant vit de désagréable. Les travaux de Klein demeurent intéressants, puisque ces élaborations sur la position dépressive et le surmoi précoce peuvent avoir un lien avec cette même position, mais cette fois en regard du processus psychique de l'adolescence.

Chez Lacan (1966), ce que je retiens en particulier de c'est sa notion d'aliénation dans la constitution du moi. Cette notion d'aliénation apporte un éclairage supplémentaire quant à la maturation psychique de l'enfant. Dans son article sur « le stade du miroir », l'enfant, écrit-il, constitue son désir à partir du désir de l'Autre. Chemama et Vandermersch (2003, p. 14) reprennent sa pensée et ajoutent « qu'on pourrait par ailleurs s'attendre à ce que toute l'élaboration qui concerne le rapport du sujet à l'Autre¹⁸ comme lieu de la détermination signifiante conduise directement à une théorie de l'aliénation. L'inconscient, dit Lacan, c'est le discours de l'Autre... ». Rassial (1990, p. 47), lui, croit que ce passage est en lien avec les choix adolescents et explique que « le stade du miroir est le moment logique autant que chronologique, où le sujet constitue en un moi cet objet séparé de la mère ». D'abord, Lacan (1949), qui a développé ce concept du stade du miroir, affirme que celui-ci est formateur de la fonction « je », c'est-à-dire du sujet proprement dit, quand il assume une image de lui en présence de l'Autre qui le reconnaît comme tel. Ce stade se fera en trois temps :

1. D'abord, vers l'âge de quatre mois, l'enfant ne se reconnaît pas comme image

¹⁸ Définition du mot Autre : Lieu où la psychanalyse situe, au-delà du partenaire imaginaire, ce qui, antérieur et extérieur au sujet, le détermine néanmoins (Chemama et Vandermersch, 2003, p. 39).

dans le miroir, il est intrigué par elle et n'y découvre que sa mère.

2. Ensuite, aidé par ses parents qui lui signifient qu'ils le discernent dans le miroir en tant que sujet, l'enfant, alors âgé d'environ 7 mois, commence à se voir comme autre, séparé de ses parents. À ce moment-là, il n'est pas en mesure de faire la différence entre lui et cet autre, semblable. Toutefois, il perçoit dans le miroir son corps propre, non morcelé, mais unifié, bien que séparé de celui de sa mère.
3. Enfin, c'est le moment de jubilation, selon Lacan : l'enfant reconnu par la mère est enfin en mesure de s'approprier l'image de son corps.

Étrangement, cette rencontre avec son image unifiée, aussi jubilatoire soit-elle, l'être humain la fera au prix d'une aliénation et d'une méconnaissance de lui-même. C'est-à-dire que l'image est d'abord découverte et reconnue par l'Autre et qu'ensuite, pour se constituer, le sujet passe par cette identification primaire aux traits de l'Autre. En effet, après ce passage quasi obligatoire d'aliénation à l'Autre, l'enfant a à trouver ses repères envers son propre désir. C'est en devenant sujet (et non pas en demeurant en position d'objet pour satisfaire l'Autre), qu'il est amené à l'adolescence à se définir en tant qu'être sexué. Rassial (1990, p. 51) s'inspire de la théorie lacanienne pour expliquer ce qui se déroule à l'adolescence : « l'identification spéculaire qui soutenait son être dans le regard et la voix de l'Autre, le sujet doit maintenant se l'approprier, avant de redonner imaginativement à l'Autre une consistance... ». En y intégrant des traits de l'image que l'Autre lui a projetée, il peut ainsi se séparer en s'imaginant l'Autre différemment. De son côté, Lesourd (2008, p.12) précise que « le pubertaire force à un remaniement psychique qui confronte le sujet à l'impossible réalisation de la jouissance, ou pour le dire autrement : à l'impossible fusion amoureuse ». Le travail de l'adolescent est donc de se séparer de l'Autre. J'y reviens plus loin, mais avant, poursuivons en suivant l'évolution de l'enfant avec l'explication du complexe

d'Œdipe.

C'est au stade phallique que survient soit le complexe d'Œdipe chez le garçon, soit le complexe d'Électre chez la fille. Il est intéressant de savoir que la nature du mot complexe vient du mot latin *complexus* et signifie originellement : « qui contient, qui réunit plusieurs éléments différents » (Nouveau Petit Robert, 2013). À partir de la tragédie grecque de Sophocle, Freud a démontré comment la rivalité et l'amour s'intriquent pour les figures parentales du sujet (Freud 1897, p.198 — manuscrit N. 71). Prenons le complexe d'Œdipe, par exemple, qui est un ensemble organisé *structurant* psychiquement et *formateur du désir humain*. Pris sous sa forme dite positive, l'enfant éprouve du désir pour son parent du sexe opposé, mais de la haine et la jalousie, voire un désir de mort pour le parent du même sexe. Freud situe cette période entre trois et cinq ans. Dans les lettres envoyées au docteur Fliess, avec lequel il partageait une amitié épistolaire, il présente ce passage de la façon suivante : « J'ai trouvé en moi comme partout ailleurs des sentiments d'amour envers ma mère et de jalousie envers mon père, sentiments qui sont, je pense, communs à tous les jeunes enfants, même quand leur apparition n'est pas aussi précoce que chez les enfants rendus hystériques... » (Freud, 1897, p.198).

Il explique que l'enfant fait à ce moment-là la découverte de son corps et qu'un déplacement passant de l'érotisme anal à urétral a alors lieu. C'est à cette période que l'enfant élabore les fantasmes¹⁹ de la scène primitive soit parce qu'il l'a imaginé ou soit encore parce qu'il a été témoin d'un coït de ses parents. C'est à cette période également qu'il fait la découverte de la différence des sexes. Pour la fillette, le complexe d'Électre lui fait vivre une espèce de *régression* où elle connaît « un

¹⁹ Chemama et Vandermersch (2003, p. 130) définissent le fantasme de cette façon : « Pour S. Freud, représentation, scénario imaginaire, conscient (rêverie), préconscient ou inconscient, qui implique un ou plusieurs personnages et qui met en scène de façon plus ou moins déguisée un désir ».

sentiment d'infériorité [qui] s'installe, tout comme une cicatrice, chez la femme qui reconnaît sa blessure narcissique » (Ibid., p. 128). Le psychanalyste anticipe que si la fille ne renonce pas à cette envie du pénis, elle voit en elle l'apparition, avec un léger déplacement²⁰, de la jalousie (trait de caractère). Ce renoncement au désir du pénis est remplacé par le désir d'avoir un enfant du père devenu le nouvel objet d'amour. En effet, pour la fille, il est important de préciser qu'il existe un changement d'objet d'amour. « [...] tandis que le complexe d'Œdipe du garçon sombre sous l'effet du complexe de castration, celui de la fille est rendu possible et est introduit par le complexe de castration » (Ibid., p. 130). En analysant les propos de Freud, Jean-Jacques Rassial (1990, p.19) ajoute que « la fille n'est pas seulement confrontée au désir que l'Œdipe avait déjà orienté, mais aussi à un renouveau de la question de la mère, de la mère primordiale et archaïque, à laquelle elle a dû renoncer et qui réapparaît comme modèle identificatoire [...] ». Pour ce dernier, la fille doit renoncer à investir son premier objet d'amour, la mère, pour se tourner vers le père. Ainsi, la fille entre dans le complexe d'Œdipe par la découverte de sa castration et l'envie du pénis. Quant au garçon, il reste attaché à son premier objet d'amour : la mère. Toutefois, cet attachement n'est pas entier. Il est ambivalent, car il rencontre la rivalité de son père, qui à ce moment précis de son histoire, a une fonction bien particulière, une menace fantasmée et angoissante de castration. Chemma et Vandermersch (2003, p. 50) définissent le complexe de castration de cette façon : « Pour Freud, ensemble des conséquences subjectives, principalement inconscientes, déterminées par la menace de castration chez l'homme et par l'absence de pénis chez la femme ». Ainsi, pour échapper à cette confrontation et pour préserver son propre organe, l'enfant doit renoncer à la satisfaction sexuelle avec la mère. C'est pourquoi il cherche à s'identifier au père, en faisant comme lui, puisque le père est soumis à cette loi lui aussi, et à se trouver ultérieurement une femme, comme maman, mais à

²⁰ Chemama et Vandermersch (2003, p. 91) définissent le déplacement comme : « Opération caractéristique des processus primaires par laquelle une quantité d'affects se détache de la représentation inconsciente à laquelle elle est liée et va se lier à une autre qui n'a avec la précédente que des liens d'association peu intenses ou même contingents ».

l'extérieur de la famille. Ainsi, pour le garçon, c'est l'angoisse de castration qui l'aide à sortir de l'Œdipe.

Par la suite vient la période de latence, inaugurée par le déclin du complexe d'Œdipe, où les mécanismes de défense psychiques servent à écarter le sexuel pour l'enfant vers l'âge de cinq ans jusqu'à la puberté (Melman, 1999). Le mécanisme de défense principalement à l'œuvre est le refoulement, qui permet à l'enfant d'investir davantage ses relations sociales et de se retrouver en présence de son désir d'apprendre (Krymko-Bleton, 1984). Khan (2002, p. 37) apporte quelques nuances à ce développement et affirme « qu'en dépit de l'intensification du refoulement, la période de latence demeure un processus toujours actif, porteur de conflits ».

Dans son essai « Totem et Tabou » de 1912, Freud souligne le rôle structurant du père pour l'enfant. Selon lui, une fois que le père de la horde primitive²¹ a été tué et mangé lors d'un repas totémique par les jeunes hommes, il devient plus que jamais présent, puisqu'il devient un pur symbole. En prenant appui sur cette base, le mythe de la horde primitive instaure l'interdit de l'inceste. Ce symbole devient une représentation de l'absence. Ainsi, le père assure la transmission de cette fonction symbolique de l'interdit.

Lacan reprend à sa manière la théorie freudienne et énonce les trois fonctions de structuration du sujet en lien avec la fonction paternelle. D'abord, dans son article intitulé « les complexes familiaux », Lacan (1938) illustre que l'enfant saisit très tôt qu'il n'est pas seul avec sa mère, puisque le père a déjà une fonction de séparation.

²¹ Chemama et Vandermersch définissent la horde primitive de cette façon : « Groupe humain, placé sous l'autorité d'un père tout-puissant, qui représenterait la forme primitive de l'organisation sociale, et dont l'évolution ultérieure éclairerait les développements de la religion et les liens sociaux » (Chemama et Vandermersch, p. 173).

La deuxième fonction est celle d'interdiction, mais cette fois-ci, il représente ce « non » également pour la mère, c'est-à-dire qu'il prive la mère de son enfant à condition que celle-ci reconnaisse cette parole et la fonction symbolique du père. La dernière fonction est celle de permission, car le père est aussi celui qui « autorise le savoir, l'accès au savoir, qui provoque le désir de savoir, qui ouvre l'accès à la promesse future de ce que l'enfant rencontrera plus tard dans son existence » (Naveau, 2004). Il doit dire non à l'enfant, mais également à la mère, à la jouissance de la mère, c'est-à-dire qu'il doit s'introduire et se faire tiers dans la relation fusionnelle entre la mère et l'enfant. L'importance du père est d'abord symbolique. Lacan (1953, p. 305) indique « qu'il faudrait que le père ne soit pas seulement le *Nom-du-père*, mais qu'il représente dans toute sa plénitude la valeur symbolique cristallisée dans sa fonction ». En ce sens, ce dernier émet la distinction suivante : le père ne doit pas se prendre pour la Loi, il doit simplement la faire valoir. Pour sa part, Puskas (2002, p. 28) ajoute que la loi symbolique de la fonction paternelle peut être comprise dans le sens d'une limite :

Donc, en plus de la Loi de l'interdit de l'inceste, l'enfant rencontre un autre interdit celui du meurtre. Ces deux interdits, du meurtre et de l'inceste, sont à la base de toute fondation de société, repris par la suite par chaque individu. L'enfant a à faire un apprentissage de la limite. Limite par rapport au meurtre — à ces demandes qui peuvent aller jusqu'à tuer l'autre —; limite aussi en relation avec l'inceste, au collage mère-enfant. Lorsque ces limites (ces interdits) sont articulées dans une parole en accord avec des gestes posés dans l'intérêt de l'enfant, le processus de différenciation s'amorce par la symbolisation de la Loi.

Déjà, en 1955, dans son séminaire sur les psychoses, Lacan développe la fonction paternelle en rapport à son analyse du délire et constate qu'il y a un lien entre le rapport subjectif et l'ordre symbolique, c'est-à-dire que pour que le complexe d'Œdipe suive son destin, il doit y avoir un tiers, une loi ou un ordre symbolique qui

intervient. Cet ordre, c'est « *l'ordre du père* » qu'il nomme le Nom-du-père. Bruno (2012, p. 74) reprend la théorie lacanienne et spécifie que dans le premier temps de l'Œdipe, « le garçon et la fille empruntent un chemin d'identification à la figure du père, forçant ainsi la petite fille à recourir à cette bizarrerie de s'identifier imaginairement à l'autre sexe ». Ainsi, la question de l'identité sexuelle (qui suis-je? Homme ou femme?) est possible seulement avec l'introduction du fonctionnement du signifiant du Nom-du-père, indispensable à la conquête de l'être. Lacan (1956) indique que dans la psychose, le sujet ne peut assumer la réalisation du signifiant du père sur le plan symbolique. Face à ce trou, l'image du père ne peut apparaître qu'au niveau spéculaire, c'est-à-dire par l'imaginaire.

Avec le séminaire sur la relation d'objet 1956-1957, Lacan explique que la fonction paternelle se déploie en trois aspects : le réel, l'imaginaire et le symbolique. Chemama et Vandermersch (ibid., p. 308) définissent ces catégories comme « des registres différents sous lesquels se présente la paternité, dans la mesure où on la rapporte à la fonction complexe qui est la sienne ». Ces différences, Hazan (2010, p. 137) les décrit de cette façon :

Le père est symbolique par la transmission de son nom et de son autorité; le père imaginaire est le produit des projections de l'enfant qui lui attribue toutes sortes de fonctions et de sentiments, par exemple la colère et la sévérité, mais aussi l'amour et l'attirance sexuelle pour la mère; le père réel est celui de la réalité, celui qui assume, fuit, qui s'amuse ou souffre, qui s'occupe de l'enfant et garde ses distances.

Le père symbolique est par conséquent une construction, car c'est un père mythique : « Il faut que le père intervienne dans la réalité, [il doit] vivifier la relation imaginaire en occupant le rôle et la fonction dévolus au père symbolique » (Bruno, 2012, p. 79). Bruno (ibidem, p. 79) ajoute que le père imaginaire « permet par le jeu de

l'identification l'accès à l'agressivité et à l'idéalisation » et que le père réel « doit répondre à la privation fondamentale dont est marquée la mère : ce que la mère n'a pas, le père doit le lui donner par copulation » (Ibid., p. 80).

Hazan affirme que ces trois dimensions sont complémentaires et structurantes. Elle propose un exemple des avatars de cette fonction paternelle, notamment le cas de Hans (cas célèbre de Freud). Les ratés de cette fonction paternelle ont des effets sur le plan de la structure psychique telle que la phobie ou encore la psychose (Melman, 2004). Ces ratages soulèvent plusieurs questionnements en regard des jeunes adolescents que nous allons rencontrer. En fait, nous avons pensé qu'elles pouvaient avoir directement un lien avec les jeunes vivant ces expériences d'intimidation. Pourquoi ceux-ci ne trouvent-ils pas un moyen de dire *non* à ces expériences? Serait-ce dû à une absence de limites ou à un manque d'intégration de cette limite du « non » du père? Ou encore, serait-ce la mère qui fait barrage à cette fonction paternelle? Pour Lauru (2005, p. 61), « il n'y a pas d'adolescence possible sans ce passage par le meurtre symbolique du père, qui fait que la dette se trouve déplacée ». Il évoque le meurtre du père dans le même sens que le meurtre de la horde primitive, puisqu'il permet l'intégration du père symbolique. Selon lui, pour payer sa dette, l'adolescent doit travailler ou trouver une manière de faire barrage à sa propre jouissance, c'est ainsi que d'une certaine façon, l'adolescent intériorise cette perte de jouissance²² toute-puissante.

Houbbalah (1999, p. 157), lui, avance que « la résistance à l'adolescence réside dans les défauts d'élaboration de tous les facteurs constitutifs du sujet tels que la fonction du nom du père, l'Œdipe, la castration, le destin des pulsions, surtout la pulsion de mort et son rapport à la violence qu'elle peut engendrer ». C'est dans ce sens que

²² Chemama et Vandermersch (2003, p. 204) définissent la jouissance comme « différents rapports à la satisfaction qu'un sujet désirant et parlant peut attendre et éprouver de l'usage d'un objet désiré ».

nous avons pris le temps de décrire les processus de structuration psychiques précédents pouvant affecter grandement l'itinéraire des adolescents. Avant de passer à l'adolescence proprement dite, décrivons les notions d'après-coup et de position dépressive reliées à l'adolescence.

La notion d'après-coup a été découverte par Freud (1895) et elle est décrite dans *l'Esquisse d'une psychologie scientifique*. Freud explique que sa patiente Emma, alors qu'elle avait 13 ans, est entrée dans une boutique où deux vendeurs s'esclaffaient. Suite à cette scène, elle développe des symptômes phobiques tels que la peur d'entrer seule dans une boutique. Pour Freud, un lien unit ces symptômes et l'histoire du sujet dont certains souvenirs sont, à son avis, refoulés. C'est qu'Emma, à l'âge de 8 ans, avait subi des attouchements sexuels d'un épicier. Lors de cette agression, Emma n'était pas suffisamment constituée pour comprendre cette source d'excitation qui était visiblement trop forte pour elle. Cet événement a laissé des traces mnésiques inconscientes « qui ont été soumises au principe de plaisir et à la compulsion de répétition²³ » (Danon-Boileau, 2006, p. 728). Pour Freud, l'effet d'après-coup réside dans le fait que l'événement traumatique a été vécu à la première scène, mais que c'est uniquement dans la seconde scène que se présentent les symptômes. Danon-Boileau (2006, p.728) précise que « c'est la seconde scène qui construit l'effet pathogène de la première ». Ainsi, précise Khan (2002), c'est dans la perspective temporelle de l'adolescence que vient se rejouer et se remanier, en après-coup, la névrose infantile qui trouve sa consistance. Khan (2002, p. 38) est du même avis et écrit que « ce n'est qu'à la période conclusive de l'adolescence que se voient mises en place les modalités de fonctionnement mental permettant l'analysabilité ».

²³ Définition de la compulsion de répétition: Dans les représentations du sujet, dans son discours, dans ses conduites, dans ses actes ou des situations qu'il vit, fait que quelque chose revient sans cesse, le plus souvent à son insu et, en tout cas, sans un projet délibéré de sa part (Chemna et Vandermersch, 2003, p. 366).

Pour ce dernier, c'est uniquement dans le registre de l'après-coup que s'organise au pôle préconscient « la mise en forme, la mise en sens d'un désir, d'une conflictualité si longtemps demeurée latente et qui constitueront, au niveau des fantasmes, des souvenirs-écrans²⁴, de ce qui sous-tend les associations [...] » (Ibid., p. 45-46). Ainsi, ce qui est vécu à l'enfance est repris, remanié, puis abandonné et fait retour à la puberté dans le processus de construction identitaire sexuée de l'adolescent. Toujours selon Khan (2002, p. 3) « c'est bien le rapport entre le retour du même et l'émergence du nouveau qui se joue de façon déterminante à l'adolescence ». L'adolescent reprend les conflits antérieurs pour tenter de leur trouver une issue favorable. Il lui faut élaborer la problématique de la séparation avec comme conséquence probable de remettre en jeu la position dépressive (Emmanuelli, 2005). Forget (2006, p. 244) soutient que cette position dépressive est liée à la tristesse qui peut être « liée au refus du sujet de tenir compte d'un deuil et d'une perte ». Éviter d'être aliéné au désir de l'Autre est un travail imposant, puisque pour l'adolescent, il ne suffit pas uniquement de prendre une autre position à la légère, mais bien de pouvoir repérer les marques de son propre désir. Autrement dit, « la puberté et le réel de la sexualité qui insistent dans le corps imposent à l'adolescent de prendre position dans sa subjectivité et de se déterminer dans son identité sexuée » (Ibid., p. 244). Non seulement l'adolescent doit faire le choix de sa position sexuée, c'est-à-dire d'homme ou de femme, mais il doit trouver son orientation professionnelle, afin de prendre sa place dans son univers social et professionnel. Explorons ensemble les remaniements physique et psychique tels que la question narcissique, la question du choix amoureux et le rôle des pairs.

²⁴ Les souvenirs écrans : « Type de souvenir, décrit par Freud, se rapportant à l'enfance et caractérisé par une netteté particulière, une grande facilité d'évocation et un contenu apparemment indifférent » (Chemama et Vandermerch, 2003, p. 401).

2.2.2 Les remaniements physiques et psychiques de l'adolescent

« C'est comme si l'on versait du vin nouveau dans de vieilles outres »
Winnicott (1962, p. 258)

L'adolescence est un phénomène si riche et si complexe qu'une multitude de définitions et de termes créés pour mieux la saisir fait de sorte qu'il n'est pas toujours aisé pour quiconque de s'y retrouver. Comme la littérature psychanalytique a largement contribué à cette terminologie et qu'elle nous sert de guide, nous croyons fort utile d'en présenter des repères et des références précieuses qui ont servi à cette recherche. Commençons par Philippe Gutton qui, voyant que plusieurs penseurs traitaient des difficultés de passage de l'infantile à l'adolescence (ou encore à la puberté), a cherché à le conceptualiser à l'aide des termes *pubertaire* et *adolescens* (Le Corre, 2011) qui désignent respectivement les phénomènes psychiques suscités par l'arrivée de la puberté et les phénomènes de transformation de plusieurs identifications qui permettent à l'adolescent d'élaborer sa nouvelle identité.

De son côté, Lauru (2004) rappelle que le déclenchement de la puberté signe le début de la transformation du corps de l'enfant qui, progressivement, va se muer en un corps d'adulte. C'est lors de cette lente métamorphose que le développement des organes génitaux autorise l'adolescent, du moins potentiellement, à avoir des rapports sexuels. La puberté « est la dernière étape du développement sexuel et initie la période de la vie où l'on devient apte à la fécondation » (Emmanuelli, 2005, p. 30). La taille et la masse du corps augmentent, ainsi que les organes sexuels. Évidemment, l'impact de ces transformations sur le psychisme est grand. Pour Emmanuelli (2005, p. 4), la puberté modifie profondément le corps et le statut du sujet, car « il accède graduellement à la sexualité génitale et doit être psychiquement élaboré par l'individu

qui en vit les conséquences narcissiques et relationnelles ».

Dans son essai intitulé « *Les transformations de la puberté* », Freud (1905) soutient que les transformations durant la puberté amènent la vie sexuelle du sujet à sa forme définitive et normale. La pulsion sexuelle qui était auparavant uniquement dirigée vers son propre corps, donc autoérotique, découvre et investit maintenant l'objet sexuel à l'extérieur de lui. C'est ainsi qu'un nouveau but sexuel est recherché lorsque « toutes les pulsions partielles y collaborent et les zones érogènes se subordonnent au primat de la zone génitale » (Freud, 1905, p. 33). Alors, non seulement le sujet doit faire le deuil des fantasmes infantiles, mais il doit s'assurer d'être disponible à la venue des phénomènes pubertaires. Selon Freud, c'est « une des réalisations psychiques les plus importantes, mais aussi les plus douloureuses de la période pubertaire : l'affranchissement de l'autorité parentale, grâce à laquelle est créée l'opposition entre la nouvelle et l'ancienne génération, si importante pour le progrès culturel ». En fait, pour que cette émancipation puisse se produire, l'adolescent doit procéder à un remaniement identificatoire. Emmanuelli (2005, p. 37) regroupe cinq difficultés que traverse tout adolescent : la réactivation pulsionnelle, la reprise du conflit œdipien, le remaniement identificatoire et, enfin, la mise en jeu de la problématique de la séparation avec les premiers liens qui ouvrent sur une découverte de la solitude et d'engagement dans l'expérience de couple. Reprenons une à une les découvertes d'Emmanuelli afin de les décrire davantage.

Pour Cahn (1991, p. 50), *la réactivation pulsionnelle* est indissociable de l'adolescence, ce passage où la « folie des pulsions fait alors irruption ». Gutton (2002, p. 49), lui, évoque la violence avec l'objet pubertaire qui fait irruption dans la vie de « l'encore-enfant ». Ainsi, son surgissement bouleverse les fantasmes de l'enfant et l'amène « à advenir le sujet de sa génitalité » (Ibid., p. 53). Pour lui, la violence se situe aussi bien sur le plan de ce qui est trouvé (primat du génital) que de

ce qui est perdu (deuil des parents de l'enfance). En fait, l'intrus est le fait pubertaire. Gutton (Ibid., p. 73) commente ainsi : « le thème pubertaire de la pénétration est symbolisé par le concept d'intrusion pubertaire ». À ce propos, Marty (2010, p. 47) ajoute que « la violence pubertaire des fantasmes incestueux et parricides agit comme effraction ayant valeur de traumatisme psychique ». Cette notion de traumatisme est définie en ces mots par Emmanuelli (2005, p.34) :

La puberté dans la première conception freudienne (1895), constitue le temps de l'après-coup : une scène infantile, vécue initialement sans émoi, du fait de l'incapacité de la psyché à lui donner le sens sexuel qu'elle comporte, prend une signification traumatique lorsque la puberté permet de lui donner ce sens, au décours d'une expérience qui en réactive la trace mnésique.

En fait, les fantasmes infantiles (inceste et meurtre parental) sont porteurs d'un potentiel traumatique qui rend leur évocation angoissante. Mines (2004, p. 21) écrit qu'ils sont semblables à une inquiétante étrangeté, *das unheimliche*, car « l'intime surgit comme étranger, inconnu, autre absolu, au point d'en être effrayant » de sorte que l'adolescent est forcé à *reprenre le conflit œdipien et à le remanier*. Ainsi, selon la notion freudienne de l'après-coup, l'inquiétante étrangeté en constitue des figures essentielles pour l'adolescent (Cahn, 1986). Pour parer à ces angoisses, l'adolescent met en place un fonctionnement défensif luttant contre l'excitation interne. Autre que la répression et l'isolation, l'adolescent a recours à de nouvelles modalités défensives telles que l'intellectualisation, l'ascétisme, le recours à l'agir et la bêtise (Emmanuelli, 2005). Ce dernier explique la bêtise par le coq-à-l'âne, le calembour, la dérision; tous ces mécanismes lui permettent simplement de traiter l'angoisse lorsque le sujet est débordé. Melman (1999) explique que ces mécanismes de défense étaient en place afin d'écarter le sexuel, maintenant, à l'adolescence, ils se trouvent désavoués par ce qui soudainement surgit dans le corps : « [...] la crise psychique », soutient Melman, « est ce qui se produit quand un événement vient brusquement remettre en cause ce qui était jusqu'ici l'organisation subjective » (Ibid., p. 13). *Ce*

renouveau pulsionnel amène l'adolescent à s'investir dans des relations de groupe qui lui permettent d'entamer un travail de subjectivation différenciatrice. C'est ainsi que Cahn (1998) cerne les contours de ce processus de subjectivation et qu'il l'associe de très près au processus de différenciation.

Processus de différenciation permettant, à partir de l'exigence interne d'une pensée propre, l'appropriation du corps sexué, l'utilisation, dans le meilleur cas, des capacités créatives du sujet dans une démarche de désengagement, de désaliénation du pouvoir de l'autre ou de sa jouissance et, par là même, de transformation du Surmoi et de construction de l'Idéal du moi (Cahn, 1998, p. 52).

C'est en ces mots qu'il met en lumière *le remaniement identificatoire* lorsqu'il parle de désaliénation, du surmoi et de l'idéal de moi. Ce processus, à son avis, permet à l'adolescent d'accéder à l'appropriation de ses pensées et de ses désirs propres en passant par le travail incessant de déliaison-liaison dans tous les domaines, qu'ils soient narcissiques ou objectaux (Cahn, 1998). Cette vision nous ramène au processus de *l'adolescents*, le terme tel que proposé par Gutton, voulant pointer les remaniements identificatoires. Laufer précise que l'essentiel des pathologies graves serait dû à une « panne d'identifications », à un « breakdown » qui peut mener jusqu'à un effondrement psychotique (Laufer, 1998 ; Lauru, 2004 ; Lauru, 2006 ; Marty, 2010). Mais qu'est-ce qui permet à l'adolescent de remanier et de retravailler ses positions identificatoires? se demande Gutton. Dans le chapitre « L'identité et l'identification chez les adolescents », tiré de son article dans « *La psychiatrie de l'enfant* » en 1962, Kestemberg s'est attardée elle aussi à cette question et avance qu'il y a des retrouvailles difficiles et pathogènes avec les fameuses imagos parentales²⁵. Elle explique que la nature des difficultés réside dans le fait que ces

²⁵ « Terme introduit par C.G. Jung (1911) pour désigner une représentation telle que le père (imago paternelle) ou la mère (imago maternelle), qui se fixe dans l'inconscient du sujet et oriente

imagos parentales ne peuvent faire paires avec l'adolescent, puisqu'il se retrouve maintenant dans une relation génitalisée. En fait, la subjectivation, c'est rendre l'étranger en soi familier dans un effort d'intégration, d'appropriation, de liaison, de symbolisation concernant la pulsion de vie (Marty, 2010). Marty croit que c'est une évolution similaire à celle que l'on retrouve dans la cure analytique et reprend en ce sens la formule célèbre de Freud (1937, p. 110), dans « *Les nouvelles conférences* », « Où le moi advient, là était le ça » (« *Wo Es war, soll Ich werden* »).

Pour devenir sujet, l'adolescent doit s'engager dans une séparation avec les premiers liens qui ouvrent sur une découverte de la solitude. Pour Forget (2006), il faut faire d'abord une différence clinique entre l'angoisse et la dépression, puisque cette dernière n'est pas une manifestation de l'adolescence. Il explique que certaines manifestations de tristesse d'adolescent peuvent être dues à ces deux explications : « le deuil est la relance de la castration²⁶ du fait d'une perte réelle; la castration est relancée à l'adolescence du fait du réel de la puberté (Forget, 2006, p. 247). En ce qui a trait au deuil, l'adolescent est contraint de tenir compte de son désir à lui et du réel de sa jouissance (et non de la jouissance de l'Autre). Les parents, en ce sens, ont avantage à reconnaître leur adolescent en ce qu'il est un être de parole, dans ce qu'il avance, dans ce qu'il désire, plutôt que chercher à être en accord ou non avec lui. D'après Braconnier (2007), la solitude pour les adolescents est non seulement normale, mais nécessaire, car ils ont besoin de penser à leurs actions et de se représenter leurs choix d'idéaux venant non plus de leurs parents, mais d'eux-mêmes. Il affirme également que l'ennui est courant pour l'adolescent : il lui permet de se

ultérieurement sa conduite et son mode d'appréhension d'autrui » (Chemama et Vandermerch, 2003, p. 187).

²⁶ La définition du complexe de castration est la suivante : « Pour S. Freud, ensemble des conséquences subjectives, principalement inconscientes, déterminées par la menace de castration chez l'homme et par l'absence de pénis chez la femme. Pour Lacan ensemble de ces mêmes conséquences en tant qu'elles sont déterminées par la soumission du sujet au signifiant » (Chemama et Vandermerch, 2003, p. 50).

replier sur soi en effectuant un retour positif à soi-même. Ainsi, pour Lauru (2004), les idéaux parentaux se transfèrent à des idéaux de pairs ou à des figures héroïques mythiques, voire idolâtres, par exemple des groupes de musique, des acteurs ou des champions sportifs. Avant d'aborder le rôle des pairs en lien avec le narcissisme des adolescents, nous désirons réfléchir sur le choix de la sexualité.

L'adolescence implique un choix, rappelle Hoffmann (2004) : celui de la sexualité. Ce dernier explique qu'en « choisissant sa jouissance masculine ou féminine, le prendra rang du côté homme ou femme » (Ibid., p. 9). Cependant, Emmanuelli (2004) soutient que la bisexualité psychique n'empêche pas la constitution de l'identité sexuelle dans l'enfance; toutefois, jusqu'à l'adolescence, l'enfant demeure dans la croyance qu'il n'a pas à renoncer aux attributs d'un sexe spécifique. Autrement dit, le sujet, en y renonçant, devra se situer dans son propre sexe et aura donc à soutenir les signifiants de son sexe anatomique (Lauru, 2004). Par la suite, l'adolescent sera confronté à des choix d'objets (femme ou homme); c'est ainsi qu'il pourra construire de nouveaux fantasmes qui se distingueront de ses objets œdipiens. Pour expliquer l'inscription du sujet dans le rapport amoureux, Lauru reprend le signifiant de Lacan : « d'hainamoration ». L'hainamoration est « un néologisme qui signifie l'envers de l'amour incarné dans la haine » (Lauru, 2004, p.61), soit le passage progressif et souvent difficile entre le choix d'objets œdipiens vers d'autres objets d'amour. La question alors est à savoir comment approcher l'autre avec des sentiments amoureux qui sont en jeu. En clinique, les adolescents parlent de leurs conquêtes amoureuses et des choix d'objets changeants pour lesquels ils procèdent d'essais et erreurs. Le désir de l'adolescent, conclurait Rassial (1990), est trop hésitant.

2.2.3 L'adolescence, l'identification et les enjeux narcissiques

Le rôle des pairs dans la formation de l'identité est très important à l'adolescence. De la Vaissière (2006) indique que les adolescents aiment s'attribuer à l'un l'autre des surnoms, se transformant et déformant ainsi le nom de famille. Auparavant, dans son cercle familial, l'enfant jouissait d'un diminutif qui avait été tendrement donné par la mère; dorénavant, « l'adolescent use d'une nomination conférée par ses pairs dans une illusion d'auto-engendrement au sein d'un groupe intra générationnel » (De Mijolla, 2004, p. 142). Il y a souvent trois sources de nomination possible : prénom juridique à la naissance, prénom donné durant l'enfance qui porte des traces de l'histoire infantile et celui du groupe de pairs, très investi à l'adolescence. Je rappelle que l'engagement dans de nouvelles relations avec un autre distinct et différent de soi demande des allers-retours entre deux attitudes : l'intérêt de se placer à l'extérieur pour aller à la rencontre de l'autre et le repli sur soi. Évidemment, ce repli sur soi est possible si l'enfant a développé sa capacité d'être seul (Winnicott, 1958). Pour cela, il doit avoir reçu d'une mère des soins *suffisamment bons*²⁷, afin de pouvoir réussir à édifier sa confiance dans un environnement adéquat.

La centration sur soi, donc narcissique, est inhérente au processus d'adolescence. Emmanuelli (2004) en dégage trois aspects positifs : l'apaisement de l'excitation, le renforcement du sentiment de cohésion de soi et la résurgence de l'angoisse de castration, avec l'arrivée de la pensée formelle. Avec ce type de pensée, l'adolescent se dégage du concret pour penser de façon plus abstraite.

Pour Lesourd (2008), le pubertaire est forcé d'entreprendre un remaniement psychique qui le confronte à l'impossible de la réalisation de la jouissance ou pour le

²⁷ Winnicott suggère que la mère puisse être suffisamment bonne, lorsqu'elle est en mesure de s'adapter, de façon équilibrée, aux besoins de son enfant pour faire face aux frustrations.

dire plus simplement, à l'impossible fusion amoureuse. Il est vrai, comme nous le rappelle Marty (2005, p.47), que « l'événement pubertaire perturbe grandement l'équilibre narcissique en mettant en danger la cohésion du moi, risquant d'effondrer le sentiment de continuité d'existence, face au vécu traumatique lié à l'effraction pubertaire ». Si les défenses du Moi se montrent insuffisantes, il est probable que certains adolescents utilisent des modes de défense plus puissants que le refoulement, tels que le déni, le clivage ou encore la forclusion, afin de faire face à l'angoisse qui devient de plus en plus envahissante. Ainsi, il n'est pas rare, à l'adolescence, de constater l'apparition de constructions délirantes provoquées par la rencontre avec le sexuel. Luru (2004) mentionne qu'il faut être prudent avant d'émettre un diagnostic trop hâtif de psychose, car d'après lui, cela ne pourrait constituer qu'un « état d'affolement transitoire ».

L'adolescence considérée comme un processus évolutif peut être bloqué par de trop gros enjeux narcissiques, entre autres, et peut avoir des conséquences décisives sur la personnalité adulte. Cahn (1998) évoque également l'apparition de troubles narcissiques identitaires qui serait favorisée par la remise en cause de la fonction paternelle ou encore, l'hyperinvestissement des enfants par leurs parents. Pour lui, tout cela fait obstacle à un devenir indépendant. Ainsi, l'adolescent doit éviter les tentations telles que la toute-puissance narcissique, le repli sur soi, la dépendance (toxicomanie, soumission à un chef, etc.) et la délinquance. L'acceptation de ces pertes aide l'adolescent à se former un nouvel idéal du moi. En effet, les dispositifs narcissiques à l'adolescence s'expliquent par la mise en relation des instances du Moi idéal et de l'Idéal du moi dans leur rapport à la castration, voire du rapport au phallus.

Il est de notoriété publique que l'adolescent n'accepte pas de se faire dire ni quoi ni comment faire ses choses. Toutefois, comment savoir ce qui est bon pour lui? Entre le moment du détachement parental et celui du gain d'une confiance en soi et d'une

assurance fiables et stables, il y a un vide. Pour Gutton, le surmoi infantile, héritier du complexe d'Œdipe, devient incompetent pour l'adolescent, « [...] l'adolescent cherche un objet parental de transfert », affirme-t-il, pour suppléer au surmoi infantile (Gutton, 1996, p. 8). Il avance que cet objet (parental) est souvent incarné par le psychothérapeute. Le thérapeute doit ainsi s'évertuer à être un sujet pour soutenir et étayer, dans son effort de subjectivation, l'adolescent qui est à la recherche d'un idéal du moi et d'un projet professionnel. Cette forme de soutien est susceptible d'apporter un soutien narcissique.

Toutefois, des écueils narcissiques peuvent se présenter tels que la difficulté à être seul et la capacité à vivre les moments de solitudes pour se construire, c'est-à-dire que parfois certains adolescents ont beaucoup de difficultés à être seuls. Donc, certains adolescents continuent à s'identifier, non sur les parents, mais sur leurs amis qu'ils prennent comme nouveau modèle en faisant l'économie de prendre une position de sujet. Ces demi-constructions prennent place et favorisent la violence entre les sujets.

Dans son article « Pour introduire le narcissisme » datant de 1914, Freud distingue ces trois dimensions : topique, économique et structurale. À cette époque, pour lui, le narcissisme est « une forme d'investissement pulsionnel nécessaire à la vie subjective, c'est-à-dire plus du tout quelque chose de pathologique, mais au contraire une donnée structurale du sujet »²⁸. Le narcissisme représente une partie du développement subjectif et le sujet est directement affecté par son résultat. Dans la première phase de ce développement, Freud définit l'autoérotisme comme un procédé constitutif et nécessaire à la formation narcissique du sujet. La deuxième phase de celle-ci se développe, parfois en même temps, au moment où la libido investit

²⁸ Définition donnée par Chemama et Vandermersh, p. 264.

également dans les objets extérieurs au sujet. Pour ce faire, un repli de la libido sur soi (autoérotique) doit avoir lieu. C'est en 1920 que Freud reconnaît le narcissisme primaire et secondaire et, ce faisant, qu'il associe le narcissisme primaire à l'autoérotisme. Pour lui, la sortie du narcissisme primaire se fait à l'aide de l'idéal du Moi qui devient « une instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts et aux idéaux collectifs » (Laplanche et Pontalis, 1967, p.184). Pour les auteurs du dictionnaire de psychanalyse, l'idéal du moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer, qui est, à l'origine, purement narcissique : « ce qu'il (l'homme) projette devant lui comme son idéal est le substitut du narcissisme perdu de son enfance, puisqu'en ce temps-là, il était à lui-même son propre idéal » (Ibid., p.185). Cette instance « d'idéal du moi » est étroitement liée à la notion du surmoi. En 1932, dans « *Les nouvelles conférences sur la psychanalyse* », Freud découvre que le surmoi apparaît comme une structure englobante qui comporte trois fonctions, soit « l'auto-observation, la conscience morale et la fonction d'idéal » (Freud, 1932, cité dans Laplanche et Pontalis, p. 185), qui permettent de comprendre ce qui distingue le sentiment de culpabilité et celui d'infériorité. Pour lui, un lien existe entre l'idéal du moi et le sentiment d'infériorité. En 1923, dans son essai « Le moi et le ça », Freud émet des précisions intéressantes entre le moi idéal (qui est quasi synonyme de Surmoi), l'idéal du moi, le renoncement à l'objet et l'identification. D'abord, il observe une similarité entre le choix d'objet et l'identification. « Lorsque le *Moi* revêt les traits de l'objet, il semble chercher à s'imposer à l'amour du *Ça*, à le consoler de sa perte; c'est comme s'il lui disait : « Regarde, tu peux m'aimer : je ressemble tellement à l'objet »²⁹. Incontestablement, ceci est indissociable du renoncement aux premiers objets d'amour (par exemple, les parents) à la sortie du complexe d'Œdipe. C'est en faisant ces choix que le sujet fait également une

²⁹ Freud, 1923, p. 22.

renonciation « aux buts purement sexuels de quête de l'objet et se transforme à partir d'un certain mécanisme appelé sublimation. Freud précise également que lorsque le but de la libido devient en quête non pas de l'objet, mais en quête de devenir en partie comme l'objet en s'identifiant à lui, cela devient une *libido narcissique* » (Ibid., p. 22). Ainsi, Freud affirme qu'il s'agit de la création du narcissisme secondaire : « Quant à la libido que le *Moi* reçoit à la suite des identifications que nous décrivons, elle est la source du "narcissisme secondaire"³⁰. Ainsi, il est possible de dire que l'identification est très près de l'Idéal du Moi. Pour le Moi idéal, revenons au texte de Freud de 1914, afin de le décrire. À ce moment, il désigne ce terme comme "le moi réel" qui aurait été l'objet des premières satisfactions narcissiques (Freud, 1914). Ultérieurement, le sujet tend à retrouver ce moi idéal, caractéristique de l'état, dit "de toute puissance", du narcissisme infantile du temps où il était enfant »³¹. Paul-Laurent Assoun (1983, p. 94) commente ainsi cette réflexion de Freud :

Cette perfection narcissique de son enfance, le sujet veut la reconquérir sous la nouvelle forme de l'Idéal du Moi (*Ichideal*). C'est en fait la formation d'idéal cristallisée, soit ce que le sujet projette devant lui comme « l'ersatz » du narcissisme perdu de son enfant, du temps où il était son propre idéal.

Pour Green (1983), ces deux moments, l'identification et le Moi idéal, sont intimement liés dans le même processus narcissique : « la structure contradictoire de la fonction de l'idéal tient à ce qu'elle concerne à la fois une organisation narcissique anobjectale dérivée du seul Moi (le Moi-idéal) et une idéalisation de l'objet parental par l'identification (Idéal du Moi) ». Schwering (2011) affirme que lorsque l'idéal du moi est façonné sous l'aspiration d'être comme le père ou la mère et qu'à cela vient se superposer le moi-idéal de manière à ce que le sujet fasse « comme si » son moi-

³⁰ Freud, 1923, p. 22.

³¹ Chemama et Vandermersh, p. 257.

idéal avait les mêmes aspirations que celles de ses parents. En d'autres mots, le sujet fait comme s'il répondait aux idéaux parentaux (moi idéal), mais ayant intégré l'interdit du complexe d'Œdipe, soit l'élaboration d'une frontière plus nette entre le sujet et ce qui n'est pas lui; il accepte d'être différent par la fonction différenciatrice. « Ce faisant, l'Idéal du Moi peut devenir plus personnel, car il se voit enrichi par de nouveaux objets qui ne sont pas les simples copies des objets idéalisés par les parents » (Schwering, 2011, p. 43). C'est donc grâce à un remaniement de l'idéal de moi que peut advenir l'identité propre du sujet. Pour que la libido puisse accéder au narcissisme secondaire, qu'arrive-t-il en cas d'absence de l'objet (par exemple : décès d'un parent)? Qu'arrive-t-il lorsqu'il y a une défaillance de l'instance surmoïque ne permettant pas cette fonction différenciatrice entre les membres d'une famille (moi parental et le moi du sujet)? Les jeunes ayant vécu l'expérience de l'intimidation par les pairs ont-ils pu s'identifier à l'objet et être reconnus par lui? Est-ce que l'instance surmoïque de l'interdit a constitué la fonction différenciatrice pour ces jeunes qui cherchaient à être acceptés dans ce qu'ils ont d'unique en tant que sujets?

Les apports de Lacan sur la notion de l'identification, dont il a traité pour la première fois dans son étude sur le stade du miroir en 1936 à Marienbad³², nous permettent d'appréhender différemment ce stade. Chemama et Vandermersh (2003, p. 251) donnent la définition suivante du stade du miroir : « Phénomène consistant dans la reconnaissance, par l'enfant à partir de six mois, de son image dans le miroir; ce stade situe la constitution du moi unifié dans la dépendance d'une identification aliénante à l'image spéculaire et en fait le siège de la méconnaissance ». Cette phase de la constitution de l'être humain, qui se situe entre six et dix-huit mois, correspond donc directement à l'avènement du narcissisme, puisque l'assomption de l'image spéculaire est conçue comme fondatrice de l'instance du moi. Vers six mois, l'enfant

³² Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique, dans *Les écrits*. Paris, Seuil, p. 93-100.

ne fait pas encore la différence entre son corps et celui de sa mère : il voit une image dans le miroir et ne se reconnaît pas, puisqu'il croit qu'il s'agit de quelqu'un d'autre. Le bébé ne se ressent pas encore comme un tout et perçoit séparément ses sensations corporelles : ce qu'il ressent sur son épaule est fort distinct de ce qu'il ressent sur sa cuisse, par exemple. Pour le bébé, son corps ne forme pas encore un ensemble. Plus tard, lorsqu'il sera porté par sa mère, il reconnaîtra son image. C'est par la reconnaissance de la mère (« oui, c'est toi ») qu'il fera la découverte de soi (« oui, c'est moi »). « [...] il faut comprendre le stade du miroir comme une identification imaginaire », écrivent Chemama et Vandermersh (2005, p. 251), « c'est-à-dire une transformation produite chez un sujet quand il assume une image ». En fait, c'est grâce à des processus d'identification que l'enfant peut assumer une certaine image de lui et se rendre compte, pour la première fois, qu'il est unifié en un tout et qu'il est une forme. Ces auteurs soulignent que « ce signe de reconnaissance de la mère va fonctionner comme trait unaire³³ à partir de quoi va se constituer l'idéal du moi » (Ibid., p. 252). C'est ce que Lacan appelle le grand A (pour le distinguer de l'alter ego ou de l'autrui). Ce grand Autre va confirmer cette expérience en rappelant au bébé : « il s'agit bien de toi ». C'est aussi une expérience partagée avec un Autre maternel. De plus, cette captation de l'image dans l'autre va amener l'enfant dans une ambivalence entre soi et l'autre. Lacan (1949, p. 98) affirme que :

[...] ce moment où s'achève le stade du miroir inaugure, par l'identification à *l'imag*o du semblable et le drame de la jalousie primordiale [...], la dialectique qui dès lors lie le *je* à des situations socialement élaborées.

L'enfant se reconnaît donc grâce à l'image d'un autre. Il y a une sorte d'ambiguïté entre soi et autrui, ce que Lacan appelle l'alter ego : l'autre moi. En fait, il voit une

³³ Définition de trait unaire : « Concept introduit par J. Lacan, à partir de S. Freud, pour désigner le signifiant sous sa forme élémentaire et pour rendre compte de l'identification symbolique du sujet » (Chemama et Vandermersh, 2005, p.437)

image d'abord, mais il croit que c'est quelqu'un d'autre. Il y a dans les jeux d'enfants des jeux du miroir qui consistent à « faire comme les autres enfants ». L'enfant testera pour voir s'il voit son image. À partir de cela, il va être dans une sorte de rapport à l'autre qui l'inclut soi-même et qui, aussi, inclut l'autre en lui. Autrement dit, il se verra dans l'autre et il verra l'autre en soi, ce que Lacan appelle l'axe imaginaire, puisque le sujet et son image sont aussi un autre. Chemama et Vandermersch (2005, p. 252) précisent que « les comportements des jeunes enfants mis face à face sont marqués du transitivity le plus saisissant : véritable captation par l'image de l'autre : l'enfant qui bat dit avoir été battu, celui qui voit tomber pleure ». Dans cet axe imaginaire, la relation duelle prime et la confusion règne entre soi et l'autre, son semblable. Pouvons-nous dire que certains jeunes demeurent captés par cette image de l'autre (du petit autre), c'est-à-dire son semblable? Est-ce qu'il n'y aurait pas une part de confusion entre soi et l'autre, en ce qui a trait au vécu d'intimidation? C'est, entre autres, ce qui m'intéresse dans cette recherche.

Voyons maintenant, comment la recherche de l'idéal chez l'adolescent peut faire en sorte qu'il cherche ses réponses à l'intérieur du groupe de pairs.

2.2.4 L'influence et le rôle des pairs, l'inconscient collectif et groupal

Avant d'aborder directement le rôle de l'inconscient collectif et groupal, je présente quelques théories psychanalytiques sur les groupes et sur la fondation de la culture.

2.2.4.1 Les écrits freudiens et la culture

Dans son essai intitulé « Totem et Tabou » (1913), Freud s'est intéressé aux sociétés

primitives afin de donner une explication psychanalytique de la naissance de la culture. S'inspirant des théories de Darwin, il pose comme hypothèse qu'à l'origine de l'humanité régnait une horde primitive. Celle-ci, constituée d'un regroupement humain de peuples primitifs, existait sous l'emprise d'un père tout-puissant qui disposait à lui seul de l'accès à toutes les femmes dont il était le maître absolu de leur jouissance sexuelle. Les fils, raconte-t-il, un jour de rébellion, le tuent et le mangent lors d'un repas totémique. Après le meurtre, par peur de représailles, les fils se repentent et érigent un totem à son effigie. Afin d'éviter que cette situation ne se reproduise, ils établissent entre eux des règles fondées sur de grands interdits tels que la proscription des femmes appartenant au même totem (inceste) et l'interdiction de tuer le même totem (meurtre et parricide). Ainsi, ils se sont identifiés à cette force qu'avait le père et se l'approprient. De cette façon, ils transmettront à leur tour le nom du père et surtout l'importance de sublimer certaines pulsions, par le langage symbolique. Kohn (2010, p. 255) commente les écrits de Freud en ces mots :

[...] avec le cannibalisme apparaît, dans l'après-coup, un mécanisme qui n'est pas simplement animal, mais procède d'un processus interne à la civilisation. [...] C'est dans ce cadre que peut apparaître une parole. Ce repas totémique est la première fête de l'humanité, point de départ des organisations sociales, des restrictions morales, des religions.

Ce récit métaphorique, pour Kohn, présente le progrès le plus important de la civilisation humaine qui n'est autre que l'invention du langage marquant la différence entre l'homme et l'animal. Il rejoint le linguiste Claude Hagège (2000, cité dans Kohn, 2010, p. 253), qui rappelle que « le langage est une fonction symbolique et universelle qui permet d'avoir accès aux langues ». Ce dernier affirme que l'être humain naît avec la capacité d'acquérir le langage, mais reconnaît que s'il ne l'apprend pas durant ses premières années et n'est pas encouragé à échanger avec ses pairs, il devient tel un enfant sauvage. Pour Lacan (1975, p.127), il n'y a pas une langue de l'inconscient, mais plutôt la « *lalangue* » se retrouvant du côté du vécu

infantile du sujet (les émotions). Pour lui, cette *lalangue* empiète sans cesse sur la langue constituée par des lapsus ou encore des actes manqués.

Malgré l'utilisation de la langue symbolique, Freud a poursuivi sa réflexion sur la fondation de la culture, en 1929, avec son essai intitulé *Malaise dans la civilisation* dans lequel il affirme que la culture s'est construite grâce au renoncement pulsionnel de la horde primitive. De plus, il développe la notion d'intrication de la pulsion de vie et de mort associée à l'agressivité : « Dans tout ce qui va suivre, je m'en tiendrai donc à ce point de vue que l'agressivité constitue une disposition instinctive primitive et autonome de l'être humain, et je reviendrai sur ce fait que la civilisation y trouve son entrave la plus redoutable » (Freud, 1929, p. 44). Il faut retenir que pour Freud, le respect de normes sociales transmises par le père serait intériorisé dans la fonction du surmoi. C'est ainsi qu'il explique l'existence de la notion de tension qui existe entre le désir de satisfaire le ça, principe du plaisir (être égoïste) et le moi, principe de réalité (être altruiste) :

Au cours du développement de l'homme isolé, le programme du principe du plaisir, soit la recherche du bonheur, est maintenu comme but principal, tandis que l'agrégation ou l'adaptation à une communauté humaine apparaît comme une condition presque inévitable et qu'il nous faut remplir au titre même de notre poursuite du bonheur. Si cette condition était absente, peut-être cela vaudrait-il mieux. En d'autres termes, le développement individuel apparaît comme le produit de l'interférence de deux tendances : l'aspiration au bonheur que nous appelons généralement « égoïsme » et l'aspiration à l'union avec les autres membres de la communauté que nous qualifions d'« altruisme » (Freud, 1929, p.58).

Cette tension devient la source du sentiment de culpabilité et de conscience morale (Freud, 1929). En 1921, contrairement à Jung, Freud croit que l'inconscient est une instance constituée de représentations refoulées n'ayant pas accès au système de perception consciente. Pour Freud, il n'y a pas d'inconscient collectif. Dans son texte

intitulé « Psychologie collective et analyse du moi », il précise que la foule se laisse guider quasi uniquement par l'inconscient. Aussi, il indique qu'elle ne supporte aucun délai entre le désir et sa réalisation. Il indique que l'individu faisant partie d'une foule éprouve le sentiment de toute-puissance, puisque la notion de l'impossible est disparue (il fait le lien ici avec son texte *Totem et Tabou* et l'animisme, la magie et la toute-puissance). Maintenant, comment peuvent se tisser les liens, afin qu'un groupe puisse suivre le même objectif en supportant ses voisins comme égaux? Freud (1929, p. 36) répond à cette question par le fait « que pareille restriction du narcissisme ne peut résulter que de l'action d'un seul facteur : de l'attachement libidinal à d'autres personnes ». Ainsi, pour lui, le mécanisme psychique présent dans la base de la psychologie collective s'explique par l'identification. L'identification est la première manifestation d'attachement affectif à une autre personne et joue un rôle important dans le complexe d'Œdipe. Dans le cas d'un père qui bloque le chemin vers la mère, le garçon ressent de l'hostilité, qui finit par se confondre avec le désir de le remplacer. Par identification à son père, le garçon veut devenir son père (vouloir être et rejoindre l'idéal). Dans le cas d'attachement au père comme objet sexuel, il veut l'avoir (choix d'objet)³⁴. Ainsi, Freud (Ibid., p. 39) spécifie que « dans le premier cas, c'est le sujet du *moi* qui est intéressé; dans le second, son objet. C'est pourquoi l'identification est possible avant tout choix d'objet ».

Freud ajoute une deuxième forme d'identification : l'identification au symptôme

³⁴ En mai 1958, Lacan a prononcé un discours qui a été publié dans *Les Écrits* (1966) : la signification du phallus. En effectuant une relecture rigoureuse de Freud, il précise que les deux identités de genre (garçon et fille) se construisent par rapport au signifiant phallus. D'après ce dernier, le phallus est le désir de la mère : l'enfant, quel que soit son sexe, veut la satisfaire. Pour que cela soit possible, il faut que l'enfant apprenne que la mère est manquante (la découverte de la castration de la mère). C'est ce manque qui permet aussi le passage à la première identification au père. Ainsi, la dialectique qui se définissait en termes d'avoir ou de ne pas avoir le phallus (avoir ou ne pas avoir l'objet d'amour) se transforme par celle de l'être par identification au père : d'être ou de ne pas être le phallus (être ou ne pas être l'objet d'amour). Ainsi, pour Lacan, le phallus est le signifiant du manque pour les deux sexes.

hystérique. Il donne l'exemple d'une jeune adolescente qui contracte le même symptôme morbide que sa mère : la toux. Il explique le toussotement à l'aide du complexe d'Œdipe : cette jeune femme en voulant prendre la place de la mère, s'est identifiée au symptôme par lequel elle peut exprimer son penchant érotique pour le père. La troisième forme est celle de la contagion psychique : pour celle-ci, Freud donne l'exemple d'une jeune fille, élève de pensionnat, qui reçoit de celui qu'elle aime une lettre en secret. Cette missive éveille sa jalousie et la plonge dans une crise d'hystérie. Par contagion psychique, certaines de ses amies connaîtront le même type de crise. Freud affirme que cette réaction en chaîne n'est rendue possible que par le mécanisme de l'identification, c'est-à-dire soit l'aptitude à se mettre dans une certaine situation, soit la volonté de s'y soumettre. Voyons maintenant comment l'identification à un ou des groupe(s) influence le processus adolescent.

2.2.4.2 Le groupe de pairs de l'adolescent et l'inconscient

Après les écrits de Freud sur la culture et les mécanismes psychiques en œuvre dans le groupe, d'autres auteurs (Bion, Foulkes, Balin et Pichon-Rivière, Bleger, cités dans Kaës, 2009) ont poursuivi cette réflexion sur la fonction du groupe. Je préfère présenter des auteurs qui sont le plus en lien avec notre problématique. D'abord, je retiens les travaux d'Anzieu (1984, 1987) qui considère que l'enveloppe groupale constitue grandement l'appareil psychique groupal. Vue de l'extérieur, celle-ci devient une protection contre les stimuli non désirés, tandis que vue de l'intérieur, elle permet « le soi groupe » qui contient et autorise le déploiement des fantasmes³⁵ et des identifications. Pour Anzieu, l'espace groupal, qui est d'abord un espace psychique, permet d'englober l'ensemble des projections individuelles. Il développe,

³⁵ Chemama et Vandermerch (2003, p. 130) définit le fantasme de la façon suivante : « représentation, scénario imaginaire, conscient (rêverie), préconscient ou inconscient, qui implique un ou plusieurs personnages et qui met en scène de façon plus ou moins déguisée un désir.

entre autres, les concepts de l'illusion groupale et de l'édification d'idéaux communs. L'illusion groupale, écrit-il, se caractérise par le fait que le groupe croit vivre en harmonie avec les uns avec les autres et former un véritable ensemble fusionnel. Anzieu a observé que, si cette croyance permet au groupe de survivre après certaines étapes plus difficiles comme une angoisse de persécution, elle reste toutefois aliénante et devient, par la suite, fondatrice du narcissisme groupal. Celle-ci est nécessairement suivie d'une phase de désillusion, face à la fonction du groupe, ce qui lui permet d'éviter le clivage avec l'extérieur. Anzieu explique que l'illusion groupale est fondatrice du moi idéal commun, car chaque Moi idéal individuel est du coup substitué par celui du groupe.

La contribution singulière de Kaës (1994) consiste à construire un autre modèle théorique nommé « appareil psychique groupal ». En voici les trois fonctions générales :

1. Le premier trait distinctif de l'appareil psychique groupal est celui d'expliquer le travail et la fonction de l'appareil (liaison et transformation des espaces psychiques des sujets dans le groupe).
2. Le deuxième trait distinctif est de reconnaître les espaces psychiques, l'organisation et le fonctionnement spécifiques distincts pour chacun des sujets tant sur le plan topique, dynamique, qu'économique.
3. Le troisième trait distinctif est de révéler l'espace du sujet, soit le sujet de l'inconscient³⁶, dans le groupe, de façon à ce qu'il prenne sa place. Kaës

³⁶ Kaës (2010, p. 23) reprend la définition de Lacan, à savoir que le sujet de l'inconscient est « le sujet dans son statut essentiel de sujet de l'inconscient. Le sujet y est divisé, y est assujéti [...] de cette division, (ou clivage pour traduire *die Spaltung*) un espace psychique, une subjectivité qui cette fois singularise chaque sujet par sa structure et par son histoire, que le primat soit accordé à la pulsionnalité, au langage ou à l'intersubjectivité. Le sujet se définit par la réalité psychique qui se

(2010, p. 21) affirme que « différentes sortes d'alliances inconscientes le précèdent et le structurent. De cet espace, il est tout à la fois l'héritier, le serviteur, le bénéficiaire et le maillon ». Il définit l'alliance inconsciente par :

une formation psychique intersubjective construite par les sujets d'un lien pour renforcer en chacun d'eux certains processus, certaines fonctions, ou certaines structures issues du refoulement, du déni ou du désaveu, et dont ils tirent un bénéfice tel que le lien qui les conjoints prend pour leur vie psychique, une valeur de vie décisive » (Kaës, 2009, p. 100).

Pour Kaës (2010), en raison d'alliances, de contrats et de pactes inconscients, le sujet se voit contraint à soutenir sa place individuelle même si celle-ci implique un assujettissement au groupe. Deux types d'alliances sont alors possibles : 1) celles qui structurent le lien (contrat narcissique, renoncement à la réalisation directe des buts pulsionnels) et 2) celles qui représentent un processus défensif (le pacte dénégatif, la communauté de déni, les alliances perverses) qui, d'après lui, ont un effet aliénant et pathogène.

Dans la configuration du lien, ce dernier utilise les théories des pulsions freudiennes³⁷ qui mènent à affirmer que cette alliance est la condition même de la formation de la pulsion, notamment dans sa rencontre avec la subjectivité de l'objet. Il relie alors les liens d'appartenance au concept d'identification (qui peut être primaire, narcissique ou spéculaire). L'identification primaire de *l'infans* est représentée par le corps libidinal de la mère et, en particulier, le sein. Celui-ci est le premier objet commun de la demande de l'enfant et du désir de la mère. Cette première identification conduit tant à « une unification de l'enfant qu'à une aliénation dans le désir maternel » (Kaës,

constitue en lui ». Ainsi, cette précision nous permet de comprendre que l'individu et le sujet (de l'inconscient) n'ont pas la même signification.

³⁷ Freud, S. (1915). Pulsions et destin des pulsions. Paris, Petite bibliothèque Payot.

2010, p.93). Pour l'identification narcissique, le sujet cherche à aimer un objet qui correspond à sa représentation de l'amour vécu avec sa mère. De cette façon, il tente de correspondre à l'enfant idéal qu'il a été et qu'il est toujours pour elle. Quant à l'explication de l'identification spéculaire, Kaës retourne à l'enseignement de Lacan sur l'expérience du miroir (le stade du miroir) où sont articulés « l'identification, les fonctions du moi, la formation des instances idéales, l'image corporelle, l'imgo et la relation au semblable » (Kaës, 2010, p.94). À partir de ces lectures, il avance que les repères identificatoires définissent les limites de l'appartenance groupale. Toutefois, que se passe-t-il pour les adolescents qui ne retrouvent pas de repères groupaux chez leurs pairs qui sont en accord avec la représentation de leur idéal? Souvent, ces jeunes se retrouvent isolés. Peut-on supposer qu'il existe des lacunes dans la formation de leur idéal, dans leur identification narcissique ou encore spéculaire? C'est ce que je cherche à savoir dans ce qui suit sur le lien groupal à l'adolescence.

2.2.4.3 L'adolescent et le groupe de pairs

D'après Chapelier *et al.* (2000), la notion de groupe est naturellement associée à la période de l'adolescence. Ces auteurs expliquent que, suite aux essais freudiens, les psychanalystes manifestent un intérêt grandissant pour les adolescents vivant en groupe. Ces derniers constatent que l'engagement affectif de l'adolescent avec les membres de la famille est déplacé sur son groupe d'amis, ce qui a pour conséquence de déplacer sur le groupe les conflits familiaux. La négation de la différence entre les pairs, l'importance de l'illusion groupale ou les fantasmes d'autoformation sont des éléments que les adolescents retrouvent en choisissant de faire partie d'un autre groupe. Le nouveau groupe permet également le remaniement d'identité et d'idéaux.

Emmanueli (2005) rappelle que parfois l'adolescent, dans sa quête d'identité,

accepte un idéal provisoire adhérent à un idéal collectif souvent opposé à celui des parents, mais très près de celui de ses pairs. Ce mouvement permet à l'adolescent de déplacer ses investissements vers des figures externes comme des identifications aux mêmes idéaux que ceux de ces pairs. « [...] le choix de ces modèles permet l'intégration de l'homosexualité psychique et la consolidation du narcissisme et fait de ce temps une étape capitale » affirme Emmanuelli (2005, p. 46). Toutefois, ce type d'aménagement peut devenir contraignant si l'adolescent craint de ne pas être à la hauteur de cet idéal groupal. Dans ce cas, il est préférable que l'adolescent puisse éviter de rejeter radicalement les idéaux parentaux. Pour ne pas être soumis à une quête d'idéaux et d'identification externes qui contribuerait à appauvrir son Moi. Chapelier (2000, p. XI) croit que cet aménagement psychique montre que « l'adolescent a besoin de s'appuyer sur un espace médiateur identificatoire utilisé de façon transversale et non plus transgénérationnelle ». Au moment où celui-ci accède à une sexualité adulte, il doit abandonner cet investissement œdipien pour prendre place à son tour dans la singularité de sa filiation, soit devenir père ou mère à son tour. Le groupe de pairs vient donc se substituer à celui de la famille jusqu'à ce qu'un nouveau système identitaire d'appartenance puisse s'élaborer et se consolider. Mais cela ne peut s'appliquer à tous : qu'arrive-t-il à l'adolescent qui se fait rejeter par son groupe de pairs? Comment le jeune peut-il se séparer du groupe familial s'il n'a pas de groupe de pairs sur qui étayer l'élaboration de sa nouvelle identité? En écoutant le discours des adolescents, peut-être puis-je répondre à ces questions.

Je me permets tout de même d'avoir une pensée pour les parents de ces adolescents en rappelant qu'Emmanuelli (2005, p. 64) indique qu'il est impératif que les parents puissent survivre, eux aussi, pendant cette période difficile qu'est l'adolescence. « Survivre signifie résister à l'agressivité temporaire sans se sentir entamé dans son amour et sans adopter l'une ou l'autre des positions extrêmes : l'acceptation soumise et le rejet ».

Comme je l'ai décrit précédemment, le processus psychique de l'adolescence comporte une exigence de travail psychique qui devient formateur du fonctionnement mental et de l'organisation de la personnalité. Pour Emmanuelli (2005), tout achoppement à ce processus peut avoir des conséquences décisives et faire naître plusieurs formes de troubles tels que la violence et la psychopathologie.

2.2.5 La violence et l'adolescence

À la question posée par Einstein : « Pourquoi la guerre? », Freud (1932, p. 10) répond par cette explication : au cœur de ce conflit se trouve une opposition radicale entre droit et violence qui, paradoxalement, s'est développée à partir de l'autre, car selon lui, « le droit fut à l'origine une violence à l'état brut ». Freud indique aussi que la pulsion de vie se développe par l'union ou encore l'identification dans la culture. Le Run (2009, p. 12) en fait une mise en garde en ajoutant : « nous voilà prévenus; droit, pouvoir et violence sont liés et la ligne de partage n'est pas, comme on pourrait le penser à première vue, entre droit et violence, mais entre violence légitime et violence illégitime ». Le Run précise que le droit au plus fort doit être combattu par l'union, qui d'après lui, fait contrepoids avec force.

La *violencia* et *l'adolescens* constituent à l'heure actuelle un sujet de préoccupations autant dans le domaine du social, que du judiciaire et du psychologique (Emmanuelli, 2005). Cette problématique est si importante que Pierre Bruno (2000) se demande si elle relève vraiment d'une culture adolescente. Ce dernier affirme que les définitions de cette culture demeurent très variables et correspondent tant aux comportements et opinions, aux loisirs et pratiques dites culturelles, qu'à l'assimilation de produits

manufacturés. « La consommation peut aujourd'hui apparaître comme une modalité privilégiée d'affirmation de l'identité adolescente compte tenu du déclin des rituels et des structures permettant de définir et de délimiter cet âge de la vie » (Bruno, 2000, p. 39). Cet auteur questionne également les modèles de comportements proposés aux adolescents par les médias et revoit les accusations portées contre la production de films valorisant la violence (ex. : « Natural born Killer ») ou encore de jeux vidéo du même genre. Il est d'avis qu'il y a peu de liens de causalité entre l'influence des jeux, des films ou même des groupes musicaux ayant des propos agressifs et la violence réelle. C'est ainsi qu'il s'explique :

[...] il est plus simple, on le voit, de croire en l'influence directe des médias et industriels ou en la liberté de l'adolescent consommateur que de tenter de comprendre ces systèmes complexes où se mêlent rapports de force économiques, jeu de représentations idéologiques et logiques historiques (Ibid., p. 119).

Sur le plan psychologique, il est possible de distinguer deux types de violence : la violence positive et la violence négative. Dans la perspective soutenue par Bergeret (1984), la violence est présente chez tous les individus et elle est nécessaire à la survie; c'est pourquoi Birraux³⁸ défend l'existence d'une « bonne violence », soit celle qui ne tend pas vers la destruction de l'autre ou de soi-même. Elle se manifeste dans les destins de l'interaction précoce parents-enfants où la violence est métabolisée par les parents au profit de l'enfant, puisqu'il peut l'utiliser de manière créative.

Le chapitre II du *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent* de Balier et Diatkine (cité dans Lebovici, Diatkine et Soulé, 1995) est consacré à l'explication du développement de la psychopathie de l'enfant et de l'adolescent dans une position historique propre à la psychiatrie infantile. Sans vouloir reprendre

³⁸ Cité dans Emmanuelli, M. (2005). p. 65.

entièrement les explications sur le plan de la délinquance, je reprends simplement quelques points, afin de situer les explications de cette position. En sociologie, Emmanuelli (2005) rappelle que deux causes à la psychopathie sont avancées par Balier et Diatkine, soit l'effondrement moral du sujet et la démission parentale. C'est cette toute dernière qui m'intéresse particulièrement, car cette démission parentale serait, selon eux, soutenue par une dévalorisation du rôle des pères au détriment des mères, d'où les nombreuses tentatives légales et juridiques de redonner l'importance à la place du père au sein de notre société. Les premiers travaux sur la violence et ses effets psychologiques ont eu lieu dès 1920, notamment avec ceux d'Aichorn (1925) qui tentait de venir en aide aux adolescents violents et délinquants. Par la suite, plusieurs avancées théoriques ont été réalisées grâce aux recherches des psychanalystes qui offrent une compréhension beaucoup plus large du phénomène, puisqu'il est replacé dans le cadre général de l'adolescence. Ces chercheurs pensent que les adolescents retournent de plus en plus cette violence contre eux-mêmes (Emmanuelli, 2005). Certains analystes nomment cette violence « passages à l'acte », mais une appellation plus médicalisée va inclure ces actes dans la catégorie des « troubles de l'agir »³⁹: comportements à risque, troubles des conduites alimentaires, automutilation, toxicomanie. Pour Emmanuelli (2005, p. 75-76), les propositions interprétatives de la violence s'inscrivent selon trois axes :

1) Le processus d'adolescence, et sa nécessaire élaboration psychique, est au cœur de ce qui se joue en terme de manifestations agies comme en termes psychopathologiques : dans les deux cas, il s'agit de faire la part du normal et du pathologique; 2) L'impact de ce processus relève les fragilités psychiques antérieures et met en évidence dans ces fragilités les vicissitudes des premiers liens, le rôle des relations établies avec

³⁹ À cet effet, une différence est aussi perçue entre passage à l'acte et acting out. « L'acting out est un agir donné à déchiffrer à un autre. C'est donc une conduite tenue par un sujet et donnée à déchiffrer à l'autre à qui elle s'adresse. Tandis que le passage à l'acte « ne s'adresse pas à personne et n'attend aucune interprétation, même s'il survient lors d'une cure analytique. Le passage à l'acte est une demande d'amour, de reconnaissance symbolique sur fond de désespoir, demande faite par un sujet qui ne peut se vivre que comme un déchet à évacuer » (Chemama et Vandermerch, 2003, p. 4-5).

l'entourage; 3) Ces relations sont elles-mêmes ancrées sur un soubassement plus large : celui de la société avec ses normes, ses idéaux, qui évoluent en fonction de données d'ordres économique, moral, politique, culturel [...]. Par certains aspects, cette évolution influe sur l'organisation intrapsychique familiale et sur les modalités individuelles de gestion et d'expression des conflits intrapsychiques.

2.2.6 L'intimidation; une forme de violence entre pairs

Gutton (2002, p.8) explique que « la violence serait un processus inconscient qui évince, éjecte, expulse, écrase, coince le sujet entre le corps et la société, entre génitalité et morale ». Ce dernier conçoit la violence comme une force hors sujet et, plus précisément, sans sujet : en d'autres mots, il s'agit d'une force de « désobjectivation ». En fait, si la violence s'immisce entre deux personnes, la possibilité d'une rencontre intersubjective est pour ainsi dire annulée par le rapport de force qui s'installe entre elles. Si on se réfère à l'acception plus classique et plus commune du *nouveau Petit Robert (2003)*, le mot « violence » signifie : « agir sur quelqu'un ou le faire agir contre sa volonté, en employant la force ou l'intimidation ». Mais pour Gutton (2002, p. 8), il faudrait ajouter que la violence est « un processus de déstabilisation du sujet et de l'autre » qui va à l'encontre du processus adolescent qui se définit par « l'art de devenir quelqu'un » en passant par un travail de subjectivation, d'identification et d'identité. Tout rapport de force, selon lui, devient donc une menace à la construction de l'identité propre et au processus de devenir sujet, puisqu'il est normalement synonyme d'envahissement, de dépossession, de manipulation, de passivation, de déliaison (ou destruction), etc. Par conséquent, l'intimidation ne peut qu'empêcher l'adolescent de mener à bien le *processus adolescens*.

2.2.6.1 La relation entre l'adolescent qui vit les gestes d'intimidation et celui qui les émet

Une relation dialectique existe forcément entre celui qui pose les gestes d'intimidation et celui qui les reçoit. Pour Twemlow (1996), dans toutes les formes de relation, il existe un patron dynamique qui relève d'un conflit entre deux attitudes opposées : l'une passive et l'autre active. S'inspirant du langage de la chimie, il affirme que les partenaires forment une sorte d'équation en ce qui concerne la masse : si une masse se modifie, l'autre doit en faire autant. Il avance que chacun peut, dans l'échange, préserver ou créer une masse. Une de ses hypothèses de travail est qu'il est possible d'amener à la conscience de celui qui subit les actes d'intimidation l'avantage qu'il a sur l'autre. Par exemple, s'il est en mesure de rétablir les limites de l'échange, la spirale de violence qui a été initiée par son rival a tendance à disparaître. Ceci dit, le chercheur découvre que cette spirale ou « cette intimité négative » n'est pas sans impliquer plusieurs étapes dites phénoménologiques.

En effet, une des étapes est certainement la dépendance émotionnelle, puisque chaque personne se sent liée à l'autre de façon incontrôlable et irrationnelle. La terreur et le contrôle sadique exercés par celui qui veut intimider sont si prégnants et dominants que son vis-à-vis expérimente forcément une quelconque peur ou impuissance. Il est aussi question d'une autre étape marquée, par la pensée intrusive : par la peur de l'intrusion de l'autre qui arrive en même temps qu'un déni de la réalité. Par exemple, toute personne agressée a de la difficulté à décrire physiquement ou psychologiquement son agresseur, même si celui-ci hante souvent ses pensées.

Revenons toutefois à la découverte de Twemlow (1996), quant au pouvoir que détient toute victime face à son agresseur : tracer ses limites dans sa relation à l'autre. Après de multiples entretiens, ce chercheur constate que plusieurs adultes déclarés

« victimes » l'étaient déjà dans leur jeunesse. Cette observation me préoccupe tout particulièrement, puisqu'elle se trouve au cœur même de nos préoccupations. Je ne peux ici ignorer le discours de psychanalystes tels que Francis Ancibure et Marivi Galan-Ancibure (2006, p. 36) qui affirment que, dans ce type de relation, « [...] le harcelé représente l'objet du fantasme de son inquisiteur. Il croit satisfaire des exigences allant au-delà de la personne tourmenteur (les idéaux de l'Autre), sans réaliser toujours qu'est sollicitée dans leur relation une jouissance obscène du harcèlement ». Ces psychanalystes défendent la thèse selon laquelle la « victime » se sent devenir « la chose de l'Autre » et reconnaissent en elle un plaisir venu du masochisme qui, lui, « est associé au nom de Léopold Von Sacher-Masoch, qui décrit dans ses romans une attitude de soumission masculine à la femme aimée, avec recherche de la souffrance et de l'humiliation » (Ibid., p. 39). Ils ajoutent que « tout masochiste adopte une position d'objet pour le partenaire (amant, collègue, Dieu, etc.) dans l'intention de provoquer son angoisse ou son désir ». Il existe aussi une forme de jouissance sans nom et de dimension perverse chez le tourmenteur, puisqu'il « [...] est lui-même pris dans une organisation psychique ou professionnelle qui le dépasse » (Ibid., p. 36). La psychanalyse me semble tout indiquée pour travailler la relation à l'autre dans le contexte de l'intimidation, puisqu'elle me permet d'approfondir et de peut-être trouver certains éléments psychiques qui constituent ce lien social et cet étrange besoin de l'autre.

2.3 Une précision épistémologique

Avant de passer au cadre conceptuel, je désire amener une précision. La littérature anglaise parle de victimisation ou de jeunes victimes. À cet égard, Hirigoyen (2001 : 43) explique qu'il faut faire attention avant d'employer le mot victime. Voici ce qu'elle précise :

« Il faut tenir compte du fait que certaines personnes peuvent se complaire dans une position de victime. Dans ce cas, elles ne cherchent pas à trouver une issue à leur situation difficile, car cela leur confère une identité et une occasion de se plaindre. Cette position de victime a donné un sens à leur mal de vivre, et pour maintenir ce mode d'existence, il leur faudra poursuivre sans fin leur agresseur afin d'obtenir une réparation qui s'avérera toujours insuffisante ».

Ainsi, j'ai évité d'employer les mots « victime » et « agresseur » dans notre vocabulaire. De la même façon, j'ai omis volontairement d'utiliser le verbe subir. Il s'agit d'employer un vocabulaire le plus neutre possible, ce qui me permet d'aborder nos sujets de recherche en évitant d'induire une position psychique concernant le vécu de ces sujets. Ainsi, je préfère parler de leur expérience d'intimidation. C'est à eux de me parler du sens qu'ils veulent y ajouter ou de leurs représentations. De cette façon, le sujet est libre de mentionner si, d'après lui, il a été victime ou non d'actes d'intimidation.

Voyons maintenant les objectifs de cette thèse.

2.4 L'objectif général

Il me semble que l'objet de la thèse a été suffisamment circonscrit afin de pouvoir en dégager les objectifs que je présente comme suit :

L'objectif général de notre recherche est de comprendre l'expérience des adolescents ayant vécu le phénomène de l'intimidation par des pairs.

2.4.1 Les objectifs spécifiques

- 1) Comprendre les différents mouvements et postures psychiques des adolescents ayant vécu l'expérience de l'intimidation par des pairs.

Les mouvements et postures psychiques sont décelés à partir du discours des jeunes adolescents, plus particulièrement à partir de leurs signifiants. C'est en racontant leur vécu et leur façon de se positionner face aux autres (parents, pairs et membres de la fratrie) que je peux décrire les postures tout en repérant les mouvements qui se présentent en eux. La posture est une façon de réagir face aux situations qui se présentent dans la vie de ces adolescents; c'est en quelque sorte une position prise devant l'autre. Je porte une attention particulière à l'observation de la dynamique dans laquelle s'inscrivent les mouvements d'ouverture et de fermeture de chaque adolescent face aux autres.

- 2) Comprendre le vécu d'intimidation de ces adolescents à partir de leur histoire familiale.

« La réussite d'une recherche [...] ne tient pas à son *résultat*, notion fallacieuse, mais à la nature *réflexive* de son énonciation; c'est à tout instant de son parcours qu'une recherche peut retourner le langage sur lui-même et faire ainsi céder la mauvaise foi du savant : en un mot, déplacer l'auteur et le lecteur. »
Barthes (1984, p 99).

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie qualitative a été choisie dans le but d'explorer des avenues qui s'inscrivent dans la logique de la découverte (Corbalan, J.-A., 2000) sans réduire le phénomène de l'intimidation fort complexe (Laperrière, 1997) et sans négliger la ligne directrice de l'ensemble des éléments signifiants (Keller, 2007) provenant du discours des sujets de recherche. Pour ouvrir ce chapitre, je présente la notion de récits de vie versus celle du témoignage. Pour ensuite, définir les lignes directrices tant aux niveaux épistémologique et méthodologique.

3.1. Les récits de vie

Afin d'entendre et de découvrir le sens que donnent les jeunes adolescents à leur vécu, je trouve qu'il est nécessaire de les rencontrer et de recueillir leur témoignage. Connue comme l'approche biographique, le récit de vie considère la perspective

historique, nous rappelle Howard S. Becker, et il s'applique à toutes les populations aux contours flous et difficiles d'accès (Becker, 1985, p. 191). En ce qui a trait aux sujets ciblés, les récits sont rarement partagés, puisque les adolescents ayant vécu ces expériences s'enferment en quelque sorte avec leurs perceptions de leur réalité. Ils ne se livrent pour ainsi dire à personne, pas même à leurs parents. Ce silence a pour but, entre autres, d'éviter que l'entourage n'intervienne à leur place.

Ces entretiens avec les jeunes ont encouragé la venue des « stimulus déclenchant un récit en mettant le narrateur dans une situation favorable à l'évocation spontanée de son passé » (Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut, 1983, p. 139). Aussi, je reconnais qu'eux seuls détiennent ce savoir et qu'il est intéressant pour eux de pouvoir l'élaborer, mais aussi qu'il est essentiel de pouvoir le partager. C'est pourquoi je suis reconnaissante que la Commission scolaire de Laval ait accepté que je puisse rencontrer les jeunes adolescents de leurs écoles, car je crois que ces échanges ont permis à ceux-ci de prendre du recul face à leurs expériences pour réfléchir autrement au sens qu'ils leur donnent. Comme l'explique si bien Julia Kristeva dans « *Les nouvelles de l'âme* » (1993, cité dans Vargas-Thils, p. 268-269) :

[...] L'expérience quotidienne semble démontrer une réduction spectaculaire de la vie intérieure [...], car le constat s'impose : pressés par le stress, impatients de gagner et de dépenser, de jouir et de mourir, les hommes et les femmes d'aujourd'hui font l'économie de cette représentation de leur expérience qu'on appelle une vie psychique [...] les nouvelles maladies de l'âme sont des difficultés ou des incapacités de représentations psychiques qui vont jusqu'à mettre à mort l'espace psychique.

Pour moi, ces rencontres ont offert cet espace nécessaire à une élaboration grâce à ce dispositif menant une personne à utiliser la parole afin de se raconter et, par la même

occasion, afin de livrer à un autre qui souhaite l'entendre sa façon singulière de relater ce moment de vie. Loin d'une thérapie, il s'agit plutôt d'une démarche qui part d'un questionnement existentiel. Si Legrand (2002, p.131) insiste sur le fait que « la thérapie s'instaure au départ d'un contrat thérapeutique », il ne peut en être de même pour la recherche qui a des visées différentes. En effet, le chercheur qui accueille les adolescents et les soutient dans leurs questionnements ne peut pour autant s'engager à alléger leur souffrance, puisqu'il ne s'agit pas d'une thérapie.

Afin de bien comprendre l'objet de cette recherche, je décris l'épistémologie de l'approche biographique autour de trois axes : d'abord, il s'agit de donner une définition des récits de vie, ainsi que de fournir les nuances entre la notion de témoignages, de récits de vie, d'histoires de vie, des biographies et des autobiographies. Ensuite, il est intéressant de relater ses origines afin de comprendre cette approche et, finalement d'offrir une élaboration sur sa scientificité.

3.1.1 Les définitions du récit de vie et différence entre témoignages, récits de vie, histoires de vie, biographies et autobiographies

D'abord, Legrand (Legrand, 1993, p.180) définit le récit de vie comme étant « l'expression générique où une personne raconte sa vie ou un fragment de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs ». Le moyen d'accéder au récit de vie est par « la narration ou le récit, écrit ou oral, par la personne elle-même de sa propre vie ou fragments de celle-ci » (Legrand, 1993, p.182). De son côté, Pennef tient à souligner la différence importante entre ce type de témoignage et celui provenant de l'histoire de vie qui, elle, est plutôt, « un entretien libre où un locuteur évoque son passé sans direction précise, sans élaboration préalable, sans contrôle » (Pennef, 1990, p.102). Pour recueillir l'histoire de vie, Pennef (1990) explique que le chercheur ne se préoccupe

pas de limiter le sujet tant dans l'expression de son imagination, que dans la fantaisie narrative ou dans ses descriptions naïves ou rusées. Il mentionne que le cadre est souvent accidentel et impromptu et il explique que l'histoire de vie concerne principalement la linguistique ou la littérature orale.

À l'opposé, il réserve le terme « autobiographie » pour les récits qui sont travaillés et construits selon un schéma préétabli. Ils sont obtenus à la suite d'un effort de recherche entrepris avec l'aide d'un sociologue ou à l'initiative du narrateur qui entend faire un document démonstratif. Je n'ai qu'à me référer aux multiples autobiographies de politiciens ou de personnalités publiques pour en obtenir des exemples. Ainsi, cet investissement dans un travail de recherche justifie le rôle actif du chercheur dans la création d'une autobiographie. Pour Peneff, les textes de ce genre sont associés à la tradition de l'École de Chicago et fondent ainsi le matériau à partir duquel s'est élaborée et développée jusqu'à aujourd'hui la méthode biographique.

Par contre, Legrand (1993, p.179) n'émet pas de réelle distinction entre l'histoire de vie et le récit de vie, mais il insiste sur le fait qu'un « récit est tributaire d'une réorganisation d'événements du passé, auxquels on attribue du sens ». Toutefois, l'approche biographique pour ce dernier repose essentiellement sur une reconstitution narrative de ce que l'auteur pense des fragments de sa vie. De la même opinion que Legrand, Poncelet (2008, p. 311) présente le récit de vie comme « une pratique de reconstruction détaillée de l'histoire familiale et personnelle d'un sujet, afin d'élucider, de clarifier le sens, au regard de cette histoire, d'une difficulté existentielle pour laquelle le sujet désire être aidé ». Poirier, Clapier-Valladon et Raybaut (1983, p. 139) expliquent que ce n'est pas seulement la subjectivité qui est saisie, mais c'est plutôt au travers de celle-ci qu'existent « certains aspects de la réalité sociale ».

J'ai été particulièrement intéressée à recueillir plusieurs récits, de manière à capter autant le sens propre à chacun, que de cerner ce qui serait commun chez plusieurs participants comme l'explication similaire ou une compréhension d'une partie du phénomène. Sans faire une analyse de l'énonciation comme l'a proposé Bardin (1977), j'ai porté une attention particulière à la dynamique du discours, puisqu'elle est conçue comme un processus révélateur de la personne qui parle, le locuteur. Ainsi, j'ai été attentive, par exemple, au développement général du discours, à l'ordre des séquences, aux répétitions, aux négations. Cette analyse a été effectuée avec le souci d'être alerte aux manifestations de l'inconscient par le langage, avec la présence de lapsus, par exemple. Comme l'explique Freud (1917), « le Moi n'est pas maître dans sa maison » et la partie consciente de l'Homme n'est pas la seule à s'exprimer et à gouverner les actions et les pensées. Issue de sa première et deuxième topique, Freud émet l'idée que le Moi comporte à la fois une part consciente et une part inconsciente, toutes deux protégées par des mécanismes de défense tels que le déplacement, le refoulement ou la projection qui visent à trouver un compromis entre les pulsions du Ça (principe de plaisir) et celles du Surmoi (principe de réalité). Aussi, lors des rencontres avec ses patients, Freud était particulièrement attentif aux manifestations de l'inconscient qu'il relevait par les lapsus, les mots d'esprit, les actes manqués, les rêves ou les symptômes. Comme le désir inconscient se manifeste, entre autres, par la parole, que ce soit par les associations libres, ses ratés ou ses contradictions, j'ai tenté de repérer ses manifestations à deux moments importants de notre recherche : lors des entretiens avec les participants et lors de l'analyse de contenu (Bardin, 1977).

Pour compléter cet aperçu des différents récits, nous considérons essentiel d'expliquer la notion de témoignage. La définition du témoignage est celle « d'un compte rendu rétrospectif d'événements avec lequel le locuteur a entretenu une relation perceptuelle directe et dont il se souvient » (Pirlot, 2007, p. 22). D'après cette

auteure, cette définition regroupe deux dimensions : discursive et mémorielle. Pirlot (2007) explique que les faits sont médiatisés par le souvenir et par une mise en récit, ce qui implique des biais. D'après Michael Pollack et Nathalie Heinich (1986), la notion du témoignage produit par la personne est très similaire à celle du récit autobiographique, mais ces auteurs apportent une distinction dans le sens où chaque récit de vie n'est pas nécessairement un témoignage d'une expérience traumatique comme la Shoah. Dans les deux cas, il s'agit d'une narration basée sur les souvenirs personnels d'un individu qui se rapportent à des expériences vécues par lui-même au cours de sa vie. Ce récit se construit dans le cadre d'une relation intersubjective entre le narrateur et l'enquêteur. Pollack et Heinich (1986) distinguent plusieurs types de témoignages, judiciaire, historique, politique, scientifique et individuel. Dans leur recherche sociologique sur l'expérience concentrationnaire, ils concluent que le témoignage du vécu n'est pas le moyen idéal pour faire émerger des émotions et des réactions chez le sujet. Il explique que « le caractère rudimentaire et minimal des récits est le symptôme d'une tension entre la volonté ou l'obligation de parler, et l'incapacité de le faire » (Pollack et Heinich, 1986, p. 9). À leur avis, bien que riches, les témoignages recueillis ne peuvent aider à reconstruire les faits à cause de leur caractère incomplet. Comme si ce qui était éprouvé était si difficile pour le témoin qu'une distance psychique, en établissant un récit romanesque par exemple, était même nécessaire pour raconter ce qu'ils ont vécu (Ibid., p. 18-21). Les jeunes adolescents qui ont accepté de venir me parler ont témoigné de leur expérience et de ce qu'ils ont appris en tant qu'acteur principal de leur vie. C'est uniquement par ce témoignage de leur vécu qu'il sera possible de mieux saisir leur souffrance.

Quant au terme de « *life history* », souvent traduit par « histoire de vie » ou encore « récit de vie », Howard Becker (1986) trouve que cette traduction littérale de l'anglais est fort insatisfaisante et il préfère simplement celui de « biographie ». À son avis, ce mot répond mieux à cette double idée sous-entendue par « *life history* », soit le matériau issu du discours du sujet et celui issu de données comme

d'autres témoins ayant vécu la même problématique ou, encore, des écrits provenant des institutions. Pour bien saisir cette approche, Becker (1986, p. 106) récupère la métaphore de la mosaïque, pour réfléchir à une entreprise scientifique où chaque pièce contribue à la compréhension et à la vision d'ensemble du tableau. Comme pour un casse-tête, aucun des morceaux ne joue un rôle capital; toutefois, chacun est utile à sa manière, que ce soit pour sa couleur ou pour sa forme. Pour Becker (Ibid., p. 108), « la biographie, comme d'autres types d'informations, fournit une base pour fonder des hypothèses dans la réalité et une indication approximative de la direction dans laquelle se trouve la vérité ».

3.1.2 Les origines de l'approche biographique

Les travaux de l'École de Chicago ont contribué grandement à faire émerger les fondements de l'approche biographique. C'est la première fois que l'on demandait aux étudiants du département de sociologie de comprendre les faits sociaux à partir des récits de vie. De fortes personnalités comme William Thomas et Robert Park ont su influencer l'histoire du département de sociologie de Chicago (Peneff, 1990). Park, par exemple, a contribué à l'émergence de la recherche où existait la prééminence de l'observation directe. En effet, il incitait ses étudiants à se rendre sur le terrain afin de recueillir les autobiographies de gens tels que des immigrants, des délinquants et des sous-prolétaires. Le but de cette démarche était de confronter les chercheurs-étudiants à l'histoire tourmentée de gens de Chicago en les invitant à sortir du monde où ils avaient grandi pour mieux prendre conscience de la diversité des modes de vie et, parfois, de l'étrangeté de certains de ceux-ci. Park a affirmé qu'il croyait « en la connaissance des faits de première main non comme un substitut, mais comme base pour une investigation plus formelle et plus systématique » (Peneff, 1990, 46). D'après lui, l'apprentissage de la sociologie devait se faire essentiellement par la

découverte du monde extérieur (c'est donc dire avant toute analyse) et par l'expérience directe de la diversité des milieux sociaux : il fallait donc sortir les étudiants des bibliothèques et exiger d'eux qu'ils fassent de la recherche sur le terrain. « Son désir était de les voir affronter le monde réel au lieu de discuter les représentations des autres sur ce monde » (Ibid., 48). Il s'agit sans doute des meilleures années (1920-1940) de l'École de Chicago où, durant deux générations successives, les héritiers de Robert Park, tels qu'Everett C. Hughes et Howard Becker, poursuivront leurs recherches sous cette influence. D'autres chercheurs comme John Dewey, George-Hébert Mead et Herbert Blumer ont priorisé également l'enquête de terrain. Ces derniers ont légué leur savoir à une autre génération de chercheurs. Par exemple, Anselm Strauss est de l'École de Chicago et il était l'étudiant de Herbert Blumer et de Robert Park, etc. De mon côté, j'ai voulu m'inspirer, entre autres, des auteurs Barney Glaser et Anselm Strauss.

Ce n'est que vers le milieu des années soixante-dix qu'apparaît l'approche biographique dans la sociologie française, grandement marquée par l'École de Chicago, grâce à l'étude des récits de vie. Un des groupes de sociologues qui utilisèrent cette méthode se forme autour du chercheur Daniel Bertaux qui attire l'attention de ses collègues sur celle-ci. Quelque temps après les événements de mai 1968⁴⁰, durant lesquels beaucoup de chercheurs rencontrent de grandes difficultés à financer leurs recherches, Bertaux ose critiquer ce qu'il nomme « le néo-positivisme » de son époque (l'idée probabiliste, l'idée de relations entre variables, l'idée de preuve) et aide les chercheurs à effectuer une prise de conscience sur les limites des grandes enquêtes statistiques. Ce revirement épistémologique lui permet de découvrir la nécessité de l'observation de situations réelles liées à une réalité sociale complexe. Dans son rapport, Bertaux tente de définir et de préciser la méthode biographique. Il commence son écriture en rappelant au lecteur que l'idéologie qui est

⁴⁰ Ces événements de mai 1968 font références à une révolte étudiante sans précédent.

rattachée à celle-ci repose sur la croyance qu'il y a « existence d'entités tels que l'Homme, sa vie, sa destinée » (Bertaux, 1976, p. 205). Par là, il explique que ce qui est recherché à travers elle, ce sont les relations profondes qui sous-tendent « la Destinée de l'homme et le sens de la vie » (Ibid., p. 205). Pour lui, « tout être humain est porteur de la façon dont il a été produit – c'est à dire porteur de traces des pratiques (de ses parents et de ses proches) à travers lesquels il a été élevé » (Ibid., p. 207). Dans cette optique, le récit de vie provient du désir de « raconter à une autre personne un épisode de son expérience vécue » (Bertaux, 2003, p. 32), désir qui, dans le cadre d'une recherche, est toujours suscité par la demande du chercheur. C'est pourquoi, à chaque nouvel entretien, j'ai demandé à nos sujets de me livrer une partie de leurs expériences vécues, comme ils les conçoivent et les ressentent.

En ce sens, il s'agit de comprendre le récit de vie comme une forme narrative d'une production discursive, c'est-à-dire provenant du discours de la personne (Bertaux, 2003). À cet égard, Kaufmann (2004, p. 151) reprend les propos de Paul Ricœur (1990, p.168) qui affirmait que « la narration de soi est, non pas une pure invention, mais une mise en récit de la réalité, un agencement d'événements permettant de les rendre lisibles et de donner sens à l'action ». Ricœur (1990, p. 168, cité dans Kaufmann, 2004, p. 151) ajoute que « la mise en intrigue engendre une dialectique de la mêmeté et de l'ipséité », question philosophique qui rappelle le concept d'identité dynamique et qui pourrait être formulée comme suit : comment changer tout en restant identique? D'après Kaufmann, ce concept de la *représentation de l'identité* est venu à déconstruire en partie ce que jusqu'alors l'identité avait de plus fixiste et substantialiste pour les chercheurs en sciences sociales. Bien que la rupture avec le positivisme, c'est-à-dire la neutralité objective soit, encore aujourd'hui, partielle et fragile, ce revirement épistémologique a eu pour fonction de réintroduire la notion de sujet dans les recherches. C'est pour cette raison que Kaufman (2004, p. 82) formule l'hypothèse selon laquelle « l'identité est un processus, historiquement nouveau, lié à

l'émergence du sujet, et dont l'essentiel tourne autour de la fabrication de sens ». Il explique que le défi proposé au sujet moderne s'inscrit dans une « double contrainte », puisqu'il exige de lui d'être librement réflexif, n'hésitant pas à se questionner sur tout et d'être sujet à la fois. La modernité, prise dans des mouvements contradictoires, amène une logique d'ouverture où le sujet n'a pas le choix d'apprendre à former son identité tout en y intégrant sans cesse de nouveaux morceaux, afin d'y intégrer un sens inédit. Pour Paul Ricœur, l'identité personnelle se construit aussi dans le récit (réel ou reconstruit) que l'individu raconte sur lui-même (Legrand, 2012). Kaufmann (2004) ajoute qu'il est dangereux de s'opposer à l'essai de se raconter et de s'engager dans la vie avec l'idée d'obtenir une neutralité identitaire; vouloir nier son existence en tant que sujet, on risque de déboucher inévitablement sur des impasses et des drames. Cette situation risque de mener l'individu à s'épuiser dans une quête sans fin et sans objet véritable et ainsi à se détourner de l'élaboration psychique de son histoire (Delaisi de Parseval, 2002, p. 275, citée dans Kaufmann, 2004, p. 83).

Les écrits de Kaufmann sur l'identité et la modernité rappellent ceux de Freud sur la formation du « Moi » et de ses mécanismes. En fait, Freud (1925) offre la démonstration de l'existence du conscient et de l'inconscient à l'aide du texte intitulé : « Bloc note magique ». Au Québec, ce jeu était très populaire auprès des enfants dans les années 1970. Il s'agissait d'une petite tablette avec un fond foncé ressemblant à un tableau de cire noire sur lequel était déposée une feuille de papier ciré. Munis d'un bâtonnet de plastique en forme de crayon, les enfants apposaient leur écriture ou leur dessin. Lorsque cette surface était pleine ou qu'ils voulaient changer les inscriptions, ils n'avaient simplement qu'à soulever la page de papier ciré (le celluloïd) et la déposer de façon à y faire une nouvelle inscription. Pour sa part, Freud utilise la métaphore du bloc magique pour expliquer le fonctionnement de l'appareil psychique : c'est un système mnésique qui comporte des traces durables

d'expériences passées en même temps qu'il offre la possibilité d'une inscription immédiate sur une surface d'accueil (appelée perception-conscience) qui demeure disponible. La surface d'accueil perception-conscience peut aussi être comparée à un tableau noir sur lequel on peut à la fois écrire, effacer et noter, pour une autre fois, de nouveaux mots. Cette comparaison avec le tableau indique que certaines traces peuvent s'effacer aisément. Une fois l'espace rempli du bloc-notes (ou du tableau), l'appareil psychique en utilisera un autre, car le support ne peut contenir qu'une quantité limitée de traces. Selon Freud, le sujet doit pouvoir l'effacer et recommencer. Ainsi, le *celluloïd* (papier ciré) joue le rôle du *pare-stimulus* destiné à diminuer l'intensité des excitations arrivant de l'extérieur, tandis que la cire, au-dessous, joue le rôle de l'inconscient et conserve la *trace durable de l'inscription* même après que la feuille du *celluloïd* ait été décollée. Ces traces durables pourront d'ailleurs surgir, sans que le sujet en soit conscient, par le retour des éléments refoulés sous forme de lapsus, d'actes manqués, de rêves ou encore de symptômes (Freud, 1920).

En tenant compte de cet écrit de Freud, j'ai été sensible aux récits des sujets tant sur le plan de ce qu'ils veulent me transmettre consciemment que celui de ce qu'ils ont livré à leur insu par des lapsus ou encore par des actes manqués. Kaufmann (2004) reprend, à sa manière, l'idée que le récit du sujet peut être reconstruit. Kaufmann (2004, p. 151) avance que « l'identité a pris une apparence plus ouverte et dynamique, et une forme s'est progressivement imposée : le récit. L'identité est l'histoire de soi que chacun se raconte ». Néanmoins, il nous met en garde contre l'aveuglement du caractère massif du récit biographique. Il explique que, malgré leurs différences, tant l'image que le récit conduisent à une modélisation simplificatrice de l'identité. Cela implique que le récit raconté, par rapport à la réalité, est souvent simplifié dans le but d'arriver à mettre un sens qui soit acceptable pour l'individu sur sa propre identité. Kaufmann (2004, p. 154) explique cela de cette façon : « il faut éviter de croire que le récit de vie exprime fidèlement la réalité de la vie ». Malgré

cela, le récit de vie est exprimé avec sincérité et il procure une mine d'informations précises et précieuses sur le sujet. De son côté, Bourdieu (1986) critique l'approche biographique qui a donné le signe d'un changement intellectuel. Avec le titre symbolique de « L'illusion biographique », l'auteur a offert une métaphore de la réduction de la complexité de l'humain avec l'image du métro :

Essayer de comprendre une vie comme une série unique et à soi suffisante d'événements successifs sans autre lien que l'association à un sujet (...) est à peu près aussi absurde que d'essayer de rendre raison d'un trajet dans le métro sans prendre en compte la structure du réseau, c'est-à-dire la matrice des relations objectives entre les différentes stations (Bourdieu, 1986, p. 71).

Bourdieu présente donc le caractère dynamique de la structure des éléments biographiques « [...] les événements biographiques se définissent comme autant de placements et de déplacements dans l'espace social » (Ibid., p.71). À ce titre, il donne l'exemple d'une étude sur la compréhension d'une trajectoire sur le vieillissement social. Il affirme que cette étude ne peut être réalisée qu'à condition d'avoir préalablement construit les états successifs du champ dans lequel elle s'est déroulée et il s'agit donc d'essayer de prendre en compte la totalité du champ avec lequel l'individu interagit. Pour comprendre la trajectoire sociale du vieillissement, par exemple, cela suppose au préalable de reconnaître la multiplicité des facteurs explicatifs dans leurs parcours de vie (Marquet, 2011). Toutefois, c'est en 1993, après avoir utilisé cette approche, que Bourdieu assouplit sa position sur les récits de vie et affirme reconnaître l'intérêt d'une démarche plus subjective (Burrick, 2010). Malgré ces critiques, l'approche biographique a continué d'être pratiquée en France et ailleurs et les idées directrices se sont répandues, de manière indirecte ou pas, au-delà du cercle des sociologues dans les réunions de laboratoires ou dans les colloques (Peneff, 1994). Au chapitre trois, je discuterai des dispositifs mis en place concernant

l'analyse des récits de vie, afin d'assurer la scientificité de notre recherche. Pour l'instant, je poursuis en présentant le cadre épistémologique et méthodologique.

3.2. Le cadre épistémologique et méthodologique

Pour cette recherche, je choisis d'appliquer les principes de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) en l'associant à une écoute et à une analyse s'inspirant de la méthode psychanalytique. Brunet (2009) constate qu'entre ces méthodes, il y a un enrichissement réciproque certain : « [...] les réflexions issues de certains modèles de la recherche qualitative, pensons à la "*Grounded theory*" (Glaser, 2001) notamment, proposent une réflexion sur la validité scientifique qui se transpose d'une façon tout à fait correcte à l'objet d'étude psychanalytique » (Brunet, 2009, p. 74). Je propose une compréhension de cet objet d'étude psychanalytique en y décrivant ces prémisses. Finalement, je définis ce que l'on entend par « prémisses psychanalytiques ».

3.3. La méthodologie de recherche qualitative inspirée des prémisses psychanalytiques

L'utilisation de la méthode psychanalytique en recherche n'est pas une nouveauté. On sait que Freud a élaboré tous ses concepts psychanalytiques à partir de l'observation de ses patients. Cette épistémologie heuristique a pris forme grâce à la découverte du fonctionnement psychique faite par l'écoute des manifestations de l'inconscient. En renonçant à la suggestion par l'hypnose et en se soustrayant du regard de ses patients, Freud a privilégié une méthode cathartique fondée sur la technique des associations

libres auxquelles il a ajouté le transfert⁴¹ (Freud, 1900). Cela dit, pour notre recherche doctorale, la question qui s'impose est la suivante : est-il possible de s'inspirer de la méthode psychanalytique afin de comprendre un phénomène à la fois singulier et sociétal tel que le vécu de sujets touchés par l'intimidation? Je pense que cela est possible, voire souhaitable. C'est pourquoi d'abord j'aborde quelques fondements psychanalytiques, approche qui vient certainement influencer mon analyse, ma compréhension du phénomène de l'intimidation ainsi que ma position de chercheur.

Toutefois, il convient avant tout de tisser un lien entre la psychanalyse et l'université. Pour Jacques André (2004), il est certain que la psychanalyse à l'université s'inscrit déjà en porte à faux puisqu'elle ne forme pas de psychanalyste. En 1919, Sigmund Freud (p. 241) précise que, par l'enseignement universitaire, l'étudiant « n'apprendra jamais la psychanalyse proprement dite [...], mais qu'il sera bien suffisant qu'il apprenne quelque chose *sur* la psychanalyse et quelque chose *venant* de la psychanalyse ». Ce n'est que beaucoup plus tard que Jacques André (2004) reprend ce texte fondateur pour défendre toutefois que la recherche psychanalytique à l'université demeure possible pour les doctorants. Par contre, il précise que la condition essentielle à cela est la suivante : l'objet de recherche doit cerner l'inconscient ou les processus inconscients. Tout en gardant à l'esprit le registre des propriétés du système inconscient défini par Freud, incluant les processus primaires (soit le refoulement, le déplacement, la condensation, l'absence de négation, etc.), André rappelle que la recherche sur la chose n'est pas la chose elle-même. « Il faut néanmoins reconnaître à la recherche en psychanalyse une originalité (tout particulièrement dans le champ comparable des sciences humaines), à travers son effort pour rendre plus familier *un corps* dont elle affirme simultanément son

³⁷ « Lien s'instaurant de façon automatique et actuelle du patient à l'analyse, réactualisant les signifiants qui ont supporté ses demandes d'amour dans l'enfant, et témoignant de ce que l'organisation subjective du sujet est commandée par un objet, appelé par J. Lacan, objet a », (Chemama et Vanderersch, 2003, p.438-439).

caractère définitivement étranger » (Ibid., p.66). Ce psychanalyste indique que l'œuvre de Lacan peut également servir aux chercheurs à réduire ce hiatus en recherche en considérant le rapport suivant : « l'inconscient est structuré comme un langage »⁴². D'après lui, c'est grâce au symbolique que le rapprochement entre l'expérience analytique et l'université peut avoir lieu.

L'activité théorique, par sa soumission aux formes de la rationalité, éloigne le psychanalyste de ce qu'il cherche à saisir. L'événement de discours qui rapproche le plus le psychanalyste du corps étranger de l'inconscient n'est pas la théorie, mais l'interprétation, **l'acte interprétatif dans l'ici et maintenant de la situation transférentielle** [...] (Jacques André, 2004, p. 67).

En effet, comment le chercheur peut-il rencontrer un patient travaillé par l'angoisse sans avoir préalablement rencontré lui-même *quelque chose de la psychanalyse*? Pour notre recherche, il s'agit de proposer aux élèves de parler de leurs expériences et, par la même occasion, de donner au chercheur un certain *accès à leur monde psychique*. Même si les jeunes ne se trouvent pas dans le processus d'une cure psychanalytique, ils peuvent avoir accès à une autre compréhension d'eux-mêmes par le simple fait de se raconter, d'explorer leur histoire, d'associer sur de nouvelles idées par la parole devant un autre qui s'intéresse à ce qu'ils peuvent apporter et élaborer.

Cela dit, la situation transférentielle entre le sujet et le chercheur mène inévitablement à un acte interprétatif : en effet, comment le chercheur peut-il arriver à rendre compte de ces nouveaux témoignages et, en même temps, à comprendre quelque chose de ce phénomène social? Avant de répondre à cela, j'ai défini l'importance de la dynamique du transfert faite par Freud et Lacan pour ensuite mieux expliciter la position du chercheur. Pour bien saisir le transfert, j'ai eu recours dans un premier

³⁸ Lacan, J. (1955-56). *Le séminaire III, Les psychoses*. Paris, Édition du Seuil, p. 187. (Introduction du concept pour la première fois dans ses enseignements. Il est important de dire que ce concept a continué d'évoluer).

temps à une définition simple : « Acte par lequel un sujet, au cours de la cure, reporte sur l'analyste soit une affection (transfert positif), soit une hostilité (transfert négatif) qu'il éprouvait primitivement, surtout dans l'enfance, pour une autre personne (père, mère, etc.) » (Dans le dictionnaire Nouveau Petit Robert en ligne, 2013, repéré le 20 janvier 2013). D'après Lauru (2002), ce n'est qu'en 1895, grâce aux *Études sur l'hystérie*, que le transfert « *Übertragung* » est développé en tant que concept⁴³. C'est alors que Freud prend la pleine mesure de la fonction du transfert qui permet à sa patiente (Anna O) de transférer ses représentations inconscientes sur la personne du médecin. Dans son essai de 1912, « *La dynamique du transfert* », il découvre que le transfert en analyse comporte sa partie de résistance. Selon lui, la présence de transferts positifs et négatifs est associée à un fondement érotique refoulé.

Pour lui, l'analyste se doit de « liquider » le transfert afin d'amener à la conscience du sujet les éléments refoulés. Autrement dit, il aura pressenti que la compulsion de répétition formait une résistance à la remémoration de l'analysant, qui s'oppose ainsi à la mise en mots et à l'accès à ses propres contenus inconscients. Le maniement du transfert devient un élément clé pour que se poursuive le travail analytique. Jacques Lacan, lui, a élaboré une explication de la dynamique du transfert; il a construit des ponts sur lesquels le chercheur peut s'appuyer afin de soutenir sa position. Le premier argument sur lequel le chercheur doit donc tenir compte, c'est qu'il ne peut avoir de position symétrique entre le participant et lui. Celui-ci, qui provient de l'enseignement lacanien trouvé dans *Le Séminaire Le Transfert* (1960, p.11), rappelle qu'entre l'analyste et le patient, « il ne s'agit pas d'une symétrie entre sujets » dans l'analyse. Cette critique de l'intersubjectivité montre que l'analysant suppose un

⁴³ « Le contenu du désir était apparu d'abord dans la conscience du malade sans aucun souvenir des circonstances environnantes qui l'auraient fait replacer dans le passé. Le désir présent était alors, en fonction de la compulsion à associer qui dominait dans la conscience, lié à une personne qui occupait légitimement les pensées de la malade; et, résultant de cette mésalliance que je nomme connexion fautive, s'éveillait le même affect qui avait entraîné en son temps la patiente à rejeter ce désir interdit » (Freud, 1895, p. 309, dans Lauru, 2012).

savoir à l'analyste. C'est ainsi que Lacan aborde la fonction de l'analyste, c'est-à-dire non pas par la réciprocité intersubjective, mais bien par la question du désir et de la demande entre deux sujets : « au commencement de l'expérience analytique, rappelons-le, fut l'amour »⁴⁴. C'est par cet angle que Lacan tente d'articuler la position du sujet et de son désir dans l'analyse. Autrement dit, comme il introduit la question du désir, il annule la question de l'intersubjectivité dans l'analyse : l'analyste prend place non pas comme sujet, mais bien comme fonction d'objet : celui de l'objet aimé. Lacan nomme aussi cette fonction l'objet petit a. Il l'explique de cette façon : « l'être de l'autre dans le désir, je pense l'avoir déjà assez indiqué, n'est point un sujet [...]. L'autre en tant qu'il est visé dans le désir, est visé, ai-je dit, comme objet aimé »⁴⁵. L'analyste est donc investi comme un objet désiré. Ajoutons que l'analyste se prête volontiers à cette position de façon à comprendre ce qui est projeté par l'analysant.

C'est de cette façon que l'analysant place le psychanalyste en position du sujet supposé savoir. En effet, l'analysé suppose à l'analyste qu'il sait quelque chose sur les questions qu'il se pose et qu'il possède à ce moment-là, un savoir sur son être ou sur son désir. Ainsi, l'analysant par la question « Qu'est-ce qu'il veut?⁴⁶ » poursuit son désir qui se reporte sur le désir de l'analyste et devient, par conséquent, constitutif au transfert dans l'analyse. Il est manifestement plus facile de saisir en quoi l'analyste devient l'objet du désir du sujet. Mais, cela dit, qu'en est-il du désir de l'analyste? En fait, l'analyste en prenant une place d'objet aimé, l'objet a, doit amener un sujet à produire le signifiant auquel il pourrait s'assujettir.

⁴⁴ Ibid., p. 12.

⁴⁵ Ibid., p.68.

⁴⁶ (Lacan, 1961, p. 219)

La psychanalyse apporte un savoir essentiel sur la dynamique du transfert, surtout si on accepte cette fonction du « supposé savoir » que l'on prête à l'analyste. Dans le cadre de ce projet, il est possible de se demander comment le transfert prendra forme entre les participants et le chercheur, car le dispositif de recherche implique que le chercheur est présent pour interroger ceux-ci sur leur savoir singulier. Est-il possible de penser que le chercheur cède cette place « du supposé savoir » aux participants? D'abord, il s'agit de comprendre que le chercheur analyste est « l'objet d'un double décentrement des personnes ou, en d'autres termes, d'une double perte de maîtrise dans ses activités » (Letendre, 1998, p. 55). D'une part, le chercheur n'échappe pas à sa position de sujet divisé, car il est soumis à la part inconsciente de son être. D'autre part, le chercheur est à même de pouvoir mettre en suspens sa position de supposé savoir, car le répondant est celui qui sait, du moins en ce qui concerne la partie connue, soit consciente et préconsciente.

C'est donc dire que devant les sujets qui participent à la recherche, le chercheur adopte un double statut. D'abord, les participants à la recherche se livrent à lui (même s'ils lui supposent quand même un certain savoir) : « Toi, tu dois connaître cela » ou « Toi, tu dois comprendre cela »). Leur demande est claire : *faire quelque chose de leur savoir à eux afin d'aider d'autres jeunes comme eux*. Autrement dit, en venant témoigner de leur vécu, ils dévoilent une partie intime de leur être, puisqu'ils donnent assez facilement une certaine confiance au chercheur. À la différence de l'analyste, le chercheur attribue *un supposé savoir* aux sujets, puisqu'il va à leur rencontre et cherche à connaître leur expérience vécue. Ce qui le met et le garde au travail, c'est-à-dire dans un mouvement d'aller-retour entre l'autre et lui-même, est le désir de découvrir un nouveau sens, faire surgir un sens caché, préconscient. C'est pourquoi il accueille les témoignages, cherche, fait des efforts d'élaboration et de liaison; toutefois, au lieu d'émettre ses interprétations à chacun des sujets qu'il rencontre, il tente de repérer ce qu'il y a de commun comme fonction chez l'autre ou encore, de lui présenter une interprétation pour sentir comme cela résonne pour lui.

L'analyste chercheur peut mettre à profit quelques parties de son expérience clinique qui lui a appris que, devant chaque témoignage de sujet, il est primordial d'éviter d'interpréter et de comprendre trop rapidement ce que l'autre lui apporte. Il lui faut éviter le piège de vouloir conclure trop hâtivement et d'aboutir à des hypothèses finales et fautives. Aussi, Lacan (1956-1957, p. 101) met en garde les analystes qui souhaitent « comprendre trop tôt » et qui cherchent à coller du sens ou plus précisément d'apposer son sens à lui au discours de l'autre. S'il va de soi que l'analyste peut utiliser son flair, il lui est pourtant essentiel de pouvoir repérer le sens provenant des signifiants du sujet, de l'inconscient de celui-ci, sans cesse énoncé et répété durant les entretiens. On peut supposer qu'il en va de même en recherche. Il s'agit d'amener le sujet à énoncer ses idées et à expliquer de signifiant en signifiant ce qu'il sait sur le phénomène. Lacan (1955-56, p. 59) affirme que ce n'est pas important de comprendre rapidement, mais bien « d'atteindre le vrai ». Dans ce cas, le vrai est relié à la fonction du symptôme. Pour le chercheur, l'éthique est de suivre le discours du répondant concernant son vécu comme il est compris et perçu par lui. Du côté de la recherche qualitative, Strauss et Corbin (2004, p.73) vont dans le même sens que la clinique psychanalytique et affirment que « c'est en utilisant de manière systématique et consciente ce que nous apportons aux données que nous devenons sensibles aux significations, sans que nous imposions nos explications aux données ». Ces derniers abordent la notion de conscience en s'inspirant de l'apport d'Husserl (Lavigne, 2005) dont le sens est expliqué à partir de l'expérience qui est celle de la conscience intentionnelle (foncièrement subjective et rigoureusement scientifique). Elle est comparée à la conscience réflexive.

En somme, j'ai supposé que les participants de cette recherche avaient des préconceptions, c'est-à-dire de leurs suppositions quant à *un savoir-faire* qui m'appartenait et qui serait appliqué à leur vécu pour comprendre le phénomène de l'intimidation. Cela implique aussi que, pour me raconter leur histoire, ils doivent passer de la position de « victimes » à celle d'aidants ou, mieux encore, à celle de

« sujets ». Je peux, par conséquent, défendre que le sujet supposé savoir est partagé entre le chercheur et le répondant. Il est vrai que le chercheur ignore ce que l'autre peut lui témoigner, c'est pour cela qu'il lui demande de lui raconter son expérience : il essaye de pouvoir saisir au meilleur de lui-même une « vraie » compréhension de ce vécu singulier. Je crois qu'il suppose aussi un certain savoir par accumulation des vécus des participants et qu'il pense mettre cela momentanément en suspens. En fait, c'est la rencontre de deux inconscients puisque le chercheur n'a pas choisi ce sujet par pur hasard : il a quelque chose à voir avec l'objet de sa recherche.

3.3.1 L'analyste chercheur : sa position via l'objet et le sujet de recherche

Outre le passage par le langage, la filiation symbolique que Freud et Lacan peuvent avoir avec les sciences sociales valorise et soutient notre position du chercheur analyste (Assoun, 1993, Zafiropoulos, 2001, 2003). Pour Chiantaretto (2008, p. 196) « dès le cas Dora, [Freud] nous a donné les mots pour comprendre et faire l'expérience de la position d'analyste comme étant intrinsèquement une position de chercheur ». Toutefois, cette dernière position n'est possible que grâce à l'expérimentation de la cure analytique.

Aller de la découverte de Freud à la recherche actuelle et continuée apparaît donc comme un mouvement nécessaire parce que nous n'avons pas appris la psychanalyse dans des livres, qu'elle ne se réduit pas à des équations, mais qu'elle est née pour tout analyste dans l'éprouvé du transfert. L'histoire de la découverte de la psychanalyse est la nôtre non parce que nous la répétons à l'identique, mais parce que ses incertitudes *nous engagent dans un retour critique* et donc dans une élaboration de l'illusion transférentielle (De Mijolla-Mellor, 2004, p. 33).

Ces allers-retours dans la cure permettent, entre autres, de mettre en doute le sens de

la répétition en nous. Pour Assoun (2004, p. 51), *re-chercher implique le fait de rechercher à nouveau* et signe de cette façon le lien d'introduction avec cette compulsion de répétition. Le champ de recherche est délimité parce que l'on assume que l'objet (perdu) y est. Ainsi, le moteur de l'analyste chercheur sera de fantasmer pour recouvrer cet objet, ce réel. « Fantasmer, c'est précisément tenter de rejoindre coûte que coûte ce rigoureux réel qui requiert une pensée à sa hauteur. » (Assoun, 1995, p. 218).

Le chercheur devra voguer entre continuité et discontinuité ou encore entre reprise et rupture. Assoun (2004, p. 51) évoque le fait que « le chercheur ne trouve pas par hasard, ni une seule fois, ni un beau jour, quoiqu'il est soutenu par le fantasme [d'une] révélation champolionesque ». En ce qui a trait à la méthode du « vrai » chercheur, selon Assoun, elle (la méthode) est loin de correspondre au paradigme positiviste. Il (Ibid., p.52) affirme que :

le vrai chercheur est donc foncièrement *désordonné* (au-delà de son idiosyncrasie empirique), il se reconnaît même à quelque chose d'égaré puisque s'il n'avait rien perdu pourquoi chercherait-il, et si tout était en ordre pourquoi chercherait-il son *ordre de marche*.

Le chercheur doit accepter de ne pas trouver pour mieux développer une endurance à ce que la vérité se refuse à lui et lui joue des tours en lui faisant emprunter de fausses pistes. De cette façon, le chercheur est muni d'un espoir qui est réactivé par le désir de trouver. Son objet de recherche sera cerné avec une loi qui est sans doute la plus opérative qui soit : l'hypothèse de l'inconscient. Chiantaretto (2008) abonde dans le même sens et évoque l'importance de considérer les effets de l'inconscient autant pour en témoigner sur le plan de son enseignement que de pouvoir s'y intéresser dans le cadre des recherches doctorales :

l'analyste chercheur, quand il se fait par ailleurs enseignant chercheur, ne peut ni ne doit échapper à cette tâche impossible consistant à témoigner de son expérience spécifique de l'inconscient. [...] En d'autres termes, il n'y aura transmission que si l'enseignant chercheur permet à ses étudiants de se confronter, dans le cursus de formation et dans le cadre des recherches doctorales, à l'énigme de l'inconscient.

L'inclusion de l'analyse métapsychologique devient du coup intéressante, car elle permet de repérer le point oublié du tableau. Le chercheur s'intéresse à la compréhension des processus psychiques à partir des manifestations de l'inconscient en passant par les signifiants utilisés par les sujets; autrement dit, de l'ordre symbolique venant autant de la personne que de la culture dans laquelle celle-ci évolue (Patris, 2009).

3.3.2 Le chercheur : la méthode et son analyse

Le chercheur doit ainsi arriver à saisir une signification nouvelle à partir de ce que lui disent les sujets de recherche dans plusieurs mouvements d'aller-retour.

Une telle méthodologie de récit de vie est tout à fait compatible avec le modèle psychanalytique des entrevues associatives et peut s'étendre sur une vingtaine ou une trentaine d'heures d'entrevues au cours desquelles le chercheur ne vise pas à imposer une direction aux entretiens, mais au contraire cherche à suivre le fil associatif du sujet et à le favoriser, en ayant confiance que le contenu significatif apparaîtra à travers les déplacements du discours [...] (Brunet, 2009, p. 82).

Aussi, le chercheur doit trouver des réponses même dans les détails; c'est-à-dire, là même où il ne s'attendrait pas à faire des trouvailles. En fait, pour lui, « l'essentiel est de tomber sur quelque chose de neuf » (Assoun, 2004). Il ne s'agit donc pas d'y aller

à l'aveuglette, ce que lui éviterait la « méthode », mais bien de se donner un cadre et une façon de faire, à condition, bien sûr, de ne pas tomber dans le « méthodologisme » (Assoun, 2004). Il va de soi que le chercheur doit rester dynamique dans le va-et-vient; il doit demeurer vivant et alerte devant les interrogations et les interprétations suscitées par les discours des sujets ainsi que devant les données de recherche lors de leurs relectures.

3.4 Les fondements épistémologiques de la méthodologie de théorisation enracinée (MTE)

Glaser et Strauss (1967) affirment que le fondement de la MTE est une méthode générale d'analyse comparative favorisant la découverte. Ces derniers voulaient transmettre les avantages et surtout l'utilité de la « grounded theory » pour la recherche. Cette nouvelle position épistémologique est très différente des recherches positivistes et elle se dissocie des recherches basées sur la validation ou non des hypothèses en utilisant des outils d'analyse mathématiques et statistiques. Glaser et Strauss (1967) soutiennent que cette méthode, la Grounded theory, s'inscrit dans une logique de la découverte en raison de son ouverture.

3.4.1 Les définitions françaises de la « Grounded theory »

Pour bien rendre l'expression « Grounded Theory », plusieurs ont cherché un équivalent en français : « Baszanger (1992) suggère la théorie fondée; Olivier de Sardan (1995), lui, utilise les modèles interprétatifs issus du terrain », mais Paillé (2010), lui, préfère « la théorie ancrée ». Guillemette et Lukerhoff (2012, p. 7) défendent que « la Grounded Theory n'est pas d'abord une théorie, mais une

approche méthodologique générale de recherche qui permet la construction d'une théorie ». Ces derniers (Ibid., p. 7) proposent la terminologie suivante : la méthodologie de théorisation enracinée (MTE). J'ai retenu cette dernière terminologie, MTE, dans le cadre de notre thèse, puisqu'elle a l'avantage d'inclure aussi l'aspect de la méthode. Ils ajoutent que le terme « enraciné » provient de la « famille sémantique anglaise des mots : « field », « root », « ground » (Ibid., p. 7).

La position de base de Glaser et Strauss (1967, p. 3) est tenue par le fait que « générer des théories enracinées est une façon d'arriver à élaborer une théorie qui est plus adaptée à l'objet de recherche et qui nous dirige vers son utilisation présumée ». Ces derniers (1967, p. 3, traduction libre) reconnaissent les liens qui unissent la MTE et la sociologie, puisque toutes deux visent à :

1. Permettre la prédiction et l'explication des comportements.
2. Être utile dans l'avancement théorique en sociologie.
3. Être utilisé dans les interventions au quotidien : la prédiction et l'explication devraient pouvoir donner une meilleure compréhension au praticien et lui permettre de mieux intervenir.
4. Fournir un nouveau regard sur la compréhension du comportement à partir d'une position particulière prise envers les données.
5. Guider et amener un style pour la recherche sur des secteurs particuliers du comportement.

J'ai souhaité m'inspirer de la méthodologie théorisation enracinée (MTE) et, surtout, des fondements épistémologiques qui en découlent notamment l'utilisation de la subjectivité du chercheur, la sensibilité théorique, la circularité de l'approche, la flexibilité méthodologique, l'échantillonnage théorique, la méthode comparative continue, le développement de l'analyse de données et, finalement, l'utilisation du

journal de bord. (Notons que j'ai décrit plus loin les nuances à établir entre la psychanalyse et la MTE).

Dans le but de justifier davantage nos choix épistémologiques, je rappelle que Charmaz (2006) a qualifié la MTE à la fois d'inductive, de comparative, d'itérative et d'interactive. J'apprécie tout particulièrement son lien avec l'induction, puisque celle-ci n'est possible pour le chercheur qu'en étant attentif à ce qui surgit des données et permet de former des catégories conceptuelles par comparaisons continues et répétées entre les données et les catégories entre elles. Tout cela est influencé par un processus d'interaction symbolique. Mais revenons à chacun des fondements épistémologiques de la MTE.

3.4.2 L'utilisation de la subjectivité

Avant, l'influence et la prédominance des méthodologies quantitatives influençaient le chercheur qualitatif qui finissait par se demander comment il pouvait arriver à construire certaines hypothèses tout en s'assurant d'un jugement neutre. Pour la recherche qualitative actuelle, il a toujours été très important de travailler à partir des signifiants utilisés par les participants de la recherche; toutefois, au cours des entretiens, le chercheur est en droit de relancer le sujet en lui demandant des précisions tout comme il est en droit de retourner le voir pour lui poser de nouvelles questions pour comprendre le discours de celui-ci. Dans ce cas, être rigoureux face à la méthode ne veut pas dire être effacé ou encore rigide, car je considère que le chercheur fait partie intégrante du processus et même, est très intéressé, voire intimement lié à ses questions de recherche. Pour Assoun (2004, p. 50) « [...] on peut noter que l'objet de recherche n'a pas d'être autre que celui de la perte ».

Autrement dit, ce qui pousse le chercheur au travail, c'est son désir de retrouver

l'objet perdu (au sens freudien du terme) ou du moins de comprendre l'objet de cette perte⁴⁷. Aller à la rencontre de la subjectivité des sujets l'intéresse grandement, puisqu'il souhaite s'ouvrir à cette complexité de l'être humain. Il s'agit pour lui de trouver un moyen pour « exploiter les ressources de la subjectivité plutôt qu'en essayant de l'exclure des processus de recherche » (Laperrière, 1997). Le Guen (1989 dans Letendre, 2007, p. 387) renchérit dans ce sens :

Toute parcellisation de l'individu ne peut qu'aboutir à le détruire en tant qu'objet d'étude : toute tentative d'isoler l'observateur de l'observé ne peut que fausser la pertinence de l'observation. [...] celui qui tient la place de l'observateur étant lui-même un individu, il n'est pas plus réductible que celui qui est observé.

Lors des entretiens, le travail des collaborateurs et du chercheur est donc de faire sens, de chercher ensemble un nouveau sens ou un sens inédit dans le but d'aboutir à une co-construction (Letendre, 2007). Ce type de construit repose sur une position constructiviste plutôt qu'objectiviste du chercheur. Par conséquent, cette méthode (MTE) demande de la fluidité et de la flexibilité (Charmaz, 2009), sans oublier la mise en place d'une certaine sensibilité théorique à ce que les sujets apportent chacun leur tour.

3.4.3 La sensibilité théorique et la circularité de l'approche

Le terme « sensibilité » vient de la sociologie interactionniste de l'École de Chicago

⁴⁷ « Dans le cas de l'identification, l'objet s'est perdu ou on y a renoncé ... » (Chemama et Vandermersch, 2003 p. 291). Pour l'expliquer simplement, « l'objet perdu est relié au premier objet de désir et de satisfaction vécue par le sujet, objet qui a été entre-temps perdu et qu'il s'agirait de retrouver dans ses substituts ». Bass, récupéré le 27 juillet 2013 <http://www2.cndp.fr/magphilo/philo05/objet.htm>

(Paillé, 2010). Cet interactionnisme symbolique n'est autre que l'écoute et l'observation de l'autre. John Dewey le présente ainsi : « [...] Tout ce qui existe, du moment qu'il est connu et connaissable, est en interaction avec d'autres choses » (1958, p. 175, cité dans Paillé, 2010).

Pour Glaser (1992), la sensibilité théorique renvoie à l'habilité du chercheur de pouvoir non seulement générer des concepts provenant des données, mais de pouvoir les relier ensemble. Guillemette et Lapointe (2012, p. 14) précisent que cette méthode n'est possible que grâce à « l'ouverture à ce que les données disent » qui permet de remettre en question certains savoirs ou certaines théories existantes par rapport au connu. Il ne s'agit pas de nier le savoir existant du chercheur, mais bien de lui demander de le mettre entre parenthèses ou encore *en bracketing*, terme utilisé en MTE (en phénoménologie, on dirait *en époque*). Ainsi, le chercheur doit être plus ouvert à ce qui surgit des données (Guillemette et Luckerhoff, 2009). La suspension momentanée des cadres théoriques permet au chercheur de percevoir *un sens nouveau* grâce à la méthode inductive. Il est toutefois important de préciser que la MTE n'est pas pour autant une posture a-théorique (Guillemette, 2011), puisqu'elle intègre la théorie en après-coup, après l'analyse de données. Autrement dit, elle ne défend donc pas la posture de la *tabula rasa*, mais plutôt, comme il a été dit, celle de la mise en parenthèses. De plus, la suspension du savoir permet de se centrer et d'essayer d'entendre⁴⁸ ce que les sujets ont à apprendre au chercheur.

Strauss et Corbin (2004) ont même utilisé plusieurs variétés de techniques comme l'utilisation de questionnaires, la technique du flip-flop (« what if ») ou encore les comparaisons entre les codes afin d'augmenter la sensibilité du chercheur durant son analyse. « L'objectif n'étant pas de créer plus de données, mais de stimuler la réflexion à propos de l'utilisation des données et apporter différentes façons de comprendre les données » (Traduction libre de Corbin, 1998, p. 122, cité dans Mills,

⁴⁸ C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas seulement d'écouter ce que les participants ont à me dire, mais aussi d'entendre ce qu'ils tentent de témoigner qui peut-être au-delà de l'énonciation.

Bonner et Francis, 2006).

D'après Corbin (2013), le chercheur doit être créatif et audacieux (afin d'effectuer un (ou des) retour (s) aux données si nécessaire), car cela lui permet de voir autre chose que ce qu'il était possible de saisir lors d'un premier travail d'analyse. Il doit être en mesure de retourner à certaines de ses analyses en après-coup et de changer leurs codages tout en prenant soin de noter la raison de ce changement afin d'assurer leur traçabilité. Cette mouvance, que j'ai adoptée, permet de comprendre que je me suis positionnée loin d'une logique linéaire (qui se veut figée à rechercher une corrélation linéaire pour arriver à une preuve), mais pour le modèle itératif de l'analyse des données qui se veut plus fécond (Glaser et Strauss, 1967; Murkamerera, Lacourse et Couturier, 2006). En ce sens, Strauss et Corbin (2004) proposent des questions *sensibilisantes* qui ont pour but d'orienter le chercheur vers ce qui peut émerger des données : « Que se passe-t-il ici (par exemple, les enjeux, les problèmes, les préoccupations)? Qui sont les acteurs impliqués? Comment définissent-ils la situation? Que signifie-t-elle pour eux? Que font les différents acteurs? [...] ».

Glaser (1992) prévient le chercheur qu'il doit absolument développer une sensibilité théorique dans le but d'arriver à produire une théorie, sinon son travail sera réduit à une description sur le plan des concepts. Advenant que le chercheur connaisse bien le domaine ou même qu'il ait une expérience personnelle liée à cela, cela ne lui sera pas suffisant pour produire une théorie. Glaser (1992) explique que la sensibilité théorique mène directement à la mise en place d'hypothèses qui, elles, s'ajustent à la venue de nouvelles données. Lors d'une conférence à Montpellier au Rifreq en 2011, Soulet a voulu souligner que rien n'empêchait le chercheur d'élaborer des hypothèses qu'il soutiendrait pour un moment avant de les laisser tomber pour en fabriquer de nouvelles. Comme dans un casse-tête, a-t-il ajouté, il s'agit de trouver le bon morceau et de le placer au bon endroit. Pour lui, c'est un travail d'expérimentation et de classification. Si les catégories interprétatives s'écroulent, un nouvel outil de

comparaison sera élaboré par la mise en place d'une nouvelle catégorie. En ce sens, la sensibilité théorique est toujours jumelée au principe de la circularité qui, lui, repose sur la collecte et l'analyse.

D'après Glaser et Strauss (1967, p.43), le principal enjeu de la MTE est qu'il puisse y avoir une relation entre la collecte et l'analyse des données; celle-ci doit être constante et pouvoir s'entrecouper continuellement du début jusqu'à la fin de la recherche. Glaser (2001) et par après, Luckerhoff et Guillemette (2012) rappellent l'importance d'effectuer conjointement la collecte de données et son analyse; Luckerhoff et Guillemette (2012) ont traduit en français ces opérations de « *circling spiral* » par l'expression de « spirale circulaire ». En accord avec ce principe, Luckerhoff et Guillemette (2012) soutiennent qu'il est possible d'adopter une position encore plus dynamique en évitant de faire du surplace. Ils proposent par conséquent d'utiliser une trajectoire hélicoïdale. Cette approche est d'abord décrite comme :

[...] une courbe qui s'enroule autour d'un axe en mouvement. Le chercheur avance dans son projet en retournant constamment à des étapes précédentes et il établit des relations entre les différentes étapes. L'objectif de ce mouvement itératif de circonvolution est d'enrichir la compréhension du phénomène à l'étude (Ibid., p, 41).

C'est à ce niveau qu'intervient le principe d'émergence appelé « l'émergent-fit » par Glaser et Strauss (1967). Il s'agit du moment où le chercheur confronte dans des mouvements d'aller-retour les codes et les catégories avec les données empiriques. Ainsi, l'adéquation entre les premières lancées théoriques et les données empiriques subséquentes est examinée, voire retravaillée si nécessaire. (Glaser, 2001; Laperrière, 1997; Guillemette et Luckerhoff, 2009). C'est ce que je décris dans l'échantillonnage théorique, mais, pour l'instant, revenons à la flexibilité méthodologique.

3.4.4. La flexibilité méthodologique

Guillemette et Luckerhoff (2009) affirment que la MTE implique une grande flexibilité méthodologique dans l'ensemble de la démarche. Pour le chercheur, il s'agit de faire attention à ne pas devenir trop rigide durant les procédures d'analyse : il lui faut respecter certains principes de base tels que porter une attention particulière à tout ce qui suit : l'émergence, la sensibilité théorique, l'interaction entre l'analyse et la collecte des données, l'échantillonnage théorique, la théorisation à partir des données empiriques, l'effort de suspension de la référence à des théories existantes, etc.

3.4.5. La construction de la problématique

Dans le cadre de cette recherche, j'ai proposé une construction de la problématique afin de présenter ce projet de thèse. Heureusement pour moi, il y a eu quelques années entre cette présentation et la première collecte de données qui m'a permis de prendre un peu de distance en regard de l'écriture de cette même problématique. Pour éviter de forcer les données et de faire en sorte qu'il y ait un « emergent-fit », il suffit d'écrire la problématique après avoir complété l'analyse des données. Guillemette (2011) explique qu'il s'agit « d'apprendre à ne pas savoir ».

Les chercheurs en MTE refusent systématiquement de faire ce genre de recension des écrits avant de commencer leurs recherches sur le terrain parce qu'ils veulent résister à la tentation de se servir des concepts *a priori* pour analyser les données (Strauss, 1987, cité dans Guillemette et Luckerhoff, 2009, p. 12).

Dans le cas où il est demandé d'écrire la problématique à l'avance, ces derniers suggèrent de suspendre, le plus possible, la référence au savoir déjà existant.

3.4.6. L'échantillonnage théorique

D'abord, l'échantillonnage théorique est vivement lié aux analyses des données (Laperrière, 1997), car le but est de développer la théorie au fur et à mesure qu'elle émerge (Glaser et Strauss, 1967). Strauss et Corbin (2004, p. 241) définissent l'échantillonnage théorique comme suit :

La récolte de données motivées par les concepts qui découlent de la théorisation fondée sur l'idée de « comparaison », dont l'objectif est de se rendre sur le terrain chez des personnes ou sur les lieux d'événements susceptibles de maximiser les opportunités de découvrir des variations parmi les concepts et de densifier les catégories en fonction de leurs propriétés et de leurs dimensions.

Mucchielli (1996, p. 54) indique que la notion d'échantillonnage réfère davantage à « une stratégie de développement et de consolidation d'une théorisation ». À partir de l'analyse en cours, le chercheur est amené à décrire plusieurs aspects d'un même phénomène avec l'aide, s'il le souhaite, de données provenant de plusieurs sujets. Il est amené à choisir où il effectuera sa prochaine collecte de données afin de développer sa théorie au fur et à mesure qu'elle émerge devant ses yeux. Plus précisément, le chercheur va se poser cette question : quel groupe ou quel sous-groupe arrivera à répondre le mieux à mes hypothèses théoriques interprétatives? Strauss et Glaser (1967, p. 49) affirment que ces groupes sont surtout choisis en fonction de leur pertinence théorique afin de favoriser le développement de catégories émergentes.

Pour Pires (1997, p. 113), l'échantillonnage va de pair avec le « corpus empirique d'une recherche ». L'échantillon représente forcément un choix face à l'objet de recherche qui représentera ce corpus. Dans ce cas, faut-il privilégier un échantillon large pour représenter notre objet de recherche? Pires (1997, p. 122) avance « qu'une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème : c'est étudier ceci pour appuyer un au-delà ». Il retient donc l'idée de mettre en lien seulement certains éléments pour extrapoler ou encore pour apporter un éclairage supplémentaire à certains concepts théoriques. Selon lui, un aperçu peut être donné d'une société vivant à une certaine époque par la simple rencontre d'un individu venant de celle-ci. L'échantillonnage, pour Savoie-Zajc (2007), représente les choix stratégiques du chercheur faits en lien avec l'orientation qu'il décide de prendre face à son objet de recherche. En accord avec cela, l'échantillonnage théorique sera un outil avec lequel j'ai choisi de travailler dans le contexte de cas multiples (rencontre avec plusieurs jeunes adolescents).

L'échantillonnage théorique, contrairement à celui dit statistique qui se concentre essentiellement sur la généralisation des résultats, est mis en place par le chercheur afin de se diriger vers « des données qui permettent de toujours mieux comprendre le phénomène plutôt que de simplement le documenter » (Guillemette et Luckerhoff (2009, p. 8). Dans la section développement de l'analyse de données, je démontrerai les méthodes mises en place pour arriver à comprendre le phénomène à l'étude dans cette thèse comme, par exemple, la notion de la saturation théorique. Bien que qu'abordé précédemment, j'ai décrit davantage en quoi consiste la méthode comparative continue.

3.4.7. La méthode comparative continue

Cette méthode est l'assise de l'analyse pour la méthodologie de la théorisation enracinée. Elle a pour objectif « de faire émerger les similitudes et les contrastes entre les données, dans le but de cerner leurs caractéristiques, leurs relations et les déterminants de leurs variations » (Laperrière, 1997, p.317). Elle est présente à toutes les étapes du processus de théorisation qu'il s'agisse du codage ouvert, de la modélisation ou encore de la saturation théorique. Toutes ces étapes seront décrites à la section suivante.

Glaser et Strauss (1967 p. 105) décrivent en quatre étapes la méthode comparative continue⁴⁹ :

1. Comparer les incidents applicables à chaque catégorie.
2. Intégrer les catégories et leurs propriétés.
3. Délimiter la théorie.
4. Écrire la théorie.

Au début de la recherche, le codage est plus présent et intense. L'analyste doit faire un effort pour relever le plus de catégories possible. Par la suite, il s'agit de comparer celles-ci entre elles en tenant compte de leurs caractéristiques et en cherchant à voir si elles peuvent être regroupées ou renommées. Strauss et Corbin (2004) expliquent que les différentes formes de comparaison possibles se font par similitudes, différences (celles-ci aident aussi à classifier), variations (comparaison systématique de deux ou plusieurs phénomènes) ou encore par contrastes (comparaison avec la technique de la volte-face : concept retourné à l'envers).

⁴⁹ Plusieurs traductions sont de mise pour l'expression « constant comparative method » soit (Guillemette, 2006b, p. 75): *méthode comparative continue*, qui provient de Baszanger ou *méthode comparative constante*, qui est apportée par Pierre Paillé. Strauss et Corbin (2004, p. 94) proposent, eux, le terme de *comparaisons théoriques*.

Ainsi, au fur et à mesure que la recherche avance et que la théorisation se construit, celle-ci devient élective et sert davantage à retrouver une cohérence théorique. Autrement dit, « la cohérence théorique recherchée n'implique pas la rigidité des catégories, mais bien leur adéquation à l'ensemble des données » (Laperrière, 1997, p. 317). Il y a donc un mouvement de comparaison pour l'ensemble des contenus concernant les catégories qui s'instaurent entre les nouvelles analyses et celles définies auparavant. Ainsi, les concepts du départ peuvent être remaniés, enlevés ou renommés de façon à adhérer à l'ensemble des données. Voyons maintenant les étapes de l'analyse des données.

3.4.8. Le développement de l'analyse des données

Strauss et Corbin (2004, p.31) affirment que « l'analyse résulte de l'interaction entre les chercheurs et les données » et que la créativité des chercheurs servira seulement s'ils réussissent à bien nommer les catégories. Il va de soi que cette opération n'est pas une tâche facile. L'analyse de données s'effectue par le codage qui se fait en trois étapes. Il faut dire que ce n'est pas en finissant le codage de la première entrevue qu'il faut renoncer à revenir aux concepts et aux catégories que j'ai apposés, car ils sont à revoir constamment. Ils s'inscrivent dans un processus continu et dynamique de comparaison des composantes (Letendre, 1988).

3.4.8.1. Le codage et la catégorisation

D'abord, il s'agit d'effectuer une distinction importante entre concepts et catégories. Pour Strauss et Corbin (2004, p. 148) « les catégories sont des concepts qui dérivent

des données et qui représentent les phénomènes. Les phénomènes sont des idées analytiques importantes qui émergent de nos données ». Autrement dit, ces chercheurs opposent tout ce qui est descriptif à ce qui est analytique; pour eux, ce n'est pas une description proprement dite qui est recherchée, mais davantage des concepts qui regroupent des catégories sous des thèmes plus abstraits.

Le codage se fait en trois étapes distinctes qualifiées soit d'ouvertes, d'axiales ou de sélectives. La première, le codage ouvert, « vise à faire émerger le plus grand nombre de concepts et de catégories possible » (Laperrière, 1997). Strauss et Corbin (2004) expliquent qu'il faut faire un examen minutieux des données et même, parfois, s'attarder à chaque mot exprimé par les participants de la recherche. C'est une étape qui est très longue, mais combien productive. Ces derniers suggèrent au chercheur de se demander « Quelle est l'idée principale dans cette phrase ou dans ce paragraphe ? Que se passe-t-il ici? Ou encore, en quoi ce document est-il semblable ou différent de ceux que j'ai codés précédemment? » (Ibid., p. 155).

Le codage axial est « le processus de mise en rapport des catégories avec leurs sous-catégories », il est appelé ainsi « parce que le codage se produit autour de l'axe d'une catégorie, liant ainsi les catégories en fonction de leurs propriétés et de leurs dimensions » (Ibid., p. 157). Ce codage suppose que l'analyste a non seulement déniché quelques catégories, mais qu'il les a reliés par leur sens.

Finalement, le codage sélectif est « le processus d'intégration et de peaufinage de la théorie » (Ibid., p.179). Ce processus continu débute dès le codage ouvert et se termine à l'écriture finale. Strauss et Corbin (2004) précisent que la première étape de l'intégration est de décider quelle est la catégorie centrale (catégorie cœur) dans le but de l'organiser autour d'un concept central explicatif. Afin d'y parvenir, ces derniers conseillent d'utiliser les techniques suivantes : raconter ou écrire un scénario, utiliser des schémas, trier et passer en revue les mémos et utiliser des logiciels.

3.4.8.2. Le développement par validation et par variation

Glaser et Strauss (1967) proposent d'adopter une opération qui vise la confirmation du concept ou de la catégorie apposée par le chercheur. D'une certaine façon, il valide ses hypothèses avec les données en faisant un retour sur le terrain. Quoi de mieux pour trouver une approbation (ou non) en rencontrant les sujets de recherche afin de leur demander d'interpréter les résultats et de voir « si cela correspond à leur expérience? » (Guillemette, 2006, p. 77). Cette étape permet de prévenir que le chercheur ne valide que par soi-même ses résultats, c'est-à-dire qu'il élabore des codes et des catégories uniquement en fonction de son interprétation (Bruner, 1993, cité dans Plouffe et Guillemette, 2012). Dans ce cas, l'altérité devient un rempart contre la projection de fantasmes uniquement subjectifs du chercheur.

Par contre, le développement par variation demande de mettre à l'épreuve les catégories déjà en place par contraste. La spécificité catégorielle a des particularités, puisqu'il s'agit de regarder cela en le comparant à son opposé. Cette procédure offre au chercheur soit d'apporter certains contrastes à son échantillon ou encore de le diversifier (Pires, 1997). Si une observation va à l'encontre des résultats de l'analyse, le chercheur, usant la méthodologie de théorisation enracinée, va l'utiliser et chercher à enrichir ces dimensions le long d'un continuum qui devient porteur de la complexité du phénomène étudié (Plouffe et Guillemette, 2012; Strauss et Corbin, 2004). Ainsi, ces nouvelles données sont considérées « comme favorables à la variation et donc favorables à une compréhension plus riche, plus nuancée et plus solide du phénomène » (Plouffe et Guillemette, 2012, p. 106).

3.4.8.3. Le développement par réduction et densification

Plouffe et Guillemette (2012) pensent qu'un mouvement de réduction et de densification doit obligatoirement suivre les procédures de codage. Il s'agit à cette étape de voir ce qui peut être regroupé d'abord par des codes, ensuite par des catégories déjà en place pour mieux passer à des noyaux théoriques (*Core categories*) (Glaser et Strauss, 1967). L'utilisation de schémas est fortement conseillée par Strauss et Corbin (2004). Cela permet de voir de façon différente les données et d'essayer de trouver les liens entre les systèmes en place. Paillé (1994, p. 167) appelle cela la *mise en relation* du système catégoriel. Il présente cette partie comme déterminante, puisqu'elle ouvre la porte à une façon plus dynamique d'aborder un premier essai de théorisation. Plouffe et Guillemette (2012, p. 106) avancent que le chercheur arrivera à former en quelque sorte le premier « squelette de la théorie émergente ».

3.4.8.4. La modélisation

La modélisation « consiste à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un événement, un système, etc. ». (Paillé, 1994, p. 174). Plouffe et Guillemette (2012, p. 107) précisent que la modélisation « sert à représenter la complexité et la densité de la construction théorique ». Son utilité est d'approfondir l'analyse de façon à mieux remarquer les relations émergentes entre les catégories.

3.4.8.5. La saturation théorique

Le principe de saturation théorique, concept mis de l'avant par Glaser et Strauss (1967), consiste à revoir les catégories qui émergent des données afin « de les confronter à différents contextes empiriques, le but du chercheur étant de développer les propriétés du concept et de s'assurer de sa pertinence théorique ainsi que de leur caractère heuristique » (Pires, 1997, p.156). C'est une étape très importante et décisive dans le travail d'analyse, car elle sert de cadre au chercheur pour continuer ou s'arrêter. Alors, « la collecte des données se fait jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune donnée ne vienne modifier la théorie construite » (Lapperrière, 1997, p. 324).

Plouffe et Guillemette (2012, p. 107) nous rappellent que la saturation théorique est *relative*, c'est-à-dire que « l'analyse pourrait toujours être plus ou moins saturée ». Toutefois, Guillemette (2012) soulève la question suivante : « avec ces théories émergentes, est-ce que je peux dire que j'en ai suffisamment pour appeler cela une thèse, c'est-à-dire est-ce que je peux contribuer véritablement à l'avancement d'une science? ». Plouffe et Guillemette (2012) rappellent que seul le chercheur peut répondre à cette question grâce, entre autres, à la richesse des résultats de l'analyse théorisante, l'évaluation de la qualité, les ressources dont il dispose en terme du nombre de personnes pouvant participer à sa recherche, des coûts impliqués, etc.

3.4.8.6. L'écriture de la théorie

L'écriture de la théorie se fait graduellement par l'utilisation des mémos et des énoncés théoriques.

3.4.8.7. L'utilisation des mémos et du journal de bord

« La tenue d'un journal de bord dans lequel [le chercheur] analyse ses réactions personnelles au terrain et les effets de ses interactions avec les sujets, » lui permet de construire petit à petit sa théorie à partir de ses mémos et de ses intuitions théoriques et autres (Laperrière, 1997, p. 369). L'utilisation du journal de bord est très utile (Letendre, 2007) et il sert de rempart pour le chercheur, puisqu'il l'aide à développer une attitude de transparence. L'utilisation du journal de bord le poussera à clarifier ses décisions et sa position face aux décisions méthodologiques, ce que Mucchielli (1996, p. 116) nomme « critère de validation de cohérence interne de la recherche ».

Strauss et Corbin (2004, p. 257) affirment que « la fonction habituelle des mémos consiste à être un rappel ou une source d'information » et précisent que les mémos peuvent prendre plusieurs formes soit celle *des comptes rendus de codage*, *des comptes rendus théoriques*, *des comptes rendus opérationnels*. Aussi, selon eux, « les mémos peuvent être codés, analysés et comparés telles des données additionnelles » (Charmaz, 1983; Corbin et Strauss, 1990; Plouffe et Guillemette, 2012)

3.4.8.8. Les énoncés

Les énoncés proviennent de mémos qui se sont densifiés théoriquement (Plouffe et Guillemette, 2012).

3.4.8.9. Le rapport final

« À partir des mémos les plus pertinents et des énoncés théoriques les plus denses, le chercheur rédige enfin un premier rapport. Ainsi, à partir des mémos et des énoncés théoriques, il rédige un texte provisoire » (Plouffe et Guillemette, 2012, p. 108). Les chercheurs qui utilisent la MTE évitent d'utiliser le terme « postulats », puisqu'ils ne veulent pas déduire des explications des phénomènes, mais bien plus trouver par émergence des données (Guillemette, 2006b).

3.5. Ma position de chercheuse : à partir de la psychanalyse et de la MTE

Ayant le souci de dégager une compréhension respectant au plus près la subjectivité des participants qui se présentent à moi et celui de demeurer transparente dans la collecte et l'analyse des résultats, j'estime devoir présenter ma posture épistémologique de chercheuse inspirée tant par l'approche psychanalytique que par les fondements de la MTE. Dans un premier temps, il s'agit pour moi d'être au plus près de la subjectivité des participants en relevant, par exemple, les signifiants utilisés et en soulignant ceux qui sont porteurs d'un sens qui m'interpelle. C'est ce qu'Anadón et Guillemette (2007) nomment le premier degré d'interprétation. Dans la MTE, où la présence du chercheur est essentielle à l'analyse, le degré zéro d'interprétation n'existe pas.

Puisque l'approche psychanalytique est également au centre de ma démarche, j'explique ce que cela implique lors des rencontres avec les participants, de l'écoute des bandes sonores et de l'analyse. Durant les entretiens, j'ai été attentive à ce qui pouvait « déborder » du langage tel que les contradictions, les ratés du langage

comme les lapsus⁵⁰ afin de reprendre ceux-ci avec les sujets pour entendre une signification autre et de pouvoir en discuter eux. Plutôt que de passer rapidement sur ces lapsus en évitant de m'arrêter sur ce qui ressort de l'inconscient, j'ai essayé avec le sujet de permettre une élaboration sur cela. Si ce qui ressort est acceptable, dans le sens où il ne sera pas trop ébranlé par sa découverte, il pourra l'accueillir en lui. J'ai donc été sensible aux intonations différentes du discours qu'ont utilisé les participants afin de repérer une émotion que j'ai ressentie, mais qui n'a pas été mise en mots. À ce moment précis, j'ai repris ceux-ci afin qu'ils puissent élaborer sur le lapsus. En fait, j'ai porté un intérêt particulier à ce qui s'est opéré chez le sujet, tout en demeurant très sensible à eux, aux effets de l'inconscient, c'est-à-dire à ce qui a pu échapper à la rationalité, à la logique.

Lors de l'analyse des données, il est important de rester au plus près des dires du sujet afin de mieux cerner sa perception subjective. L'analyse ouverte, dans un premier temps, me permet de prendre connaissance de l'interprétation du sujet sur son vécu. À cette étape, je me suis autorisée à pouvoir penser et à analyser les discours. Toutefois, comment puis-je le faire de façon à respecter les fondements mêmes de la MTE et ceux de l'approche psychanalytique? Une différence certaine existe entre la façon de mener et d'écouter l'entretien de recherche et celui de la cure analytique, puisque la position du chercheur est bien différente de celle du psychanalyste. Cela étant dit, l'analyste chercheur peut tout de même s'autoriser à entendre ou à chercher à trouver, à partir du vécu raconté par les participants, une mise en mots de ce qu'ils tentent de me transmettre. J'ai repéré les convergences entre les postulats théoriques de la MTE et ceux de la psychanalyse afin de pouvoir créer un lieu commun pour notre travail d'élaboration. Je les aborderai dans le but de mieux consolider notre position de chercheuse et de demeurer transparente dans la démarche. D'abord, je pars du

⁵⁰ « La psychanalyse considère le lapsus comme une variété d'acte manqué consistant en l'interférence de l'inconscient dans l'expression parlée ou écrite » (Chemama et Vandermersch, 2003, p. 228).

postulat que la théorie va émerger des données dans notre recherche. La MTE possède trois critères afin de considérer la démarche comme scientifique (Guillemette et Luckerhoff, 2009) :

1. La théorie doit émerger des dires des participants, puisque c'est à partir de leur vécu, *tel qu'il est perçu*, que le chercheur va pouvoir construire et apposer du sens, soit une compréhension. Je peux dire que toute la compréhension psychanalytique s'est construite à partir de l'écoute des patients. C'est à partir du choix des mots, du langage⁵¹ utilisé par le participant, qu'il est possible de repérer ses mouvements pulsionnels, ses blocages et même une partie de son organisation psychique. Cet aspect est fondamental tant pour la MTE que pour la psychanalyse, car ces chercheurs s'entendent pour dire qu'il est essentiel de demeurer à l'écoute du vécu des participants pour accéder à leur subjectivité.
2. L'interprétation devait se faire de manière rigoureuse. Il était nécessaire de garder les liens entre les concepts émergents des dires des participants. Il s'agissait de démontrer que la nouvelle théorie provenait des données et non de l'imaginaire du chercheur. Un des critères de scientificité est bien la traçabilité entre les concepts émergents et les données (Savoie-Zajc, 2000). Cette posture m'a fait penser à ce qu'à préconiser Lacan⁵² lorsqu'il a expliqué que le psychanalyste doit éviter de comprendre trop rapidement pour ne pas filer vers une signification devant un savoir qui commence à

⁵¹ « On peut soutenir que c'est parce que l'être humain est un être parlant qu'il peut y avoir une pensée inconsciente ; on peut ajouter que c'est la structure langagière qui permet de rendre compte de l'organisation de l'inconscient [...] et c'est dans la rhétorique de la parole que se font entendre au mieux les manifestations de l'inconscient »(Chemama, Vandermersch, 2003, p. 225).

⁵² Lacan J., « Discours à l'université de Milan le 12 mai 1972 », *Lacan in Italia*, Milan, La Salamandra, 1978, p. 32-55.

prendre forme pour le patient. Il s'agissait aussi de comprendre ce que le patient apporte en évitant de plaquer tout de suite la théorie au travail d'élaboration. Pour cette recherche, il ne s'agissait pas de bloquer l'inspiration qui vient du chercheur ou de la proscrire, mais plutôt de l'accueillir en l'inscrivant soit dans le journal de bord ou dans la marge de gauche pour l'analyse de données. En prenant du recul avec le discours du participant, il était plus facile d'arriver à trancher si cela a eu un lien avec le vécu tel que raconté ou modulé à partir de son imaginaire. Il s'agissait plutôt d'imager ce que le participant voulait bien me transmettre avec sa pensée et ce à quoi il me renvoyait comme phénomène.

3. L'analyse ouverte m'a permis de saisir ce que le participant voulait me transmettre et surtout de rester au plus près du vécu des participants. Je me suis laissé le temps de comprendre ce que l'autre apportait et suscitait, et de voir en quoi cela pouvait répondre aux questions de recherche. Il s'agissait de cerner le plus précisément possible ce que l'autre voulait de me dire, plutôt que de faire des rapprochements avec tel concept psychanalytique. Dans le cas où c'était difficile de laisser émerger un sens, provenant des dires de l'autre, j'allais le déposer en marge du texte (travail sur papier) de façon à demeurer disponible aux signifiants abordés par l'adolescent. De cette façon, j'ai accueilli ce qui se présentait à moi comme inspiration sans toutefois me dire que c'était absolument la vérité. C'était donc une façon pour moi de mettre en parenthèses le savoir existant pour demeurer disponible à ce qui pouvait émerger. Ce qui était important, c'était d'éviter de conclure trop rapidement en passant avoir trouvé « La réponse » à cette recherche. Il était important de continuer à explorer et de me maintenir au travail dans des mouvements d'aller-retour entre les questions de recherche et le discours des sujets.

4. Le dernier critère était de rendre compte de ma manière d'analyse, ce que j'ai essayé de faire dans cette partie. Comme j'ai désiré que ma démarche soit transparente, j'ai voulu partager mes premières intuitions à l'égard de cette recherche.

3.6 Les intuitions du départ concernant la recherche

Dans le but de mieux saisir mon cheminement et de demeurer transparente dans ma démarche, j'ai désiré partager mes intuitions et mes questions qui furent source de motivation dès le tout début de mon travail. Grâce à ma maîtrise en psychoéducation, j'ai pu prendre connaissance des recherches sur l'intimidation ainsi que des programmes d'intervention reliés à cette cause. Je suis restée intriguée devant l'effet de la répétition au cœur de cette dynamique relationnelle. En fait, je me suis souvent posée la question pourquoi ces jeunes adolescents, partageant un vécu similaire à l'école, ne réussissaient-ils pas à stopper à cette forme de violence? Est-ce que « ce non », cette limite (ou absence de) envers l'autre a été transmis par le père ou plus précisément par la Loi du père (par la fonction paternelle)? Ou plutôt : est-ce que cette fonction a été absente dans la famille et n'a pu se transmettre jusqu'à l'enfant? Dès que ces premières questions ont été articulées et partagées avec ma directrice, nous savions que nous tenions le fil du sujet de cette recherche doctorale.

3.7 La recherche proprement dite

En vue de mieux connaître mon sujet, j'ai prévu deux étapes : une rencontre avec certains intervenants du milieu et une rencontre préliminaire avec un participant de notre recherche.

3.7.1 Les rencontres avec les intervenants du milieu

J'ai rencontré certains professionnels des écoles ciblées qui travaillent de près avec les jeunes adolescents afin de me permettre de créer un climat de confiance avec eux et de bien me familiariser avec leur compréhension de ce phénomène relationnel. En allant à leur rencontre, j'ai amorcé ma démarche réflexive. Un premier niveau d'élaboration a alors été noté, ce qui a permis de revoir, entre autres, mes questions de recherche. J'ai rencontré parmi ces professionnels quelques directeurs d'école, une psychologue scolaire, une psychoéducatrice et une professeure. À l'aide d'entrevues non directifs, j'ai recueilli certaines perceptions sur l'intimidation en terme de compréhension du vécu et d'interventions pratiquées dans leurs écoles.

3.7.2 L'entretien préliminaire avec une participante

J'ai pensé devoir rencontrer plusieurs sujets à cette étape. La difficulté de trouver des adolescents ayant vécu cette réalité et désirant participer à cette recherche fut plus ardue que je le pensais au départ. Devant la difficulté du recrutement, j'ai choisi de rencontrer un seul sujet pour mes rencontres préliminaires. J'ai choisi une façon

d'enregistrer les données avec un logiciel et, au moment de l'écoute, je me suis rendu compte que le matériel n'était pas enregistré. Dans le but de pallier cette perte, j'ai non seulement pris des notes dans notre journal de bord de cet entretien, mais aussi réaliser une description de cette participante : âge, nom de l'école, année scolaire terminée, etc. C'est grâce à cette rencontre que je me suis aperçue qu'il était important d'apporter des modifications à mon guide d'entretien. D'abord, j'ai transformé les questions en thèmes à explorer et j'ai également réduit le nombre de thèmes dans le but de suivre le discours des adolescents plutôt que de chercher à vouloir « tout » découvrir sur ce phénomène; il faut accepter d'accéder uniquement à une « partie » de leur savoir. Cette liste simplifiée de thèmes m'offrait uniquement un repère lors des entretiens (voir cette liste à l'appendice C). De plus, j'ai réalisé que l'ordre dans lequel le participant allait choisir de parler de ses expériences était propre à lui. Alors, j'ai abandonné l'idée que le participant devait me parler de son expérience d'intimidation à la première rencontre et de ses liens familiaux à la deuxième. L'application de cette idée de départ aurait nui à la fluidité du discours du participant.

Après la première rencontre, j'ai pris le temps d'en discuter avec ma directrice et une autre étudiante au doctorat. Lepage et Letendre (1998) expliquent que la présence d'un tiers empêche le chercheur de s'enliser dans des pièges d'origine contre-transférentielle comme la projection, le clivage ou une trop grande identification à la souffrance des participants. Le fait de pouvoir parler de cette rencontre à un tiers, permet au chercheur de verbaliser ce qu'il a saisi, ressenti, compris, retenu de cela. Cet exercice lui donne l'opportunité de se questionner sur son attitude (de chercheur) dans la relation avec le sujet. Le but est essentiellement celui d'être à l'affût de ces manifestations afin de pouvoir réagir *in vivo* durant les entrevues de recherche, car le double défi était de taille : garder en tout temps la posture de chercheur et éviter celle du psychologue lors de l'écoute du vécu fort troublant de certains jeunes adolescents.

3.7.3 L'échantillon

Dans cette partie, j'ai abordé la question du mode de sélection des sujets de la recherche et le nombre de sujets; autrement dit, le choix de l'échantillonnage.

3.7.3.1 Les critères de sélection des sujets

Cette étape a été déterminante, puisqu'elle m'a procuré les données de cette recherche. D'après Pires (cité dans Poupart *et al.*, 1997), il est impossible de séparer la démarche d'échantillonnage de celle de la recherche globale. Pires (cité dans Poupart *et al.*, 1997) a indiqué qu'il est important de bien encadrer la façon que le chercheur va sélectionner une partie de notre population. Pour cette recherche, la population cible comporte des adolescents et des adolescentes âgés(es) de 11 à 14 ans qui ont vécu une expérience d'intimidation par des pairs dans des écoles de la Commission scolaire de Laval. Comme je voulais m'adresser à de jeunes adolescents, j'ai d'abord fait une demande éthique au Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQÀM. Ce comité a fait quelques propositions afin de revoir certaines de mes demandes quant au lieu de rencontre de mes entretiens ainsi que l'âge visé des jeunes adolescents. Par exemple, au départ, j'avais inclus dans le plan de recherche, les préadolescents de sixième année, mais, suite aux recommandations du comité déontologique de l'UQÀM, j'ai limité le recrutement des participants au secondaire. En ce qui concerne le choix des endroits pour faire les rencontres, j'ai hésité entre la maison, l'école et l'Université. Afin de rendre la participation des jeunes la plus aisée possible, j'ai préféré les rencontrer dans leurs écoles respectives. Ainsi, pour que la rencontre ait lieu, il suffisait que l'adolescent propose via la psychoéducatrice (ou le psychologue) un moment stratégique dans sa journée qui n'était pas pénalisant pour lui : l'heure du dîner. Les élèves n'ont proposé

que très rarement d'autres périodes que celle-ci. Dans le cas où l'intéressé prévoyait manquer une période scolaire, une entente était convenue entre le professeur, la psychoéducatrice ou le psychologue et le participant. Une fois la permission obtenue, il se rendait au bureau de l'intervenant dans le but de me rencontrer. Cette dernière vérifiait si l'entente avait été convenue avec le professeur et, par la suite, conduisait l'élève dans le local où je l'attendais.

En ce qui concerne la méthode de sélection des participants, j'ai ciblé le premier cycle du secondaire, c'est-à-dire les étudiants du secondaire 1 et 2. Les sujets de recherche proviennent d'écoles où la répartition socioéconomique est variée. J'ai demandé à Monsieur Pierre Gingras, directeur des services éducatifs complémentaires ainsi qu'à Monsieur Yves Devost, conseiller pédagogique relié aux services-conseil, de pouvoir rejoindre les directions d'écoles secondaires qui pourraient être intéressées par cette recherche. Après avoir communiqué avec certaines directions d'école secondaire ayant répondu positivement à mon projet, j'ai rencontré les psychoéducateurs (ou les psychologues) travaillant de près avec ces adolescents. L'idéal aurait été de pouvoir recruter les adolescents moi-même, mais la difficulté de faire la publicité pour le recrutement posait problème. Comme je ne voulais pas créer des situations difficiles pour les élèves, j'ai choisi de passer par les professionnels travaillant dans les écoles. À ce sujet, Pepler et Craig (2000) rappellent qu'il y a plusieurs moyens de recrutement comme l'utilisation de référence par les professeurs, l'utilisation de techniques sociométriques ou encore, la manifestation du désir de parler et de participer à une réflexion venant directement des sujets. Toutefois, Mishna *et al.* (2005) mettent en garde contre le jugement des professeurs quant à savoir qui vit ou non ce phénomène parmi leurs élèves : ils peuvent référer un jeune qu'ils croient avoir connu une telle expérience, alors que ce n'est pas le cas. Ainsi, le fait de recruter les participants de cette recherche à l'aide des professeurs peut s'avérer plus ardu. Toutefois, Pepler et Craig (2000) nous informent que les techniques sociométriques prennent beaucoup de temps au chercheur et compte tenu

de ceci, j'ai abandonné cette approche. Comme je ne souhaitais aucunement que les participants subissent plus de pression de la part de leurs pairs au fait de la recherche en cours et voulant également mettre en confiance certaine des directions scolaires, j'ai privilégié une méthode de recrutement qui priorise le respect de l'adolescent et de son environnement en passant par un intervenant avec lequel il a pu déjà développer un lien de confiance.

Parmi les autres critères de sélection, j'ai pensé à l'âge des participants et à la possibilité de ne rencontrer que ceux qui ont vécu cette expérience à répétition. Le choix de l'âge des sujets de recherche est déterminé par la difficulté d'accéder au terrain, soit de rencontrer les élèves du dernier cycle du niveau primaire, et par le niveau d'intimidation vécu par l'élève. Il a été définitivement plus facile de rencontrer les élèves du secondaire que ceux du primaire à cause de l'approbation déontologique de l'UQAM et des résistances du milieu scolaire. De plus, il y a plusieurs considérations à prendre en compte telles que l'âge et les formes d'intimidation, c'est-à-dire directes et/ou indirectes. Craig et Pepler (1995) expliquent que l'intimidation indirecte est la forme la plus pernicieuse, car elle est peu observable par les intervenants. Selon leurs études, l'intimidation décroît avec l'âge dans une proportion de 26 % pour le premier cycle du primaire, de 15 % pour les élèves de la quatrième à la sixième année et, finalement, de 12 % pour les élèves du premier cycle au secondaire. J'ai été d'avis qu'à partir de secondaire I, les élèves allaient plus facilement me parler de leurs expériences passées et allaient avoir plus de facilité à élaborer sur le sujet.

J'ai ajouté à ma sélection un autre critère d'inclusion soit celui de répondre à un vécu « répétitif » et non seulement occasionnel. Par exemple, un jeune adolescent qui a connu, en arrivant à l'école, des plaisanteries de ses pairs à cause de sa nouvelle coupe de cheveux, n'allait pas être accepté pour cette recherche. Ce vécu a été classé

comme un événement isolé et n'a pas été considéré comme une répétition de gestes d'intimidation.

Quant au choix des participants et aux considérations éthiques, j'ai préféré rencontrer les participants seulement après qu'ils ont eu l'occasion de prendre une certaine distance par rapport à ce vécu. J'ai pensé qu'il pouvait leur être difficile de décrire l'intimidation en même temps qu'ils étaient en train de la vivre. J'ai voulu éviter que la participation de l'élève à cette recherche lui créer un stress supplémentaire; c'était par souci de veiller au bien-être de l'adolescent que j'ai préféré rencontrer celui-ci seulement en après-coup des événements vécus. Enfin, j'ai souhaité que l'adolescent ait la chance de discuter de son expérience d'intimidation avec ses parents et qu'il ait l'opportunité d'en faire sens pour lui-même.

3.7.3.2 Les caractéristiques de notre échantillon

En tout, il y a eu 15 sujets. D'abord, j'ai eu le plaisir de rencontrer sept participants une, deux ou trois fois, selon l'intérêt de ceux-ci⁵³. Sur une période de deux ans, j'ai recueilli 16 entretiens de quarante à soixante minutes chacun. Le nombre de sujets a été déterminé en fonction de l'accessibilité aux jeunes ayant vécu l'expérience de l'intimidation (et voulant participer à cette recherche) et de la richesse des élaborations émises par ces derniers. Le lien avec les intervenants du milieu s'est maintenu jusqu'à la fin de cette recherche afin que je puisse retourner, si nécessaire, dans le lieu de cette recherche, l'école. Il va sans dire que j'ai remercié chaleureusement ces intervenants par un cadeau symbolique qui souligne l'importance de leur rôle dans l'aboutissement de cette recherche.

⁵³ Un sujet qui a participé à une rencontre; un autre à deux rencontres; quatre à trois rencontres et, enfin, une seule à cinq rencontres.

Voyant que mes analyses n'étaient pas satisfaisantes (certaines catégories n'ayant pas atteint la saturation des données), j'ai donc décidé qu'il serait bien intéressant de rencontrer d'autres jeunes. À ce moment, j'ai découvert la parole des adolescents dans la série « Les intimidés ».⁵⁴ Les raisons qui ont motivé mon choix quant à intégrer le vécu de ces adolescents comme sujet proprement dit et de m'en remettre à ces documents vidéo ont été les suivantes :

1. Les difficultés d'accéder à de nouveaux sujets prêts à participer à cette recherche.
2. L'accès à diverses sources et à divers milieux a permis de mieux explorer la problématique en lien avec l'homophobie ou encore dans un autre contexte tel que le primaire. Ceci permet d'augmenter la variation des codes ou d'arriver davantage à une saturation des données.
3. Certains de ces nouveaux sujets ont plus de recul sur ce qu'ils ont vécu, puisqu'ils arrivent à avoir une vue d'ensemble sur leur expérience et, par conséquent, à mieux l'expliquer. Ils ont réussi à cerner le moment où ils ont pu changer et s'affirmer suite à leur expérience liée à l'intimidation.
4. En incluant ces participants, j'ai modifié le titre de cette recherche en remplaçant « *chez les jeunes adolescents* » par « *chez les adolescents* ». Autrement dit, l'âge des adolescents était plus variable.

La décision d'avoir suffisamment de données de qualité pour compléter mes analyses a été prise conjointement avec la directrice de cette thèse. La fin du recrutement des participants était alors devenue évidente en raison de la richesse des informations recueillies, mais aussi du temps exigé par les déplacements de la chercheuse.

Le profil sociodémographique des sujets de cette recherche présente le portrait global des participants sans mentionner leur nom, car, en tout temps, j'étais soucieuse de

⁵⁴ Cette série est produite par LP8 Média, diffusée sur Canal Vie et réalisée par Mélissa Beaudet et par Eza Paventi) et j'ai décidé d'intégrer leur discours comme sujet de recherche. Le producteur délégué, Monsieur Ivan Lamontagne, a gentiment accepté de m'envoyer gratuitement les DVD de celle-ci à la condition qu'ils ne soient visionnés que dans le cadre de cette étude doctorale.

préserver leur anonymat en raison de leur expérience et du sujet si particulier de cette thèse. À la page suivante, je présente le tableau du profil sociodémographique des 7 premiers participants :

Tableau 1 : Le profil sociodémographique des premiers participants

Participants	Profil
Sexe	Féminin = 5 Masculin = 2
Âge	12 = 0 13 = 3 14 = 3 15 = 1
Niveau de secondaire	1 = 2 2 = 3 3 = 2
Participants ayant recommencé une (ou des) année(s) de scolarité	0 = 6 1 = 0 2 = 1
Lieu de naissance	Au Québec = 7 Dans le Canada = 0 Autres pays = 0
Combien de membres de la fratrie	1 = 3 2 = 4 3 = 0
Lieu de naissance des parents	Au Québec = 10 Dans le Canada = 0 Autres = 4
Niveau d'études des parents	Secondaire = 7 Cégep = 3 Universitaire = 4
Niveau de revenu familial	< 25 000 = 0 25 000 à 45 000 = 1 45 000 à 75 000 = 4 75 000 et + = 2

La première rencontre a été très importante, puisqu'à la suite j'ai changé ma façon d'aborder les grands thèmes dans mon canevas de recherche. Malheureusement, j'ai perdu les questions adressées lors de cette rencontre en raison d'une défaillance du système d'enregistrement. L'écriture dans un journal de bord m'a par bonheur permis de retrouver des parties précieuses du contenu de ces entretiens.

Au début, 7 participants ont été rencontrés : 5 adolescentes et 2 adolescents. Parmi eux, on pouvait compter 3 adolescents de 13 ans, 3 de 14 ans et 1 de 15 ans. Trois niveaux de secondaire étaient donc représentés : du premier jusqu'au troisième. Notons qu'un seul sujet avait redoublé deux années de scolarité. Tous étaient nés au Québec; toutefois, sur ces 14 parents, 10 sont nés au Québec, 4 à l'extérieur de la province et du Canada. Quant au niveau d'études accompli par les parents, 7 sur 14 avaient terminé leur secondaire; 3, leur formation collégiale et 4 avaient reçu une formation universitaire.

Par la suite, 8 autres sujets provenant de la série les intimidés ont été ajoutés à cette thèse dont 5 adolescents et 3 adolescentes. L'âge de ces jeunes variait entre 9 ans⁵⁵ et 18 ans : un de neuf ans, un de 12 ans, un de 13 ans, un de 15 ans, deux de 17 ans et deux de 18 ans. Même si un des participants avait 9 ans lorsqu'il a témoigné de son expérience, je préfère parler du témoignage des adolescents en y incluant un sujet en préadolescence.

⁵⁵ J'ai choisi d'intégrer le vécu de ce participant, malgré son bas âge, puisqu'il apportait quelque chose de singulier qui m'a permis de développer les concepts et les catégories par validation et variation.

3.7.3.3 L'instrument méthodologique : le questionnaire sociodémographique

J'ai demandé à chaque participant de remplir un questionnaire sociodémographique (voir le questionnaire à l'appendice D). Loin de vouloir faire des analyses statistiques approfondies, j'ai recherché grâce à celui-ci à mettre en lumière les grandes caractéristiques des sujets de recherche.

3.7.4 L'entretien de recherche semi-structurée et son déroulement

Pour les entretiens biographiques, j'ai adopté une attitude non directive qui m'a permis à la fois de suivre le discours des adolescents et d'aborder quelques thèmes de notre canevas d'entrevues. Mucchielli (1996, p. 109) affirme que « l'attitude non directive qui préside à sa mise en œuvre laisse à l'interviewé la liberté de parcourir comme il l'entend la question qui lui est posée (le thème donné qui constitue l'axe central de l'entretien) ». Il propose quelques techniques de communication avec lesquelles je suis plus familière grâce à ma pratique clinique telle que le silence attentif, le geste d'encouragement, le paralangage (attitudes, mimiques, tons et regards) sans oublier les reformulations de ce qui était livré. Je suis donc demeurée particulièrement attentive aux discours des adolescents afin de les relancer en raison d'hésitations, ou encore de questionnements. En tout temps, ma présence était sensible, malgré notre silence. À certains moments, si le sens du discours d'un des sujets était ambigu, je n'hésitais pas à demander des précisions, ou encore des exemples. Lors des messages de la direction à l'interphone de l'école, je demandais à l'élève d'écouter pour mieux reprendre son discours par la suite.

Rencontrer des adolescents exige de s'adapter à *leur façon* d'aborder leur expérience dans leur langage à eux. Pietrocola (2013) affirme qu'avec les adolescents, le

clinicien doit parfois être créatif pour les recevoir tout en respectant un cadre stable et solide. Dans tout entretien de recherche, le chercheur doit aussi faire preuve de créativité pour recevoir les adolescents : à preuve, à deux reprises, j'ai dû trouver une façon originale de me rapprocher du vécu des sujets et de leur réalité, puisque dès la première question, qui me semblait ouverte, certains adolescents ne réussissaient pas à parler de leur expérience.

Je reconnais qu'au départ, j'avais construit un canevas beaucoup trop rigide qui visait à aborder des questions précises à chacune des rencontres prévues. Après avoir échangé avec le premier sujet, j'ai conçu un canevas beaucoup plus souple qui permettait de mieux suivre le discours et de mieux respecter la liberté de parole des jeunes. Ainsi, l'adolescent pouvait parler ouvertement de sa relation avec ses parents tant au premier entretien qu'au dernier. Ce changement a permis d'obtenir plus d'aisance de ma part durant les entrevues ainsi qu'un respect du rythme de l'interviewé.

En tout temps, je me suis montrée grandement intéressée non seulement par le vécu lié à l'expérience d'intimidation, mais à la façon de se mobiliser (ou non) en ce qui concerne chaque événement lié à l'intimidation à travers leur parcours. Comme je l'ai décrit dans le chapitre précédent, le récit de vie permet, d'une part, d'accueillir un fragment de l'expérience du sujet selon sa perception et, d'autre part, d'assister à la reconstruction de l'histoire de celui-ci. (Poncelet, 2008). Le chercheur devient alors comme un accompagnateur qui cherche lui aussi un sens qui émerge de l'entretien. Le sujet apporte les signifiants à partir desquels une co-construction entre les deux parties, c'est-à-dire lui et le chercheur, sera possible. (Gilbert, 2007). Pour la démarche interprétative, Widlöcher (1996, p. 135, cité dans Gilbert, 2007, p. 279) croit que « les premières interprétations du chercheur prennent la forme d'une pensée qui aurait pu succéder à celle du sujet ».

Grâce à l'orientation psychanalytique, j'ai effectué ces entretiens avec une écoute flottante, afin de laisser émerger ce qui peut surgir comme interprétation du dire des sujets et j'ai pris en note mes propres associations en cours d'entrevues dans le journal de bord. C'est ainsi que plusieurs éléments de la dynamique psychique du sujet peuvent être pris en compte ainsi que plusieurs éléments du transfert entre le chercheur et le sujet (Gilbert, 2009). Il s'agit d'être à l'écoute de ce que le participant veut bien me transmettre, de façon consciente ou non, dans sa façon d'être. J'ai ressenti des sentiments de peur ou encore de grandes inquiétudes vis-à-vis notre rencontre avec certains sujets. Ces sentiments reliés au transfert peuvent apprendre quelque chose au chercheur à propos de la dynamique psychique du participant en observant « des indices de conflictualité, de résistances et de mécanismes de défense, sous-jacents au fonctionnement du sujet » (Gilbert, 2009, p. 279). J'ai utilisé ces interprétations dans le but d'affiner ma posture réflexive en tant que chercheur. Un retour dans le discours des participants était essentiel afin de pouvoir mettre en mots ce que j'essayais de saisir.

J'ai prévu trois entretiens pour chacun des sujets. Le premier a débuté par une question très générale formulée ainsi : « Toi qui as vécu l'expérience de l'intimidation à répétition par les pairs à l'école : aimerais-tu me raconter comment cela s'est passé pour toi? ». Pour la majorité des sujets, le temps était déterminé par les périodes de classe prévue à l'école. Ainsi, il a été nécessaire de se rencontrer une deuxième fois afin de recueillir la suite de leur élaboration. Le temps entre ces entretiens était convenu par le participant. Tous, sauf un sujet qui a voulu me rencontrer deux jours plus tard, ont préféré avoir une semaine entre chaque rencontre. Au début de cette deuxième rencontre, je leur demandais s'ils avaient des choses particulières à me dire venant de la première rencontre.

Aux sujets qui souhaitaient un troisième entretien, j'ai demandé quelles étaient les idées ou les pensées qui s'étaient présentées à eux suite aux deux premières

rencontres. C'était l'occasion pour eux de reprendre des oublis, des questionnements, des interprétations, des désirs qui étaient survenus lors des deux premières rencontres (ou après la première rencontre). Cette troisième rencontre plus courte que les autres durait de 15 à 30 minutes. L'utilité d'une deuxième ou troisième entrevue a permis à certaines occasions de mettre plus en confiance le sujet et, par conséquent, de pouvoir aborder des sujets plus intimes. De plus, cela m'a permis de réécouter les premiers entretiens et de reprendre certaines incompréhensions ou demander des précisions à ces derniers.

3.8 L'analyse des entrevues

3.8.1 La première partie de l'analyse

La transcription des entrevues a été effectuée très peu de temps après chacune d'entre elles. Celles-ci ont été retranscrites par une personne qui a été rémunérée par moi et qui devait en tout temps assurer l'anonymat et la confidentialité des discours recueillis. Ce partage de la tâche m'a permis de gagner du temps précieux pour écouter et réécouter les bandes sonores des échanges avec les jeunes. Un retour sur le verbatim a aussi été accompli afin d'annoter diverses informations non verbales telles que les moments de silence, les rires, les soupirs et tout autre signe émit par les sujets. (par exemple, leur façon d'être en notre présence). Toutes ces informations ont été consignées dans un journal de bord immédiatement après l'entrevue : en effet, que ce soit dans un local de l'école ou à la maison, je prenais une heure à transcrire tout ce que faisait jaillir en moi les échanges. De plus, entre les rencontres, une réécoute, similaire à l'attention flottante, était faite de ces mêmes échanges enregistrés de façon à repérer ce qui m'aurait échappé ou à entendre différemment ce que le participant avait bien voulu me livrer. Je pense que cette écoute et les notes prises dans l'après-

coup me permettaient de mieux préparer la deuxième rencontre. Par cette démarche, il m'était plus facile de revenir sur certains aspects du discours qui gagnaient soit à être précisés, soit à être développés par le jeune. Pour le chercheur d'orientation psychodynamique, ce qui sort du discours à l'insu des sujets, c'est-à-dire ce qui semble ne pas avoir de lien avec le discours en place ou [...] ce qui est au-delà du registre de la communication informative » (Gilbert, 2007, p. 278), peut être très riche. C'est de cette façon, précise Gilbert (2007), que le chercheur fait place aux associations spontanées qui provient soit des pensées soit de ce qui surgit hors de toute logique (aussi bien celle du participant que des siennes). Le chercheur peut choisir pendant la rencontre de lui en parler pour demander de spécifier ce qu'il entend par là ou encore de mener le chercheur sur une piste interprétative intéressante. Cela n'est jamais fait dans le but de formuler et de coder une interprétation sur-le-champ, mais plutôt d'être ouvert à ce qui surgit comme associations. Cette association spontanée a été notée comme mémo ou au journal de bord afin de voir où cela pouvait mener.

Pour une meilleure compréhension du phénomène à l'étude, j'ai fait également une analyse comparative après chacune des rencontres qui impliquent un va-et-vient entre les données recueillies et l'analyse. Les éléments importants du discours, reliés à cette analyse, ont été notés dans le journal de bord. Cette démarche a été aidante pour orienter les thèmes abordés en entrevue. Paillé (1994, p. 235) affirme que « [...] la production et la vérification de la théorisation procèdent par approximations successives jusqu'à la validité et la fiabilité voulues ». Cette démarche d'analyse de données favorise un processus qui est itératif (circulaire) plutôt que linéaire. Autrement dit, le travail d'analyse est un processus progressif qui intervient tôt durant la phase même de cueillette de données et il y a forcément un va-et-vient entre les différentes composantes de l'analyse » (Mukamurera, Lacourse, Couturier, 2006, p. 112)

3.8.2 L'analyse du vécu

Dans le respect des assises épistémologiques, j'ai effectué une analyse des données qui se définissait successivement comme ouverte, axiale et sélective. Durant cette recherche, les sens manifestes et latents étaient relevés et transcrits dans le journal de bord afin d'alimenter notamment les analyses ouverte et axiale. Beaucoup d'efforts ont été déployés en vue de partir d'un niveau d'inférence, surtout pour le codage ouvert, très près des propos des participants pour ensuite accéder à des niveaux d'inférences plus élevés. Les codes visaient à être au plus près de l'expérience vécue par chacun des participants.

Dans un premier temps, l'analyse dite ouverte a été effectuée pour que la chercheuse puisse être fidèle à cette transmission du vécu prononcé par le participant : à chaque ligne et à chaque paragraphe du discours, je me donnais pour tâche de poser la question : « Quelle est l'idée principale dans cette phrase ou ce paragraphe? » (Strauss et Corbin, 2004, p. 155). Il est important aussi de pouvoir démontrer une traçabilité de notre matériel. J'ai été attentif aux interprétations qui ont émergé pendant l'analyse. J'ai également écrit des mémos à cet effet. Par la suite, j'ai relu chaque entrevue, dans le but de retourner aux données, afin de repérer les similitudes et les différences. « En quoi, ce document est semblable et différent de ceux que j'ai codés précédemment? » (Strauss et Corbin, 2004, p. 155).

Comme je me suis rapidement retrouvée avec plus de cinq cents concepts, j'ai dû les regrouper ou plutôt tenter de les catégoriser avec des termes explicatifs plus abstraits formant ainsi des catégories. « Une fois que la catégorie est identifiée, il devient plus facile de se la rappeler, de la penser et (le plus important) de la développer en fonction de ses propriétés et de ses dimensions, puis de la différencier encore en la décomposant en sous-catégories [...] » (Strauss et Corbin, 2004, p. 148-149).

Par la suite, j'ai procédé à l'analyse axiale afin d'approfondir les codes et de structurer les catégories existantes. « Notre objectif avec le codage axial est de systématiquement développer et relier les catégories », rappellent Strauss et Corbin (Strauss et Corbin, 2004, p. 178). Aussi, c'est grâce à cette étape que j'ai pu continuer à élaborer une théorie, car j'ai pu faire alors une analyse dynamique entre les codes de façon à voir ceux qui se répètent ou qui se recoupent, ceux qui s'opposent ou qui se complètent. J'ai terminé l'analyse en effectuant le codage sélectif de façon à trouver pour chacune des catégories une saturation chaque fois qu'il ne se présentait plus de nouvelles dimensions ou propriétés qui émergeaient de l'analyse.

Par la suite, un tableau synthèse a été créé pour chacun des participants à partir de leurs fiches techniques. Dans le souci de respecter l'anonymat des participants, je n'ai pas présenté ces fiches dans cette thèse, bien qu'elles aient été très utiles lors de l'analyse des données. En effet, le tableau synthèse est une façon de mettre côte à côte le discours du participant et l'analyse du chercheur afin d'arriver à créer une version tiers et d'éviter que le chercheur puise directement dans ses pensées plutôt que dans le discours du sujet. En ce sens, il est vrai que cet exercice a été fructueux et facilitant pour moi.

3.9 L'éthique : les principes éthiques liés à cette recherche et à son déroulement

« Comment trouver des jeunes adolescents qui ont vécu des expériences d'intimidation? » « Parler de cette expérience peut-il être bénéfique pour eux? » Ces questions ont été rapidement soulevées et discutées avec ma directrice de thèse. Il s'agissait d'aborder leur expérience, mais aussi leur souffrance, celle des jeunes adolescents dans ce cas-ci, en évitant que cette remémoration leur apporte de

nouveaux malaises. De plus, une de mes préoccupations était le respect des droits des adolescents et de leurs parents que je vais aborder ci-dessous.

Il va sans dire que tout participant a droit au respect de sa personne, c'est pourquoi je cherchais à acquiescer à ses volontés : il a donc le droit d'accepter ou de refuser de participer à la recherche, d'éviter ou de refuser certaines questions, voire d'arrêter l'entretien à tout moment. Le chercheur a le devoir d'être transparent et d'informer quiconque participe à son projet de la reconnaissance de son autonomie et de ses droits. Si certaines informations sont données à l'adolescent par la psychoéducatrice (ou le psychologue) en place, d'autres doivent être données aux parents avant la première rencontre, par exemple, la description de la recherche. Celle-ci accompagne le formulaire de consentement éclairé présenté aux parents du sujet de la recherche qui prennent alors connaissance des droits octroyés à leur enfant pendant la recherche (voir le formulaire de consentement donné aux parents dans l'appendice A). Ainsi, grâce à ces informations, les parents pouvaient discuter ensemble du projet de participer à une recherche avec leur adolescent pour, ensuite, donner leur accord ou non à celui-ci

J'ai aussi réfléchi au sujet délicat de cette recherche. J'ai supposé que l'adolescent qui allait venir me livrer quelque chose d'intime et que son désir de venir parler de son vécu était lié à celui de trouver quelqu'un qui l'accueille de manière ouverte, mais neutre. Comme il s'agissait d'un entretien de recherche, je savais que je ne pouvais et ne voulais pas intervenir comme cela se fait en clinique. Toutefois, il était possible d'être présente à ces jeunes, surtout lorsqu'ils abordaient leur souffrance. Comme ils étaient référés par un intervenant, ils avaient déjà adressé leur demande d'aide auprès d'eux. Dans le cas où une demande de thérapie m'avait été directement adressée, j'avais prévu de les référer à certains collègues qui étaient prêts à les recevoir. Je crois que l'adolescent pouvait retirer immédiatement quelque chose de cette transmission, car il pouvait se raconter à un autre qui allait l'écouter attentivement et

l'adolescent allait bénéficier, par conséquent, de cette expérience. Ainsi, le caractère libre des rencontres lui a permis de livrer seulement ce qu'il désirait puisqu'il pouvait lui-même déterminer le nombre des rencontres et décider de répondre ou non à certaines questions. Le choix de l'adolescent a dicté donc le déroulement de notre rencontre.

De plus, la confidentialité et l'anonymat des participants ont été respectés. Pour cette raison, un nom fictif a été attribué à chaque adolescent. J'ai choisi d'inclure des noms de famille pour chacun. C'est pour moi une question de respect, de distance bienveillante suite à mon travail d'analyse. Bien qu'un questionnaire sociodémographique ait été rempli par celui-ci, certaines informations personnelles à leur sujet ne sont pas divulguées par crainte que son identité soit connue ou facilement retraçable. La description des participants de cette recherche est donc brève et une attention toute particulière sera portée aux extraits de verbatim choisis. Ces mesures constituent autant de signes de reconnaissance pour l'engagement des adolescents qui ont accepté de livrer une partie de leur vécu, voire de leur intimité.

3.10 Les limites de la recherche

Il est certain que cette recherche m'a appris beaucoup de choses sur le vécu des participants. Toutefois, comme le phénomène est complexe, il est illusoire de croire qu'elle a cerné « tout » le vécu d'intimidation des adolescents-participants. J'espère que cette étude contribuera à mieux saisir quelques fondements de ce phénomène. Le but de cette recherche n'a jamais été de généraliser, mais plutôt de comprendre le vécu de ces jeunes afin d'intervenir adéquatement auprès d'eux. Quant à moi, j'ai eu une meilleure connaissance des assises de la recherche qualitative, des actions à prendre pour mener à terme ce type de projet et des améliorations à apporter aux

démarches proprement dites et acquérir ainsi qu'une plus grande confiance dans mes capacités tout au long de la recherche pour la mener à la fin.

3.11 La reconnaissance symbolique pour la participation des sujets

Lors de ma rencontre avec les participants, j'ai remis un coupon-cadeau soit d'une librairie soit d'un cinéma de leur quartier en guise de reconnaissance symbolique. Sans ces jeunes, il n'y aurait pas eu de recherche. Je voulais qu'ils sachent que leur participation était très importante pour moi. Ce cadeau symbolique représentait une façon de les remercier et de reconnaître la richesse de leur vécu et de leur précieux témoignage. Ils ont évidemment droit à ce coupon-cadeau, peu importe à quel moment ils décident de terminer les entretiens.

À la première rencontre, un consentement éclairé a été lu et expliqué à chaque adolescent de façon à m'assurer qu'il prenne connaissance de ses droits et qu'il sache qu'il pouvait librement parler de ses interrogations ou de ses malaises suscités par certaines questions durant notre rencontre (voir le formulaire d'assentiment à l'appendice B). Le consentement éclairé des parents a été rempli par les parents avant la première rencontre.

3.12 L'exemple du début des analyses

Avant d'exposer directement les résultats des analyses, je rappelle ici que les résultats sont présentés en procédant à un premier niveau d'analyse ouverte et par la suite, certains codes ont été confirmés et affinés lors de l'analyse axiale. Plusieurs

catégories ont pris forme au fil de l'analyse; je pourrais dire qu'elles se sont en quelque sorte densifiées. Aujourd'hui, je constate que le nombre de rencontres avec les sujets a été fort avantageux, car, dès que les adolescents ont livré leur expérience, ils pouvaient mieux parler d'eux-mêmes, parfois, faire part de leur cheminement et de leur prise de conscience dans leur vécu de l'intimidation. Grâce aux thèmes abordés et à partir des questions formulées, à la suite de leur réponse, il m'a été plus facile de saisir plus finement le sens des éléments de leur vécu. Petit à petit, les notes que j'ai transcrites dans notre journal de bord m'ont permis de garder la trace de ce qui se révélait tranquillement à moi lors des échanges réalisés avec les participants de la recherche. Chacun, à sa manière, est venu livrer son expérience et les rencontres m'ont permis de construire, par exemple, une explication dynamique dans laquelle chaque participant pouvait se retrouver. Comme le degré zéro d'interprétation est facilement dépassé, c'est-à-dire qu'à partir de la description du vécu, il y a déjà une interprétation du chercheur. « [...] cette description étant conçue comme le premier degré de l'interprétation, et non comme le degré zéro de l'interprétation » (Anadon et Guillemette, 2007, p. 30), il est certain que le chercheur produit une certaine inférence, ne serait-ce que par la procédure du codage qui ne peut échapper à l'influence de son regard. Le souci principal du chercheur est de pouvoir rendre justice aux mouvements, à la dynamique des sujets sans toutefois enfermer les codes dans une catégorisation rigide ou seulement descriptive (sans être conceptuelle).

Les extraits d'entrevues des participants servent à présenter les indices retracés dans les données qui permettent de comprendre davantage et saisir de quelle manière les catégories majeures se sont liées entre elles. Il est certain que, parfois, certaines paroles d'un jeune ont eu des effets après-coup, ce qui laissait penser que peut-être ce dernier aurait pu dévoiler « LA découverte » en sa totalité, mais en réécoutant les bandes sonores, j'ai découvert que chaque parole a pu réintégrer sa place et en me permettant de construire tranquillement un modèle plus riche et de mieux décrire une partie du phénomène. Pour cette raison, il est difficile de mettre une citation sans son

contexte, son lieu, l'intonation de la voix du sujet, c'est pourquoi elle ne doit être considérée que pour leur pouvoir évocateur. Comment mon travail a-t-il commencé? Vu la grande différence entre les trois premiers sujets, la question directrice m'est apparue qu'à la rencontre du quatrième sujet : « À quoi tous ces mouvements psychiques me renvoient-ils? » ou, formulée autrement : « Quel est le phénomène qui se manifeste ici? ». J'ai alors commencé à écrire sur une ligne horizontale plusieurs de ces mouvements psychiques qui me semblaient prioritaires dans un journal de bord, tels qu'attendre la réaction des parents ou ses professeurs pour réagir (au lieu de s'appuyer sur leur jugement), la difficulté de se faire des amis, etc. J'ai commencé à comprendre qu'indépendamment de l'histoire du sujet, je pouvais repérer des façons de réagir similaires d'une personne à l'autre. Pour faire ces recoupements, comme je le spécifie précédemment, il m'a donc fallu attendre le quatrième sujet; c'est alors qu'une catégorie de recherche a commencé à m'apparaître plus clairement « apprendre à réagir de manière autonome ou répondre à ce que l'autre veut de moi (parents, amis, pairs de l'école, etc.) ».

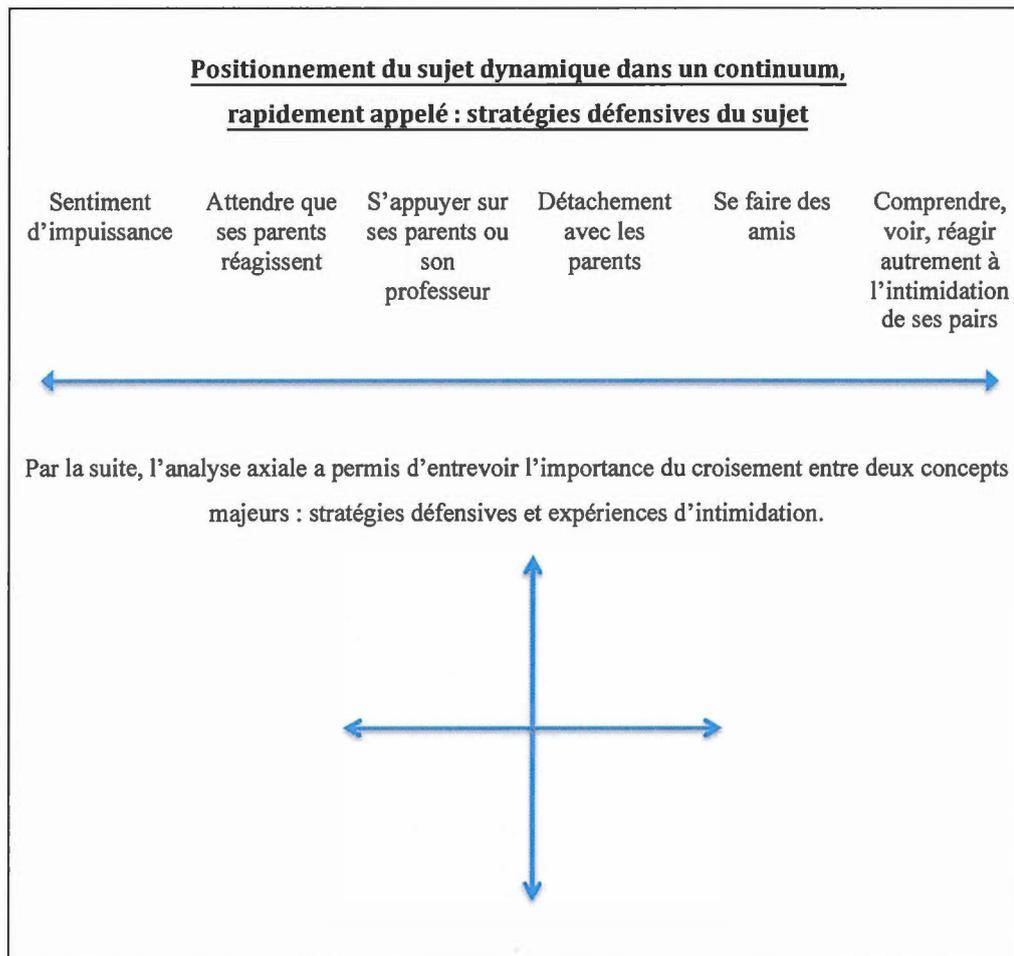
Patricia, la quatrième personne rencontrée a été très éloquente et imagée (l'emploi de la métaphore dans son discours en est la preuve). Grâce à elle, j'ai réussi à comprendre davantage et bâtir certains regroupements. En effet, lors d'un entretien, elle a énoncé d'une manière saisissante quelque chose de son évolution avec une métaphore des ouvriers en grève. Voici ce qu'elle m'a alors livré :

Mais quand c'est de l'intimidation, je ne peux pas faire du donnant, donnant, parce que je me sens toute petite [...], j'ai l'impression de construire ma barrière, mais elle n'est pas toute faite, comme elle n'est pas à jour et qu'elle n'est pas encore finie de construire. Mais je suis capable de la construire, mais... que dans ma tête ça dit non... Tu ne seras pas capable de la construire. Je vais la détruire avant que tu la finisses. Je vous donne l'exemple d'un pont à Québec et il s'est tout détruit. Il avait quasiment fini et puff... tout détruit!

À la fin de la deuxième rencontre, cette jeune fille a pu confier : « Plus rien qui tient, les ouvriers vont encore faire le syndicat. SO, SO, SO, S-O-L-I-D-A-R-I-T-É (rire). Je crois que je vais continuer à faire ça, si moi, je détruis encore ma barrière. » Lors de notre dernière rencontre, elle a reconnu qu'elle se portait mieux et que sa « barrière » se construisait tranquillement : « [...] Je suis capable, je... lui dis d'arrêter, puis il comprend. J'ai quasiment fini la construction et ça va rester fixe. » Grâce à cette piste intéressante, j'ai pu continuer l'analyse axiale pour arriver à ressortir un recoupement entre deux concepts majeurs, soit les stratégies défensives et le positionnement du sujet devant ses expériences d'intimidation. En effet, ce dont témoigne la figure 1 – les premières pistes d'analyse qui a évidemment évolué tout au long de la recherche afin de mieux déterminer le positionnement dynamique du sujet sous un continuum; l'appendice E, lui, représente une première classification des données tandis que l'appendice F, construit grâce à la cueillette des dernières données, est le résultat du codage sélectif allant vers une saturation théorique.

La figure 1, qui peut être consultée à la page suivante, illustre les premières pistes menant vers la compréhension du phénomène.

Figure 1 : Les premières pistes d'analyse



Avant de poursuivre, j'aimerais rappeler que les extraits des discours sont présentés tels qu'ils ont été prononcés par les participants de notre recherche. Parfois, il est vrai, certains passages ont été légèrement retouchés afin d'assurer leur lisibilité. Comme les adolescents utilisent plusieurs expressions relevant de leur milieu, je leur ai demandé au besoin d'expliquer celles-ci. Certains mots ont également été remplacés de façon à mieux suivre leurs propos : les « fack heu... » et « tsé » ont donc cédé la place aux « alors » et « tu sais ». À certains endroits, j'ai jugé pertinent de mettre

entre parenthèses certains éléments para verbaux comme les rires, les airs contrariés, les pleurs ou encore les intonations et les silences, et ce, dans le souci d'être le plus fidèle possible au discours original et d'ancrer celui-ci dans sa réalité ou encore son contexte affectif, par exemple.

CHAPITRE IV

ANALYSE, RÉSULTATS ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

D'abord, un rappel du cadre conceptuel et des objectifs de cette thèse est opportun, puisque ceux-ci m'ont grandement servi à mieux cerner l'objet de cette recherche. Suivent le vécu expérientiel difficile des adolescents en regard de leurs tentatives d'intégration sociale, comment après leur expérience de l'intimidation, certains des adolescents rencontrés en sont arrivés à mieux se retrouver et finalement, le témoignage des adolescents rencontrés concernant leur perception de leurs relations familiales.

4.1 Le rappel du cadre conceptuel et des objectifs de la recherche

La visée de ce rappel du cadre conceptuel et des objectifs de la recherche est de permettre au lecteur de mieux faire la distinction entre, d'une part, ce qui provient de la définition et de la délimitation de l'objet de recherche et, d'autre part, ce qui émerge du vécu des sujets, soit du savoir véhiculé par le récit des participants. Tout en gardant à l'esprit la question de départ : « Pourquoi les adolescents n'arrivent-ils pas à dire non à toute forme d'intimidation ou, encore, à signifier et à faire respecter leurs limites à leurs pairs? », je me suis tout d'abord appliquée à recueillir et à analyser les récits de vie portant sur l'expérience. Par la suite, j'ai commencé à

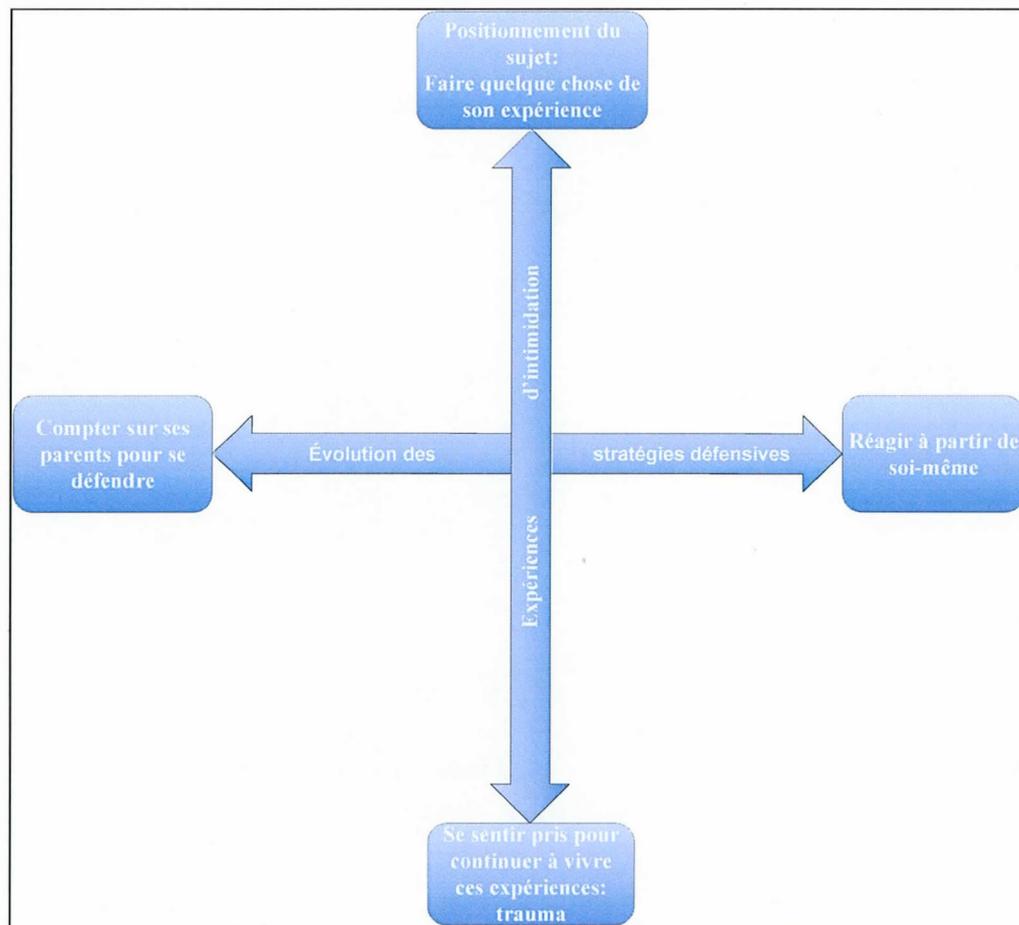
étudier tant l'adolescence que le « processus adolescent » lors de la description des constructions et des remaniements psychiques observés dans le quotidien des participants. J'ai été particulièrement intéressée au fil de ce travail à la description du vécu qui se présente à l'adolescence et pour arriver à décrire une partie de ce phénomène, j'ai tenté de faire des liaisons entre certains mécanismes psychiques menant à l'intimidation, à cette forme de violence entre pairs. L'objectif général de cette recherche est donc de comprendre l'expérience des adolescents ayant vécu le phénomène de l'intimidation par des pairs. Il me faut ici reconnaître que les objectifs spécifiques ont été très difficiles à formuler, puisque le phénomène social étudié est très large. Voici ce qui a été retenu quant à ces derniers : 1) comprendre les différents mouvements et postures psychiques des adolescents ayant vécu l'expérience de l'intimidation par des pairs et 2) comprendre le vécu d'intimidation de ces adolescents à partir de leur histoire familiale.

Corbin (2013) a précisé lors du Colloque de la méthodologie de la théorisation enracinée que le chercheur ne doit pas chercher à se prononcer sur ce que les participants ont vécu, mais bien sûr ce qu'il y a de particulier dans le phénomène étudié auprès d'eux. C'est pourquoi j'ai construit les catégories de façon à respecter autant que possible la nature dynamique et évolutive des événements : la sélection de ces axes s'est effectuée en fonction de leur valeur inférentielle du récit des sujets. Le début de ce chapitre se subdivise en quatre grandes sections, non mutuellement exclusives (dans le sens où il peut y avoir des liens formés entre les catégories) : le vécu expérientiel difficile du sujet, les actes posés pour arrêter l'intimidation, le sujet ouvert à soi et aux autres et, finalement, le vécu familial.

La première section fait référence au vécu expérientiel difficile des adolescents en regard de leurs tentatives d'intégration sociale. Chacune des catégories est proposée comme un pôle en continu (allant d'un côté comme de l'autre) : être en mesure de ressentir avec cette expérience des sentiments d'impuissance grave, pouvant mener,

dans certains cas, au suicide. La figure 2 illustre à la page suivante les éléments du cadre conceptuel que j'ai pu identifier jusqu'à maintenant.

Figure 2 : Le vécu d'intimidation par des pairs à l'adolescence

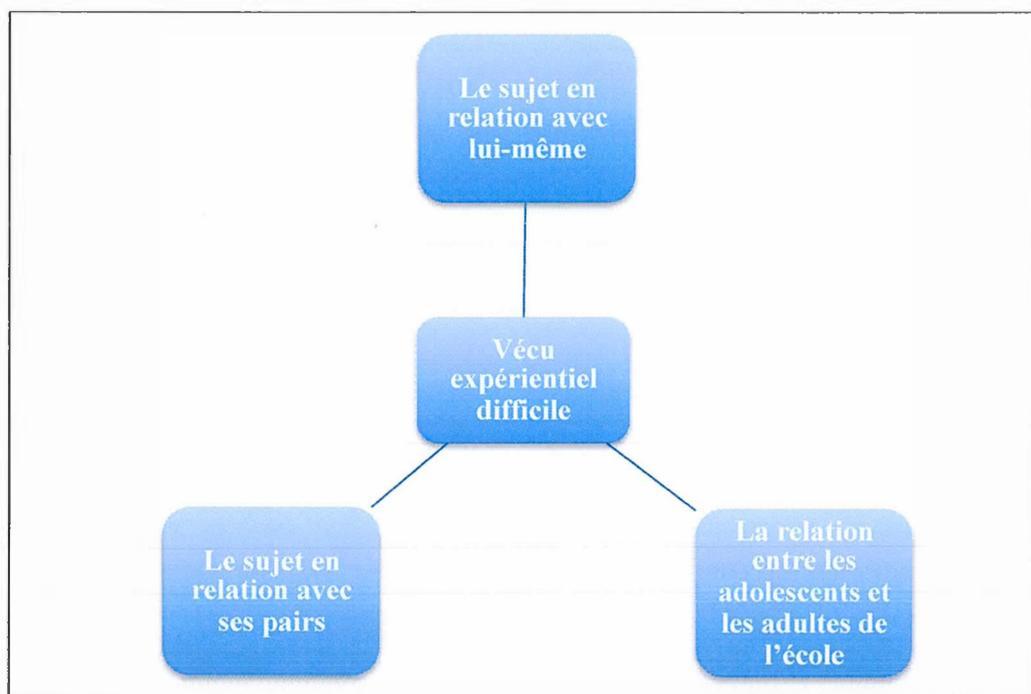


La deuxième section présente comment certains adolescents, après l'expérience de l'intimidation, en sont arrivés à se retrouver en consolidant leur identité et à mettre fin à l'intimidation dont ils faisaient l'objet. La troisième section expose les actions posées par les jeunes afin de trouver leur place tant à l'école qu'ailleurs. La quatrième section demeure indissociable des trois premières, puisqu'elle regroupe le témoignage des adolescents rencontrés concernant leur perception de leurs relations familiales.

4.2 Le vécu expérientiel difficile suite aux tentatives d'intégration sociale parmi les pairs

Cette section est réservée à tout ce que les adolescents ont voulu et su partager avec moi tant par le récit de leur expérience d'intimidation par les pairs que leur élaboration, en après-coup, de ce qu'ils ont vécu. D'abord, cette section est séparée en trois catégories (illustré à la figure 3): le sujet en relation avec lui-même, le sujet en relation avec ses pairs et finalement, le sujet en relation avec les adultes de son école.

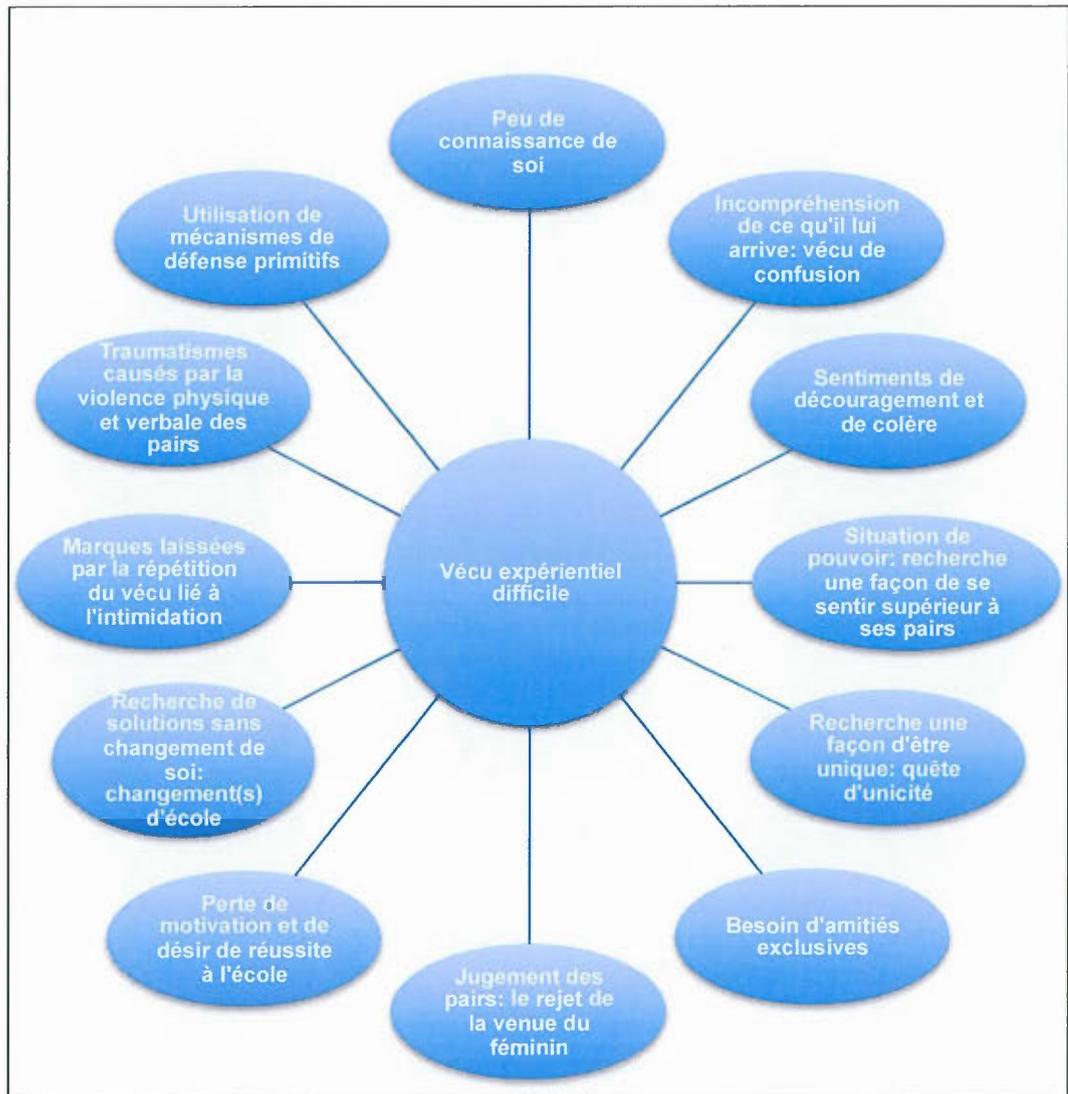
Figure 3 : Le vécu expérientiel du sujet représenté en trois sections



La section du sujet en relation avec lui-même, qui est illustrée à la figure 4, elle se subdivise en onze parties réunissant les sentiments vécus, les remises en question

personnelles (ou l'absence de celles-ci), ainsi que les réactions associées aux mécanismes de défense.

Figure 4 : Le vécu expérientiel difficile du sujet



4.2.1 Le peu de connaissance de soi

Le manque de connaissance de soi est commun à plusieurs jeunes rencontrés qui comprennent mal leur façon d'être, d'agir et de réagir. Prenons le cas de Patricia qui affirme que, déjà au primaire, sa perception d'elle-même ne correspondait pas à ce qu'elle était. Elle se croyait très faible :

Je me percevais comme très facile à détruire, sans barrières. Je n'avais pas engagé mes petits ouvriers à faire ma barrière, parce que... comme si, je n'avais pas l'argent pour les engager. Je n'avais pas le temps non plus d'être capable de me lever. Même si mes petits ouvriers étaient là, je les avais déjà engagés, mais ils voulaient ne rien faire.

Plusieurs présentent leurs questionnements quant à leur incapacité de réagir ou quant à leur façon de se laisser envahir devant les gestes d'intimidation de leurs pairs. Patricia présente cet état ainsi : « Ça arrête, je me fige comme une statue et je ne bouge plus. Il faudrait, faudrait vraiment trouver, parce que sinon... je pourrais trouver... ».

Patricia reconnaît que ce vécu si particulier la conduit à un sentiment de découragement provoqué par l'inaptitude à faire face aux autres et qu'elle a éprouvé, pour ces mêmes raisons, des troubles de sommeil importants.

4.2.2 Les sentiments de solitude, de découragement et de colère

Pour Marie-Josée qui, en plus de vivre un sentiment de découragement général, avoue se sentir très seule, ce qui, parfois, la conduit à vivre de grands moments de colère. En effet, elle explique que lorsque sa colère se présente, celle-ci est très intense,

démesurée, voire incontrôlable. Elle a alors peur de faire ou de dire des choses qu'elle pourrait regretter. Pourtant, elle ne manifeste rien de ceci à ses pairs; c'est seulement avec ses parents qu'elle ose laisser aller ses sentiments. Elle affirme qu'elle a eu une amie avec qui et sur qui elle a osé se défouler pour sortir sa colère tout comme elle le faisait avec ses parents. Elle n'a su garder cette amie et elle dit avoir appris à éviter un tel comportement. Marie-Josée poursuit sa réflexion en dévoilant qu'à certains moments, elle déployait sa colère tout en critiquant les autres filles de son école. C'est ainsi qu'elle le constate : « l'année passée, j'avais beaucoup de colère, le fouillis à cause de tout ce qu'on m'a dit ».

Plusieurs sujets ont parlé de leur façon d'être en colère et ont décrit comment cela se passait en eux. Par exemple, Laurence, elle, m'a confié qu'elle craint que sa violence ne fasse irruption à tout moment :

Puis, je sais que quand il y a de la violence physique, bien moi, je peux être dangereuse là-dedans là, comme un volcan (elle s'avance plus près de moi) quand je niaisais avec mes amis, puis que l'on se battait un petit peu, c'était de la niaiserie. Je ne frappais pas la tête ni les organes du tout comme vers l'estomac puis tout ça, et alors ces règles-là. Si la personne arrive, puis elle dit : « hé toi, tu veux en avoir un coup de poing? Pour moi, ça aurait pu être, tu es vite, qu'est-ce que ça pourrait être grave.

Elle appréhende aussi que celle-ci la domine de sorte qu'elle ne puisse plus rien contrôler :

J'ai peur un peu de ma propre réaction à cause que quand il faut se défendre, c'est souvent quand on se défend, que l'on fasse très mal aux gens, j'ai un peu peur de ma réaction.

Charlotte, elle, dit évacuer sa colère en frappant sur son oreiller ou tout simplement en se retenant et en attendant que tout se passe. En fait, elle nie l'existence de sa colère, bien qu'elle soit tout de même aux prises avec cette émotion. C'est ainsi qu'elle l'explique : « Oui, comme je suis impulsive, c'est tout le temps mes émotions

qui prennent toute la place [...] C'est mes émotions qui contrôlent tout. Ils prennent le dessus sur moi ».

Quant à Patricia, elle assure qu'elle ne sait pas quand elle aura recours à sa colère ou à sa douceur. C'est toujours une surprise pour elle. Elle reconnaît ressentir un déséquilibre intérieur et émotif. Elle raconte que lorsqu'« elle se laisse marcher sur les pieds », plutôt que se fâcher, elle se fait douce et compréhensive. Elle évoque que ses réactions ne sont pas bien arrimées à ce qu'elle ressent à l'intérieur d'elle.

Enfin, Charlotte croit que sa colère vient d'un manque d'affirmation de soi. Par exemple, lorsqu'elle rechigne à travailler en équipe avec un élève particulier, au lieu de lui exposer ses intentions pour ainsi établir une bonne entente, elle fait ressentir agressivement son désaccord à toutes les propositions que lui présente son coéquipier. Elle reconnaît donc refouler sa colère, alors qu'il lui suffirait de reconnaître et d'affirmer ses intentions dès le départ de ne pas vouloir être en équipe avec cette personne.

4.2.3 La recherche une façon d'être unique : quête d'unicité

À l'adolescence, la construction de son identité propre est importante et repose sur la nécessité de s'identifier à des gens qui lui plaisent et sur qui ce dernier peut projeter ses idéaux. Il s'agit de s'affranchir de l'Autre en effectuant ses propres choix dans son identité sexuée et de pouvoir les assumer. Comme le devenir soi est en construction à cette période, la façon de prendre place avec les autres est sensible et certains recherchent aussi une façon d'être reconnue par les autres.

Pour Marie-Josée, c'est par le refus de servir de modèle pour ses pairs qu'elle ressent de façon certaine son caractère unique. En effet, toute personne cherchant à l'imiter,

à la copier ou encore à s'habiller comme elle lui est intolérable au point de rompre parfois une amitié, afin de ne pas se laisser envahir (pour ne pas dire, vampiriser) par ses pairs.

Mais quoi qu'elle [une amie] ait continué à me copier après. [...] si je portais des souliers verts, eh bien elle va avoir les mêmes souliers. Mais le vert était plus foncé. Puis aussi, quand je me suis fait teindre les cheveux en noir, elle s'est teint les cheveux en noir, deux semaines plus tard. Donc, c'était comme exagéré pour moi, c'est pour cela que j'ai dit wow... elle commence à faire tout le temps la même affaire.

À l'évidence, Marie-Josée ressent le besoin de se sentir unique, à *tout prix*, ce qui explique qu'elle nourrisse des goûts perçus par ses pairs comme bizarres ou étranges, puisqu'elle adopte, par exemple, un style vestimentaire plus réservé, moins féminin que celui des adolescentes qu'elle côtoie. Son défi semble être celui de trouver des personnes ayant développé un style unique qui ne soit pas pour autant opposé au sien, afin qu'ensemble, elles puissent partager cette particularité et créer une relation d'amitié. Laurence, dont la quête est similaire à celle de Marie-Josée, raconte sa difficulté à trouver en l'autre un point commun qui lui permette d'être en lien avec elle :

Cela demande beaucoup, beaucoup d'énergie, de cibler une personne qui comme... qui est sensible aux arguments... comme quand même qu'elle fasse semblant parce que je ne veux pas prendre, c'est comme je ne veux pas prendre la fille qui adore la mode, qui adore se coiffer, qui adore se maquiller et qui déteste lire. [...] Oui, je peux mentir, s'il vous plait, c'est comme une trop grande différence, c'est le genre opposé, là. [...] Oui, mais c'est de trouver les points communs. [..]

De même, c'est difficile pour elle lorsqu'elle ne connaît pas beaucoup l'autre personne :

Quand tu ne connais pas la personne, c'est dur. Oui c'est ça le gros

défi. Le défi, ce n'est non pas de ne pas se faire intimider, c'est de se ramasser des gens autour de soi qui ne sont pas des moutons avec qui je peux m'entendre.

La difficulté de se construire une identité pour les jeunes qui ont connu l'intimidation semble être associée à celle de trouver sa place parmi d'autres qui partagent pourtant les mêmes intérêts que soi ou de trouver davantage ce qui les représente sans se sentir menacé par l'autre.

4.2.4 La situation de pouvoir : recherche une façon de se sentir supérieur (ou inférieur) à ses pairs

L'expression « situation de pouvoir » est employée par Patricia pour décrire le moment où elle s'est retrouvée obligée de se hisser au-dessus de l'autre dans le but d'éviter de se trouver intimidée. Le choix du mot « situation » me semble particulièrement éloquent, ici, puisqu'il se distingue du mot « relation » qui, lui, suggérerait plutôt l'idée de lien interpersonnel.

Je me sentais forte à ce moment-là. Je me sentais dans une situation de pouvoir, parce qu'eux, là, ils étaient tout petits sur leurs bancs. Mais après ça, à chaque fois, *ils n'arrêtent pas de me rabaisser pour se sentir forts.*

Après s'être sentie rabaisée, une tentative de se sentir supérieure s'est présentée :

[...] Je ne parle pas de l'extérieur des gens qui sont là, mais les autres, il y en a plusieurs qui n'ont pas l'intelligence aussi développée que moi. Ce n'est pas une chose que l'on a développée, ce n'est pas une chose qui est faite et qui est déjà là à notre naissance. *Non, mais je me suis levée, je les ai regardées comme si j'étais plus élevée qu'eux.* Puis eux, ils font tout le temps ça, quand ils s'en viennent pour m'intimider.

Patricia soutient que ses pairs usent de stratégies non seulement dans le but de l'humilier (« me rabaisser ») pour se sentir plus forts qu'elle, mais aussi dans celui de « détruire les autres pour se remonter ». Cette dernière déclaration fait mieux ressortir la crainte profonde et sourde d'envahissement, voire parfois d'anéantissement, ressentie par Patricia devant l'absence totale de tolérance face à sa différence.

Charlotte, elle, raconte qu'elle s'est construit un réseau d'amis parmi lesquels elle arrive à se placer au-dessus de tous ceux qui cherchent à l'intimider. Pour Laurence, c'est grâce à son intelligence qu'elle peut se penser supérieure aux gens qui l'intimident.

4.2.5 L'incompréhension de ce qu'il lui arrive : vécu de confusion devant les menaces

Les gestes d'intimidation à répétition provoquent plusieurs questionnements sur la nature de ses gestes chez les adolescents qui la vivent. Pourquoi moi? Que me veulent-ils? Voyons comment chacun explique ses incompréhensions.

Joey rappelle que, chaque fois qu'il a vécu de l'intimidation, il s'est demandé ce qui lui arrivait, pourquoi cela lui arrivait *à lui* et en fonction de quoi il avait été ciblé. Cela signe le début des questionnements pour cet adolescent. L'incompréhension est aussi manifeste chez Maude qui, pourtant, comme plusieurs autres, cherche à plaire à ses pairs. Elle se remémore son expérience qu'elle raconte en ces mots : « Quand tu te fais juste regarder, cela t'affecte souvent parce que tu ne sais plus comment agir. Tu ne sais plus comment agir avec personne, tu ne sais plus comment agir avec tes amis ». Pour elle, c'est le regard de l'autre qui dérange et qu'elle cherche à fuir en

trouvant d'autres moyens d'agir. Elle désire que les regards cessent et arrêtent de venir la perturber.

Jennifer raconte que passer inaperçue auprès de ses pairs était chose impossible étant donné ses dents croches. Elle reconnaît sa naïveté d'avoir pensé qu'en portant des appareils orthodontiques, c'est-à-dire qu'en redressant sa dentition, elle redresserait du coup la situation et mettrait fin une fois pour toutes aux railleries. Malheureusement, si on a cessé de l'appeler « dents de lapin », ce n'est que pour mieux lui lancer des mots haineux au sujet, cette fois, de ses nouvelles « broches ». Ces exemples démontrent bien que les adolescents sont confus devant les remarques blessantes et répétées dirigées en pointant des traits corporels; c'est-à-dire en attaquant l'image du corps. De plus, ils ne savent plus quoi faire pour cesser d'être l'objet de sarcasmes. L'intégration sociale devient très difficile pour ces adolescents qui cherchent à se faire des amis et à garder ceux-ci à moyen et à long terme; ce qui explique sans doute le désir de certains sujets d'entretenir des formes d'amitiés exclusives.

4.2.6 Le besoin d'amitiés exclusives

Marie-Josée soutient que si elle approche une adolescente de son école déjà liée à une amitié, elle n'a que très peu de chance de devenir son amie. Pour elle, l'amitié n'est réservée qu'à une seule personne; autrement dit, toute amitié ne peut être qu'exclusive. En effet, avoir *une* amie la comblait parfaitement, de sorte qu'elle ne cherchait pas à s'en faire d'autres. Voici comment elle se rappelle cette expérience :

Puis, quand j'avais une amie, je m'attachais à elle et je ne regardais pas les autres. Comme quand j'avais une amie, je ne voulais plus, je ne voulais plus là bon. Je m'étais fait une amie, mais je n'avais pas pris le temps de regarder en arrière.

Pour Laurence aussi, les avantages d'avoir une seule amie sont nombreux : en effet, ceci lui permet de mieux se concentrer sur ce que l'autre veut lui dire et, donc, d'être vraiment présente pour elle. De plus, le fait de former une telle cellule lui permet d'éviter les attaques des pairs et donc de se faire harceler par les autres.

Voyons maintenant ce qui arrive pour les adolescentes qui, pour des raisons singulières, font des choix qui sont habituellement faits par des adolescents, donc quasiment réservés à la gent masculine.

4.2.7 Le jugement des pairs pour le rejet des signes de féminité

Les signes de la féminité peuvent être rejetés par certaines adolescentes. Par exemple, « les trucs féminins » ne plaisaient pas à Marie-Josée qui, avoue-t-elle, « ne respectait pas les autres filles qui aimaient cela ». L'idée d'adopter ce comportement lui est venue d'une amie qui rejetait ces signes qui représentaient le féminin chez les autres filles. Ce trait se retrouve également chez d'autres adolescentes rencontrées.

L'absence *d'intérêts communs* avec les filles a permis à Laurence de marquer sa différence, puisqu'elle a motivé plusieurs de ses choix. Ses pairs n'ont pas manqué de lui faire sentir cette différence qui les dérangeait, puisque cela venait trop les ébranler et les déranger :

Aussi, je fréquentais juste des gars. Avec les filles, je n'avais pas d'intérêts communs. Moi, je préférais jouer aux legos et elles jouaient aux poupées Barbie donc [...] Je n'avais pas d'intérêts communs. C'était comme les jeux de la maman et du papa. C'était ennuyant, ça ne me tentait pas.

En plus de rejeter les filles, elle se faisait juger :

Donc, je me suis fait pas mal niaiser à cause que je me tenais avec les gars. Puis là, ils disaient : « Vous allez vous marier tout ça et vous avez faire pleins d'enfants. Vous êtes en couple », au point que même une fois une personne du service de garde a dû faire une intervention comme asseoir tout le groupe, puis dire : « Là, elle joue avec les gars, ce n'est pas ses amoureux ». Ainsi de suite, mais ça n'a pas arrêté pour autant... c'était trop.

Laurence et Charlotte défendent que ce soit en raison de leurs choix qu'elles se sont fait agacer et traiter de garçons manqués. Laurence rapporte à ce sujet des souvenirs fort intéressants : jeune, elle « [faisait] des dessins avec des dragons et des châteaux ». Le rejet des indices de féminité peut-il être relié au rejet du féminin, c'est une des questions qui est reprise dans la partie de l'interprétation des résultats.

Les adolescents perçoivent beaucoup de regards critiques sur eux et contribuent à créer une distance avec leurs pairs ce qui, malheureusement, a une incidence sur la réussite scolaire.

4.2.8 La perte de motivation et de désir de réussite à l'école : impact direct sur la réussite scolaire

L'envie d'aller à l'école s'est peu à peu perdue, pour Nelka, suite à ses expériences d'intimidation à répétition. Graduellement, elle s'est moins investie dans ses travaux scolaires et graduellement aussi son désir de réussite s'est relâché et a fait place à l'angoisse.

Jennifer a vécu une expérience similaire qu'elle décrit ainsi :

Quand j'arrivais chez moi le soir, il n'était pas question que je fasse mes devoirs. Parce que, rendue chez moi, il n'était pas question que je ramène du travail de l'école. Pour moi, c'est comme si je devais ramener de

l'école chez moi. Cela a adonné que j'avais de la misère à l'école. Il a fallu que je refasse mon secondaire deux fois à cause de cela.

Un tel vécu fait naître un sentiment d'impuissance chez les adolescents et leurs parents qui décident, d'un commun accord, alors de changer d'école en vue de favoriser une meilleure intégration sociale et réussite scolaire.

4.2.9 La recherche de solutions extérieures à soi comme le(s) changement(s) d'école

Arrivée dans une nouvelle école, Nelka constate que l'intimidation a plutôt tendance à continuer et elle réalise qu'elle adopte aussi les mêmes comportements qu'avant. Elle a alors l'impression que quelque chose s'est perdu à l'intérieur d'elle-même et qu'elle endosse son ancien rôle, celui du rejet, malgré le changement :

En arrivant à ma nouvelle école, j'espérais vraiment me faire de nouveaux amis, mais, en même temps, on dirait que, *je ne savais plus comment* [...] Même si j'étais dans une nouvelle école, *je reprenais un ancien rôle* : le rôle du rejet. C'était beaucoup dans le bus que je me faisais traiter de « chienne », « salope », « enfant de pute », d'« enfant chienne », des affaires de même.

Ce témoignage révèle combien il est important pour l'adolescent(e) d'apprendre à adopter un nouveau rôle en abandonnant celui du « rejet » lors du changement d'école. Toute intimidation a donc laissé des traces chez les adolescents, comme me l'explique dans ce qui suit Sébastien.

4.2.10 Les marques laissées par la répétition du vécu lié à l'intimidation

On ne peut sortir indemne de l'expérience de l'intimidation : c'est ce qu'affirme Sébastien qui dit en porter les marques que ses pairs savent reconnaître pour mieux exercer leur pouvoir sur autrui. C'est comme s'il s'agit de revivre des angoisses importantes, voire des angoisses d'anéantissement. Voici son témoignage à cet effet :

Cela se détecte plus facilement, les gens qui sont capables de faire réagir, sont capables d'avoir un certain gain de pouvoir, tu sais. Puis, *moi je pense que j'avais cette marque-là*. C'est cela qui a fait que cela a continué par la suite : tu sais une étiquette, cela te suit partout quand même. Quand tu es victime d'intimidation, *cela laisse une marque* [...].

Pour Sébastien, les intimidateurs recherchent cette marque :

Les intimidateurs, j'ai l'impression qu'ils reconnaissent ceux qui ont cette marque-là. Ils vont aller le chercher plus facilement. Les intimidateurs cherchent... à aller chercher du pouvoir à travers ces champs-là. Puis, **moi je pense que j'avais cette marque-là. C'est cela qui a fait que cela a continué par la suite.**

Reconnaître porter « cette marque-là », c'est faire aussi le constat qu'il doit vivre avec le rejet de l'autre, puisqu'il en est devenu le signe. Certains vécus, soit à cause de l'effet de la répétition ou encore de la violence subie par les mots ou les coups à répétition, deviennent si intolérables et souffrants que certains adolescents les ont nommés traumatismes.

4.2.11 Les traumatismes causés par la violence physique et verbale de ses pairs

Menaces de mort et agressions physiques ont causé un tel choc émotif chez Marie-Josée qu'elle les a nommées « traumatismes ». Il s'agissait là du premier sujet qui racontait combien les expériences liées à l'intimidation avaient été marquantes,

notamment celles où un assaut avait eu lieu (le corps avait été touché). Ce passé a fait en sorte que Marie-Josée est devenue hypersensible à la moindre suggestion de violence : par exemple, recevoir en classe les boules de papier lancées contre elle lui rappelait l'attaque violente dont elle craignait la répétition, de sorte qu'il lui était difficile de trouver une certaine quiétude à l'école. À ses yeux, le danger était toujours imminent : elle craignait de revivre ces événements violents et elle était constamment sur ses gardes.

Pour Joey, ce qui est le plus inquiétant, pour ne pas dire traumatisant, dans de telles expériences, c'est de se sentir obligé de prendre **les menaces de mort en soi (comme s'il était obligé de les intérioriser)** ce qui est une menace directe à son intégrité :

Si tu n'étais pas aussi jeune, je te buterais et je te tuerais, là... J'étais... pendant quelques minutes, j'ai comme... j'ai pris le coup, pis j'ai... je me suis levé et j'ai pris mes affaires et je suis parti, parce que... là, j'ai... Je n'ai pas été capable de finir ma journée, cela m'a complètement... Cela m'a achevé. Cela a été vraiment le pire moment, je dirais, que j'ai eu à vivre. Pourquoi quelqu'un aurait-il à me tuer parce que je suis différent? Qu'est-ce que j'ai fait, moi? Je suis assis sur un banc d'école. Je suis dans un cours de maths. J'essaye d'apprendre. Cette... cette fois-là, cela m'a vraiment fait mal.

Par ses questions, Joey cherche à donner un sens à ses événements traumatiques et à ses angoisses qui demeurent présentes en lui. Peut-on penser que d'autres traumatismes aient eu lieu avant ces nouveaux événements? Il est difficile de répondre à cette question, toutefois, je peux noter que des angoisses de mort ont été vécues par Laurence bien avant ses expériences d'intimidation. En effet, elle raconte avoir déjà éprouvé ce type de malaise alors qu'elle était en maternelle. Elle se rappelle d'un cauchemar :

[...] J'avais une poupée géante qui me poursuivait, là, elle voulait prendre mon cœur à cause qu'elle voulait être une poupée vivante pour vrai. [...] Puis là, je courais devant ma maison, puis je me perdais dans

ma maison qui n'était pas très grande. Mais je me perdais quand même, dans ma maison, dans mon rêve, que la poupée allait me manger pour pouvoir avoir mon corps.

Ce cauchemar révèle des angoisses très archaïques, ce qui fait penser qu'il y a peut-être des traumatismes provenant de l'histoire personnelle du sujet ou encore un développement psychique moins adéquat qui amène, en après-coup⁵⁶, le retour des angoisses primitives que je peux qualifier de non résolues.

Certains adolescents réussissent à apprendre et à faire quelque chose de leurs expériences d'intimidation en leur donnant du sens ou encore en se construisant pour eux « un nouveau rôle » afin de mieux prendre place parmi leurs pairs. Ces transformations sont abordées ultérieurement, car, pour l'instant, ce sont les différentes réactions et réponses adressées à leurs pairs qui demeurent intéressantes à connaître.

4.2.12 L'utilisation de mécanismes primitifs de défense

Grâce aux discours des adolescents, il a été possible de regrouper plusieurs réactions possibles face aux gestes d'intimidation : le recours à la pensée magique (annulation), le déni, la fuite, le repli sur soi-même et, enfin, le retournement sur soi-même. Voyons comment celles-ci se sont présentées à moi.

⁵⁶ Je rappelle à des fins de compréhension la définition de la notion d'après-coup « Se dit de la dimension de la temporalité et de la causalité spécifique de la vie psychique et qui consiste dans le fait que des impressions ou des traces mnésiques peuvent n'acquiescer tout les sens, toute leur efficacité que dans un temps postérieur à celui de leur première inscription » Chemama et Vandermersch, 2005, p. 31.

4.2.12.1 Le recours à la pensée magique

En vue de se sortir de ses difficultés, Marie-Josée admet qu'elle a « souvent accès à des rêveries comme [à celle de] devenir une vedette et [de] se faire connaître et aimer de tout le monde ». Ces rêveries changent souvent et sont très présentes lorsqu'elle se sent seule. Cette personne semble attribuer une « toute-puissance » à ces pensées qu'elle retrouve à chaque fois qu'elle ressent un manque.

Un autre type de recours à la pensée magique consiste à croire que ce qui dérange peut disparaître aussi naturellement que comme c'est arrivé; autrement dit, sans le moindre effort pour changer la situation. Croire que la situation se réglera *comme par magie* ne peut se faire sans nier la situation proprement dite, comme le précise Charlotte :

Oui, comme des fois, je pense à... admettons comme... à autre chose comme aller magasiner. Des fois, je prends un livre et je vais le lire même si ça fait dix fois que je l'ai lu. Des fois, je vais dehors comme pour respirer de l'air, là... (soupir)... Pour oublier ce qui se passe à l'école.

Il est rare qu'un mécanisme de défense se présente seul : voyons ce qui en est du déni et de la fuite.

4.2.12.2 Le déni et la fuite

Le déni⁵⁷ est un des mécanismes de défense très utilisés par ces jeunes comme le précise Patricia : « Bien, c'est ça... moi mes petits ouvriers sont en train de travailler, puis en même temps, ils fuient quand ils savent qu'il y a un danger. Donc, c'est ça ».

⁵⁷Définition de déni : « Refus de reconnaître une réalité dont la perception est traumatisante pour le sujet ». Dictionnaire Le Petit Robert, récupéré le 7 septembre 2014.

En ce qui a trait à la fuite, plusieurs adolescents ont précisé qu'il y a différentes formes de gradation soit : la fuite envers la possibilité de se faire de nouveaux amis, le fait de rester directement à l'écart des autres ou encore plus à l'extrême psychologiquement soit l'acte de partir carrément de son école. Voici comment madame Noël le témoigne :

Bien, j'étais tannée. Je ne voulais plus aller à l'école, je voulais m'en aller de chez moi. Oui, faire une fugue, parce que j'étais tannée... j'étais tannée de l'école.

En plus de privilégier la fuite comme réponse aux gestes de leurs pairs, beaucoup d'enfants et d'adolescents gardent leurs expériences d'intimidation pour eux et ils en parlent rarement à d'autres personnes dans leur école.

4.2.12.3 Le repli sur soi-même (ou retrait apathique⁵⁸)

Le repli sur soi est une façon de ne plus vouloir faire des tentatives d'être en relation avec ses pairs et donc de rester avec soi-même pour se protéger de la réalité extérieure, parfois même pour aménager un monde imaginaire. Marie-Josée pense que beaucoup d'adolescents utilisent ce mécanisme et perdent, par conséquent, le contact avec les gens : « Il y en a beaucoup, mais tu sais il essaye de faire comme si c'est une blague. Mais, sinon ils ne le disent juste pas, mais moi, je trouve cela dommage, parce qu'il pourrait s'en sortir ». Cet exemple montre que le déni est utilisé en adoptant la fuite, mais qu'il fait aussi appel au repli sur soi-même.

⁵⁸ Définition du retrait apathique : « Détachement protecteur, fait d'indifférence affective, de restriction des relations sociales et des activités extérieures, et de soumission passive aux événements, qui permet à une personne de supporter une situation très difficile ». Cette définition a été choisie pour la clarté qu'elle apporte. Récupéré le 8 septembre 2014 sur les mécanismes de défense : http://www.serpsy.org/formation_debat/defense.html

Laurence, quant à elle, démontre qu'elle utilise ce mécanisme de défense en l'alliant avec son imagination débordante. Elle nie la réalité et se transporte dans un autre monde (imaginaire), afin de penser qu'elle est seule pour voir, par exemple, des choses à travers les petits trous au plafond de sa classe. Elle tente ainsi de se distraire grâce à son imaginaire, mais cette stratégie la retranche alors du monde, ce qui lui vaut d'être critiquée par les autres qui trouvent son comportement étrange.

Quand je regarde le plafond et il y a des trous. Avec mes lunettes, bien sûr, je vois des créatures, puis des monstres, puis des choses dans le genre. Puis là, j'invente des histoires avec ça, puis ça faisait comme un genre de refuge en quelque sorte, mais, en même temps, ça m'égarait encore plus des autres, à cause que, pour eux, quand la fille qui regarde le plafond, là, en souriant, là, ha c'est de même, là, c'est très étrange. Alors, c'est être un peu plus à part donc ce n'est pas vraiment la meilleure chose, mais ça faisait ce qu'il fallait.

Alexandra a compris au fil du temps que se refermer sur elle-même, c'est aussi, en quelque sorte, se refermer à soi-même. En y réfléchissant, en après-coup, elle admet que ce n'est pas une solution. De son côté, pour Sébastien, la seule solution devant son impuissance de changer quelque chose à la répétition de son vécu d'intimidation était d'aller s'isoler dans sa chambre où il n'arrivait plus à ressentir d'autres émotions que la peur à laquelle il était devenu, on aurait dit, dépendant. Ainsi, être de trop, ne pas avoir sa place, être seul au monde ou encore sentir son impuissance ou l'absurdité et le caractère dérisoire de ses gestes est omniprésent chez ces jeunes. Il est possible de se demander : « Qu'attendent-ils de l'autre, de leurs pairs? » Depuis son arrivée au secondaire, Marie-Josée a remarqué qu'elle attendait que ses amies viennent pallier son état de malaise au lieu de faire, elle, des demandes aux autres. Une grande place était ainsi donnée aux intentions des autres. Elle spécifie même qu'à un certain moment, elle se laissait atteindre intimement par les autres. Elle se présentait parfois comme le bouc émissaire de ses pairs, ignorant les autres positions possibles. Quant à Charlotte, la coupure totale avec son environnement (aucune relation sociale) lui permettait d'échapper à tout questionnement sur elle et sur ses rapports aux autres.

Plusieurs témoignages confirment que ces jeunes adolescents arrivent à désirer « disparaître ou vouloir s'effacer du décor », ce qui leur paraît alors être les meilleures solutions à leur souffrance. Ainsi, des pensées suicidaires sont fréquentes, puisqu'ils ne « voient plus de but de continuer à vivre » ainsi. Heureusement, ces pensées ne sont pas mises en action par la majorité de ces enfants et adolescents. Nelka raconte ce qui l'a retenue de poser des gestes suicidaires :

[...] je m'en souviens, ma mère était en train de cuisiner et puis, moi, j'étais en train de faire mes devoirs [...] Moi j'ai pensé : « Bien, peut-être que les gens seraient mieux sans moi, ce serait peut-être mieux que... je fasse de l'air, que... le monde serait plus heureux.

Par la suite, un refus des premières pensées se présente à elle :

Bien après cela, j'ai pensé : « Ben non, voyons donc, qu'est-ce que tu fais là [...], voyons donc, c'est quoi cela, ces idées-là. Il y a du monde qui t'aime, il y a du monde qui t'adore, il y a du monde qui serait prêt à te donner la vie, un rein, un cœur, n'importe quoi pour toi, là. Je me sentais de plus en plus petite. Je voulais disparaître. Je n'avais plus envie de rien. J'avais même arrêté de chanter.

Grâce à leur entourage, aux gens qui les aiment et qui tentent de les aider et de les soutenir, ces jeunes évitent de commettre un passage à l'acte tragique. Or, il va sans dire que toutes ces pensées et ce vécu fort sombres éveillent de nombreux sentiments, notamment la honte et la culpabilité.

4.2.12.4 La honte, la culpabilité et le retournement sur soi-même⁵⁹

Le regret, que ce soit celui d'avoir fait confiance, d'avoir dénoncé ses pairs ou d'avoir manifesté à l'autre sa colère, notamment, traverse le discours de plusieurs adolescents. Sans doute que l'une des raisons pour lesquelles les jeunes ne parlent pas de leur expérience est la honte de dire ce qui leur arrive et comment ils sont en mesure, ou non, de gérer ce qui se passe. Voici comment Patricia présente les choses :

[...] je n'arrête pas de me dire que c'est moi qui cause le trouble. Je vais réparer ma cause, puis ce n'est jamais moi qui cause le trouble, c'est eux. Dans le fond, je m'en rends compte, mais je continue de me culpabiliser [...] Puis, je ne suis pas capable de protéger mes amis. Dans le fond, dans ma tête, ça fait que je suis niaiseuse et c'est de ma faute et j'ai honte.

Elle prend conscience que cette façon de faire n'est pas aidante pour elle :

Je suis en train de me redescendre encore plus, comme si c'était normal. Puis, je continuais, puis je perdais, plus je perds, puis je perds, je me laisse m'effondrer [...] ce n'est pas correct de se sentir comme ça.

Par cet exemple, il est possible de constater que la honte n'arrive pas *de ce que Patricia vit, mais bien de l'interprétation que celle-ci fait de son expérience*. L'intérêt de ce témoignage est que celui-ci révèle que l'action négative de ses pairs devient son problème *à elle* et, de surcroît, que la culpabilité et la honte suscitées par cette même action sont devenues à ses propres yeux siennes et normales. Verbaliser ces violences est difficile en raison de la honte qui inhibe les jeunes. Il y a indéniablement un changement pulsionnel où il y a un retournement en son contraire. Autrement dit, il y a un passage de la passivité à l'activité. Devant ces comportements ou paroles violentes de ses pairs, le sujet s'identifie à lui en reprenant à son compte

⁵⁹ Définition du retournement sur soi-même : « Ce renversement (d'une pulsion) dans le contraire est défini comme le processus par lequel le but d'une pulsion se transforme en son contraire, dans le passage de l'activité à la passivité ». Dictionnaire Le Petit Robert, récupéré le 22 septembre 2014.

l'agression telle quelle. Il s'agit ici d'un autre mécanisme de défense appelé, cette fois, « identification à l'agresseur ».

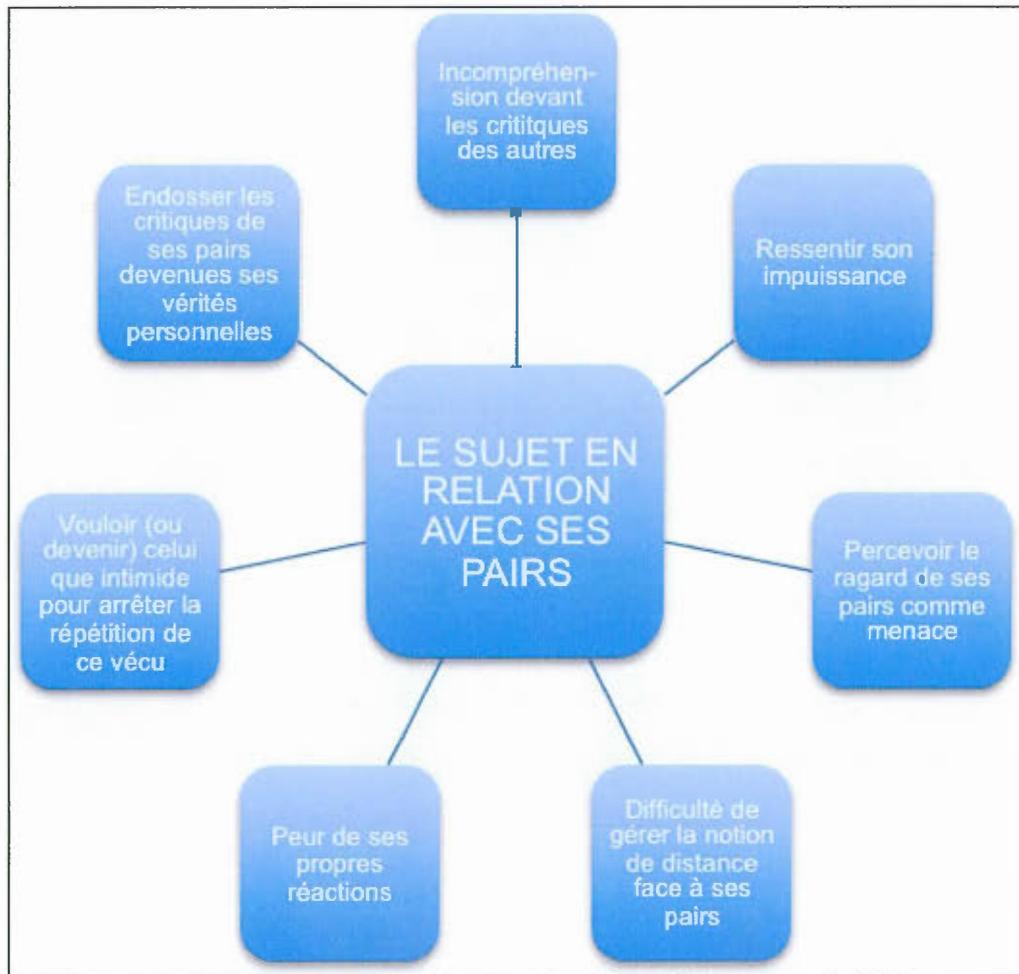
La prochaine section est destinée à tout ce que les sujets ont pu énoncer sur leurs pairs. J'ai divisé cette section en deux parties : le sujet face à ses pairs et la perception des pairs selon les adolescents rencontrés.

4.3 Le sujet en relation avec ses pairs

4.3.1 Le sujet face à ses pairs

La première partie de cette section, illustrée à la page suivante à la figure 5, présente les témoignages des sujets de notre recherche sur leurs réactions ou leurs sentiments liés aux gestes posés par leurs pairs. Les sujets abordés sont les suivants : incompréhension devant les critiques des autres, impuissance devant les commentaires des pairs, peur de ses propres réactions, difficulté à gérer la notion de distance avec ses pairs, désir ou volonté de devenir l'intimidateur pour faire cesser ce type de vécu répétitif, incorporation des critiques de ses pairs comme vérités propres et, finalement, perception menaçante du regard des pairs

Figure 5 : Le sujet en relation avec ses pairs



4.3.1.1 L'incompréhension devant les critiques des autres

Une réaction commune devant les critiques des autres pour l'ensemble des adolescents rencontrés est sans conteste l'incompréhension. Comme les critiques sont

souvent formulées à partir de traits singuliers, elles suscitent toutes sortes de questionnements sur l'identité de celui qui est visé par celles-ci. Joey le voit ainsi :

Puis moi, je me demandais..., car je le trouvais beau mon linge. Je me demandais, c'est quoi qu'il y avait... Je n'ai jamais compris pourquoi, je pense, qu'ils se trouvaient tous des moyens pour venir m'atteindre, tu sais. Je me sentais comme un extraterrestre, car, à chaque fois que je me promenais, le monde me regardait comme pour me dire : « Regarde-le. » Comme si j'avais de quoi écrit dans le front, je ne sais pas. Peut-être parce que j'étais un peu plus gros que les autres. Je portais attention comme si j'étais... comme si j'étais... comme... parce que j'étais différent.

Il poursuit en présentant son incompréhension face aux insinuations des autres quant à son orientation sexuelle surtout quand ses pairs croient qu'il les désire tous : « Cela me frustrait qu'ils voient cela comme cela; pour eux, je les regarde et je les veux tous ». À l'aide de ces deux exemples, on observe que l'opinion et la perception différente d'autrui viennent heurter les sujets. Non seulement leur est-il difficile de se rendre compte que l'autre pense différemment d'eux-mêmes, mais encore qu'en raison d'une particularité personnelle, l'autre les rejette, ce qui provoque déception et incompréhension. Sans compter qu'ils expérimentent, comme ils le rappellent tous, un grand sentiment d'impuissance.

4.3.1.2 Ressentir son impuissance

Ces adolescents m'ont parlé de leur sentiment d'impuissance dans la gestion de leurs relations sociales. Patrick, par exemple, a longtemps cru bon de chercher à ignorer les comportements dérangeants, voire agressifs, de ses pairs, en ne faisant rien. Ce type d'évitement, très souvent accompagné de la peur et de la solitude, est commun et fréquent. Les craintes de revivre à nouveau ces expériences seules ou le pressentiment de se faire frapper à nouveau par ses pairs, tous ces sentiments viennent augmenter

l'épuisement ressenti par le sujet. Ce sentiment d'impuissance aigu vient en quelque sorte ébranler la confiance de base du sujet, de sorte que celui-ci finit soit par tourner en rond, soit par avoir l'impression qu'il aura toujours des problèmes avec ses pairs, comme en témoigne Patricia :

J'ai l'impression que ça ne va pas finir. Vous connaissez la chanson « *Alors, on danse* ». C'est un ami, ça dit : « Quand il y en a plus, il y en a encore ». Puis, les problèmes, quand tu penses qu'il n'y en a plus, il y en a encore dans le fond. Donc, oui, c'est cela, j'en aurai toujours des problèmes à régler avec mes pairs, cela sera toujours négatif. Si vous connaissiez, vous sauriez de quoi je parle.

Pour sa part, Charlotte explique qu'elle se méfiait toujours des gestes de ses pairs lorsqu'elle avait à prendre sa place. Elle n'était pas certaine de pouvoir le faire et qu'elle puisse être contente de cela. Elle s'attendait toujours à ce que ses pairs ripostent : « Mais, j'étais comme contente un peu, mais, des fois, je me mettais sur mes gardes, des fois qu'il continuait, tu sais comme je me méfiais, je me méfiais un peu qu'il recommence ». Peu à peu, Charlotte n'a plus su comment se faire respecter par les autres, et ce, bien qu'elle ait réussi à formuler ses demandes. Elle croit ne pas avoir eu les bons arguments pour convaincre son entourage, comme si quelque chose lui manquait pour arriver à s'intégrer convenablement. Au fil du temps, elle en est venue à croire qu'il lui était inutile d'essayer de réagir, car cela ne donnait jamais rien.

L'impuissance a aussi été vécue par Marie-Josée et Laurence lorsque toutes deux ont perdu leur seule amie. Cette perte a été accompagnée de la conviction de ne plus jamais être en mesure de se faire d'autres amis. Malgré ses efforts pour sauver cette amitié qui lui était si précieuse, Marie-Josée s'est retrouvée devant un échec qui l'a conduite à croire que tout le monde lui voulait du mal, ce contre quoi elle ne peut absolument rien faire. Laurence, elle, reproche à ses pairs leur manque d'ouverture à

son égard du fait de ne plus aller à sa rencontre. Charlotte émet la même critique en ajoutant que l'autre ne désire plus sa présence :

C'est ça, ils disaient que j'étais antisociale. Je suis sociable, mais c'est eux qui ne sont pas. Comme des fois je leur parlais, mais ils ne m'écoutaient pas. Comme je disais des choses, mais ils m'ignoraient et ils ne me désirent pas. Je me suis dit : « OK, je ne leur parlerai pas, je vais faire mes affaires [...] »

Comme Nelka, certains finissaient par croire qu'ils n'étaient pas comme les autres : « J'étais comme un extraterrestre ». Éric raconte qu'il se sentait souvent examiné, dévisagé. Les gestes de ses pairs n'avaient plus de limites. Autrement dit, tant Nelka que Éric se sont sentis mis à l'écart, exclus des autres et de l'humanité (« extraterrestres »). « L'autre jour, ils m'ont foncé dedans, là, comme si on était des fantômes, comme si on n'existait pas [...] », rapporte à sa façon Patricia.

Il n'est pas rare qu'un tel sentiment d'impuissance conduise certains, comme Marie-Josée, Laurence et Sébastien, à vouloir se tenir complètement à l'écart de leurs pairs, c'est-à-dire à vouloir fermer définitivement la porte aux relations sociales en raison de la peur ou du défaitisme qui les habitent. Heureusement, leur détresse n'est que momentanée, car certains nourrissent l'espoir de réussir, un jour, à mieux s'intégrer à la société.

4.3.1.3 Percevoir le regard de ses pairs comme menace

Le regard des autres a souvent été décrit comme troublant, puisqu'il est associé au rejet ou à la menace. C'est en ces mots que Marie-Josée confirme cette impression : « [...] c'est juste avec le regard [de l'autre] que je me sens menacée ». Éric cherche à donner un sens à la manière d'être observé par son entourage : « *le monde me*

regardait comme pour me dire : regarde-le! Comme si j'avais de quoi écrit dans le front, je ne sais pas ».

C'est le silence, jumelé au regard, qui rendent mal à l'aise Alexandra : « J'ai assez vu de regards en coin et de silence que maintenant, quand j'en vois un, je sais ce que cela veut dire ». Dans ce qui suit, la notion de distance interpersonnelle est souvent mal comprise et vécue au point où elle nuit aux relations d'amitié des adolescents.

4.3.1.4 La difficulté à gérer la notion de distance face à ses pairs

Je laisse Marie-Josée présenter notre prochain thème :

On s'est parlé à distance... Bien, c'est plus qu'on se parlait trop souvent... parce qu'on se voyait chaque fin de semaine [...] Oui, oui. En revenant de l'école, je l'appelais, tous les jours. On se voyait continuellement. Ma mère disait : « Arrêtez de vous voir! Vous allez vous chicaner! » Et nous, on disait : « Non, non, non. Mais, je pense que c'est cela qui a causé cela... »

Ces paroles de Marie-Josée pourraient aussi être celles de Charlotte qui a évoqué la même difficulté de comprendre et de respecter la bonne distance à garder avec ses amies. En effet, Charlotte présente ses relations amicales comme fusionnelles, où toute autre personne est malvenue malgré ses demandes d'amitié. Marie-Josée reconnaît ne plus chercher d'autres liens lorsqu'elle a trouvé une amie; d'ailleurs, le même scénario s'est produit lorsqu'elle a eu un copain : elle a abandonné son amie. Consciente de son comportement, elle avoue ni aimer agir ainsi ni aimer avoir ce type de relation : « J'haïs ça, moi. [...] je pense que j'ai fait des dépendances affectives, je pense que j'ai fait ça avec mon copain ».

La prochaine partie présente les peurs de certains adolescents devant leurs propres

réactions à l'attitude adoptée par leurs pairs.

4.3.1.5 La peur de ses propres réactions

Ici, il est question de la peur de voir sa colère éclater sans contrôle et celle de rencontrer quelqu'un qui vit les mêmes colères que soi. C'est ce que vit Marie-Josée, qui est consciente que toutes deux sont un frein à des relations possibles. Marquée par le rejet de ses pairs, elle préfère s'isoler de façon à éviter de ressentir de la culpabilité d'avoir mal agi, par exemple.

La gestion de la colère pour Patricia se passe parfois différemment. Elle craint qu'au lieu de se replier sur elle-même, elle puisse souhaiter écraser les autres jeunes et devenir à son tour une intimidatrice. Aussi, elle craint de céder au désir de ses pairs, c'est-à-dire de faire ce que l'autre veut qu'elle fasse comme action. Voici comment elle me l'a transmis :

Non, j'avais peur quand même de le faire [devenir colérique devant l'autre]. Tu sais, les intimidateurs, ce qu'ils font, ils essayent d'amener les intimidés à faire quelque chose. OK. Ils te disent : « Si tu fais ça, je vais arrêter de t'achaler, gna, gna, gna » Les intimidés, eux, y suivent, puis moi aussi [...].

Si, pour certains, adopter un comportement dérangeant face aux pairs est un désir; pour d'autres, c'est un choix réel.

4.3.1.6 Vouloir devenir (ou devenir) celui qui intimide pour arrêter la répétition de ce vécu

Pour lutter contre l'intimidation, Jean a choisi d'inverser les rôles et de devenir un intimidateur. Il explique qu'il a opté pour la force, inspiré par le modèle d'homme grand et fort que lui offrait son père. Il constate le changement d'attitude de son entourage :

Mais là aujourd'hui, ils voient comment je suis et là, ils n'osent pas trop m'intimider, parce que je suis grand pis, toute là. Pis, c'est ça, là. [...] Non. Il y en a qui vont dire à la directrice que je les intimide, mais, genre, les personnes qui disent cela, genre, je ne les ai jamais vues de ma vie. La directrice a dit : « Ben, c'est peut-être parce que tu es grand... tu sais, puis tu les as peut-être accrochés... » Des choses de même. Bien, j'ai dit : « Bien, je vais faire attention ».

Heureusement, tous n'ont pas fait ce choix. Certains, il est vrai, ont dû se résigner à rester l'intimidé devant leurs tentatives infructueuses. C'est le cas de Charlotte qui, devant l'inaction des intervenants de son école, s'est fait réprimander par ceux-ci pour avoir essayé, suite aux recommandations de sa mère, de se défendre physiquement. Ce blâme l'a dissuadée d'utiliser ces méthodes. Marie-Josée raconte aussi qu'elle a tenté de rendre la pareille à une adolescente qui lui avait infligé un coup au visage en lui lançant un livre qui avait toutefois manqué sa cible. Suite à cette agression qui avait déclenché en elle une grande colère, Marie-Josée n'avait pu faire autrement que de passer à une forme d'attaque pour se libérer du trop-plein d'émotions.

D'autres, comme Sébastien, réagissent physiquement au moment où leur situation leur semblait devenir vraiment intolérable : après plusieurs années, il fallait que les gestes d'intimidation cessent à son égard. L'enquête faite par la policière a permis de montrer que Sébastien, par exemple, avait été très surpris d'avoir été capable de

répliquer et que, de toute évidence, c'était, pour lui, un nouveau moyen de défense. Il affirme qu'il a réussi à régler finalement ses problèmes par lui-même : sa réaction a donc été une manière de fixer une limite.

Si plusieurs ne passent pas à l'acte, ils craignent toutefois de réagir violemment devant leurs pairs. Ce qui est angoissant pour ces adolescents, c'est la méconnaissance d'eux-mêmes, de leurs propres limites, comme le mentionne Marie-Josée : « J'ai peur de ce qui va se passer, comme, j'ai peur de moi, parce que, des fois, je réagis sans réfléchir ». De son côté, Patricia craint de s'identifier à son père et de devenir agressive comme lui.

Pour ces jeunes, il existe manifestement une zone grise entre prendre sa place et faire plaisir à l'autre.

4.3.1.7 Endosser les critiques de ses pairs devenues ses vérités personnelles

« Ce que l'autre dit de moi, je peux en faire *ma* vérité ». Voilà ce que Laurence a cherché à me faire comprendre à plusieurs reprises lors des rencontres :

Oui, à cause, eux, ils disent que le traditionnel : « Occupe-toi s'en pas. Laisse faire. C'est tous des idiots. » Ils disent n'importe quoi. « Tu es plein de qualités... » Ce n'est pas vraiment suffisant, à cause que ça fait un genre de lavage de cerveau, là. Une personne qui te rentre dans la tête : « Tu es grosse. Tu es une idiote et tu es laide. » Des fois, par plusieurs personnes, moi je me suis dit souvent : « Eh bien, d'accord, ils ont raison, ils ont raison... » C'est dur de croire autre chose après. Puis, c'est comme c'est de même là.

Laurence a sans doute été la première à exposer aussi clairement cette façon de réagir. Il était important de continuer à mieux analyser ce type de discours qui est capital pour la compréhension de cette partie du phénomène. Lors de la deuxième collecte d'information, Nelka et Sébastien ont enchéri sur cette sous-catégorie. Nelka, par

exemple, m'apprend que les critiques des autres deviennent, après coup, non seulement ses vérités, mais encore ses propres critiques d'elle-même. Les réprimandes de l'adulte, en particulier celles d'un intervenant de l'école, ont un effet direct sur sa façon de penser. Pour Sébastien, c'est au primaire qu'il a commencé à incorporer les critiques des autres. Bien qu'il ait aujourd'hui changé d'école, il porte encore la marque des critiques de ses pairs :

Je me suis dit que c'était la fin en arrivant au secondaire. « Enfin, le secondaire arrive, tu sais, cela va finir... » Une mauvaise réponse. Cela a continué. Tu sais une étiquette, cela te suit partout quand même. Quand tu es victime d'intimidation, cela laisse une marque. Les intimidateurs, j'ai l'impression qu'ils reconnaissent ceux qu'ils ont cette marque-là. Ils vont aller le chercher plus facilement.

La prochaine partie, qui a été divisée en deux, aborde la perception des adolescents en ce qui a trait au comportement et au désir sadique de leurs pairs.

4.3.2 La perception de ses pairs

Plusieurs adolescents ont partagé avec moi leur perception des comportements et des attitudes de leurs pairs. Chaque fois, ils ont décrié la persistance des attaques contre eux en cherchant toutefois à les expliquer. Voici quelques-unes de ces interprétations.

4.3.2.1 Avoir peu d'estime personnelle

Jean croit que les intimidateurs qui sont très dérangeants, c'est parce qu'ils « n'aimaient pas leur [propre] personne, donc ils traitent les autres de la même façon ». Il ajoute que c'est une façon aussi pour eux de transmettre ce message.

4.3.2.2 L'impossibilité pour l'autre d'être ignoré ou de reconnaître ses erreurs

Marie-Josée rappelle qu'elle a reçu un coup au visage parce qu'elle refusait de répondre à une question. Elle dit avoir choisi de garder le silence. Toutefois, elle affirme avoir été très surprise par la réaction violente de l'autre. Elle décrit aussi un conflit avec son amie, durant lequel il a été impossible pour son amie de reconnaître sa faute; la conséquence a été la perte de cette amitié en raison de son refus de porter le blâme pour une autre.

4.3.2.3 Les intimidateurs choisissent les plus faibles

Pour Patricia, il est évident que celui qui est pris pour cible à l'école est peu capable de se défendre par soi-même. Aussi, elle aimerait pouvoir avoir des relations sociales harmonieuses sans que personne vienne l'importuner et la déranger :

Pourvu qu'ils ne viennent pas m'achaler. Puis, en même temps, moi, j'aime ça beaucoup les amis, j'aime ça parler : « Ha, hey, salut, ça va? ». J'aimerais ça, moi, pouvoir faire ça sans qu'il existe quelqu'un qui vienne mettre les bâtons dans les roues et qu'ils viennent me faire une jambette et que je tombe à terre et que je ne puisse pas me relever.

C'est à cause des autres, croit-elle, qu'elle ne peut arriver à être satisfaite dans ses relations sociales.

4.3.2.4 Les réactions fortes sont recherchées

Constatant que plusieurs de ses pairs cherchaient manifestement à la faire sortir de ses gonds, Charlotte s'est refusée à leur donner ce qu'ils cherchaient. Elle raconte une expérience à cet effet :

Là, j'en avais assez. J'étais comme en colère contre lui, je n'avais pas le goût comme de me lancer et de le tuer, je n'avais non plus le goût comme de passer le reste de l'année avec le gars qui... mais je doute que ça va l'arrêter, parce que c'est ce qu'il voulait une réaction pas autre chose. Quand quelqu'un essaye de faire ça, c'est qui veut une grosse réaction de la personne.

4.3.2.5 Ils sont agressifs et se moquent des autres sans raison

Patrick pour sa part, perçoit les autres jeunes comme agressifs et croit qu'ils ont l'habitude de se moquer des autres seulement parce qu'ils l'ont décidé ainsi. Il ajoute que ce sont toujours les mêmes jeunes qui agissent de cette façon.

4.3.2.6 Ils cherchent à imposer leur pouvoir sur un individu et sur un groupe

Sébastien a observé que ses pairs cherchent à s'imposer à lui comme figure de dominateurs en déterminant qui a droit de parole à qui et en les forçant à rester isolés. Nelka défend que les intimidateurs soient des gens qui cherchent à être populaires auprès des autres dans le seul but de les manipuler.

4.3.2.7 La perception de l'existence du désir sadique de leurs pairs

Joey décrit ainsi la recherche manifeste d'un certain plaisir par ses pairs insensibles aux répercussions qu'ils auront sur les autres. Pour lui, la violence de ces intimidateurs est désirée et volontaire :

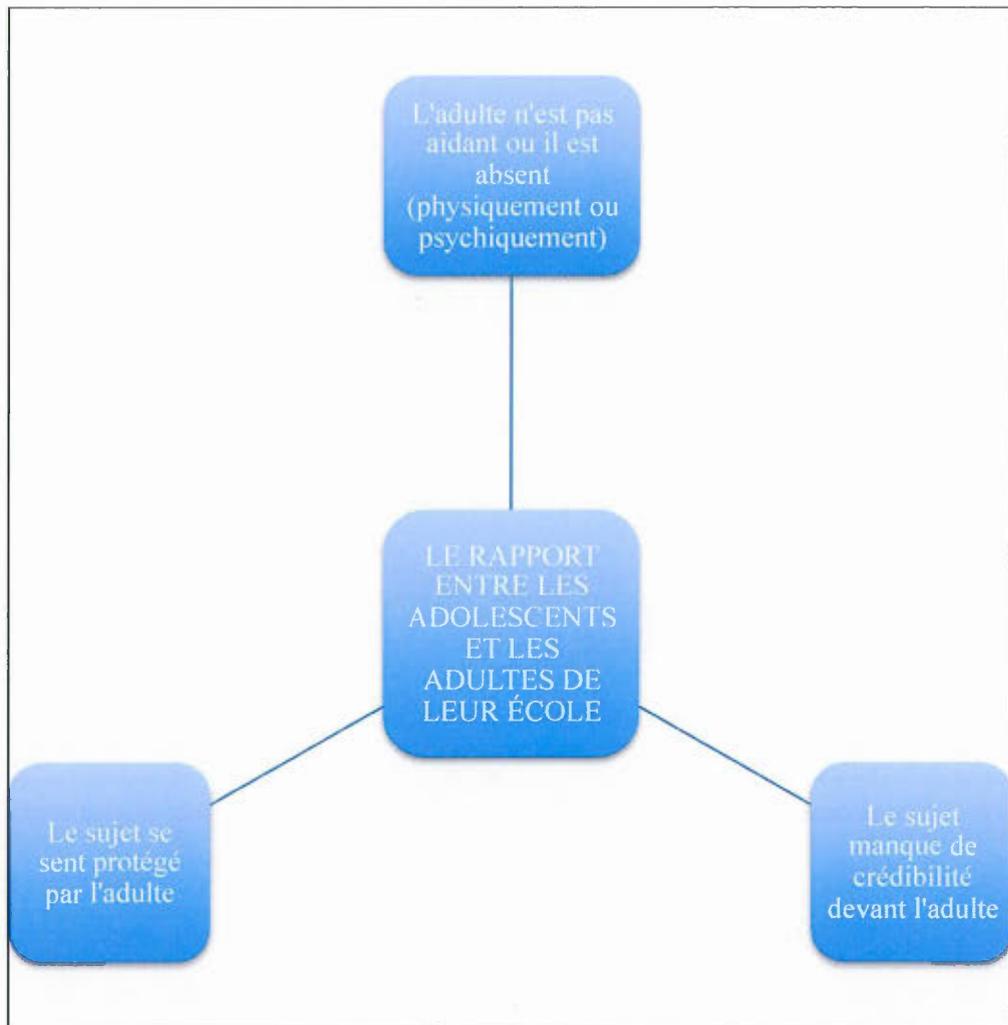
Puis, on dirait que pour eux autres, de la manière que je vois cela, c'est comme un passe-temps. « Ah bien, il y a un ballon, on va jouer avec le ballon. Et puis, il y a un homosexuel, on va jouer avec, puis on va le faire suer ».

Pour Éric, le plaisir des autres est associé à celui de l'ébranler et de l'atteindre narcissiquement : « Je pense qu'ils se trouvaient tous des moyens pour venir m'atteindre, tu sais ». Selon lui et selon plusieurs de nos sujets, les jeunes qui les harcèlent ne connaissent pas de limites.

4.3.3 Le rapport entre les adolescents de notre étude et les adultes de leur école

Trois catégories sont illustrées à la figure 6, à la page suivante et elles se sont édifiées en lien avec leurs relations avec les adultes du milieu scolaire, soit : l'adulte n'est pas aidant ou même il est totalement absent; le sujet ne se sent pas protégé par l'adulte et le sujet manque de crédibilité devant ce dernier et que le sujet se sent protégé par l'adulte.

Figure 6 : Le rapport entre les adolescents et les adultes à l'école



4.3.3.1 L'adulte n'est pas aidant ou il est absent (physiquement ou psychiquement)

Le bonheur des élèves n'est pas une préoccupation de tous les enseignants, m'informe madame Laurence. Il était même difficile de percevoir la motivation de l'enseignant

d'être auprès des jeunes. Alexandra, pour sa part, s'interroge sur l'absence de réactions devant les railleries de ses pairs dès que l'enseignant a le dos tourné :

C'est tellement quelque chose de stupide dans un sens... parce que les profs devraient plus écouter dans leur cours. Quand ils entendent un commentaire homophobe, est-ce qu'ils devraient faire : « hey »? Comme, au lieu d'utiliser c'est « gai », est-ce que tu pourrais utiliser un autre mot comme « c'est plate »? Si t'entends un élève se faire traiter de « fif », est-ce que le professeur pourrait dire « pas de cela dans ma classe! » Je me dis, cela n'a pas de bon sens... Comment cela se fait-il que mes profs ne réagissent pas? »

Parfois, il est vrai, ces paroles ou gestes sont faits pendant que l'enseignant s'absente de son cours, rappelle Alexandra. Sébastien confie qu'il avait perdu confiance en ses enseignants et dans les directeurs de son école pour l'aider.

Nelka, elle, en veut contre l'inaction des chauffeurs d'autobus. Elle pense que ceux-ci veulent absolument se faire aimer; c'est pourquoi ils préfèrent ne rien faire. Pour Charlotte, ce sont les surveillantes du dîner qui la déçoivent : elles évitent de vraiment l'aider en lui donnant des conseils selon elle inutiles. Elle raconte : « Souvent, les surveillantes de cours d'école [...] faisaient juste dire : “Ha, va leur dire qu'ils sont achalants, puis ils vont te lâcher” plutôt de dire que “Je vais t'aider”. Ils se dégageaient de m'aider ».

4.3.3.2 Le sujet manque de crédibilité devant l'adulte

Si les intervenants faisaient peu de cas de ses plaintes, croit Charlotte, c'est qu'elle était peu crédible à leurs yeux. Sans cesse, ses paroles lui ont semblé être remises en doute, car elle avait du mal à faire le poids devant les mensonges des autres. Lorsque les éducatrices rencontraient les deux parties séparément, elles ne tranchaient pas en

sa faveur, prétend Charlotte qui s'est souvent fâchée devant le manque d'impartialité des adultes de son école.

Sébastien avait à ce point pris l'habitude de recevoir des réprimandes pour des actes qu'il n'avait pourtant pas commis, qu'il était persuadé que, lors d'une intervention policière, il n'allait pas être écouté : il a été agréablement surpris du contraire.

Toutefois, il ne faudrait pas négliger les cas où certains des sujets se sont sentis, heureusement, protégés par l'adulte.

4.3.3.3 Le sujet se sent protégé par l'adulte

L'intervention des responsables de l'école a aidé Jean qui a subi moins d'intimidation de la part des autres élèves. « Tu sais, ils diminuaient. Ils disaient moins de conneries, ils me voyaient et on dirait qu'ils se retenaient un peu... tu sais ».

Marie-Josée affirme qu'il est impossible de se sortir de l'intimidation sans parler à un adulte responsable habitué à ce type d'enjeu.

Patricia va plus loin : la solution à l'intimidation n'est possible que par la conscience et la reconnaissance de ses limites en présence d'un adulte. Elle s'affirme davantage lorsqu'elle se sent soutenue :

Oui, j'ai de la misère. *Quand je le fais, c'est qu'il y a un adulte.* En fait, je me sens bien *quand il y a un adulte*, parce que je sais que lui, il va pouvoir intervenir si l'autre se lève. Je me sens en sécurité avec un adulte, parce que je sais que l'autre ne pourra pas venir me prendre par le collet et dire : « Hé, toi, tu vas faire, tu vas faire ça!

Elle reconnaît avoir besoin de la barrière d'un adulte pour terminer de construire la sienne en raison de l'absence de limites qui existent entre les jeunes. Charlotte aussi croit que les adultes, en particulier les enseignants, ont beaucoup plus de pouvoir qu'elle, puisque sa parole n'est ni écoutée ni valorisée :

Oui c'est ça comme je leur dis d'arrêter, c'est vraiment fatigant. Puis, ils disent : « Oui, oui », puis ils continuent. Puis, je le dis aux professeurs, puis ils arrêtent. Comme on dirait qu'ils écoutent juste les professeurs, là, puis ce que je disais ça ne servait à rien.

Si le changement n'arrive pas du jour au lendemain pour la plupart des jeunes rencontrés, le changement arrive tout de même : je vais voir comment cela s'est passé pour eux.

4.4 Le point tournant indiquant un changement dans l'évolution du sujet

Peu d'adolescents savent expliquer clairement ce qu'il leur a permis de changer de position face à leurs pairs. Toutefois, voici ce qui leur est apparu clair au fil des rencontres (voir figure 2) :

1. Évolution des stratégies défensives, choix conscients et inconscients, cheminement personnel allant de la dépendance parentale à l'indépendance;
2. Transformation de (faire avec) ses expériences traumatiques : de l'impuissance allant vers la connaissance et l'expérience.

Le témoignage suivant m'a permis de comprendre l'élément et le moment déclencheur du changement de certains jeunes : « Je me suis remontée à leur niveau, mais sans rabaisser ces personnes-là ou rabaisser d'autres personnes », livre Patricia.

C'est par ces mots qu'elle m'explique comment elle a pu trouver tant son niveau que sa place parmi ses pairs, car « il faut apprendre de ses expériences ».

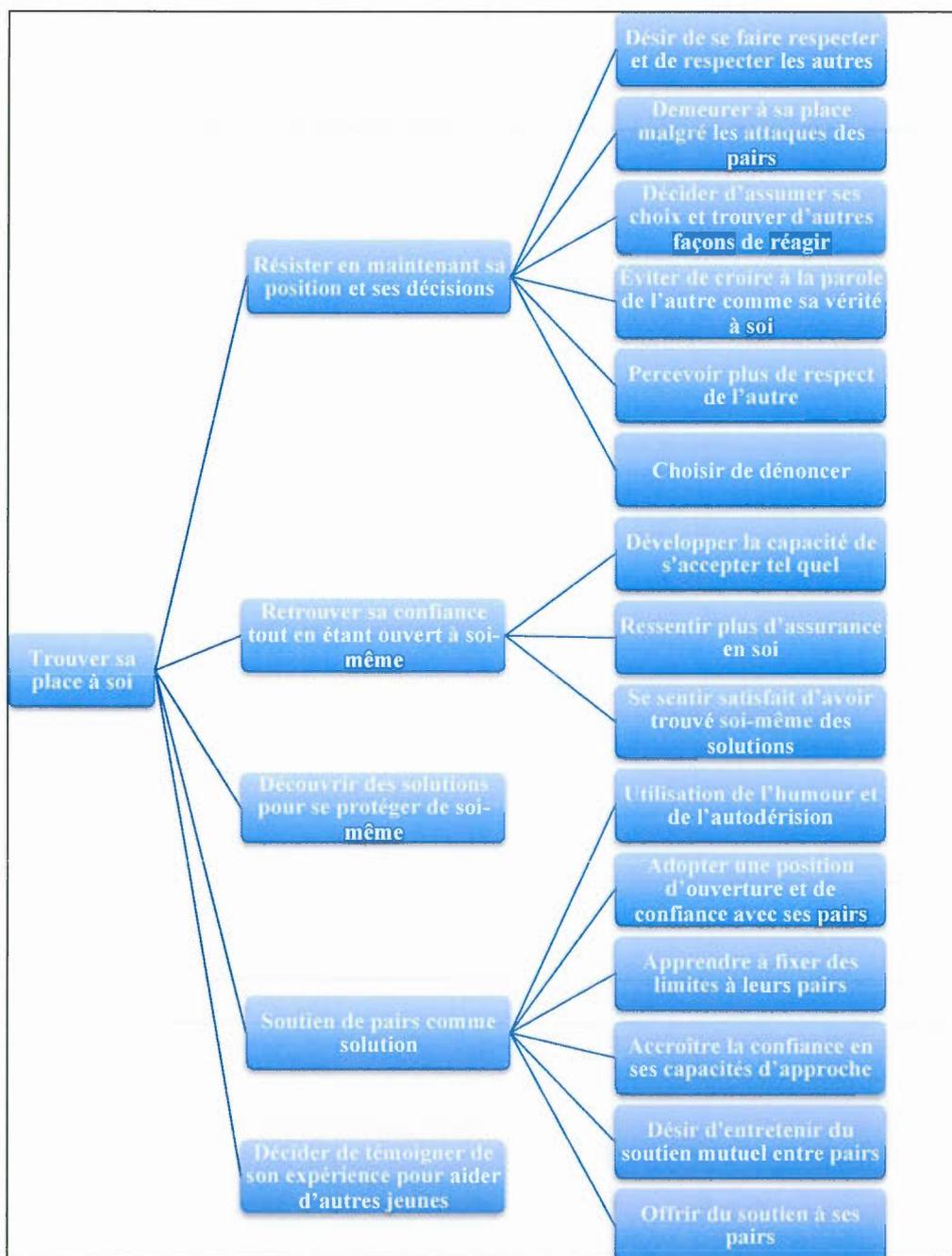
Ces paroles et toutes celles des autres jeunes qui faisaient un constat similaire m'ont incitée à nommer la prochaine partie : trouver son niveau à soi.

Il est important de dire aussi que pour certains des sujets de cette recherche, l'atteinte de leurs limites a fait en sorte qu'ils ont pu répondre autrement à l'intimidation dont ils faisaient l'objet. Sébastien, par exemple, a refusé d'accepter que ses sœurs commencent à se faire intimider. Éric a pu être défendu par son grand frère, accompagné de la police, et depuis ce temps, il a réalisé qu'il « avait la force de se défendre et qu'il n'allait plus se laisser faire. Il pouvait dorénavant arrêter cela en mettant son pied par terre ». Pour Nelka, c'est grâce aux efforts qu'elle a déployés pour développer sa confiance en elle qu'elle a pu vivre d'autres expériences.

4.5 Trouver sa place et son niveau à soi

Cette section est divisée en cinq parties correspondant à des sous-catégories d'analyse (illustré à la page suivante à la figure 7): résister en maintenant sa position et ses décisions, retrouver sa confiance et se maintenir ouvert à soi-même, trouver des solutions de se protéger de soi-même, recourir au soutien des pairs comme solutions, décider de témoigner et d'aider d'autres jeunes.

Figure 7 : Trouver sa place à soi



4.5.1 Résister en maintenant sa position et ses décisions à soi

L'analyse de l'expérience de ces adolescents a été regroupée en plusieurs sous-catégories. Il est essentiel de savoir que ces dernières sont parfois liées entre elles et que certaines fois, elles se chevauchent. C'est sous un effort de distinction que je les présente en vue de mieux circonscrire l'explication du vécu de ces jeunes.

4.5.1.1 Désir de se faire respecter et de respecter les autres

La peur de faire vivre à d'autres sa souffrance habite Jean qui défend l'importance de respecter ses pairs et de se faire respecter soi-même. Effectivement, sa façon de s'imposer à moi lors de notre première rencontre et sa façon de présenter et d'expliquer les avertissements qu'il a reçus de la part de la direction me fait douter de cette affirmation. J'en retiens qu'il s'agit là d'un objectif qu'il cherche toujours à atteindre. Voici comment Jean présente les choses :

Ouais, puis là, je me fais respecter aujourd'hui et puis là, je respecte les autres. Je ne fais pas ce que l'on m'a fait quand j'étais petit, parce que je sais, quand même, ce que c'est et ça fait mal.

Marie-Josée et Joey affirment également que le désir de se faire respecter est devenu plus fort après leur expérience de l'intimidation. Étrangement, c'est un cours de karaté qui a permis à Laurence de découvrir le respect mutuel : cette expérience a eu une si grande influence sur elle qu'elle a cherché à reproduire ce type de relation à l'école.

Par ailleurs, plusieurs ont noté qu’être bien avec soi-même est une des conditions d’un éventuel changement. Patricia l’a réalisé et exprime comme suit son désir d’atteindre cet état :

Il y a l’écrou, là, ça n’aide pas, parce que ça se passe là-dedans. Aussi là, physiquement, je n’ai rien, quasiment là, c’est les bines, c’est bien là, mais il faut aussi que je me sente bien en dedans de moi. Malgré tout cela, c’est cela qui est le plus important, là.

Depuis quelque temps, Patricia a envie de briser le silence en se libérant de sa gêne et en prenant place dans le monde au lieu de se replier sur elle-même : « Parce que je veux me replier une fois de temps en temps, comme une fois en cent ans, c’est une façon de parler, puis me lever, puis dire : “Wow, ça suffit!” [...] je veux vraiment que ça se termine ». Elle souhaite se construire une « barrière », mais elle sait que, pour y arriver, elle doit changer et arriver à mieux se protéger. Marie-Josée, elle, croit qu’il lui faut revoir sa façon de réagir face à l’autre pour s’épanouir :

C’était vraiment quelque chose, là... Ça ne me tente plus de vivre ça. Je me suis dit que ce n’était pas une bonne année, puis ça finit, là. Je n’ai pas envie de m’apitoyer sur ça. J’ai envie de passer à autre chose tout de suite. Je n’ai pas envie de pleurer tout le temps, là. J’ai décidé d’avancer.

Patricia croit qu’il ne suffit pas d’émettre le souhait de se faire respecter pour y arriver. Elle désire adopter un comportement différent des intimidateurs, mais reconnaît que pour y arriver, il faut savoir au moins résister à l’autre pour prendre sa place dans le monde : « Il ne faut pas que je fasse le mouton. Il ne faut pas que je les suive. Ce n’est pas eux les bergers [...] ».

4.5.1.2 Demeurer à sa place malgré les attaques de ses pairs

Demeurer à sa place malgré les attaques de ses pairs signifie aussi trouver la force de

résister aux menaces des autres, savoir répondre à ses pairs le temps voulu et, même, avoir l'envie de réagir aux gens agressifs. À cet effet, Patricia confie qu'elle a pu ériger une « barrière fixe » (autrement dit, respecter ses limites personnelles) pour mieux se défendre, en quelque sorte. Elle me raconte d'abord ce qu'elle juge qui serait approprié comme conséquence pour les comportements de ses pairs :

J'ai dit : « J'aimerais cela avoir une rencontre avec les parents et que je sois là et qu'ils aillent une exclusion des classes [c'est-à-dire qu'ils soient exclus de l'école] ». J'en ai demandé beaucoup là, mais quand même, si ça avait été plus loin là, crois-moi, on n'a rien fait. Puis, bien moi, je n'aime pas cela quand ça fait ça.

Voici comment elle m'a raconté son expérience :

C'est un petit gars qui est dans une classe de secondaire, un dans la gang, il est venu me voir, il a dit : « Ha, c'est toi! Pourquoi tu as fait ça? Pourquoi t'as dit qu'il faut avoir une rencontre avec les parents? » J'ai dit : « Ben, probablement si ça avait été toi, tu l'aurais fait ». « Oui, oui, c'est ça, moi je ne suis pas si chiche, gna gna [...] ». Puis, il commence à me baver [c'est-à-dire à me narguer]. Puis là, je monte à mon cours en haut au cinquième. Puis là, c'était sa classe qui était à côté de la mienne.

Elle regrette également l'absence des parents à cette rencontre :

Non, les parents n'étaient pas présents : je trouve cela dommage. Quand j'ai eu ma rencontre avec les deux garçons et la directrice, j'ai pu leur parler enfin. Je me suis levée et je les ai regardés, je leur ai dit : « Bien, voyons les gars, c'est quoi là, vous avez quel âge? ».

Dans cet extrait de notre rencontre, il est possible de constater que, malgré les menaces des autres, Patricia continue à désirer sa rencontre avec les intervenants de l'école et son directeur. Elle semble convaincue qu'il s'agit là d'une démarche importante pour le maintien de cet objectif. De plus, lors du bref entretien avec les garçons qui l'intimidaient, elle trouve le moyen de s'affirmer et de s'interroger sur les gestes des autres. Il me semble évident que cette façon de prendre la parole a exigé d'elle beaucoup de temps et d'effort.

4.5.1.3 Décider d'assumer ses choix même si le sujet en connaît les conséquences et, en même temps, trouver d'autres façons de réagir

De toute évidente, avant d'assumer ses choix, il suffit de prendre la décision que sa vie va changer. Jean me présente ainsi comment il en est arrivé à faire cette constatation : « [...] j'ai continué, j'ai enduré, puis là... à un moment donné, c'était assez, là. J'ai fait d'autres choix ». Joey et Jérémy ont aussi compris, au fil des années, que peu importe s'ils allaient assumer leurs choix ou non, ils allaient faire face à des réactions hostiles de leurs pairs : c'est pourquoi ils sont arrivés à choisir de poursuivre ce qui était important pour eux. Pour l'un, c'était de continuer ses cours de patinage artistique; pour l'autre, d'affirmer son homosexualité.

Laurence, elle, explique que chacun doit apprendre à construire (et à justifier) sa position pour être en mesure de la garder. Voici comment elle présente son idée :

Justifier ses positions, c'est comme les gens ne comprennent pas à mon âge, c'est comme il y a un genre de camp [...] Oui, mais je ne sais pas. Le problème avec les jeunes à mon âge, ils ne sont pas capables de se faire une opinion eux-mêmes. C'est peut être une différence avec moi, c'est comme moi je me suis fait des opinions sur certaines choses, pas à l'école, soit en regardant ce que la société dit, soit en lisant et en réfléchissant. Alors, c'est comme cela...

Marie-Josée énonce les différentes solutions qu'elle a trouvées pour modifier son comportement devant l'adversité : augmenter le ton de sa voix lors d'un désaccord, porter moins d'attention aux gestes d'intimidation, prendre une distance par rapport aux choix étranges des autres, éviter de s'éloigner de ses pairs et de s'isoler ou encore éviter de porter attention à ceux qu'elle apprécie moins. Elle raconte avoir appris qu'il était important de réagir avant que la situation ne s'envenime et qu'elle ne puisse plus trouver d'issue à celle-ci.

Laurence a sa stratégie : se servir de son intelligence, c'est-à-dire prendre son temps pour réfléchir et bien choisir. C'est ainsi qu'elle me le précise : « Je veux dire qu'une personne... elle doit réfléchir..., mais c'est l'intelligence, il faut bien s'en servir ou être capable de la développer, c'est important pour choisir! ». Patricia confie qu'elle cherche à réagir avec maturité aux événements. Voici sa façon imagée, métaphorique, de dire qu'elle tente de résister aux autres pour être plus forte :

Maintenant, j'essaye de leur offrir un salaire plus élevé [le salaire de ses ouvriers à l'intérieur d'elle]. C'est une façon de parler là, pour qu'ils viennent travailler comme il le faut, mes travailleurs à l'intérieur de moi, puisqu'ils continuent et pour qu'ils frappent plus fort. La barrière pour que... plus tard, elle soit beaucoup plus forte. Pour qu'elle soit indestructible, pour que je puisse à mon tour, me protéger et protéger les autres qui meurent, qui meurent... qui m'entourent, parce que c'est important pour moi [...].

Elle reconnaît ainsi qu'il est important pour elle d'être en mesure de résister à ses pairs en montrant à l'autre sa détermination et ses intentions à se défendre. J'ai fait le même constat pour Charlotte qui affirme être maintenant en mesure d'entendre les remarques et les commentaires des autres et de répondre à ceux-ci avec beaucoup d'ironie.

L'important, précisent chacun à leur manière Jean, Marie-Josée et Patricia, est **de réagir** devant des actes d'intimidation et de harcèlement plutôt que de refouler ses émotions et de se laisser envahir par l'autre pour arriver à se placer au même niveau que leurs pairs et à dire ce qu'ils pensent aux autres. Toutefois, ceci n'est possible que si la parole de l'autre n'est pas vue comme **sa propre vérité**.

4.5.1.4 Éviter de recevoir et de croire à la parole de l'autre comme sa vérité à soi

Étant donné que les pairs qui intimident ne semblent pas assez forts pour se faire valoir par eux-mêmes et qu'ils tentent de briser des liens d'amitié, il est possible de se demander pourquoi l'adolescent intimidé arrive à croire leurs commentaires insidieux. Patricia a commencé à comprendre que c'était un leurre. Elle dit :

[...] admettons que quelqu'un me traite de grosse, OK. Ah, je me dis : « je commence à être grosse, oui, c'est vrai, je suis en train de grossir ». Bien, je suis en train de m'intimider moi-même en me traitant de grosse. [...] Tu te descends juste pour une taquinerie, *il ne faut pas prendre personnelles les choses*.

Aussi, elle se rend compte des effets de l'intégration des paroles des autres :

Parce que... sinon, si tu prends les choses de façon personnelle, tu vas te rabaisser en premier, puis après ça, tu vas te faire rabaisser par quelqu'un d'autre. Parce que... c'est ça, moi que j'ai fait au début. Je me suis fait taquiner. Je me suis rabaissée et on m'a encore rabaissée, puis « Oups » sans intimider personne, je me suis remontée. Ça c'est, sérieusement, il faut vraiment socialiser. Il ne faut pas prendre quelque chose de négatif, pas de négatif, **pas de négatif pour vrai...** attendre un petit peu se faire taquiner là, **il ne faut pas prendre ça pour soi [...]**.

Elle explique d'une autre façon qu'il s'agit de l'intimidation de et par soi-même :

Ils te prennent à ton niveau où est-ce que tu es rendu pour te rabaisser encore plus pour que tu sois encore plus bas puis ça, ça commence un petit peu par les autres aussi là, l'intimidation de soi. S'il y a quelqu'un qui t'agace, puis que toi tu prends ça pour toi-même là, puis tu n'aimes pas ce genre de remarque là, tu le prends pour toi, tu vas dire je suis comme ça.

Charlotte me livre un témoignage similaire, puisqu'elle aussi traite avec indifférence les mots des autres, afin de ne plus leur donner d'importance. Plusieurs de ses comportements qui, autrefois, étaient vus comme normaux sont maintenant remis en

question par ces adolescents qui cherche à éviter ce qui suit : laisser tomber une amie pour une banalité, se fâcher pour rien, se retrouver seule et isolée (même à l'heure du dîner), subir le rejet de tout un groupe, porter attention aux critiques des autres, se décourager pour un rien, être sensible aux commentaires des autres, etc.

Pour l'instant, devant l'intimidation, Jean n'a pas trouvé mieux qu'essayer simplement de composer avec sa souffrance et de continuer à se concentrer sur ce qu'il a à faire.

Patricia, elle, indique que chacun doit se reconstruire « morceau par morceau à l'intérieur ». Elle ajoute qu'il est nécessaire de mettre un « protège sur son intérieur », ce que j'ai compris être la nécessité de certains adolescents d'apprendre à se protéger. Marie-Josée affirme qu'il lui est difficile de mettre cette stratégie en pratique, car ces nouvelles façons d'être *lui demandent de faire des sacrifices*. Elle dit respecter le choix des autres, même si ce n'est pas naturel chez elle. Il faut constamment travailler sur soi pour mieux se connaître et savoir mieux se comporter en société, conclut avec sagesse Laurence.

4.5.1.5 Percevoir plus de respect de l'autre lorsque le sujet prend sa place

Ce qui a grandement aidé Charlotte à prendre sa place parmi ses pairs est le fait d'avoir pu montrer qu'elle était normale, puisqu'elle avait dorénavant une amie. Du coup, les critiques ont diminué considérablement :

Comme j'ai fait ma place, puis je vais continuer à la faire, là. C'est sûr qu'au début de l'année, j'étais un peu gênée, encore juste un peu... Mais pas beaucoup (sourire). Je me demandais s'ils allaient recommencer comme l'année passée, toutes ces choses-là, ils n'ont pas recommencé et j'ai pris ma place. [...] J'ai changé aussi, c'est ça et cela a changé dans les deux sens. Ils ont compris que j'étais normale et que ça ne servait à

rien ce qu'ils faisaient là. C'est ce que je me disais... Je ne sais pas eux ce qu'ils en pensent [...].

C'est à travers ses expériences que Charlotte a découvert alors que l'autre pouvait la laisser vivre normalement. Dans ce qui suit, il est facile de constater que, pour Patricia, l'autre possède la capacité de s'adapter à elle et que, à sa grande surprise, il peut aussi devenir son ami :

Il s'adapte à moi c'est comme si c'était des connaissances, comme « Oui, ça va. » Des petites jasettes dans le corridor, quasiment. Ça, c'est : « Allo. Bye bye ». C'est ça, les discussions maintenant. Je trouvais ça bizarre, parce que je me remémore ce qui est arrivé avant, là, mais je trouve ça bizarre que, maintenant, ce soit mon ami. Je trouve ça réellement bizarre, puisque maintenant, j'en ai parlé avec toi, ça fait ça, maintenant.

Devoir s'adapter vraiment aux autres et à leur culture et trouver sa place auprès de ses pairs a donc constitué une révélation importante pour plusieurs jeunes que j'ai rencontrés. Ceci dit, pour y arriver, certains jeunes auront été confrontés à la nécessité de dénoncer les agressions dont ils étaient la cible à un adulte ou à ses parents.

4.5.1.6 Choisir de dénoncer

Il arrive que le choix de s'ouvrir à un autre pour parler et dénoncer sa situation se présente clairement à ces adolescents. Pour Alexandre, assumer le choix de dénoncer ne pourrait qu'augmenter sa confiance en lui :

Moi, au début, j'avais peur de dénoncer [...] parce que les autres me disaient : « Ah, si tu le dis, il va t'arriver de quoi. On va te battre ou bien tes parents vont mourir ou bien [...] ton frère va saigner ». Plein d'autre chose de même. Moi, j'ai trouvé cela ridicule. Puis là, j'ai dit : « Bien, si je le dis... je ne sais pas, ce qui va arriver. Je suis sûr que si je le dis, je vais plus avoir confiance en moi.

Cette opinion est partagée par Joey qui croit qu'il aurait dû agir beaucoup plus tôt qu'il ne l'a fait. Toutefois, il avoue que cela lui a demandé beaucoup de courage : sans doute lui a-t-il fallu retrouver, dans un premier temps, sa confiance en lui.

4.5.2 Retrouver sa confiance et rester ouvert à soi-même

Marie-Josée a retrouvé une telle confiance en soi qu'elle est convaincue que son expérience d'intimidation ne pourra plus se reproduire. Elle relate que ces changements se sont d'abord passés en elle grâce à plusieurs réflexions faites sur son vécu. Voici quelques-unes de ses réflexions : elle peut retrouver sa place à elle et grâce à des discussions avec sa mère, elle peut être féminine sans qu'il lui arrive la même chose que sa sœur. Ainsi, elle a pu se permettre de devenir féminine, de retrouver sa place, de se faire quelques amies et, éventuellement, d'avoir un copain. De son côté, Patricia a retrouvé sa confiance en elle et ses expériences d'intimidation ont diminué. Toutefois, elle continue à se questionner quant à la recherche de l'équilibre entre son agressivité et sa douceur. Elle souhaite que cela puisse sortir au bon moment. Voici son témoignage :

L'agressivité sommeille, puis la douceur reste un petit peu. Le plus souvent, ce n'est pas la bonne affaire [qui est exprimée]. Cela devrait... L'agressivité devrait être là au bon moment et la douceur devrait être là au bon moment. C'est ça que cela devrait être, parce que sinon, ce n'est pas l'équilibre. Puis, si je me laisse marcher sur les pieds facilement, c'est à cause de ma douceur... Parce que je parle comme ça, là... Je me présentais comme toute gênée... mais maintenant cela va mieux, mais il y a encore du travail...

Pour cette dernière, les changements se sont fait remarquer lorsqu'elle a pu retrouver un niveau normal de communication avec ces pairs qui semblaient difficiles d'approche :

Je me suis inventé un truc pour essayer de socialiser avec les personnes qui a l'air pas sociable ou qui n'est pas sociable. Donc, c'est ça, je me suis inventé un genre de réseau là-dessus, qui sont plus, genre, moi je suis plus haut ou plus haute que toi; toi, tu es en bas, là.

De plus, Charlotte réussit à mieux se contrôler lorsqu'elle rencontre ses pairs, c'est-à-dire qu'elle réussit à rester présente et à diminuer son angoisse de devoir être acceptée. Pour ces adolescents, les relations avec leurs pairs semblent s'être améliorées grâce à l'acquisition d'un peu plus de confiance en eux. Certains expliquent qu'il s'agit peut-être du résultat de leur capacité à mieux pouvoir se reconnaître et s'accepter tels qu'ils sont devenus.

4.5.2.1 Développer la capacité de s'accepter tel que l'on est comme personne

Alexandra, pour sa part, explique qu'elle se sent plus solide et plus grande depuis qu'elle dit ce qu'elle a à dire à ses pairs, ce qui a pour conséquence qu'elle accepte et aime la personne qu'elle est devenue. Aujourd'hui, Nelka se sent différente et affirme pouvoir se retrouver en elle-même et même ressentir une sensation de bien-être. Voici comment elle présente son nouvel état :

Le 27 novembre, je participe pour le spectacle-bénéfice de Marjorie Raymond et je fais une chanson de France d'Amour. *Je me sens quelqu'un de différent*, quand je chante, c'est comme s'il y n'y a plus personne autour. Quand je chante, je suis avec moi-même, **je suis dans mon intérieur à moi** et je sors tout ce que j'ai. [...] **Je suis très fière de moi**, d'être assis dans mon lit. Je suis ici et je suis heureuse... J'ai traversé toutes ces erreurs pour apprendre à quel point la vie peut être dure. Puis, en ce moment, avoir une vie formidable. Je suis dans un conte de fées présentement, **je vis une vie, là, que j'ai toujours rêvé d'avoir**. L'école dans laquelle je me sens normale, je me sens bien.

4.5.2.2 Ressentir plus d'assurance en soi

Une nouvelle assurance en ses capacités a transformé Marie-Josée :

Tu me dis qu'il y a quelque chose de changé en toi? Bien, sûrement mon assurance, je me suis dit que cela ne servait à rien de faire tout ça, d'être tout le temps effrayée, puis je ne l'avais pas revue [celle qui l'a agressée physiquement] depuis un an. Je me suis dit que c'était impossible de m'être laissée intimider par elle. Elle est si petite.

Certains des sujets, comme Laurence et Patricia, entretiennent le désir de construire davantage cette assurance, afin de se sentir plus solides. Pour y arriver, elles ont dû changer leur perception de leurs pairs intimidateurs. Charlotte raconte : « [...] l'année passée, je les voyais comme des bulldogs, là, de gros chiens méchants et, cette année, je les perçois comme des petits chiens, là ». De plus, des changements corporels ont contribué à accroître un sentiment de sécurité et d'assurance : pour Patricia, l'apparition de ses traits féminins l'a aidée à se sentir mieux dans sa peau comme jeune femme. Pour Jennifer, c'est une chirurgie buccale qui a favorisé cet état de satisfaction : « C'est niais, mais il a fallu que je me fasse donner un petit coup de pouce pour commencer à m'aimer un peu plus ». Tous ont trouvé une façon singulière de retrouver un sentiment de confiance qui leur procure bonheur et contentement.

4.5.2.3 Se sentir satisfait d'avoir trouvé soi-même des solutions à ses problèmes

C'est une fierté nouvelle ou reconstruite qu'affiche Marie-Josée devant le constat d'avoir su elle-même résorber les actes d'intimidation. Voici comment elle fait le récit de sa victoire personnelle :

Ma mère me dit souvent : « Plus tu vis d'expériences, plus tu deviens la personne que tu es maintenant ». Je lui dis : « C'est vrai là ». Je me dis que c'est comme ça, c'était censé se passer, là. Je suis bien contente d'avoir trouvé des solutions pour moi : je suis capable. Je me dis tout le temps : « Quand ça va mal, je devrais faire ça, ça et ça... Et surtout, de ne pas paniquer.

Comme Marie-Josée, Charlotte essaie aussi d'apprendre de ses erreurs et, surtout, de reconnaître sa capacité à se sortir de situations difficiles. À ce titre, Patricia ne se donne plus d'excuses pour se trouver des solutions. Elle se dit fière d'elle-même de pouvoir tenir tête même contre l'intimidation envers son amie. Elle émet que la condition est vraiment de s'encourager soi-même à continuer : « ... Un jour... j'ai hâte d'aider plus les autres. C'est ça qui m'a aussi aidée : le fait d'en parler, de m'encourager. Oui, ça m'a aidée. Si tu ne t'encourages pas et si tu n'en parles pas là, tu es dans le pétrin, tu es dans la "merde" (les problèmes) ». Marie-Josée mentionne que maintenant, elle n'a plus d'excuses pour se trouver des solutions.

Je ne veux pas non plus me dire : « Qu'est-ce que je fais? Qu'est-ce que je fais? » Je ne veux pas entrer dans ça et ne pas revenir dans ce genre de situation là. Je me dis tout le temps : « Qu'est-ce que ça faisait? Si ça faisait ça, je me dis, tu vas pouvoir faire ça. » Dans ma tête, je me dis qu'il n'y a pas d'autres solutions. Je me dis qu'il n'y a pas d'excuses comme ce qui fait que je n'irais pas. Je ne veux pas non plus de me trouver des excuses pour dire : « Ah non! Je ne peux pas y aller ».

Patricia affirme qu'elle est prête à tout pour éviter de perdre de nouveau sa confiance en elle : « Je ne laisserai pas ça s'écrouler encore une fois. Ça coûte assez cher de matériaux pour finir (*rires*) de construire la barrière et la maintenir ».

Après une longue prise de conscience, le sujet constate qu'il a changé positivement. Patricia se réjouit pourtant d'avoir participé à ces rencontres, car elles lui ont été très aidantes : pour elle, il s'agit là d'une forme d'entraide :

Donc, les amis sont là, parce que c'est de l'entraide. Ça m'aide, parce que ça fait de l'entraide. Ça m'aide, en me disant, ça fait la même image, parce que moi, si j'aide deux personnes, une personne va en aider d'autres, là. **Alors, vous m'avez aidé à construire ma barrière, puis plein d'autres probablement.** [...] Ça m'a permis de construire ma barrière, de construire mes limites.

Pouvoir parler de ce qu'elle vivait, ajoute-t-elle, l'a beaucoup apaisée et, du coup, l'a aidée « à faire plus de socialisation avec les autres ». Charlotte fait le même constat : les échanges ont été soutenant et sa participation à elle aussi a reposé sur le désir de pouvoir aider d'autres jeunes vivant la même problématique. De toute évidence, pour les adolescents, cette expérience fort singulière est très valorisante, car elle leur permet de trouver une autre place parmi leurs pairs, soit celle de la transmission de leur vécu et de leurs connaissances.

4.5.3 Découvrir des solutions pour se protéger de soi-même

Certains adolescents découvrent des habiletés à se protéger d'eux-mêmes afin d'éviter d'avoir des comportements qui leur nuisent. C'est Laurence qui m'a mise sur cette piste :

Bien, ça m'aide parce que lorsque je parle avec quelqu'un, habituellement, il faut toujours que j'aie quelque chose dans mes mains. Alors là, je trouve des manières de me déjouer. C'est comme, une année, j'étais vraiment très, très stressée. Puis, j'en avais assez d'avoir les doigts blessés. Quand je mettais de l'eau dessus, je criais « Outch ».

Alors, elle a pu trouver une solution pour se protéger :

Ce genre de chose, là, alors je prenais une balle antistress, puis je jouais avec. Ça, c'est très remarquable. Donc je prenais d'autres trucs pour jouer et je jouais avec. À cause que les gens, ils trouvaient comme « Hmmm, elle a une balle dans les mains, elle joue avec une balle dans la classe. » Bien, je trouvais que c'était mieux de faire ça que de me ramasser avec les bras couverts de blessures occasionnées par moi-même. [...] Tandis que juste jouer avec les balles, ils finissent en quelque sorte à l'ignorer, à cause que je me suis habituée en quelque sorte.

Grâce à de nouvelles habitudes, Laurence évite d'être considérée comme la fille bizarre, que personne ne souhaite fréquenter, pour se trouver mieux acceptée par les autres. Dorénavant, elle porte une attention toute particulière à son écoute des autres et à ses réactions face à ceux-ci qu'elle ne souhaite vexer d'aucune façon.

Jean, lui, a compris grâce aux entretiens qu'il doit faire beaucoup plus d'efforts pour réussir à l'école. Il dit aimer suivre ses amis et ne souhaite plus être paresseux devant toute tâche scolaire. Il a l'intention de prendre ses études plus au sérieux cette année.

Marie-Josée remarque elle aussi avoir changé sa façon de penser et d'agir avec ses pairs : elle cherche maintenant à ne plus rabaisser les autres, car elle a trouvé peu à peu une autre façon de prendre sa place auprès de ses pairs. Voici un extrait de cet entretien :

J'essayais de dire : « Pourquoi c'est comme ça? Pourquoi cela m'arrive? » Puis, **je me suis dit qu'il était temps que je change ma façon d'agir avec les autres. Parce que c'est un peu immature de ma part de comme rabaisser les autres filles.** Aussi, oui, j'ai changé cela.

Elle poursuit en partageant avec moi cette prise de conscience envers l'importance d'apprendre à faire des sacrifices :

Oui, puis, **comme je vous dis [...] faire des sacrifices, des fois, ça peut être très dur.** Par exemple, je vous donne un exemple comme ça : si tu te fais harceler par quelqu'un, puis on te dit : « Il faut que tu le dises à un prof et il faut que tu en parles au directeur », mais toi, tu ne veux pas, parce que tu as peur de qu'est-ce qui va se passer. Il faut que tu le fasses

pareil, même si tu ne veux pas, ce n'est pas vraiment quelque chose que tu peux faire, sinon qu'est-ce qui va se passer? Ça pourrait aller pire, par exemple, c'est juste t'insulter, mais qui me dit que ça ne sera pas pire après. Il faut savoir.

L'important était d'entendre ces adolescents qui, peu à peu, souhaitaient *apprendre à être ou à faire mieux* tant avec eux-mêmes qu'avec leurs pairs. Les apprentissages souhaités, qu'ils soient associés à l'importance de maintenir sa « barrière » face aux autres, à celui de mieux se connaître, à celui de refuser de prendre les commentaires des autres à son compte ou encore à celui de demander de l'aide, doivent tous conduire à un meilleur respect de soi. Marie-Josée affirme aujourd'hui être en mesure de se respecter tout en s'inspirant des autres et s'entourer d'eux sans pour autant s'apitoyer sur son sort. De toute évidence, la solidarité implicite trouvée dans les échanges faits par cette recherche, ainsi que d'être en mesure de s'entourer d'amis, auront fini par devenir avantageux.

4.5.4 Le soutien de pairs comme solution

4.5.4.1 L'utilisation de l'humour et de l'autodérision

Être en mesure de s'ouvrir et d'entretenir des relations sociales exige des ajustements chez les adolescents que j'ai rencontrés. Malgré leurs mauvaises expériences connues avec leurs pairs, mais grâce à leur capacité d'adaptation qui les a conduits, parfois, à la dénonciation, ils ont réussi à entrevoir la possibilité d'une reconstruction de soi en présence de l'autre. Pour Patricia, c'est l'humour qui a lui permis de croire qu'il lui serait possible d'entretenir à nouveau des relations sociales :

J'utilise un peu l'humour même si je ne suis pas une personne qui est très humoristique. C'est ça. Il y a une fille dans l'autobus, à un moment

donné, puis j'avais ma guitare sur le dos, puis je lui ai demandé : « Excuse-moi, est-ce que tu pourrais vérifier que ma guitare n'est pas mouillée? » Elle lève mon sac, elle regarde et elle dit : « Elle n'est pas mouillée ». Elle me dit : « Non, ta guitare est sèche ». Je lui dis : « C'est normal : c'est une guitare sèche ».

L'autodérision est aussi un moyen, pour elle, non seulement de provoquer le rire chez son groupe d'amis, mais d'arriver à dédramatiser les situations vécues. De plus, comme elle est soucieuse de se construire une bonne réputation auprès de ses pairs, elle tente d'être plus polie envers ceux-ci. Aujourd'hui, elle arrive même à choisir ses pairs et à se faire plus d'amis. Comme le dit si bien Charlotte, avoir des amis change son vécu et permet d'échapper à l'intimidation qu'elle n'est plus la principale cible des railleries de ses pairs.

4.5.4.2 Adopter une position d'ouverture et de confiance en présence de ses pairs

Par ces exemples, il est possible d'entrevoir une position d'ouverture et de confiance de ces adolescents face à leurs pairs. Pour Laurence, il suffit de suivre le rythme des personnes d'un groupe donné :

C'est devenu automatique, là, si quelqu'un me parle directement. Ouf! ah la, la... [je réponds à l'autre :] oui, c'est très intéressant ce que tu me dis [au lieu d'être dans la lune, je suis la conversation]. À la fin de la conversation quand je vois les personnes se lever, je fais comme eux, je me lève.

Il est possible de constater, par cet exemple, que cette adolescente demeure alerte lorsqu'on lui parle et demeure sensible à l'autre. Elle devra toutefois apprendre à suivre également son rythme et à le montrer aux autres.

4.5.4.3 Apprendre à fixer des limites à leurs pairs

Plusieurs adolescents ont adopté un nouveau discours qui reflète un rapport à l'autre différent, plus affirmé et plus confiant, comme le montre Marie-Josée : « Comme je disais, c'est ton choix. Moi aussi, j'ai mes choix. Puis, je ne me laisse plus faire non plus ». Pour Patricia aussi, fixer ses limites semble plus aisé à faire : « si un ami se fait difficile et dépasse les limites en s'imposant à moi, je suis capable maintenant de passer à la défensive en le regardant directement dans les yeux et en osant lui parler, lui répliquer ». Comme plusieurs autres, elle reconnaît toutefois qu'il faut souvent choisir le moment et l'endroit adéquats pour faire valoir sa position et ses limites.

Le discours de Laurence rejoint celui de Patricia : pour elle aussi, il est devenu essentiel d'afficher tant son accord que son désaccord pour assurer une bonne relation.

J'ajoute, enfin, que c'est avec soulagement que Marie-Josée et Patricia constatent qu'elles ne ressentent plus le besoin de se faire reconnaître comme différentes depuis qu'elles ont changé d'attitude devant l'adversité. Maintenant, elles se disent heureuses de se sentir *comme* les autres.

4.5.4.4 Accroître la confiance en ses capacités d'approche

Se retrouver entre amis contribue à construire une confiance personnelle, car, pour Mesdames Noël et Carvalho, le fait de savoir maintenant rester elles-mêmes devant les autres et de susciter des réactions et des réponses respectueuses de ceux-ci est fort enrichissant et stimulant. Ce nouveau vécu les aide à accroître leur assurance et facilite leur retour vers les autres jeunes. Voici ce qu'en dit Patricia :

[...] plus je fais de socialisation, plus j'ai l'impression que les gens me respectent beaucoup plus. C'est comme... Un exemple en classe : avant, j'avais tendance à me placer toute seule pour faire un exposé, un projet, une chanson, j'avais plus l'impression... mais pas l'impression, je me refermais. Là, bien, j'ai encore plus confiance en moi et puis ça me donne envie d'aller vers les gens dans ma classe pour mes présentations.

Même les choix des enseignants peuvent les aider à retrouver leur confiance :

[...] Maintenant, le prof, il m'a mise avec une équipe en univers social et ces personnes-là, ils m'ont parlé comme si j'étais leur amie, donc le fait de socialiser plus a fait que je me sentais plus à l'aise dans mon groupe et ça m'encourage à continuer à plus parler.

Il lui est donc très gratifiant de sentir l'autre s'intéresser à elle lors de ses prises de parole. Pour Marie-Josée, il est devenu évident que se présenter comme cible incite l'autre à réagir : il suffit donc de se présenter comme un des leurs. Le respect, la confiance et le courage nouvellement acquis font en sorte qu'elle veut, comme plusieurs de ses semblables, aider d'autres jeunes en leur offrant son soutien.

4.5.4.5 Désir d'entretenir du soutien mutuel entre pairs

La solidarité à l'adolescence est très importante pour savoir surmonter les épreuves. Patricia affirme que les amis, c'est comme les adultes, car elle peut s'appuyer sur eux et leur raconter ses soucis. En plus de se sentir protégée par eux, elle se sent encouragée à ne pas abandonner son combat :

[...] même s'il y a des amis qui déménagent, j'ai toujours mes moyens de communication, c'est-à-dire le téléphone, l'internet... Je vais toujours pouvoir garder le contact, même aller les visiter probablement, s'ils déménagent. Quand on a des amis, on peut... (hum) ça nous motive, parce qu'il y a plusieurs personnes qui veulent décrocher. [...] Non, je n'ai pas envie de décrocher, parce que, dans le fond, si je décroche, je vais laisser mes amis à l'école tous seuls.

Elle reconnaît en plus l'importance et le rôle de ses amis :

Puis, c'est les amis qui me motivent. Parfois l'intimidation, ça n'aide pas, mais les amis, ils vont être plus présents pour te supporter quand tu as besoin d'eux. Ils vont vraiment être là : la meilleure affaire, pour les personnes intimidées, c'est d'essayer de se regrouper. S'ils ont de la misère, qu'ils aient avec des gens qui s'entendent bien.

C'est un grand soulagement que ressent Marie-Josée par la présence d'amis qui lui permettent de cesser de se questionner sur elle-même et, surtout, de se poser la question d'autrefois : pourquoi suis-je seule, isolée? C'est avec joie et surprise qu'elle a constaté qu'un ami pouvait facilement prendre sa défense. Elle souhaite aussi pouvoir se livrer à l'autre lorsqu'elle vit des événements difficiles. Patricia associe ces conversations et ces prises de position à l'entraide entre pairs qui l'aide à se sentir mieux. Dès la deuxième rencontre, celle-ci a également manifesté son désir de pouvoir aider à son tour ses amis à l'école.

4.5.4.6 Offrir du soutien à ses pairs

C'est par des conseils que Patricia souhaite aider : par exemple, elle a avisé une amie de ne pas prendre de manière personnelle une critique venue d'un autre adolescent. Elle explique que le désir d'aider les autres peut se transmettre à ceux qu'elle aide, ce qui aurait pour effet de créer une chaîne, de lancer un genre de tradition. C'est ainsi qu'elle formule cette idée :

Ça m'aide parce que ça fait de l'entraide. Ça m'aide en me disant, ça fait la même image, parce que moi si j'aide deux personnes, ces deux personnes vont en aider d'autres là et puis ça... Alors, vous m'avez aidé à construire ma barrière, puis beaucoup d'autres probablement. Et puis, comme... Moi, je vais en aider d'autres...

Elle a appris, dit-elle, à protéger son petit frère et aimerait en faire autant pour ses amies à elle. Marie-Josée, elle, serait même prête à endosser une responsabilité ou un blâme pour protéger ses amies. Il est possible de questionner ce qui la pousserait à faire une telle chose, mais ce qu'il faut retenir c'est surtout la volonté de faire attention à l'autre. Patricia se dit fière d'agir ainsi pour eux.

4.5.5 Décider de témoigner de son expérience pour aider d'autres jeunes

La nécessité de faire connaître publiquement son histoire est fortement ressentie par plusieurs de nos sujets désireux d'aider le plus d'adolescents possible. Pour Jennifer, il faut donner espoir et présenter des solutions aux personnes aux prises avec l'intimidation. Elle a donc décidé de livrer un témoignage de son expérience devant les enseignants et les jeunes adolescents de secondaire 2. Lorsqu'on lui a présenté ce projet, sa réaction a été sans équivoque : « J'ai dit oui tout de suite, de leur montrer qu'il pouvait essayer de s'en sortir ». Le but de se présenter ainsi devant les enseignants visait à les sensibiliser à son vécu et à leur rappeler l'importance de rester aux aguets pour mieux aider les élèves comme elle : « Cela a pu leur montrer qu'il peut s'en passer des choses dans leur dos. Dès qu'ils ont le dos tourné ou qu'ils sortent de la classe, il peut s'en passer des choses!... Puis [il devrait être important pour eux] de rester alerte et de pouvoir aider les élèves. On a un petit travail à faire et je suis sûre que l'on peut le faire ». C'est sa façon à elle de demander aux enseignants de rester vigilants.

Pour Maude, il faut demeurer proactif pour les jeunes de son école; c'est pourquoi il lui semblait nécessaire de former un groupe d'entraide et d'échange dans son école :

J'ai fondé un groupe, l'an passé, parce que... Oui, on parle beaucoup d'intimidation, mais on parle de la cyber intimidation, du sexisme, du racisme, puis [...] on en parle plus. Mais souvent, les gens ont un petit

malaise face à l'homophobie, parce que, dans leur tête à eux, c'est moins grave que le sexisme ou le racisme. Le but, c'est de faire connaître la réalité de ce que vivent les jeunes, l'expliquer aux amis.

Aujourd'hui, il est plus facile pour elle de parler d'homosexualité, parce qu'elle se sent plus grande et plus solide qu'avant. Le projet de Sébastien a été de devenir sergent dans les cadets pour prêter main-forte à tous les jeunes qui se trouvaient à l'extérieur de l'école. Il se dit très patient avec ces jeunes, puisqu'il veut leur enseigner plusieurs apprentissages. Cette expérience a été très valorisante pour lui : « Les cadets, ç'a beaucoup aidé à me reconstruire. Parce que c'était valorisant, je me bâtissais là-dedans et me suis forgé un autre caractère par la suite. J'ai eu de l'estime de moi qui a grandi, j'ai été capable de me refaire des amis. »

Avec l'aide de sa mère, Alexandre a décidé de mettre sur le marché des bracelets de silicone pour essayer d'arrêter l'intimidation. Il compte maintenant plus de 35 000 bracelets vendus. Jérémy, lui, a présenté à la députée de son comté une demande pour décréter une Journée nationale de lutte contre l'intimidation. Sans l'aide de ses parents, a-t-il reconnu, ce projet aurait été difficile : « Ce qui m'a fait choisir à continuer comme cela, c'est mes parents. Ils m'ont dit que je pourrais aller loin, si je continuais comme cela ». Soutenu également par ses parents, mais aussi par la Fondation Jasmin Roy⁶⁰, Jérémy a participé à l'organisation d'une marche dans son quartier pour dénoncer l'intimidation à l'école. On peut donc conclure que, pour certains, l'influence du soutien familial a fait une différence. Voilà donc le sujet de la prochaine section qui comporte une partie portant sur la perception des jeunes de cette recherche quant à la mère, au père et à la fratrie.

⁶⁰ La Fondation Jasmin Roy a pour mission de lutter contre la discrimination, l'intimidation et la violence faites aux jeunes en milieu scolaire aux niveaux primaire et secondaire.

4.6 Devenir sujet grâce à l'influence du milieu familial

Cette partie est dédiée aux adolescents qui ont naturellement et généreusement partagé avec moi leurs perceptions et représentations de leur famille, de leurs parents, de leur père, de leur mère ainsi que de leur fratrie. À certaines occasions, ils ont exposé comment ils se sentaient à l'intérieur de leur famille, comment comprendre la dynamique familiale dont ils font partie et, enfin, comment ils arrivent (ou pas) à prendre leur place auprès des leurs.

4.6.1 La représentation de la famille et des parents

La majorité des adolescents ont tenu un discours positif de leur famille et leur témoignent une grande reconnaissance. Pour Patricia, c'est grâce à elle qu'elle a pu passer à travers ses douloureuses expériences et écarter toute pensée suicidaire. Pour Joey et Nelka, la famille a représenté une raison de résister. Joey précise : « Ma famille et mes amis, vraiment... Je ne sais pas ce que j'aurais fait sans eux. Ils m'ont tellement aidé [...] c'est eux autres, la raison pourquoi j'ai passé au travers ». Pour Sébastien, c'est clair : « ce qui m'a permis de tenir le coup, pendant toute cette période là, c'est ma famille ». Il précise également que l'amour de sa famille et l'harmonie entre ses membres l'ont empêché de commettre un passage à l'acte :

[...] vers l'âge de huit ans, j'avais le goût de me tuer et de me suicider, tu sais. Si je n'avais pas la famille de mon bord – parce que l'on s'entend, il y en a des familles qui sont conflictuelles –, si ma famille n'était pas avec moi, les choses que je disais se seraient peut être réalisées.

Mais tous ne connaissent pas une expérience si heureuse et racontent qu'ils ont vécu difficilement l'absence parentale (déménagement très loin d'un des parents et/ou

absences psychologiques du parent présent) et l'indisponibilité de parents préoccupés par les autres enfants de la famille (grossesse de l'aîné ou préoccupations majeures avec deux autres enfants plus vieux, etc.).

4.6.2 Les représentations parentales

4.6.2.1 Les parents aidants et structurants

Le sujet des parents suscite des opinions fort diverses chez les sujets de notre recherche. Toutefois, plusieurs s'entendent pour dire qu'ils ont eu des parents aidants et structurants : c'est le cas de Marie-Josée et de Charlotte. Jean reconnaît aussi, bien que ce soit avec une certaine retenue, que l'intervention de ses parents à l'école a été bénéfique pour lui. Plusieurs savent que leurs parents sont présents pour eux et se veulent rassurants et encourageants quant à l'épanouissement et l'affirmation de leur enfant, comme en témoigne Patricia :

[...] chacun a sa manière de se défendre. Sauf que moi, je me défends un peu. Mes amis et moi, on dépend pas mal des adultes, des parents et intervenants... On est dépendants là-dessus, parce qu'on a besoin de leurs barrières. Ça m'aide, puis je pense qu'à cause de ça, j'ai confiance à finir de construire ma barrière.

Un peu plus tard, dans le même entretien, elle affirme qu'en la présence d'un adulte, elle sait quand s'arrêter, comme si l'adulte lui procurait même une limite quant à sa propre conduite. Elle pense que s'il n'y avait pas eu d'adultes présents pour elle (parents et enseignants), elle aurait pu vivre l'intimidation indéfiniment.

4.6.2.2 La perception des parents comme porteurs des limites : « gardes-frontières »

Les parents de Jean, de Marie-Josée, de Joey et de Jérémy ont réagi promptement à la détresse de leur enfant et sont intervenus rapidement et directement à l'école pour défendre leurs causes. Les parents ont senti qu'il était urgent d'agir : un tel comportement a inspiré confiance à ces adolescents, de sorte qu'ils se sont davantage confiés à leurs parents.

4.6.2.3 Les parents confidents

Jean n'a aucune gêne à me dire que ses parents ont longtemps été ses confidents. En vieillissant, il a vu sa mère, à qui il a longtemps livré ses pensées intimes, être remplacée par sa copine. C'est grâce à l'ouverture de ses parents qu'il a pu grandir, avoue-t-il. Charlotte me révèle qu'elle a pu s'ouvrir à ses parents et même à ses frères cadets.

Au fil des entretiens, j'ai constaté que tous ces liens constituaient une façon pour plusieurs d'entre eux d'aller vérifier les attentes parentales.

4.6.2.4 La perception de l'adolescent quant aux attentes parentales

La peur de décevoir les parents, notamment par ses résultats scolaires, hante Marie-Josée et Laurence. Laurence, elle, croit même que tant son père que sa mère ont ressenti de la haine à son égard en raison de sa performance à l'école :

Sauf que moi, en sixième, j'étais comme pas... trop à l'aise à l'école. J'avais des notes moyennes. Je n'étais pas pour aller faire le truc qu'il y

avait moins de français moins de maths, puis c'était plus dur, puis, il n'y avait plus d'attente. Je serais morte, là, mais ils ont eu quand même de la haine en quelque sorte et je les ai déçus. Puis, mon père m'a un petit peu encouragé.

Plaire à ses parents n'est pas toujours facile. Laurence explique que ses parents s'attendent à ce qu'elle les suive, chaque semaine, dans leurs activités religieuses (telles que la messe) alors qu'elle se montre clairement en désaccord avec leurs croyances. Après un long moment, ces derniers ont reconnu son opposition et ont accepté son point de vue. Leur souhait principal, pense-t-elle, c'est qu'elle arrive à « être comme tout le monde » : comme ses parents ont été débordés par toutes sortes de difficultés engendrées par les aînés de la famille, ils souhaitent qu'elle puisse être comme tous les autres enfants et s'organiser seule. À son avis, c'est une façon pour eux de se défaire de leurs responsabilités.

Marie-Josée reproche aux siens un manque de reconnaissance quant aux efforts qu'elle fait pour le domaine des sciences, par exemple, dans lequel elle éprouve de la difficulté. Elle cherche pourtant à mieux faire et à performer à son rythme. Toute l'attention de ses parents est portée sur sa sœur aînée et sur son nouveau bébé, défend-elle. En fait, elle a eu longtemps l'impression de perdre la place de benjamine (le bébé) de la famille en voyant arriver le nouveau bébé de sa sœur :

Dans un sens, c'est parce qu'il [le bébé] avait tout ce qu'il voulait [...] des fois cela m'énervait. Quand il pleurait, tout le temps, j'étais tout le temps en colère, puis mes parents disaient : « C'est un bébé! ». Quand même!... Mais moi, j'étais en conflit, puis tout, mais il avait tout ce qu'il voulait, l'attention qui voulait, puis fallait que tout le monde lui donne des choses. Puis, moi, je ne voulais pas, c'était la fin du monde, tu sais...

Elle perçoit aussi une sorte de séparation entre son père et elle :

Cela a fait plusieurs chicanes souvent à la maison [...]. Puis, moi je m'enfermais dans ma chambre. C'est comme cela que mon père s'est éloigné de moi. Il était avec le bébé tout le temps, parce que ma sœur

vivait avec nous, à ce moment-là, avec son bébé. Il n'y avait personne qui vivait avec nous avant cela.

Manifestement, elle avait elle aussi des attentes envers ses parents. Patrick confie qu'il s'organise pour répondre aux attentes de ses parents, afin d'éviter toute réprimande de son père. Il se dit ainsi en paix pour mieux vaquer à ses occupations. Il mentionne que les attentes de sa mère à son égard sont rares, car il ne la voit plus très souvent. Elle demeure loin de la résidence paternelle et, malheureusement, ni l'un ni l'autre de ses parents n'ont de voiture : il reconnaît s'ennuyer beaucoup d'elle.

L'entente avec ses parents n'est pas toujours aisée : certains adolescents refusent ouvertement les commentaires de ceux-ci et souhaitent organiser leur vie complètement seuls.

4.6.2.5 Vouloir faire sa vie seule, sans ses parents

En effet, certains adolescents, comme Sébastien, ne désirent pas l'intervention directe des parents dans leur vie par crainte d'être intimidés davantage. C'est d'ailleurs pour cette raison que Sébastien préfère trouver une façon de s'en sortir seul pour mieux être fier de lui-même :

[...] parce que je ne voulais pas impliquer mes parents là-dedans. Parce que là après cela, les autres vont dire : « Ah, Sébastien se fait défendre par ses parents. » Tu sais, toutes sortes de choses comme cela.

Toutefois, cette fermeture face aux parents n'est pas fréquente, ce qui constitue d'ailleurs une attitude intéressante à étudier, puisqu'elle soulève les questions suivantes : qu'est-ce qui crée une telle réaction chez un jeune? Réagit-il simplement à une fermeture inconsciente des parents? Sinon, d'où provient cette fermeture? Ou

encore, ce comportement serait-il une façon de se construire et de commencer à se séparer des figures parentales?

Jean a vécu également cette fermeture. Il a voulu séparer ses soucis de ceux de ses parents. Voici comment il l'explique :

Oui, ben, tu sais, moi, je me sentais mal dans ce temps-là, puis a fallu que j'en parle avec mes parents. Puis là, ils ont dit : « Veux-tu que j'aïlle à l'école? » J'ai dit : « Ben non, non, ça va aller ». Pas à cause que j'avais peur qu'ils allaient me péter la gueule, puis tout cela, cela ne serait pas arrivé. Juste parce que je ne voulais pas qu'ils y aillent. C'était de mes affaires; ce n'était pas des affaires de mes parents.

4.6.2.6 Refuser de faire comme ses parents pour trouver sa voie

Revendiquer le droit d'être différente, voilà ce que cherche à faire Laurence qui refuse de réagir comme ses parents le souhaitent, puisqu'elle ne se reconnaît pas en leurs valeurs. Marie-Josée elle, explique que la culture et l'histoire dans lesquelles ont grandi ses parents sont très différentes de ce qu'elle a connu, puisqu'ils ont grandi dans un autre pays. À son avis, grâce à leur changement de culture, ils ont appris à être plus souples avec elle ou, du moins, à apprendre à respecter davantage ses valeurs à elle qui deviennent beaucoup plus actuelles.

Comme il est présenté dans ce qui suit, d'autres adolescents adoptent des attitudes plus « fermées » envers leurs parents.

4.6.2.7 Reconnaître sa différence et éviter de s'ouvrir à ses parents

Sentant que ses parents remettaient ses choix en question, et ce, de façon trop importante selon elle, Laurence a décidé de prendre une distance avec eux.

[...] Quand je suis avec mes parents, si je déteste quelque chose ou que j'aime vraiment beaucoup quelque chose, je le dis, mais à part ça... Quand ça vient un peu plus complexe, non. Je ressens de la tristesse, comme quelque chose que tu aimes, mais tu ne sais pas trop comment tu l'aimes... comme oublier c'est quoi ta couleur préférée. Bien moi, c'est comme heu, heu,... rouge ou bleu ou noir, c'est simple et c'est défini.

Surtout, elle précise qu'elle n'aime pas quand ses parents interviennent dans le choix d'entretenir des relations avec certains amis, plutôt que d'autres :

Mais ça vient pas mal plus pire en amitié, comme ça, c'est compliqué : « Pourquoi t'apprécies d'être avec ces personnes-là plutôt qu'avec d'autres? Pourquoi que tu te mêles avec cette personne qui ne correspond pas totalement aux valeurs de notre famille? [...] Ces personnes-là sont beaucoup plus intéressantes, puis bla, bla, bla... » C'est décourageant de les entendre. Alors, je garde cela pour moi.

Malheureusement, Laurence n'adresse la parole à ses parents que lorsque son angoisse devient trop forte et trop importante. De plus, elle évite de se livrer simplement pour éviter les désaccords. Patrick me confie qu'il y a très peu de conversations importantes tant avec son père qu'avec sa mère (qui vit très loin) : c'est, de toute évidence, sa manière d'énoncer sa tristesse et de signifier qu'il est obligé de composer avec ce manque. Vivre avec des parents séparés semble éprouvant pour lui, comme c'est le cas d'autres adolescents que j'ai rencontrés.

4.6.2.8 Se retrouver pris entre ses parents séparés

Patricia affirme être prise dans un conflit entre son père et sa mère qui se sont séparés il y a déjà deux ans. Elle raconte :

[...] mon père, il s'en va vers mon frère, parce qu'il le sait que si moi, il m'achète, si moi, il m'a... il va avoir mon frère automatique et il va laisser maman seule, mais, dans le fond, là... C'est ça qu'il veut, parce qu'il pense que ma mère est une méchante grosse folle qui est en train de nous revirer contre lui. C'est lui, le méchant gros fou.

Pour elle, cette situation est insoutenable. Lorsqu'elle va voir son père, elle est toujours sur ses gardes bien qu'elle dise l'aimer, dans le fond. Elle prétend devoir ainsi défendre son frère et sa mère. En raison du conflit de ses parents, elle est forcée à prendre une position au sein de la famille, ce qui l'a désavantagée, car cette situation l'amène à aimer un parent et à rejeter l'autre; ce qui vient la déloger de sa place d'adolescente.

Parfois, bien que les parents ne soient pas séparés, les conflits existent tout de même, conflits dont les enfants sont trop souvent témoins. C'est le cas de Marie-Josée :

Il [mon père] n'est pas du genre à crier ou à faire de l'autorité, mais quand il doit, il doit, là. Mais, ce n'est pas beau, là. Mais, il ne le fait pas souvent... Mais aussi, mon père travaille tout le temps. Il revient vers six heures, puis il regarde la télé toute la soirée. Il ne fait rien comme ma mère. Elle reste à la maison, ils se chicanent souvent, pas souvent, mais au sujet... Ce sujet-là, j'entends cela et des fois, cela me décourage... **que mon père dise à ma mère que, lui, il travaille, mais elle pas. Mais ma mère, elle fait tout dans la maison et, tu sais, des fois, ma mère est débordée. Elle est toujours en train de courir partout. Moi, je respecte cela.**

Elle donne aussi son opinion de ce qu'elle pense du conflit entre ses parents :

Moi, je ne serais pas capable de faire tout ce qu'elle fait. Elle vient me

chercher, elle va pour ma sœur, mon neveu, pour tout le monde, là. À part de la cuisine, le ménage, puis mon père dit : « Ah, ah, toi, tu ne travailles pas; **moi**, je travaille ». C'est comme moi, **cela me blesse à moi**, parce que je me dis : « Ce n'est pas vrai, ma mère fait beaucoup de choses aussi... ». Je suis sûre qu'il ne pourrait pas faire tout ça. Alors, je trouve cela injuste...

Ce sentiment d'injustice est aussi vécu lorsque les parents accordent une faveur aux membres de la fratrie.

4.6.2.9 Éprouver des frustrations contre les parents à cause de la fratrie

Marie-Josée a vécu souvent un sentiment d'injustice envers sa sœur. Elle a perdu l'attention de ses parents. Elle a eu le sentiment de s'être fait éclipsé par la venue du nouveau bébé de sa sœur qui, toujours adolescente, vivait avec toute la famille à la maison.

[...] elle [sa sœur] avait toute l'attention... Elle et son bébé... Cela tournait autour d'elle et son bébé. Puis moi, cela me frustrait parce que je trouvais cela injuste. Comme, moi, je vais à l'école, je fais des efforts pour réussir. Puis, elle a abandonné et elle ne fait rien. Elle n'aide même pas ma mère, là. Elle ne faisait rien : elle restait couchée toute la journée. Puis moi, ça me frustrait parce que, moi, j'essayais de lui faire plaisir, mais cela ne marchait pas ou ils [ses parents] ne remarquaient pas mes efforts.

Laurence a souffert de l'indifférence et du manque de patience manifestés alors à son égard par ses parents. Elle établit par la suite un lien intéressant entre l'éducation reçue de ses parents et sa façon d'entrer en relation avec ses pairs :

Eh oui! À cause que... c'est en quelque sorte de **la manière que l'on m'a élevé**, de la manière que j'ai appris les choses ou non, **ça l'influence bien comment je me fais des amis ou non.**

Cette affirmation me conduit à explorer la dernière sous-catégorie de cette section, soit l'identification aux parents.

4.6.2.10 S'identifier aux traits parentaux

Marie-Josée affirme être à l'image de ses deux parents : d'une part, elle dit être stressée comme sa mère et avoir son caractère; de l'autre, elle reconnaît posséder le côté ambitieux de son père, puisqu'elle souhaite obtenir une grande réussite scolaire.

Contrairement à la fierté de Marie-Josée de s'être identifiée à un trait de personnalité de son père, Patricia, elle, craint de devenir agressive comme son père. Elle désire rester douce et impartiale comme sa mère, mais elle n'y arrive pas toujours. Charlotte se montre manifestement contente de pouvoir enfin affirmer qu'elle ne veut pas ressembler à sa mère, car elle veut arriver à mieux se contrôler et à éviter d'accumuler tout à l'intérieur d'elle. Elle croit qu'il y a d'autres attitudes possibles et des manières différentes de gérer ses angoisses, plutôt que celles que sa mère lui présente.

De toute évidence, il est difficile pour eux de nommer toute ambivalence ressentie envers les parents : bien que certains aient été en mesure de reconnaître que les parents ont été aidants dans certaines circonstances, à d'autres moments, ils ont ressenti de la déception, voire de la haine, envers ces mêmes parents.

Pour la suite, les catégories s'affinent et se précisent, puisqu'elles reposent toutes sur les relations entretenues avec un membre de la famille, que ce soit à la mère, au père ou encore à un membre de la fratrie.

4.6.3 La relation avec la mère

Afin d'arriver à comprendre le vécu des adolescents, j'ai cru bon de séparer les témoignages en deux : d'une part, la perception du sujet envers la mère et, d'autre part, envers ce que pense celle-ci.

4.6.3.1 La perception du sujet envers sa mère

4.6.3.1.1 La reconnaissance envers le soutien apporté par la mère

Marie-Josée est convaincue que sa mère est forte, puisqu'elle a enduré et toléré toutes ses tâches et responsabilités sans jamais priver ses filles de son soutien. Si Marie-Josée a déjà eu honte de se promener avec sa mère, aujourd'hui, elle se rend compte de tout ce que celle-ci a fait pour elle. Elle lui est particulièrement reconnaissante d'avoir été en mesure d'écouter son désarroi et d'essayer de la conseiller au mieux de ses connaissances. Sa mère est même intervenue à l'école pour elle. De plus, elle a aidé sa fille en la rassurant quant à son identité féminine, puisqu'on lui disait qu'elle était un garçon manqué :

Mais tout le monde me dit cela. Ma mère me dit non. Elle dit que je suis normale que j'ai juste des goûts que pas tout le monde n'a pas, mais ce n'est pas grave. Je reste une fille. Mais bon, quand je montre aux gens que j'aime cela, ils font tout comme cela (haussement des épaules) et à partir de là, ils arrêtent de me parler.

Laurence et Patricia croient toutes deux que leur mère respective les aidera, peu importe leurs agissements, en raison d'une confiance mutuelle. Patricia ajoute que la présence et l'aide de sa mère a permis d'augmenter sa propre confiance en elle : c'est ainsi qu'elle a trouvé la motivation nécessaire pour aller à l'école et pour faire du

karaté tout en impliquant dans cette activité la voisine et son fils. Elle admet que « sa mère l'aide tout le temps ».

Tant Jean, que Marie-Josée, Patricia et Charlotte affirment que leur mère leur donne des conseils afin d'adopter des comportements adéquats devant l'intimidation tels que prendre sa place devant les autres ou, encore, se défendre physiquement pour se faire valoir.

4.6.3.1.2 Le vécu de proximité avec la mère

Malgré la bienveillance de la mère, plusieurs adolescents ont mentionné avoir connu une trop grande proximité avec cette dernière. Marie-Josée reconnaît avoir une relation très proche, pour ne pas dire fusionnelle, avec sa mère à qui elle dit tout : « Je vois que, quand je vais mal, ça lui fait réellement aussi mal que moi. Elle veut vraiment m'aider, puis moi, je ne savais pas ça. Quand j'allais mal, elle aussi était déprimée; quand je revenais de l'école, elle me voyait toute déprimée et cela la tuait ». Patricia, elle, indique que sa mère a joué le rôle de sa meilleure amie. Pour Marie-Josée aussi, la mère remplace les amies qu'elle n'a jamais su se faire. À cause de cette proximité, elle se dit consciente de la fragilité de sa mère. Ce que reconnaît aussi Patricia qui aimerait pouvoir la défendre contre son père, affichant le parti qu'elle a adopté dans le conflit de ses parents.

Cette relation de proximité n'est pas sans créer des effets comme une certaine dépendance à la mère : Patricia affirme se fier encore à celle-ci pour trouver des solutions à certains de ses problèmes, par exemple. Il est même arrivé à Charlotte de demander à sa mère d'intervenir à sa place à l'école. Marie-Josée sait quelque part que cette proximité n'est pas favorable, puisqu'elle souhaite que sa mère puisse

s'occuper de sa propre vie à elle. Plusieurs adolescents ont également évoqué leur ressemblance et leur identification à leur mère.

4.6.3.1.3 S'identifier à la mère

Patricia raconte qu'elle a très peur de son père et que c'est à sa mère qu'elle souhaite ressembler. Cette identification permet à cette adolescente de vouloir se protéger contre son père. Elle croit d'ailleurs « avoir hérité davantage de sa mère, à cause de la manière qu'elle a été élevée par elle ». Charlotte, elle, dit faire confiance à l'opinion de sa mère, surtout quand celle-ci prend pour elle. Elle s'appuie sur les paroles de sa mère afin de construire sa confiance personnelle. Néanmoins, elle confie qu'elle ne veut pas réagir comme elle devant les gestes d'intimidation :

Ma mère, elle, se faisait agacer à l'école, puis, un moment donné, elle l'a revu trente ans plus tard. Elle m'a dit qu'elle l'a frappé pour tout le mal qu'il lui a fait. Elle l'a frappé... comment? Elle a pris une planche de bois, puis elle l'a frappé dans la face. Puis, il a encore la cicatrice, mais là... moi je me dis, il ne faut pas que je fasse ça. Ça va ne servir à rien là.

Patrick affirme réagir fortement comme sa mère et en être très fier. Marie-Josée, elle, mentionne qu'elle ressemble beaucoup à sa mère, surtout quant à sa façon de réagir aux événements. Elle explique qu'elle a pu s'ouvrir à nouveau envers ce qui a de féminin en elle grâce au lien entretenu avec sa mère. Elle défend que grandir près de sa mère, pouvoir lui parler et être encouragée par elle l'a aidée à retrouver le goût d'aller vers les filles de son âge pour recommencer à leur parler.

J'aborde maintenant la représentation de la mère et celle de son autorité.

4.6.3.1.4 Apprendre à respecter l'autorité de la mère (lorsqu'elle en a)

Lorsqu'elle était au début de son adolescence, Marie-Josée contredisait toujours sa mère :

Comme je vous ai dit : avant moi, puis ma mère, on s'entendait bien, mais on se chicanait tout le temps. Comme on se parlait, mais tu sais, il y a des moments, ça allait bien, mais la plupart du temps, j'étais tout le temps en contradiction avec ce qu'elle me disait. Puis, on s'engueulait tout le temps, tout le temps.

Par la suite, cette jeune fille s'est rendu compte que sa mère pouvait l'aider, ce qui lui a fait peu à peu accepter ses conseils. D'une certaine façon, elle a raconté qu'elle avait appris à respecter l'autorité de sa mère. C'est à partir d'un de ses commentaires sur la fréquence excessive de ses fréquentations avec une amie qu'elle a réalisé que, si elle avait écouté ses avertissements, elle n'aurait pas perdu ce lieu qui lui était cher. Marie-Josée raconte que c'est par la réaction de sa mère face à ce qu'elle vivait qu'elle a pu percevoir et accepter ses valeurs. Depuis, elle reconnaît prendre place dans le monde et mieux réussir sa vie. Patricia, elle, mentionne qu'elle écoute davantage les demandes de sa mère qu'elle juge impartiales et justes. Cette forme d'autorité de la mère est comparée à celle du père qui lui paraît infondée, car dépourvue de toute justification et de toute explication. Pour elle, sa mère, c'est la bonté incarnée; son père, le diable.

Elle ne formule qu'un seul reproche à sa mère : celui de céder devant les demandes de la fratrie, en particulier celles de sa sœur :

Non, mais je n'aime pas ça, parce qu'elle [ma sœur] appelle toujours ma mère pour lui demander : « Eh, maman peux-tu aller me porter là? Peux-tu me faire ça? » Mais, ma mère elle cède tout le temps.

Même si Marie-Josée affirme que sa mère est plus forte que son père, elle pense qu'en quelque sorte, elle devrait être plus autoritaire envers sa sœur.

4.6.3.2 La perception du sujet envers ce que pense la mère

4.6.3.2.1 La demande de la mère

Les demandes de la mère formulées aux jeunes quant à leur lien au père sont fort diverses. Marie-Josée se voit dirigée vers son père chaque fois qu'elle présente une demande à sa mère. Elle raconte :

Puis, je veux juste aller voir un film avec mes amis. Ce n'est pas la fin du monde. Puis, parce que ma mère veut que je lui demande, sinon ma mère le dit à mon père que je m'en vais, puis ma mère dit : « Va demander à ton père ».

De plus, la mère de Marie-Josée lui a aussi demandé d'être transparente avec son père, autrement dit, de ne pas lui mentir. Ce n'est pas la même réalité pour Charlotte, sa mère refusait qu'elle parle à son père après leur séparation. Cela a pris trois mois avant que sa mère n'accepte qu'elle reparle à son père.

4.6.3.2.2 La reconnaissance de la mère envers le sujet

Marie-Josée mentionne à sa fille qu'elle n'est pas un garçon manqué même si elle effectue des choix d'activités masculines. Elle la rassure devant son identité féminine. Aussi, sa mère lui a fait remarquer qu'elle était de bonne humeur et qu'elle avait changé. Elle lui a renvoyé, de cette manière, une image positive d'elle-même. C'est également le cas pour Patricia, puisque sa mère lui affirme qu'elle sait qu'elle a confiance en elle.

4.6.3.2.3 Percevoir que sa mère ressent de l'impuissance

Patricia explique que sa mère s'est sentie souvent déconcertée par les symptômes qu'elle vit et déprimée par le fait que sa fille vive encore de l'intimidation à l'école :

Elle va te donner les meilleurs trucs du monde, c'est ce que je trouve, mais le problème, c'est qu'elle n'a pas trouvé le moyen pour que ça arrête, l'intimidation. Parce qu'elle ne comprend plus les jeunes, elle [ne] comprend plus ça, comme de raison, je suis sa fille, mais elle ne sait pas quoi faire avec ça et se sent déprimée.

Marie-Josée indique que sa mère se dit fatiguée des histoires de sa fille dans le sens où elle n'arrive plus à l'aider et où elle se sent triste et impuissante face à elle, même que la mère n'arrive pas à saisir pourquoi sa fille n'a pas écouté ses conseils. Devant cette impuissance ressentie par la mère, certaines adolescentes me confient aussi des craintes similaires. La mère de Marie-Josée craint les mauvaises fréquentations que sa fille peut choisir sans en être consciente. À certaines occasions, elle lui a mentionné qu'elle ne faisait pas confiance à une amie en particulier. Aussi, Marie-Josée indique qu'elle appréhende qu'elle devienne enceinte à son tour, parce qu'elle a un nouveau copain.

4.6.3.2.4 La mère absente physiquement et psychologiquement

Pour certains adolescents, la mère habite très loin et demeure peu accessible au téléphone. C'est le cas pour Patrick : « Je veux savoir ce qui se passe, mais je ne lui parle pas vraiment beaucoup ». En fait, il a la perception que cette relation est très distante. Dans le cas de Charlotte, elle dit qu'elle a peu de relation avec sa mère et qu'elle ne se rappelle même plus où sa mère habite. Laurence explique qu'elle perçoit sa mère comme distante, puisqu'elle n'est même pas en mesure de comprendre ce qui

se passe ni en mesure de défendre ses préférences. Elle ressent de l'abandon de la part de sa mère. C'est un constat qui semble difficile à faire pour ces jeunes. Ce n'est toutefois pas l'opinion de l'ensemble des adolescents.

La perception de leur relation avec leur père diffère de celle de la mère; en effet, ce ne sont en pas les mêmes concepts qui ont émergé de leur discours.

4.6.4 La relation avec le père

Dans cette partie, j'aborde la perception du sujet face à la relation avec leur père autant sur le plan de ses attentes que de ce qu'il lui reproche.

4.6.4.1 La perception du sujet face au père

4.6.4.1.1 Les attentes et désirs envers le père

Marie-Josée mentionne qu'elle attend que son père se rapproche d'elle : « Mais, je trouve qu'il ne donne pas du sien. Moi, j'essaye comme de lui parler, mais, lui, on dirait que lui ne fait pas d'efforts pour venir vers moi ». Elle croit tout de même que son père aimerait qu'elle ait un bel avenir : « Lui, c'est un autre genre, parce qu'il est fort du genre à ce que ses enfants aillent loin dans la vie. Il veut que moi, j'aie loin. Il veut que j'étudie pour avoir un bon emploi. Il veut cela de moi ». Elle croit que son père sera fier d'elle lorsqu'elle deviendra une femme respectable. Quant à Charlotte, elle aimerait que son père intervienne auprès de l'école :

C'est ça, puis mon père lui quand je lui ai dit ça... bien, il n'a pas vraiment agi là. Il m'a dit fallait que j'aie en parler et puis fallait que

j'aille le dire aux adultes. Je lui disais que j'allais le dire aux adultes, mais ils ne faisaient rien. Quand je ne le disais pas, puis que j'attendais, j'attendais, je me refermais. Il disait toujours que je ne le disais pas, puis fallait que je le dise, mais quand je le disais, il ne faisait rien puis les professeurs vont le dire à d'autres professeurs.

En ce qui a trait aux désirs envers le père, ils sont de divers ordres. D'abord, Marie-Josée explique qu'elle se sent gênée de dire qu'elle était très fâchée d'avoir perdu sa place auprès de son père à cause de l'arrivée d'un nouveau-né dans la famille. Elle mentionne qu'elle a perdu sa place de privilégiée avec lui, car elle était sa favorite. Elle se dit jalouse du nouveau-né. Laurence dit rechercher de l'attention du père en adoptant des comportements qu'il trouve agaçants. Quant à Jean, il semble rechercher une certaine proximité avec son père en riant et en se bataillant avec lui. Patricia se dit pas complètement indifférente à son père. Même si elle n'aime pas son agressivité, elle dit faire des recherches pour lui, pour l'aider à trouver ce qu'il cherche (magasins ou services), par exemple. Elle explique qu'elle s'efforce de l'aimer, car elle ne veut pas lui faire de la peine et le voir pleurer.

4.6.4.1.2 Les représentations paternelles

Plusieurs adolescents ont de bonnes représentations de leur père. Marie-Josée précise que si son père est capable d'être sérieux, il possède néanmoins un très bon sens de l'humour qui détend l'atmosphère à la maison. Elle ajoute que son père est capable d'être affectueux avec les enfants de la maison. Quant à lui, Jean affirme qu'il est en mesure de partager des moments drôles avec son père. Patrick, de son côté, raconte que son père est en mesure de faire rire la famille, sauf lorsqu'il se sent déprimé. Pour Laurence, c'est la parole du père qui l'aide dans les interventions à l'école et c'est cette parole qui parvient presque toujours à la soutenir. Enfin, Jean reconnaît qu'aujourd'hui, il est devenu fort comme son paternel, car il a pu s'identifier à cette

qualité. Toutefois, pour plusieurs adolescents, ce sont les attitudes agressives du père qui retiennent leur attention; attitudes qu'ils n'hésitent pas à critiquer ou à attaquer.

4.6.4.1.3 Les reproches envers le père

Une crainte partagée par certains jeunes est sans doute de ressembler à leur père à cause du versant agressif dans sa façon de répondre. Patricia reconnaît que, même si elle n'a pas habité avec son père, elle craint d'avoir hérité d'une part de l'agressivité de celui-ci qu'elle n'hésite pas à critiquer. C'est en ces mots qu'elle se fâche devant le comportement de ce dernier :

Ben, disons qu'il [mon père] n'arrête pas d'appeler à la maison... heu... Il nous achète avec cinq dollars des animaux, des jeux vidéo... Eh, la petite, je t'ai acheté un cochon d'Inde. Je ne le crois pas, parce que le cochon d'Inde, il serait déjà mort. Il a l'air à s'en occuper, tu sais, et qu'il allait nous acheter, un... oui, oui, c'est ça, on est allé le voir. Il nous a donné des petits bracelets à une cenne. Cela n'a pas de but et, dans le fond, il essaye de nous acheter [...] chaque fois qu'il a une nouvelle blonde, « Envoie là, je vais te présenter mes enfants ».

Ce qui est perceptible, ici, c'est la difficulté du père à parler directement à sa fille. Marie-Josée, elle, trouve inacceptable que le père confonde parfois son autorité et son agressivité :

Comme je vous dis, mon père est du genre à avoir le sens de l'humour, mais je ne sais pas, il a changé avec moi. Il ne répond pas toujours agressivement, mais quand je lui demande quelque chose ou je veux faire quelque chose, c'est comme ça, ma mère me dit c'est comme pour se faire respecter. Mais, je ne suis pas respectueuse envers lui. Mais, puis, c'est sa façon à lui de... C'est ce qu'elle m'a dit... de se faire respecter. Je lui ai dit : « Voyons, c'est une drôle de façon et ce n'est pas la meilleure, en tout cas ». Il n'est pas du genre à crier ou à faire de l'autorité, mais quand il doit, il doit là. Mais, ce n'est pas beau là.

Si l'agressivité du père est inacceptable, pour ne pas dire intolérable, pour ces adolescents, qu'en est-il de son autorité?

4.6.4.1.4 La perception de l'autorité paternelle

Les adolescents rencontrés reconnaissent d'emblée qu'ils réagissent différemment devant l'autorité paternelle que devant celle de la mère : certains l'acceptent ou la défient, d'autres la craignent ou encore la perçoivent comme l'ultime autorité. Jean affirme qu'il n'a pas bien le choix d'accepter l'autorité du père et s'aperçoit que sa mère aussi se place sous cette autorité. Toutefois, il croit que son père n'abusera jamais de ce pouvoir :

Non, mon père il est gros, il est « tough », mon père, il est plus fort que moi. Je n'ai jamais eu peur de lui, il ne me touchera jamais tu sais, puis... tu sais, c'est un bon gars mon père.

Marie-Josée, de son côté, est habitée par la crainte de décevoir son père : « Puis, il ne voudrait pas ça du tout, ce n'est pas un stress, mais des fois cela m'inquiète de le décevoir et de ne pas faire ce que lui attend de moi ». Laurence pense, elle, que son père est le représentant de l'autorité finale :

Ensuite, il va falloir que je convainque mon père, si c'est une activité que lui... c'est comme : « ha, je ne le sais pas, je ne suis pas trop d'accord ». Comme... quand j'étais plus jeune là, ma mère elle lui en voulait. Elle dit : « Ah, les enfants..., ça me tenterait de faire de l'équitation ». Mon père a dit : « Non, pas question », « Pas question ». C'est comme non, ils n'en feront pas là même pour le fun. Je ne sais pas trop ce qu'il voulait, mais il ne voulait pas, lui aussi que comme, c'est lui l'autorité finale en quelque sorte. Il suit des trucs un peu plus sérieux que c'est qui va faire la vaisselle ce soir.

D'autres adolescents montrent qu'ils refusent ou encore contestent, à leur manière,

l'autorité parentale. Patricia, par exemple, affirme qu'elle fait ce qu'elle veut avec son père : « Mon père, quant à lui, quand on fait quelque chose de correct, il nous punit. C'est comme un peu le monde à l'envers. Puis, je n'ai pas peur de mon père. *Je fais ce que tu veux*, fouette-moi, mais ne touche pas à mon frère ». C'est ainsi qu'elle critique l'autorité de son père et c'est sa façon de vouloir peut-être prendre sa place à lui. Il est, à son avis, trop rigide avec elle et exige trop de discipline. En voici un exemple : « Il y en a trop. C'est « reste assis et quand je te dis que tu restes assis. C'est que tu ne bouges pas. Quand je te dis que tu ne bouges pas et tu respirez quand je te dis de respirer. C'est ça l'affaire! » Ces ordres et ces avertissements à son égard sont si désagréables qu'ils sont aussitôt mis de côté et ignorés. Elle reconnaît qu'elle cherche à prendre la place de celui-là même qui est pourtant responsable des autres. Autrement dit, elle cherche à prendre la place de l'autorité et à se confronter à ceux qui l'intimident pour mieux apprendre à « placer son père » :

Puis, je les aime tous beaucoup, c'est pour ça que mon instinct à l'intérieur, en moi, qui me dit : « Protège ton petit frère, protège tes amis et ta mère. Puis si ta mère en a besoin, donne-lui du soutien tout le temps, aide là ». C'est ça, dans ma tête, je me dois de les protéger, bien, c'est comme si j'en suis responsable. C'est ça que j'ai dans ma tête, puis quand je suis avec mes amis, ça me dit protège tes amis, protège tes amis. Puis, je ne suis pas capable de protéger mes amis dans le fond, dans ma tête, ça fait que je suis niaiseuse et c'est de ma faute. Je suis en train de me redescendre encore plus comme si c'était normal. Puis, je continuais, puis je perdais, plus je perds, puis je perds, je me laisse m'effondrer, puis ce n'est pas correct de se sentir comme ça.

Elle recherche une solution :

Je le sais, mais je ne suis pas capable, j'ai essayé, je ne suis pas capable d'essayer de me remonter, parce que pour moi, dans ma tête, le seul moyen, c'est de faire comme mes amis intimidateurs, essayer d'intimider les plus petits que moi, mais dans ma tête, ça me dit que ça n'a pas d'allure. Moi, je me fais intimider, mais je ne veux pas les intimider, moi non plus. Je n'ai pas envie d'intimider mes intimidateurs, je peux juste les placer.

En quelque sorte, elle n'arrive pas à les placer, car ce n'est pas nécessairement son rôle de prendre soin de tous. Elle doit plutôt arriver à prendre sa place dans sa vie à elle. Si, à certaines occasions, elle prend conscience de trop avoir attaqué l'autorité de son père, elle ne peut s'empêcher de replacer celui-ci lorsqu'il va trop loin. Elle explique en ces mots : « Non, sauf les personnes qu'il faut replacer, comme mon père ». De son côté, Laurence explique que les demandes du père sont démesurées et que c'est pour cette raison que son autorité est abusive :

Comme mon père quand il voit la plus vieille de mes sœurs comme... quand elle se brosse ses dents, elle marche dans la maison avec sa brosse à dent dans la bouche. C'est comme à force de voir ça, on a fini par prendre l'exemple de mon autre sœur. Puis là, on marche dans la maison avec notre brosse à dents dans la bouche, on ne va pas loin, mais dès que l'on pose le pied en dehors de la salle de bain : « viens t'en ici là ». Il y a quelque jour mon père m'a dit qu'il n'aime pas ça à cause que ça lui rappelle que l'on a eu des problèmes. Comme il aurait voulu que notre famille n'ait pas eu de problèmes. Et comme ce n'est pas possible là, on ne peut pas revenir en arrière.

Elle dit se percevoir comme celle qui sépare les autres, sans doute en lieu et place du père. Elle se défend de vouloir prendre cette place, mais quelqu'un doit le faire, car cela permet de s'assurer que chacun y trouve à *sa* place.

Bien je ne suis pas un loup à cause que je ne mange pas les moutons. Je ne suis pas non plus un berger à cause que je n'ai pas de bergerie. Donc, c'est dur de trouver un autre que, je suis quelqu'un qui se sépare des moutons. [...] Ça veut dire que je n'aime pas les gens qui veulent que les autres les suivent, je n'aime pas les gens qui veulent faire du mal à ceux qui suivent. Je veux que chacun retrouve sa place.

Certains sujets choisissent de s'éloigner consciemment du père en adoptant un comportement à l'opposé de celui-ci. En faisant le contraire de son père, il est possible de s'apercevoir que Jean s'appuie d'une certaine manière sur lui pour s'y opposer :

Non, pas vraiment je suis pas mal le contraire de lui. Lui était un grand sportif puis tout. Lui, il faisait beaucoup de sport, puis moi, la seule chose que je faisais c'était du football. Puis le reste, je restais avec mes amis et je faisais des conneries là. Puis, lui, il n'a jamais fait cela, il était tout le temps au gymnase, tout le temps.

Même si Jean cherche à ne pas s'identifier à son père, il reconnaît avoir appris à respecter l'autorité paternelle. Il respecte les limites données par son père et il s'adresse à celui-ci pour obtenir des permissions spéciales :

Bien, mon père, c'est un bon père, tu sais. Il ne me laisse pas tout faire ce que je veux. Il est compréhensif, il me laisse quand même faire ce que je veux, pareil en quelque sorte. Bien, ne pas aller voler des maisons ou battre mon frère ou quelque chose de même, cela il va dire non là. Mais tu sais, faire des sorties, aller chez mes amis. À cela, il va dire oui, là. J'ai quand même des heures fixes : c'est onze heures.

Jean ne protège toutefois pas sa mère, car c'est « le travail du père de le faire ». S'il arrive à Marie-Josée de s'interroger elle aussi sur les agissements de son père, tout comme Jean, elle a appris à respecter les demandes de celui-ci, car elle sait que, parfois, « il doit faire son travail de père ». Elle était fort heureuse et rassurée de bénéficier de la protection de son père devant l'agression qu'elle a vécue avec une autre adolescente à l'école. Même que la police ne s'est pas présentée au bon moment : « Là, mes parents ont appelé la police et ils n'ont rien fait. Mais moi, après cela, j'ai manqué l'école pendant deux semaines à cause de cela, parce que mes parents, bien plutôt mon père ne voulait pas que je retourne à l'école ». Pour certains adolescents, comme Patricia, le père renonce en quelque sorte à son autorité. Elle raconte que son père affirme ne pas croire ni en son autorité ni à celle de son propre père.

4.6.4.1.5 La reconnaissance du traumatisme intergénérationnel du père

Le père de Patricia a tenté de fuir son propre père en raison des menaces de mort que celui-ci a proférées contre lui. Toute la famille a déménagé et « ils se sont acheté un gros chien » pour se défendre contre son grand-père, ce qui a rassuré Patricia. Son père se disait incapable alors de défendre sa famille. Depuis qu'ils ont déménagé et que son père est un peu rassuré, dit-elle, il est devenu plus disponible et soutenant et, fait nouveau, il s'intéresse à elle en la questionnant sur sa journée à l'école à son retour à la maison. Patricia se rappelle que son père lui a révélé un traumatisme vécu lorsqu'il se trouvait près de son propre père qui était à son travail. Il lui a raconté que son père faisait le métier de boucher et qu'un jour, il lui a demandé de tuer un animal.

Parce que mon père a été élevé pas d'une manière pas violente. Disons que son père était boucher de profession. Le fait qu'il a vu du sang partout, son père lui disait de tuer l'animal. Il fallait qu'il l'égorge, mais mon père était quand même assez violent quand il était avec nous, là, mais pas aussi violent, il ne nous frappait pas quand il jouait, il jouait fort, puis on avait une voiture téléguidée, on la faisait promener jusqu'en haut de sa maison et on la faisait descendre. Puis, il nous gueulait dessus juste parce qu'on jouait.

Malgré le partage de cette confiance, la relation entre le père et la fille n'a pas été ni meilleure, ni plus intime au fil du temps. C'est ce que constatent certaines adolescentes qui ont vu leur père s'éloigner d'elles lorsqu'elles sont devenues plus vieilles.

4.6.4.1.6 Percevoir un changement : éloignement du père à l'adolescence

La faible présence du père, pour ne pas dire l'absence de celui-ci, a profondément marqué Marie-Josée et Charlotte. C'est en ces mots que Marie-Josée exprime un

certain regret : « Je ne sais pas même moi je me pose la question : comment j'ai fait pour cela? Parce qu'avant, nous étions vraiment proches. Nous faisons tout, pas vraiment tout, mais j'aimais cela être avec mon père, parce que mon père n'était pas réellement sévère ». Elle se rappelle avoir été très gênée d'annoncer à son père qu'elle avait un petit copain (son premier) : « Je suis comme gênée avec mon père, gênée comme du genre à lui parler des choses précises. Ce n'est même pas moi qui ai annoncé que j'avais un petit copain à mon père. Mais, mon père est d'une autre culture et j'avais peur de sa réaction ». Celle-ci s'est aperçue alors d'un changement dans sa relation avec lui : elle lui reproche de s'être fait plus distant avec elle.

Charlotte, elle, voit l'absence du père comme l'expression de celui-ci d'un refus, celui de répondre à ses responsabilités de père.

Manifestement, les liens entre l'adolescent et son père et sa mère ont une réelle incidence sur ceux de la fratrie. Les adolescents ont formulé plusieurs idées intéressantes à ce propos.

4.6.5 La relation entre l'adolescent et sa fratrie

Aux yeux de Marie-Josée, ce sont les problèmes de sa sœur qui sont venus déranger la quiétude des parents. « Je le vois là, parce que ma sœur a tout abandonné, puis elle n'a pas gâché sa vie, mais un peu. Elle a raté beaucoup de chances qu'elle aurait pu avoir, puis en plus, en ayant un enfant aussi tôt, tout ça, cela a fait troubler mon père et puis ma mère, c'est ça... »

4.6.5.1 La notion de distance dans la fratrie : absence ou alliance très forte, voire fusionnelle

Marie-Josée indique que sa relation avec son frère aîné est pour ainsi dire inexistante. Ce dernier est beaucoup plus vieux qu'elle et a l'habitude de s'enfermer dans sa chambre. Ni l'un ni l'autre ne font des efforts pour se parler. Elle le compare même à un fantôme :

En un mot, il est inexistant, parce qu'on ne se parle pas vraiment, pas vraiment, jamais. Je pourrais dire que ça fait un bon bout de temps que je ne lui ai pas adressé la parole, même pas regardé, quand il passe contre moi, je me dis : « Ha, c'est mon frère ». Tu sais, mes amis viennent chez moi, ils disent, c'est qui lui? Je dis, c'est mon frère et ils disent : « Ha, tu as un frère ». C'est comme : « Mon Dieu, je ne le savais pas que tu avais un frère ». C'est parce qu'il reste dans sa bulle, dans sa chambre toute la journée. Il sort pour manger et aller à la toilette, sinon il reste là.

Sa seule sortie, une fois par semaine, a lieu pour rejoindre le corps des cadets de sa région auquel il appartient, sinon, il reste des jours entiers dans sa chambre. Elle explique que, si son frère ne lui parle plus, c'est, entre autres, en raison du conflit qui existe entre son père et elle et plus particulièrement à cause de la présence du bébé de sa sœur :

Eh bien, c'est quand le bébé est arrivé, tu sais, c'est lui ce conflit-là que j'étais jalouse puis que j'étais fâchée. C'est pour cela que l'on s'est éloigné comme ça, mais si cette chose-là ne s'était pas passée, peut être que l'on se parlerait encore aujourd'hui, mais mon frère, ça a changé. Il a arrêté de parler tout seul avec tout le monde comme...

Elle s'aperçoit que son frère a également changé au fil du temps et que ce changement n'est pas uniquement dû au conflit qu'elle vient de nommer.

Quant à Patricia, elle indique qu'elle a une complicité très forte avec son frère :

Parce qu'il est plus jeune que moi et je le trouve plus sensible que moi et

en même temps parce que je l'aime beaucoup parce que j'ai un gros, gros lien qui me ficelle à lui... qui me lie à lui avec des chaînes. Je l'aime beaucoup là et c'est pareil pour mes amis. C'est comme ça, moi, ils font partie de ma faille quasiment.

Elle explique que ce lien fait partie de sa fêlure, de sa faille, car, pour elle, c'est ce lien qui lui permet de rester debout, de ne pas s'effondrer devant ses difficultés avec son père. Cette façon de rester présente aux autres, en particulier à son frère et à ses amis, lui permet de ne plus être l'objet de toute intimidation, et ce, sans devenir à son tour une intimidatrice.

Le témoignage de Marie-Josée me révèle qu'il lui aura d'abord fallu tolérer la rivalité qui était présente entre sa sœur et elle avant de pouvoir se rapprocher d'elle. Autrement dit, après avoir réglé leurs conflits, elles ont pu vivre un rapprochement et s'accepter l'une l'autre :

Puis après cela, ma sœur comme je vous dis, au moment où j'ai perdu ma meilleure amie, j'ai commencé à changer et à devenir plus féminine. C'est à ce moment-là que ma sœur et moi, on s'est rapprochées et même si on se chicane des fois, mais c'est rare, comme vraiment rare à côté d'avant. Mais, maintenant c'est plus, on est allé voir un film et j'ai trouvé ce linge-là pour toi. C'est comme ça qu'on se parle, même s'il y a encore ce petit côté, on n'est pas proches au point de se tenir la main.

Suivant cette déclaration, on peut affirmer qu'elles ont appris à se respecter, malgré leurs différences.

Par contre, Patricia connaît une relation très fusionnelle avec son frère. Elle raconte :

[...] ma mère nous surnommait le petit couple quand on était plus petits. Parce qu'on était toujours ensemble, on jouait toujours ensemble, vous savez, le panier de lavage... On se traînait dedans... Oh bon, c'est sûr qu'on se chicane, mais c'est comme ma bande d'amis, on se revoyait tout le temps. Là, hey, veux-tu jouer avec moi, hey ... Veux-tu venir? Hey,

s'il te plaît... Puis, finalement, on va toujours jouer dehors, on va toujours faire un petit truc sur l'ordinateur. Ha, si tu as besoin d'aide pour ton devoir, ha pas de problème, appelle-moi. Ha, toi aussi tu as besoin d'aide? Allons-y!

Leurs liens sont si forts, constate Patricia, qu'elle n'hésiterait pas à faire passer la protection de son frère avant la sienne.

Si certains endossent le rôle de gardiens auprès de leurs frères et sœurs; d'autres jouent celui de modèles auprès de ceux-ci.

4.6.5.2 Être ou ne pas être le modèle de la fratrie

Pour sa part, Jean a fait une demande à son frère afin qu'il ne suive pas ses traces à lui. Il a l'impression que « son frère l'écoute et qu'il suit ses conseils ». Et c'est parce qu'il l'écoute qu'il a l'impression qu'il le suit comme modèle. En fait, son frère ne le suit pas, il se positionne simplement à l'opposé de lui.

Marie-Josée, elle, voue une admiration pour son frère qui est en voie de réussir sa vie. Sa relation à sa sœur est toutefois plus trouble : en effet, c'est la peur de lui ressembler, de vivre les mêmes choses qu'elle qui anime ses pensées et ses angoisses. Elle refuse de faire comme sa sœur. Pour elle, refuser le féminin aura été une manière de se protéger.

Lorsque Charlotte se compare à son frère, elle s'aperçoit qu'elle peut compter parmi ses réussites celle d'avoir mieux réussi que son frère à l'école. Par ailleurs, elle porte le désir de mieux réussir que lui dans la vie. Marie-Josée (pour sa sœur) et Charlotte (pour son frère) espèrent également mieux réussir que les membres de leur fratrie respective qui sont devenus au fil du temps des modèles à éviter.

Cependant, comme il est présenté plus loin, ce ne sont pas les seuls types de difficultés relationnelles qui existent entre les membres d'une fratrie.

4.6.5.3 Les difficultés relationnelles : jalousie, rivalité et conflits fraternels

C'est avec beaucoup de finesse que Patricia aborde la jalousie qu'elle éprouve face à son frère. Bien qu'elle reconnaisse grandir vite, Patricia a nettement l'impression de rapetisser en regardant son frère qui, lui aussi, grandit. Jean se dit quant à lui un peu jaloux de son frère, car il est en train de le rattraper au niveau académique. Voici comment il le dit : « Oui, des fois, je suis un peu jaloux, tu sais, parce qu'il réussit bien, puis, il me rattrape, tu sais. Il est en secondaire un, là. »

Marie-Josée expose sans détour la jalousie dont elle a fait l'objet auprès de sa sœur : « [...] entre moi et ma sœur, c'était comme une relation typique entre frère et sœur qui se chicanent comme... C'est quand j'étais vraiment petite, on se chicanait normalement parce qu'elle était jalouse de moi, parce que j'étais la plus petite. Je recevais beaucoup d'attention de la part de mes parents ». Elle reconnaît avoir vécu beaucoup de conflits et de rivalité avec sa grande sœur dont le comportement enfantin actuel la déçoit : « Je pense qu'elle avait déjà un enfant, je ne sais pas même si elle est vieille, même si elle est une adulte. Je ne la vois pas comme une adulte, je ne la vois pas du tout, je la vois comme une adolescente. Je trouve qu'elle n'a pas encore acquis la maturité d'une adulte comme [...] » Les visions de la vie et de la réussite différaient grandement. Évidemment, elles se sont souvent critiquées l'une l'autre : « Elle me traitait de gars manqué, de gars, des choses de même et moi je la traitais de traînée, parce qu'elle était du genre à s'habiller trop féminine quand elle était toute seule et à se mettre belle, mais pour moi, à l'époque, c'était une traînée. »

Maintenant, elles sont en mesure de mieux négocier et trouver chacune leur place en plus de se respecter, plutôt que de se définir uniquement comme la rivale de l'autre.

Plus jeune, Laurence n'arrivait pas à entrer en relation avec sa sœur, puisque celle-ci se croyait supérieure à elle. Voici comment elle présente la situation :

À cause que de temps en temps, elle arrive et elle me dit : « Ha, tu es donc bien laide! Tu es donc bien grosse! Je suis plus intelligente que toi... Regarde-moi, j'ai passé mon test de QI. » Puis, elle a eu, elle a fait un test de QI, quand elle est entrée à l'hôpital. Puis, ils ont découvert qu'elle était au-dessus de la norme puis là, comme pour elle là, elle pouvait dire : « Je suis meilleure que toi ».

Cet exemple, parmi tant d'autres, établit clairement que certains adolescents connaissent un vécu traumatique avant même la période scolaire, et ce, dans leur propre famille, auprès de leur fratrie.

4.6.5.4 Le vécu traumatique avec sa sœur : être sous l'emprise ou se faire intimider par sa sœur en l'absence du père

4.6.5.4.1 Le vécu traumatique : intimidation en l'absence du père

Laurence explique qu'elle est la benjamine des trois filles de la famille. Petite, elle a été le bouc émissaire de ses grandes sœurs. Lorsqu'elles acceptaient de jouer avec elle, c'était toujours à ses dépens. C'était comme si elle se sentait être sous leur emprise :

La raison quand j'étais avec mes sœurs comme ils essayaient à me pousser vers ces choses-là tout le temps. C'est que je ne me rappelle pas. Je m'amusais beaucoup avec mes sœurs quand ils voulaient jouer au papa et à la maman. Mais moi, j'étais, bien sûr, l'enfant et elles profitaient de moi en quelque sorte pour bien... avoir du fun.

Elle ajoute qu'une de ses sœurs fait souffrir les autres plus intentionnellement qu'avant. Elle le précise comme cela : « C'est qu'avant comme elle se faisait souffrir elle-même sauf que là, elle fait souffrir les autres plus intentionnellement qu'avant, bien sûr qu'avant on souffrait de la voir souffrir, sauf que là, elle nous fait souffrir, mais elle ne se fait pas souffrir, alors c'est plus direct ». Elle explique également que son père ne prenait jamais sa défense, comme s'il était absent.

Lors de la dernière rencontre, Laurence affirme qu'elle a découvert quelque chose d'important : **sa sœur est la première intimidatrice qu'elle ait connue**. Elle indique que celle-ci a de sérieux problèmes de santé mentale et « qu'elle manipule les gens, elle leur fait du chantage, tout le temps ». Elle trouve difficile de lui imposer des limites, car sa sœur essaye continuellement de la rendre coupable de tout et de rien. Si jamais elle tente d'éviter sa sœur, cette dernière réussit toujours à la rattraper : « Oui, mais j'ai déjà essayé beaucoup de stratégies. Par exemple, quand je la vois s'en aller le matin déjeuner, je m'en vais et je m'arrange pour ne pas être au même étage qu'elle, sauf elle me poursuit, il y a quand même une limite aux endroits où je peux me cacher là ». Laurence raconte alors une expérience qui a été pour elle (et pour la famille) traumatisante : la tentative de suicide de sa sœur. C'est pour cette raison, dit-elle, qu'elle consulte une psychologue, afin de mieux se comprendre et de mieux gérer les événements.

Afin de comprendre les résultats, un modèle théorique est maintenant présenté.

4.7 La proposition de modélisations à partir des résultats empiriques

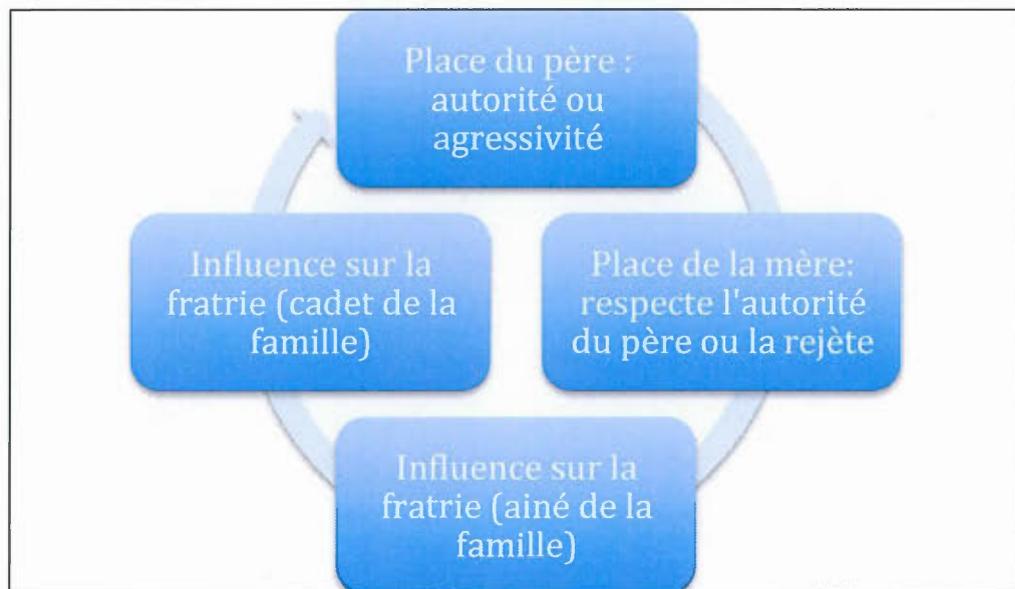
La modélisation représente l'organisation des relations entre les catégories du phénomène à l'étude « et par laquelle les relations entre les concepts sont identifiées concrètement par des graphiques » (Plouffe et Guillemette, 2012, p. 107). Je rappelle

que ces mêmes auteurs (Ibid., p. 107) indiquent que la modélisation « [...] sert à représenter la complexité et la densité de la construction théorique ».

La première proposition de la modélisation consiste à reprendre les catégories de la famille afin de présenter la base de la compréhension théorique. Depuis les écrits de Von Bertalanffy (1947) et de Bateson (1976), la famille est considérée comme un système complexe et dynamique qui tente de maintenir son homéostasie et son équilibre. D'autres cliniciens, dont Ausloos (1995), ont conçu une façon de travailler en psychothérapie avec les familles jugées dysfonctionnelles, afin de traiter le symptôme familial en partant de leurs compétences.

Si je retiens l'idée du système et de son fonctionnement d'Ausloos (1995) et que j'y intègre certaines catégories présentées précédemment sur la famille, j'obtiens une représentation explicative du vécu familial de ces adolescents (illustrée à la figure 8).

Figure 8 : La modélisation à partir des données empiriques



À partir de la compréhension du vécu familial des adolescents de cette recherche, dans certains cas, quand le père n'est pas en mesure d'assumer son autorité ou que la mère demeure fusionnée à l'enfant, il y a l'absence de la transmission du signifiant du Nom-du-père. Je me permets de rappeler au lecteur que la fonction essentielle du nom-du-père, aussi appelé le signifiant du Nom-du-père⁶¹, c'est un signifiant qui marque le désir de la mère pour le père. Ce désir permet cette coupure entre l'enfant et elle. L'enfant est mis dans l'obligation de renoncer à être le phallus de sa mère et celle-ci de l'avoir. Par conséquent, l'enfant peut accéder au symbolique en tant que sujet désirant, c'est-à-dire qu'il peut désigner lui-même l'objet de son désir.

L'aspect novateur de cette recherche est de considérer certes l'importance de cette fonction paternelle, mais surtout **l'influence de cette fonction sur la dynamique psychique des membres de la fratrie**. Si l'aîné⁶², par exemple, demeure pris hors du signifiant du Nom-du-père, il est possible de dire qu'ils orientent le maniement de la langue à l'extérieur du signifiant du Nom-du-père pour privilégier la jouissance. Autrement dit, l'aîné de la famille tentera de faire valoir son autorité (et ses désirs) comme s'il décide de surpasser l'autorité de son père et de sa mère. Au sein de la relation horizontale fraternelle (au lieu de s'inscrire dans son rang générationnel), l'aîné de la fratrie tente de devenir cette autorité avec l'illusion d'avoir le pouvoir sur l'autre. Ce qui a pour conséquence de développer une relation duelle et d'emprise avec les autres membres de la fratrie. En croyant prendre la place du père, celui-ci va tantôt tenter de protéger ou d'intimider le cadet de la famille. Parfois, il peut aussi se servir de « sa nouvelle place » pour répondre ou attaquer directement le père à propos de son agressivité.

⁶¹ Lacan, J. (1966). L'instance de la lettre dans l'inconscient dans *Les Écrits*. Paris, Seuil. p. 493-528.

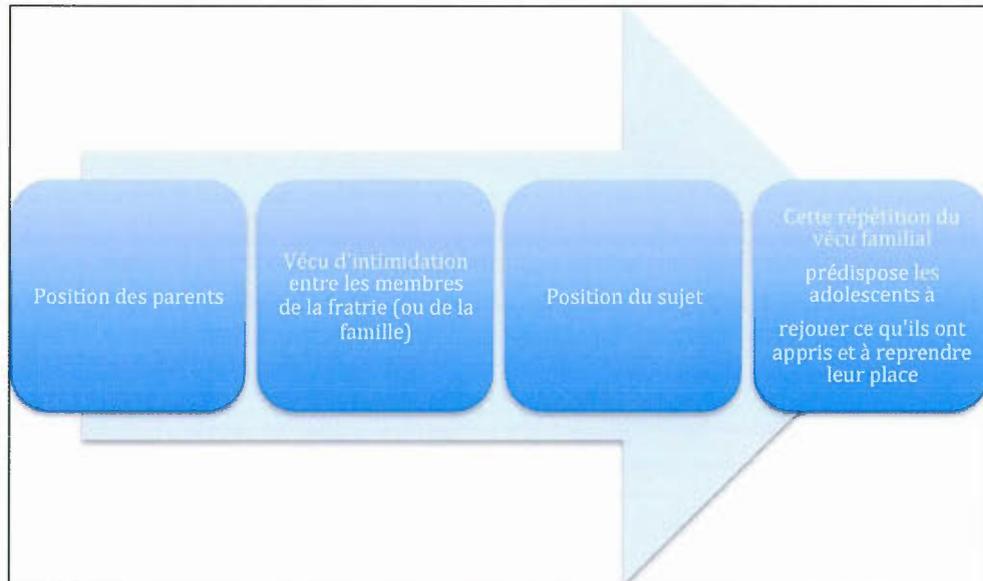
⁶² Même s'il y a seulement un enfant dans cette famille, ce dernier désire prendre la place du père en quelque sorte et faire valoir son autorité.

À partir des résultats empiriques de cette recherche, il est possible d'affirmer que si le père confond l'autorité et l'agressivité dans l'exercice de son rôle, cela aura plusieurs conséquences tant pour la mère que pour la fratrie. Le père peut être carrément rejeté par les autres membres de la famille (cette séparation peut être physique ou psychique). Dans une telle situation, la mère adopte d'emblée une place différente : elle devient protectrice et se rapproche beaucoup de ses enfants et développe avec eux une relation fusionnelle. Lorsque cette situation se produit, la mère éprouve beaucoup de difficulté à rétablir l'ordre familial. La violence s'immisce insidieusement dans le lien aux autres personnes de la famille et se présente dans leur « façon d'être » (ou d'être absent avec les autres). Cette violence infiltre la famille à l'insu de tous et peut se transmettre d'une génération à l'autre.

Une fois intégrée (en s'identifiant aux parents)⁶³, la violence se rejoue dans la famille, que ce soit entre les membres de la fratrie ou encore entre un parent et son enfant (entre le père et son garçon, par exemple). Ce vécu s'inscrit aussi ailleurs : chez les adolescents qui ont connu une telle dynamique, il resurgit dans leur manière d'être en lien avec les autres, notamment avec les amis ou les enseignants de l'école. Ainsi, si les adolescents ont appris à prendre la place de l'autorité et à intimider sa leur fratrie dans sa leur famille, ils reproduiront ce comportement à l'école. Si un autre adolescent(e) a plutôt été soumis à son frère ou sa sœur, il jouera aussi cela avec ses pairs à l'école (illustré à la page suivante à la figure 9). Autrement dit, pour ces jeunes, « leur nouvelle façon d'être » auprès des pairs n'est autre que la répétition d'un vécu familial et fraternel.

⁶³ Patricia s'aperçoit de l'héritage de l'agressivité de son père en elle « je me rends compte que je suis comme mon père, même si je n'aime pas cela ».

Figure 9 : La répétition du vécu familial pour le sujet



4.8 La synthèse de l'interprétation des résultats

Je tenterai ici de présenter mon travail d'élaboration et de liaison psychique à partir de la représentation du vécu des sujets. Cette analyse de la construction du rapport à soi durant l'adolescence est présentée en quatre parties : 1) le vécu relié à la souffrance avant d'apprendre à devenir sujet, 2) le dépassement de l'angoisse par le sujet, 3) la rencontre avec les pairs : une expérience structurante à condition de se présenter en tant que sujet et 4) l'expérience familiale et fraternelle soutenant le développement de la dynamique psychique du sujet. Voilà l'occasion de présenter, entre autres, la prédominance de certaines caractéristiques du phénomène étudié en lien avec les différents éléments des résultats. C'est aussi l'occasion d'énoncer une nouvelle

compréhension théorique à partir des résultats obtenus et de les comparer avec les écrits scientifiques de ce champ de recherche en vue de m'aider à faire des liens.

Au fil des rencontres et des témoignages, les adolescents rencontrés m'ont tous fait voir tant les multiples postures que les mouvements psychiques qu'ils avaient dû adopter devant, entre autres, leurs pairs, les gestes d'intimidation ou leurs parents. Je vais m'attarder au premier d'entre eux.

4.8.1 Le vécu lié à la souffrance de ces adolescents

Les explications relatant la souffrance sont essentielles à la compréhension d'une partie du phénomène étudié, puisqu'il a été livré dans les détails de leurs vies quotidiennes, me permettant de mieux interpréter leurs tentatives infructueuses de changer rapidement leur réalité respective. Chercher et énoncer des explications liées à son propre vécu d'intimidation constituent le début des étapes essentielles au changement. Devant leur incapacité à changer leur façon de réagir, les sujets rencontrés ont dû apprendre à regarder autrement la répétition qu'ils subissaient pour mieux apprendre d'elle. Dans ce qui suit, j'aborde certaines difficultés vécues par ceux-ci par le biais de l'analyse de leur sentiment d'impuissance devant certaines situations qui étaient, pour la plupart, le début du processus de changement.

4.8.10.1 Recherche de solutions sans changement de soi

En évoquant leur difficulté à socialiser avec leurs pairs, plusieurs ont reconnu d'emblée leur manque de connaissance d'eux-mêmes, notamment quant à leur façon d'être et de réagir, qui, souvent, leur paraît incompréhensible. Plusieurs ont même avoué avoir peur de leurs réactions, en particulier du surgissement de leurs colères subites et incontrôlables pour lesquelles ils ne se sentent pas toujours responsables. La peur et l'angoisse sont des sentiments que chaque adolescent expérimente : il apprend à les reconnaître et à composer avec elles en développant des stratégies. Il sait qu'elles ont la fonction de le mettre en garde contre un danger imminent et de le protéger. Les sujets rencontrés ont peur que la colère soit trop intense au point où ils n'arrivent plus à se contrôler. Cette colère leur paraît difficile à surmonter et elle est souvent associée à leur comportement imprévisible. C'est ce qui permet d'expliquer l'absence de réaction devant la menace exercée par l'autre. Ceci, d'ailleurs, transparaît souvent dans leur discours.

Plusieurs auteurs comme Lauru (2004), Le Breton (2002), Gutton (2002), Gori (2001), Hoffmann (2000), Lacadée (2000) ou Jeammet (1997) expliquent, à leur façon, l'apparition du sentiment de haine, le surgissement d'une violence intérieure et la venue de passage à l'acte important à l'adolescence. Que faire finalement avec la peur d'une irruption de colère incontrôlable qui démontre inévitablement une absence de maîtrise de soi et aussi des craintes de se laisser envahir par la colère? Cette question a été travaillée depuis longtemps, dès Ferenczi qui l'a traitée à sa façon (1932, p. 79) : « Que se passe-t-il quand la souffrance augmente et dépasse la force de compréhension du petit être? L'usage commun caractérise ce qui s'ensuit par l'expression : l'enfant est hors de lui ». Cela réfère au désir de vouloir grandir, mais d'éviter de porter la responsabilité de ses actes. Si les jeunes veulent passer à l'âge adulte, ils ont du mal, toutefois, à accepter de perdre l'attention de leurs parents et, parfois, à cesser de voir ceux-ci accomplir certaines tâches à leur place. Autrement

dit, s'ils revendiquent socialement leur autonomie et s'ils manifestent leur désir d'être reconnus du monde des adultes, ils acceptent très mal les angoisses liées à ce statut convoité qui ne peut toutefois exister sans la séparation entre soi et les objets parentaux (De Kernier, Marty, Canoui, 2008). Cette crise subjective met l'adolescent à l'épreuve, puisque ce dernier doit alors réorganiser sa subjectivité en raison, entre autres, de l'irruption du sexuel dans son corps. Ces remaniements psychiques exigent donc de lui de passer par une perte objectale et de réintroduire toute la dimension du fantasme (Melman, 1999). Autrement dit, l'adolescent doit *élaborer* des idéaux, *revoir* ces idéaux auxquels il s'est identifié, mais aussi arriver en a *choisir* d'autres que ceux de ses parents pour arriver, ultimement, à se séparer de ceux-ci.

4.8.2 La difficulté d'assumer la perte d'objet et de repères parentaux

Chez certains sujets de cette recherche, j'ai constaté que les attentes envers les parents étaient toujours très grandes : en effet, plusieurs espéraient que ceux-ci les aideraient à sortir de leur impasse au point de renoncer à trouver des solutions, même temporaires, par eux-mêmes. En présence de ces remaniements psychiques, l'adolescent doit apprendre à se construire des repères identitaires autres que ceux qui ont prévalu durant son enfance. Il doit éviter de rester captif du désir de ses parents. Autrement dit, il doit apprendre à se faire confiance et à se satisfaire de ses choix singuliers au lieu de vouloir faire plaisir à ses parents pour que ceux-ci lui renvoient une bonne image de lui-même. Je peux affirmer que certains de ces adolescents n'avaient ni accepté ni intégré le changement de repères (et de positionnement psychique) pourtant indispensable à leur développement.

4.8.3 Se laisser envahir partiellement par ses pairs à cause d'un sentiment de vide

La perte des objets et repères parentaux peut créer un vide et, me semble-t-il, expliquer en partie l'envahissement par les pairs ressentis par certains jeunes qui n'arrivent plus à assurer leur place en tant que sujets à l'école. La perte de confiance en soi et en ses moyens s'ensuit inévitablement, de sorte que l'effet de répétition s'installe peu à peu. Il n'était pas rare de voir les sujets de cette recherche se décourager et avoir peur devant toute attaque des autres. J'ai remarqué que, souvent, devant l'absence de leurs repères, ils s'identifient à celui qui menace et profite de la situation d'intimidation. Cette identification à l'agresseur est un mécanisme très bien décrit par Sandor Ferenczi (1932) dans son article « Confusion de langue entre les adultes et l'enfant ». Celui-ci explique qu'au lieu de présenter un mouvement de refus ou de résistance, celui qui est agressé voit cette réaction inhibée par une peur intense qui, lorsqu'elle culmine, l'oblige à se soumettre aux volontés de son agresseur. Il s'agit donc d'une identification ou plutôt d'une introjection de l'agresseur, car c'est comme si ce dernier ne constituait plus une réalité extérieure en raison de l'effet d'une transe qu'on pourrait dire traumatique ou encore d'un état second apparenté au rêve.

4.8.4 Ressentir l'impuissance et y rester : écueils du narcissisme primaire

Les adolescents qui me racontaient leur histoire affirmaient être dans une impasse, comme si personne ne pouvait leur prêter main-forte. C'est d'ailleurs ce que Charlotte a formulé en se rappelant les fois où ses parents l'avaient encouragée à porter plainte aux enseignants qui, malheureusement, n'accordaient pas d'importance à son discours. C'est une façon de rester dans un sentiment d'impuissance, puisque ni les enseignants ni ses parents ne semblent lui venir en aide. Je constate que, comme ce

sentiment d'impuissance est vécu de manière très forte et qu'il revient sans cesse, plusieurs jeunes songent alors au suicide, car ils ne réussissent pas à briser le cycle de cette répétition. En effet, ils demeurent fixés à leurs vécus d'impuissance, voire de privation, et semblent s'engloutir dans cet état qui les paralyse et les retranche. Cette situation les empêche de retrouver, par le fait même, un minimum de satisfaction et de fierté.

La façon dont ces adolescents racontent leur impuissance donne à entendre qu'il y a eu une antériorité à ce vécu, c'est-à-dire des interrelations précoces difficiles, liées à des aspects transgénérationnels⁶⁴ qui n'ont pas permis à l'enfant de construire des assises narcissiques suffisantes pour les rejouer et les remodeler à l'adolescence, au point où ils en viennent à refuser l'école qui ne leur semble plus un endroit pour eux. L'absence de confiance joue grandement dans cette incapacité à changer la situation. Je pense, entre autres, à Charlotte qui affirme toujours avoir été angoissée, même depuis la maternelle. C'est avec cet aveu que j'ai pu penser qu'il y avait sans doute eu des achoppements dans la transitionnalité des premiers liens qui avaient affecté les processus de représentation et de symbolisation (primaire et secondaire) chez ces jeunes qui ne réussissent pas ou difficilement à se rendre présents à soi et au monde à l'adolescence.

Il est vrai de dire que plusieurs auteurs ont abordé les expériences de la frustration, de la castration et de la privation comme des composantes essentielles de l'édification du narcissisme du sujet. Le premier à avoir présenté cette idée est Freud dans son article « Pour introduire le narcissisme » (1914). Il y affirme que « sa Majesté le bébé » devient porteur des rêves parentaux irréalisés. Ainsi, l'enfant arrive à construire son narcissisme primaire à partir de celui de ses parents qui, eux, l'investissent comme un prolongement d'eux-mêmes. En s'appuyant sur les théories freudiennes, Winnicott

⁶⁴ Des adolescents ont abordé la question des traumatismes vécus à la génération précédente : Marie-Josée, Patricia, Charlotte.

(1977) cerne, quant à lui, l'influence du rôle de la mère (préoccupation maternelle primaire) et la façon dont celle-ci donnera ses premiers soins à l'enfant. Pour ce pédiatre psychanalyste, la toute-puissance du bébé est tributaire de la manière dont sa mère l'introduit dans le monde. Autrement dit, elle lui donne l'illusion de sa toute-puissance de sorte qu'il pense que c'est *lui* qui crée son monde. Par exemple, lorsque se manifeste chez le bébé le besoin de boire, s'il hallucine le sein en même temps que sa mère le lui présente, il pourra nourrir la croyance qu'il est suffisant à lui-même. Winnicott emploie le terme pour la mère « suffisamment bonne ». De cette façon, elle arrive à n'être pas trop présente ou envahissante pour son enfant. Autrement dit, cette illusion de toute-puissance permet chez ce dernier de tolérer un écart entre l'hallucination de l'objet du besoin et l'obtention de celui-ci. Par la suite, poursuit Winnicott, « [cette] confiance du bébé dans la fiabilité de la mère, et à partir de là, dans celle d'autres personnes et d'autres choses, rend possible la séparation entre le moi et le non-moi ».

En d'autres mots, diront Blanchard et Decherf (2009, p. 5), l'enfant apprend à « pallier l'absence de la mère par [l'] hallucination », car cette absence et ce manque de la mère le conduisent à la désillusion. Ce manque permettra par ailleurs un travail psychique de différenciation entre ce qui est moi et ce qui est l'autre. Winnicott (1971) défend que plusieurs difficultés risquent d'être rencontrées à l'intérieur de ce processus : par exemple, si la mère, lors de l'hallucination de l'objet, fait trop longtemps attendre l'enfant, ce dernier ne pourra plus construire cette illusion de toute-puissance. Il en serait en quelque sorte privé. Blanchard et Decherf (2009) soutiennent aussi que ce processus est fragile et peut le conduire à vivre plusieurs difficultés en vieillissant. La reconnaissance trop brutale de l'objet, par exemple, replonge l'enfant dans son impuissance et lui fait vivre la détresse. D'après ces chercheurs, le vécu de toute-puissance initial doit être tempéré pour que le bébé ne se retrouve pas être tout ou rien pour l'autre, pour qu'il ne subisse pas de sérieuses blessures narcissiques. Même si cette expérience des liens précoces est refoulée après

l'enfance, elle semble avoir un sérieux impact sur la confiance que l'adolescent aura de lui-même et déterminera ainsi son rapport au monde.

4.8.5 La dépendance narcissique à l'autre : un mécanisme de défense peu favorable au devenir sujet

Nombreuses ont été les explications fournies par les jeunes quant à leurs réactions devant les pairs et la famille. Souvent, j'ai noté que les mécanismes de défense utilisés pouvaient être qualifiés de primitifs, ce que sont la pensée magique, le repli sur soi-même et le déni. Je pense, par exemple, à Laurence qui dit aimer regarder le plafond et s'imaginer toutes sortes d'animaux ou de personnages pour échapper au monde. Ce geste comme tel peut sembler banal, toutefois, pour elle, il constitue un jeu qui lui permet de créer un univers à elle. Ce comportement, adopté en pleine classe, vient en quelque sorte montrer à ceux qui l'entourent qu'elle se veut et se place en retrait des autres grâce à cette passivité ou encore grâce à ce déni que lui offre sa construction imaginaire. Marie-Josée a une attitude similaire à celle de Laurence, puisqu'à un certain moment, elle dit se retenir d'aller vers des gens de son école pour sortir de sa solitude, croyant que les tracas se régleront d'elles-mêmes ou encore par magie. À travers la mise en place de leurs symptômes, toutes deux tentent donc de faire valoir leur impasse à leurs parents.

Peret (2013, p. 5) affirme que « les symptômes d'adolescents disent où ils en sont rendus de leur maturation, de leur différenciation psychique, de leur rapport à leur jouissance propre et de leur prise d'autonomie psychique, de leur position au sein des générations [...] ». Il est manifeste que les adolescentes présentées ici ne réussissent pas à s'affirmer et à exister dans un groupe. En effet, l'une évite totalement ses pairs et l'autre se réfugie dans son monde imaginaire en cherchant passivement à attirer l'attention des autres. Pour l'instant, toutes deux sont incapables de prendre de

manière autonome et affirmée leur place de sujet (seule) tout en restant en relation avec les autres.

La dépendance narcissique envers autrui (à l'objet) est fréquente à l'adolescence. Autrement dit, c'est une sorte d'étayage à l'extérieur sur l'autre qui permet d'éviter de vivre une désorganisation ou un effondrement psychique (Jeammet, 2009). Jeammet (2009) explique que certains adolescents y trouvent « un rôle actif pour gérer leur débordement émotionnel dans le fait d'entretenir des relations d'emprise avec les autres ». Malgré la répétition de cette dépendance à l'autre, l'adolescent tente, chaque fois, de symboliser ce qui lui arrive pour arriver à prendre sa place autrement. Houssier et Marty (2010) vont plus loin en interrogeant ces remaniements psychiques adolescents de façon à démontrer la dépendance du sujet à ses objets internes et à ses images. Pourquoi ses images? Avant de préciser la réponse, je me permets de rappeler au lecteur l'explication donnée du stade du miroir au deuxième chapitre. Ainsi, le jeune enfant doit passer par l'aliénation de l'autre pour se construire.

Cette aliénation dans le miroir l'amène progressivement à s'inscrire dans le langage et dans une dépendance à la mère et à son entourage, étape nécessaire sur le chemin de la subjectivation. Il y a dans l'image ou avec celle-ci le paradoxe de l'imitation. En effet, ce que l'image pose toujours comme question, c'est de savoir ce que l'image imite, dit, exprime comme message [...], (Lauru et Le Fourn, 2005, p. 6).

Le message reflété par l'image aura définitivement un impact dans la construction des assises identitaires de l'adolescent. En rencontrant ces jeunes, il est possible de distinguer plusieurs questionnements ou commentaires appartenant à ce stade en construction. À travers leurs expériences d'intimidation, beaucoup d'entre eux ont voulu être vus par l'autre (être identifiés) ou s'identifier à ce que l'autre dit de soi (même si cela veut dire de s'identifier à une partie de son corps défaillant, par exemple aux « dents de lapin », c'est quand même s'identifier à ce que l'autre dit de

soi). La fonction du miroir détermine en quelque sorte la façon dont le sujet se représente lui-même. Que se passe-t-il pour le sujet si son parent n'a pas su lui offrir suffisamment d'assurance sur ce qu'il est? Ce n'est pas le cas de Marie-Josée, car sa mère a su la rassurer quant à son image quand elle s'est adressée à elle : est-ce que je suis une jeune femme, malgré mes choix d'activités?

D'après Houssier et Marty (2010, p. 2), « l'objet (d'amour, de haine) peut être représenté par l'image via une multitude de substituts, montrant la dépendance du sujet à ses objets internes au moment où les enjeux d'individuation et de subjectivation deviennent cruciaux ». Ce rapport à l'image pendant ces enjeux peut ainsi venir nourrir des identifications, imaginaires, venant créer un support créatif pour mieux assumer les angoisses massives quand elles sont similaires à un espace d'illusion. Autrement dit, cette image peut provenir de sa propre invention imaginaire (comme cette illusion de toute-puissance du nourrisson). Cette utilisation peut venir l'aider à mieux s'assumer. De plus, « cette image peut être violemment attaquée (scarification, tatouage, piercing) dans des moments de décharges clastiques⁶⁵ où l'image de soi est haïe » (Houssier, Marty, 2010, p. 4). En fait, l'image peut être aimée ou haïe ce qui réfère à la notion de la représentation de soi-même et de comment l'autre, comme les parents, sont aussi arrivés à le reconnaître et à lui signifier qu'il est reconnu. Laurence mentionne que ses parents ne la comprennent pas et qu'ils l'ont même abandonnée. En somme, pour elle, ils ont arrêté de la soutenir : « Oui, ils m'ont lâchée. Puis, ils se sont mis d'accord avec les choses que les autres disaient là. Comme c'est difficile d'être bien dans sa peau en ce temps-là, c'est dur. J'ai le sentiment que mes parents m'ont abandonné en quelque sorte ». Cette dernière explique qu'elle ne peut arriver à recevoir du soutien et de l'encouragement de la part de ses parents, elle cherche à se retrouver en passant par

⁶⁵ Définition de clastique : « Qualifie l'extrême brutalité d'un épisode pathologique, avec tendance à la destructivité ». Le grand dictionnaire terminologique. Récupéré le 15 janvier 2015. <http://www.granddictionnaire.com/Resultat.aspx>

leurs regards. Elle n'y arrive pas. Elle cherche du soutien de ses pairs en se collant sur eux sans prendre parole. Elle n'obtient pas ce qu'elle désire de cette façon non plus. Elle doit essayer de s'exprimer et décider d'en passer par la parole.

Il y a aussi la notion de distance entre soi et l'autre qui n'est pas encore clairement définie à l'adolescence.

4.8.6 La notion de distance à l'adolescence : coller ou décoller de l'autre pour être soi

Grâce aux entretiens faits dans le cadre de cette recherche, j'ai pu constater que le rapport à soi et à l'autre des adolescents était problématique : pour Marie-Josée, par exemple, si le désir et le besoin d'être acceptée des autres étaient manifestes, celui d'être unique l'était tout autant. Une des peurs de Marie-Josée est d'être assimilée et de voir quelqu'un faire pareil qu'elle. *Se faire pareil* veut littéralement dire pour elle : ne plus avoir sa place singulière ou avoir peur de devenir carrément l'autre (autrement dit, se faire assimiler). C'est pourquoi son défi actuel est de s'approcher de l'autre sans pour autant devenir sa copie conforme (l'inverse, que l'autre devient à son image, est aussi une de ses craintes). La difficulté de cette différenciation à l'adolescence s'explique par la recherche de la juste distance entre soi et autrui : pour l'instant, Marie-Josée ne peut que se trouver fusionnée à l'autre pour se soumettre à lui ou encore, très distante, pour exister comme sujet. Cette construction temporaire d'une position différenciée se vit par des allers-retours entre la dépendance à l'autre et la subjectivation : ces va-et-vient, il va sans dire, sont autant de moments de régression et de fixation. La recherche de soi par ce « vouloir être unique » évoque parfois un fantasme d'auto-engendrement⁶⁶ (Marcelli, 2009). Pour certains, comme

⁶⁶ Marcelli (2009) précise que ce fantasme provient de l'idée d'être à l'origine de soi-même.

pour Marie-Josée, la peur de l’envahissement de l’autre est à ce point présente que la réaction de se démarquer impérativement des autres n’est qu’une défense contre la menace de disparaître. Parfois, m’a-t-elle confié, elle préfère être seule pour s’assurer d’être unique dans son style. Il est communément admis que la question du regard a une place centrale à l’adolescence : les jeunes ont besoin d’être vus et reconnus par les autres, mais aussi de se faire accepter par eux. C’est là un des paradoxes de l’adolescence, affirme Marcelli (2009) qui a noté que plusieurs adolescents en viennent à moins souffrir d’une grande différence (et du rejet qui peut s’en suivre), puisqu’ils seront ainsi sûrement davantage acceptés par le groupe. L’exemple de Marie-Josée me paraît éloquent : elle évite de se trouver dans un grand groupe pour mieux se trouver auprès d’une seule personne, soit une amie. Elle ressent donc constamment le besoin d’entretenir des amitiés exclusives. Ses réactions, le rejet du groupe et l’adoption d’une seule personne comme compagnie, sont des phénomènes de l’adolescence qui permettent une projection du moi idéalisé sur l’autre. Autrement dit, l’adolescent peut ainsi mieux se retrouver dans la personnalité imaginée de l’autre plutôt que dans la personnalité réelle de l’autre : comme s’il avait besoin de l’autre fantasmé (représentation et projection d’un autre idéal), afin de pouvoir prendre sa place dans son désir et son devenir adulte.

Patricia, elle, m’a permis de reconnaître un autre phénomène de dépendance à l’autre. En effet, elle m’a expliqué qu’au fil du temps, elle avait fini par croire ce que l’autre pensait d’elle. Contrairement à Marie-Josée qui passait par autrui pour se définir elle-même, Patricia – comme plusieurs adolescents –, en est venue à introjecter l’opinion de l’autre pour se définir. Elle donne l’exemple suivant : elle a fini par croire qu’elle était grosse à force d’entendre cette remarque désobligeante d’un élève. Lorsqu’elle a été en mesure de remettre en question cette opinion, elle a reconnu que ce garçon n’était capable que d’émettre des critiques et qu’il était lui-même assez corpulent. Par la suite, elle a changé sa perception des événements en prenant une saine distance

face à ce genre d'attaque. Parfois, j'ai l'impression que certains préfèrent être définis par les autres et exister pour les autres, plutôt que d'attendre et de forger tranquillement une opinion d'eux-mêmes. Heureusement, cet état est passager, car à l'adolescence, le défi de tous est de se construire une identité à partir de sa propre perception et de son propre désir. Pour y arriver, ils choisissent souvent de côtoyer des pairs avec lesquels il est possible d'échanger sur ce construit. C'est une façon différente, pour eux, de se placer dans une dépendance à l'autre. Pour certains, ne pas se soumettre à l'opinion que l'autre a de soi semble impossible, de sorte qu'ils ne peuvent trouver une distance nécessaire à l'élaboration de soi. Philippe Jeammet (2009, p. 20) soutient que certains liens précoces permettent de construire « des assises narcissiques qui servent de base au sentiment de sécurité interne et de continuité ». Cependant, si ces assises vacillent, l'adolescent a tendance à ne pas avoir espoir en sa capacité de régler certaines situations. Jeammet (2009, p.35) affirme aussi que lorsque l'adolescent devient acteur de ses choix, il peut aussi « devenir maître de son déplaisir ». Autrement dit, quand l'adolescent se sent démuné, c'est-à-dire sans ressources personnelles pour faire face à une situation, et quand la souffrance offre l'avantage d'attirer l'attention des autres sur soi-même, un jeune peut choisir d'obtenir de l'attention négative des adultes (souvent les comportements choisis ne peuvent laisser les parents inattentifs, dans le cas par exemple de l'anorexie, de la mutilation ou de la scarification) à défaut d'avoir d'autres solutions pour arriver à faire sa place. C'est d'ailleurs ce qu'a fait Laurence. En effet, en adoptant une position vraiment passive de quasi-abandon, elle demande à ses parents de lui dire comment faire pour continuer. Elle refuse de vivre à nouveau cette souffrance en allant à l'école, car le vécu auprès de ses pairs est trop difficile. Elle demande à la fois une reconnaissance de ses parents envers le fait de devenir une jeune adulte, tout en continuant à leur solliciter une prise en charge importante.

Un autre aspect intéressant de ce phénomène, expliqué maintenant, consiste en un rejet du féminin chez certaines adolescentes.

4.8.7 Le refus des signes de la féminité au lieu de prendre une place singulière différente de sa sœur

Les difficultés avec les pairs ont commencé pour Marie-Josée lorsqu'elle a décidé d'assumer des choix très différents de ceux des filles de son groupe. Par exemple, elle raconte qu'elle a osé manifester haut et fort son dégoût pour les gilets trop décolletés et pour le maquillage. Par la suite, en prenant peu à peu de l'assurance, elle a ouvertement montré son attirance pour la musique rock et pour certaines activités associées aux garçons. Cette attitude et cette audace se sont développées chez elle alors qu'elle avait onze ou douze ans. Elle reconnaît s'être alors identifiée à une amie qui avait un tel comportement. Si cette façon de s'afficher lui plaisait au départ, peu à peu, elle lui a créé plusieurs difficultés. En effet, les filles de son école refusaient d'être ainsi jugées par elle et trouvaient bien étrange sa manière de penser : rapidement, Marie-Josée s'est donc trouvée mise à l'écart du groupe duquel elle a dû subir des railleries. J'en suis venue à penser que Marie-Josée haïssait la venue du féminin ou au mieux, qu'elle s'y refusait, car, en quelque sorte, c'était sa façon de se défendre de vivre la même chose que sa sœur aînée (qui, je le rappelle, s'est retrouvée enceinte à l'adolescence). Pour cette jeune, son comportement permettait de sauver l'honneur de la famille. Ce refus d'une identité sexuée lui a du coup permis de trouver une place qui ne la mettait pas en danger. Toutefois, ce refus d'une identité sexuée, synonyme de conflit psychique, a aussi laissé la place à un vide que Marie-Josée a pu combler en se choisissant une amie. Je me permets d'émettre l'hypothèse suivante : alors qu'elle arrivait à l'adolescence, son père s'est éloigné d'elle, ce qui l'a conduite à croire que la sexualité féminine pouvait être déshonorante, comme elle l'avait été pour sa sœur. La solution qui s'est présentée à elle a été de refuser et de repousser ce qui représentait le féminin.

Comment peut-on bien comprendre ce refus du féminin à l'adolescence? D'abord, Freud, dans *L'analyse finie et l'analyse infinie* (en 1937) n'hésite pas à mettre en lien,

quasiment comme des synonymes, le refus du féminin, le roc du féminin et le roc de la castration. Autrement dit, Freud désigne *le refus du féminin*, dans les deux sexes, comme un *roc* (du féminin). La définition de roc étant, au sens figuré, d'une fermeté inébranlable⁶⁷. Pour le père de la psychanalyse, dans *Inhibition, symptôme et angoisse* (1926), le névrosé se défend toujours contre l'angoisse de castration. C'est à partir de cette affirmation qu'il se questionne sur la difficulté reliée à la fin de l'analyse et qu'il repère certains obstacles en lien avec l'angoisse de castration soit la protestation virile (chez l'homme) et l'envie du pénis (pour la femme). Le roc du féminin s'applique aux femmes et aux hommes, car pour lui, il existe une bisexualité psychique pour chacun d'eux. Schaeffer (2008) précise que ce roc (du féminin) est un refus sur lequel plusieurs analystes sont amenés à travailler avec leurs patients. Celui-ci se présente lorsque le sujet aborde la question du féminin et, de façon sous-jacente, celle de la différence des sexes. Il est admis que le féminin, tout comme le sexe de la femme, est intérieur et invisible, alors que la féminité, elle, relève plutôt des artifices, tels que le maquillage, les coiffures, les bijoux. Cette dernière est donc associée à la mascarade et au leurre. La représentation du féminin est d'abord invisible, voire quasi irréprésentable. La représentation du sexe féminin devient alors associée à quelque chose de dangereux à cause de cette incapacité à se le représenter (Schaeffer, 2002). Devant cet impossible, ce réel, non seulement l'homme et la femme, rejettent le féminin, mais développent pratiquement un sentiment « d'horreur du féminin », précise Schaeffer (2002). D'autres psychanalystes l'expliquent à partir du fonctionnement relié à une structure psychique proprement dite, soit pour l'hystérique. C'est le cas pour Lesourd (1999, p. 41-42), puisqu'il ajoute que « l'hystérique viendra utiliser un voile phallique comme défense contre le dévoilement du féminin », ce qui signifie que, sous une logique d'être ou d'avoir ce qui est désiré par l'Autre et de s'offrir comme objet au désir de l'Autre, « l'hystérique

⁶⁷ Définition venant du site suivant : Le dictionnaire. Récupéré le 16 janvier 2015. <http://www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=roc>

cherchera un Maître sur qui régner » (Ibid., p. 42). C'est la construction fantasmatique de cette adolescente qui devra s'édifier afin de trouver une voix vers l'accession à ce féminin.

Quant à ceux qui veulent devenir ou qui deviennent ceux qui posent des gestes d'intimidation, comme il est question plus loin, il semble qu'ils pensent céder à l'impuissance alors qu'ils accèdent, en fait, à une certaine valorisation surmoïque.

4.8.8 Quand vouloir être ou devenir celui qui intimide se traduit par un renfermement et une suprématie du surmoi (plus-de-jour).

Sitôt que Jean s'est présenté à moi, il s'est imposé par sa taille en me regardant de haut et a dit : « Il faut faire quelque chose pour aider ces jeunes-là ». Il m'a alors raconté qu'il avait vécu de près l'expérience de l'intimidation et avait demandé, dans un premier temps, l'aide de ses parents afin de mettre fin à ce conflit avec ses pairs. Puis, il s'est abstenu d'appeler à l'aide en se retirant en lui-même, car aucune solution efficace ne se présentait à lui. Manifestement, lorsqu'il est entré dans mon bureau pour me faire une telle déclaration, il voulait inconsciemment parler de sa propre souffrance. Sa détresse venait manifestement de son impuissance devenue, au fil du temps, intolérable.

Fait intéressant, la réaction de Sébastien a été semblable à celle de Jean. Il en est lui aussi arrivé à se replier sur soi-même, ne confiant sa souffrance à aucun membre de la famille, à aucun ami. Il tenait, avoue-t-il, à sortir de l'impasse par lui-même. Toutefois, vers la fin de l'adolescence, n'y pouvant plus, il a poussé et frappé celui qui le harcelait. Il dit alors avoir eu peur de ce qui allait se passer, mais surtout, de ses propres limites : jusqu'où pouvait-il aller avec une telle colère? Heureusement, il a réussi à s'investir dans un projet qui lui était cher, soit celui d'aider à son tour des

jeunes comme lui. Pour Sébastien, il est possible de se rendre compte qu'il n'a pas continué à vouloir harceler les autres. Toutefois, Jean en a décidé autrement. Certains pourraient affirmer qu'il a enfin trouvé une façon de réagir propre à lui. Je ne suis pas certaine qu'il soit satisfait de sa nouvelle façon d'être. Pourquoi viendrait-il me partager son vécu? Qu'est-ce que ce dernier peut bien chercher à obtenir de ses pairs en les harcelant?

Ancibure et Ancibure (2006, p. 36) précisent ce que veut le harceleur :

Les moyens employés par le tourmenteur doivent être distingués de ses finalités, dont il n'a pas une conscience exacte. Il est lui-même pris dans une organisation psychique ou professionnelle qui le dépasse [en raison de l'oppression et de] l'activation de son instance surmoïque, instance psychique qui contrôle et pousse le sujet vers une course sans fin où il s'épuise, car s'ajoute sans cesse un degré supplémentaire de difficulté qui le tourmente (Ancibure, Ancibiure, 2006, p. 36).

D'après ces derniers, il y a chez l'intimidateur une jouissance sans nom qui s'inscrit dans une dimension perverse. « La figure du harceleur donne libre cours au fantasme où œuvre la pulsion sadique : sous couvert des exigences d'adaptation, le capitalisme cautionne et justifie nombre d'exactions » (Ibid., p. 37). Certains jeunes ont compris aisément l'existence du désir sadique chez les pairs qui les harcelaient. Éric l'affirme simplement en ces mots : « Je pense qu'ils se trouvaient tous les moyens pour venir m'atteindre, tu sais ». Sébastien, explique, quant à lui, que « les intimidateurs cherchent à aller chercher du pouvoir à travers ces champs-là [c'est-à-dire en entrant dans la faille de l'autre, il cherche à le dominer pour avoir de l'emprise sur lui] », voulant ainsi évoquer la position d'objet qui lui était imposé, c'est-à-dire celle qui le force à se soumettre au désir de l'autre et à ne plus pouvoir penser par lui-même. Nelka a aussi eu une impression similaire devant un autre élève : « Je me suis sentie comme s'il voulait comme... comme s'il voulait me faire disparaître. C'est comme on ne veut plus de toi, on va te faire disparaître ». Ancibure et Ancibure (2006) expliquent que l'exclusion de la victime n'est pas recherchée par le harceleur,

puisqu'il changera simplement de cible pour exercer encore une fois sur lui une pression accrue. Ces derniers expliquent que la plainte la plus fréquente des parents concerne la tyrannie d'enfants qui sont sans limites, mais en même temps ces mêmes parents valorisent et prônent comme une de leurs valeurs le dépassement de soi. « Être sans limites est glorifié » (Ibid., 38). Il est vrai que ce qui fonde le lien social des temps modernes est le discours capitaliste qui valorise le plus-de-jouir⁶⁸, c'est-à-dire qu'il passe par « le rejet de la castration et la mise de côté des choses de l'amour » (Lacan 1972, cité dans Sauret, 2002). Comme je le démontre dans ce qui suit, tous ces vécus sont porteurs de traces, d'empreintes et de traumatismes.

4.8.9 Les traces et les empreintes causées par un vécu singulier relevant de la responsabilité du sujet

« [...] [Après], même aujourd'hui, bien je m'en remets. [...] ce n'est pas comme si on m'avait tiré une balle ou quelque chose comme ça. J'ai une cicatrice là (en pointant son cœur), mais pas sur ma face ». C'est en ces mots que Marie-Josée accuse les coups de ses expériences à l'école; Sébastien aussi reconnaît que son expérience d'intimidation l'a profondément touché, mais ajoute que c'est la répétition de ces expériences qui a contribué à ce qu'elles restent inscrites en lui et deviennent pour ainsi dire un signe de reconnaissance pour lui et les autres : « Puis, moi je pense que j'avais cette marque-là. C'est cela qui a fait que cela a continué par la suite ». Ce signe de reconnaissance autorise et invite la répétition même de cette douloureuse expérience; autrement dit, c'est comme une sorte de frayage, une sorte d'ouverture où la répétition peut continuer à s'inscrire de nouveau. Cette « ouverture » est ce qui laisse penser que Sébastien se positionne pour la recevoir : même si les enjeux

⁶⁸ « Néologisme proposé par Lacan pour désigner, par homologie la plus-value, la fonction structurale à quoi se réduirait généralement la jouissance, et qui constitue un des modes de présentation de l'objet a » (Chemama, Vandermersch, 2003, p. 321).

inconscients de ce choix ne semblent pas lui plaire, il en est, en quelque sorte, responsable. Il me semble que cette répétition est l'expression d'une tentative de se réapproprier quelque chose qui lui appartenait.

Ancibure et Ancibure (2006) avancent que celui qui est harcelé adopte une position masochiste prêtée à la victime, c'est une projection du persécuteur – de ce jeu de dupes⁶⁹, dirait Lacan –, le premier obtient un effet d'être; le second, un gain de jouissance. Ces chercheurs corrigent ainsi la perception populaire voulant que la victime ne retire rien de cette position. En fait, la psychanalyse, surtout grâce à l'enseignement de Lacan, prête une responsabilité du sujet dans son symptôme. Autrement dit, le symptôme n'est pas souhaité consciemment par le sujet. « Cela ne veut pas dire que tout ce qui lui est arrivé, c'est lui qui l'a voulu. Cela veut simplement dire que c'est uniquement en posant ceci, que le sujet peut avoir à répondre de ce qu'il est » (Borie, 1998). Il va sans dire que, parfois, ces traces contribuent à traumatiser le sujet.

4.8.10 Les traumatismes présents lorsque le corps est attaqué (ou en vue de l'être) : le réel du corps

Les menaces de mort et les agressions physiques qui sont le lot des sujets touchés par l'intimidation suscitent beaucoup plus qu'une simple peur : ils sèment l'effroi et la sidération au quotidien. Marie-Josée dit avoir été traumatisée par l'intimidation, en particulier par un événement qui l'a complètement dépassée, celui où une élève a osé la frapper au visage : « Comme je ne voulais pas lui dire [ce que cette élève cherchait à savoir], elle m'a frappée. Puis bon, j'ai été pas mal traumatisée. [...] C'était une gifle sur la face. J'étais tellement sur le choc ». Elle poursuit, toujours plongée dans l'émotion et l'incompréhension : « Cela me dérangeait parce que je ne comprenais

⁶⁹ Lacan (1973). *Les non-dupes errent*. Séminaire donné en 1973-1974.

pas pourquoi elle a fait ça. Elle aurait pu m'en parler à moi ». Marie-Josée cherche manifestement à exprimer son incapacité à justifier cette violence physique qui aurait pu être évitée par un simple échange de paroles. Lorsque Joey a reçu des menaces de mort, il a d'abord encaissé le choc sans dire un mot, mais en rentrant à la maison, il s'est dit que « cela l'[avait] achevé », comme s'il avait accueilli quelque chose de la mort en lui. Rapidement, cette menace s'est transformée en véritable angoisse de mort. Il dit s'être senti pour ainsi dire dépossédé de son corps et de sa parole. Je dirais que le trauma a ainsi inscrit une rupture, pour ne pas dire une espèce de trou dans le symbolique, car comme le présente et l'explique lui-même Joey, s'il n'a pas prononcé un mot, il a fait appel au réel⁷⁰ du corps, au sens où Lacan l'a enseigné. Pour permettre au lecteur de comprendre cette avancée, je me permets de présenter ici une brève évolution historique de la notion du traumatisme.

L'étymologie donne un point de départ à cet aperçu sur le traumatisme : selon *le Petit Robert*, les mots *traumatisme* et *trauma* proviennent du verbe *tornare* issu du latin, qui signifie « tourner, façonner au tour, arrondir ». *Tornos*, quant à lui, représente la racine grecque du mot *traumatisme* et signifie « de même sens »; sa racine indo-européenne *ter/tri*, elle, signifie « user en frottant » (*Dictionnaire le Petit Robert*, 2014). Au niveau médical, le terme *traumatisme* est simplement associé à « l'ensemble des troubles physiques ou psychiques provoqués dans l'organisme par le trauma » (*Dictionnaire le Petit Robert*, 2014). En psychanalyse, les définitions abondent, mais j'ai retenu la suivante qui semble la mieux convenir aux propos de cette recherche : « Événement insaisissable pour le sujet, généralement de nature sexuelle, et tel qu'il peut paraître constituer une condition déterminante de la névrose » (Chemama et Vandermersch, 2003, p 446).

⁷⁰ « Selon J. Lacan, le réel ne se définit que par rapport au symbolique et à l'imaginaire. Le symbolique l'a expulsé de la réalité. Il n'est pas cette réalité ordonnée par le symbolique, appelée par la philosophie « représentation du monde extérieur. Mais il revient dans la réalité à une place où le sujet ne se place pas [...] » (Chemama, Vandermersch, 2003).

Quelques mots maintenant sur l'évolution de la compréhension de la notion de traumatisme pour la psychanalyse que Freud et Breuer ont étudiée dès le début de leurs travaux sur l'hystérie. Si, initialement, Freud cherche à fournir des explications au traumatisme à partir des causes réelles, suite aux traitements d'hypnose qu'il donnera à Anna O., il reconnaît qu'il lui faut aussi regarder ailleurs. C'est en ces mots qu'il présente sa découverte :

[...] les symptômes étaient, pour ainsi dire, comme des résidus d'expériences émotives que, pour cette raison, nous avons appelées plus tard traumatismes psychiques : leur caractère particulier s'apparentait à la scène traumatique qui les avait provoqués (Freud, 1908, p. 5).

Selon Chemama et Vandermersch (2003, p. 446), cette proposition occasionne plus de problèmes qu'elle peut en résoudre, puisque la question freudienne n'est toujours pas élucidée : « Qu'est-ce qui fait qu'un événement a valeur de traumatisme pour un sujet? ». Freud et Breuer (1895), dans *Les études sur l'hystérie*, expliquent qu'il est plus instructif de s'intéresser à l'absence de réaction du sujet face au traumatisme, parce qu'en quelque sorte la réponse est refoulée. Dans leurs écrits, ils émettent un exemple en rapportant qu'Anna O. n'avait rien dit lorsque l'événement s'est produit⁷¹ avec sa gouvernante et son petit chien. C'est cette absence de réaction qui a mené Freud vers le conflit psychique, car la charge affective ne s'était pas libérée « par politesse ». Les prémisses de la théorie du refoulement étaient déjà tracées, puisque la colère refoulée est gardée dans l'inconscient; ce qui contribue à la formation des symptômes liés à la compulsion de répétition. Ce n'est qu'en 1921 que Freud a élaboré les notions de pulsion de mort intriquées avec celle du traumatisme. Avant, je propose de comprendre les liens freudiens entre traumatisme et sexualité.

⁷¹ Le symptôme d'hydrophobie d'Anna O. s'est dissipé après avoir raconté, sous hypnose, son histoire avec la gouvernante anglaise qu'elle avait refoulée. Elle évoque le fait qu'elle a surpris cette dernière, à faire boire son petit chien dans un verre. Elle n'avait rien dit, par politesse, mais elle avait ressenti de la colère. Ainsi, Si Anna O. ne buvait pas, c'est que sa colère n'a pas éclaté au moment de l'événement, par politesse.

Dans les lettres envoyées à son ami Fliess, Freud écrit que la théorie du traumatisme est liée à celle de la séduction précoce (*La naissance de la psychanalyse*, 1899, p. 29-30). Freud rapporte alors que pour le sujet névrosé, en particulier les hystériques, ses symptômes ont un lien avec sa sexualité : les troubles dont il souffre ont été causés par une confrontation brutale avec la sexualité. Il affirme que cette confrontation a eu lieu trop tôt ou encore a été provoquée par la contrainte d'un adulte pervers. Pour les névrosés obsessionnels, le père de la psychanalyse constate que ceux-ci ont vécu un incident sexuel précoce qui, au lieu d'être vécu avec dégoût, a été accompagné de plaisir. Il souligne l'omniprésence d'une scène de passivité qui précède toujours celle de l'expérience active (Chemama et Vandermersch, 2005). À partir de ces observations, ce chercheur émet l'hypothèse suivante : la théorie de séduction précoce suppose une action traumatique en deux temps et en deux événements : le premier événement est lié à une séduction d'un adulte (réel ou fantasmé) qui aurait eu lieu généralement dans l'enfance, même dans la petite enfance. Le deuxième événement (souvent banal) survient pendant l'adolescence et est accompagné d'associations inconscientes avec le premier événement. C'est ainsi qu'il se trouve réactivé et qu'il prend une valeur traumatique pour le sujet uniquement dans l'après-coup (Freud, *La naissance de la psychanalyse*, 1899, p. 364-366).

Par la suite, grâce au travail analytique, Freud (1921) dans « *Au-delà du principe de plaisir* » s'aperçoit que le traumatisme est rarement isolé et qu'il s'inscrit dans ce qu'il a appelé *la compulsion de répétition* dans l'histoire du sujet. Selon lui, l'inscription de cette répétition vient mettre en lumière la pulsion de mort. L'abandon de l'utilisation de l'hypnose et de la suggestion ont tous deux été remplacés par l'association libre (méthode cathartique). Freud a ainsi abandonné sa théorie sur la séduction pour la remplacer par l'hypothèse que l'incident sexuel invoqué n'avait donc pas eu lieu et qu'il appartenait, en fait, au fantasme. C'est un premier recul face au lien préexistant entre le traumatisme et un accident réel (Dreyfus, 2005).

Pour Freud, la définition du fantasme correspond à ce qui suit : « représentation, scénario imaginaire, conscient (rêverie), préconscient ou inconscient, qui implique un ou plusieurs personnages et qui met en scène de façon plus ou moins déguisée un désir » (Chemama, Vandermersch, 2005, p. 130). Il est important de comprendre l'importance du fantasme pour Freud, qui puise ses sources sur le plan du désir archaïque, mais aussi dans les désirs conscients et inconscients *actuels*. Le concept de fantasme fait donc référence aux productions imaginaires (produites par l'imagination) plus ou moins conscientes du sujet.

Freud en déduit qu'une force inconsciente poussait l'homme à remodeler son expérience et son souvenir : il y vit l'effet d'un désir premier (allemand, *Wunsch*). Pour Freud, ce *Wunsch* était une tentative de reproduire, sur un mode hallucinatoire, les premières expériences de plaisirs vécues dans la satisfaction des besoins organiques archaïques. (Chemama et Vandermersch, 2005, p. 130).

Dans *Introduction à la psychanalyse des névroses de guerre* en 1919, Freud reprend la question des névroses de guerre et celles du temps de paix de façon à en dégager leur spécificité. Freud y affirme que « les névroses de guerre, pour autant qu'elles se distinguent des névroses banales du temps de paix par des propriétés particulières, sont à concevoir comme des névroses traumatiques qui ont été rendues possibles ou ont été favorisées par un conflit du moi » (Freud, 1919, p. 245). Il est admis que la névrose traumatique est principalement liée à un événement violent où l'incident évoque une scène insupportable pour le sujet (Chemama et Vandermersch, 2005). Freud explique que la névrose traumatique est venue d'une effraction du pare-excitation. L'effroi est le facteur qui semble être le plus déterminant pour la névrose traumatique dite commune, parce que le sujet ne semble pas préparé à recevoir un choc : il y a un échec en raison de la charge reçue dans le système du pare-excitation.

Cette explication ne lui sera suffisante, car il « ose faire de la perte nécessaire de la mère le modèle de tous les traumatismes » (Laurent, 2014). Ce que l'on peut attendre de

cet aphorisme, suggère Laurent, se retrouve dans son texte intitulé *Négation* publié en 1925. Freud (Ibid., p. 138) y défend que l'objet perdu recherché ne soit pas fidèle à un objet correspondant au représenté et que le fait d'en trouver un par substitution permette au sujet « de se convaincre qu'il est encore présent ». En partant de cette affirmation, Laurent (2014, p. 3) constate que « l'objet primordial recherché n'a pas été trouvé, mais retrouvé, sur le fond d'une perte primordiale ».

Lacan poursuit la réflexion freudienne en accordant, toutefois, une grande importance au langage et à ce qui peut surgir de l'inconscient dans ce langage, comme les lapsus, par exemple. Quant à l'inconscient et à la perte de l'objet primordial, Lacan rappelle que le sujet n'a pas un accès direct à l'objet de son désir, puisqu'il doit en passer par le langage, entre autres, par la demande⁷² dans laquelle il doit s'engager. « Il [le sujet] en est réduit finalement à faire passer sa jouissance par le langage lui-même. » (Chemama, Vandermersch, 2005, p. 447). Dans son écrit sur *Les non-dupes errent*, Lacan (1973) indique que le traumatisme vient faire un trou dans le symbolique, c'est pourquoi il propose le néologisme suivant : *le troumatisme*. Ce trou correspond à l'impossibilité de donner du sens à partir du langage symbolique en raison de sa rencontre avec le réel du sexuel. Laurent (2014, p7) présente ainsi cette découverte : « le sujet ne peut répondre au réel si ce n'est qu'en faisant un symptôme. Le symptôme est la réponse du sujet au traumatique du réel ». Le traitement du traumatisme, suggère ce chercheur (Ibid., p. 8), ne peut s'effectuer « sans la restitution de la trame du sens, de l'inscription du trauma dans la particularité inconsciente du sujet, fantasme et symptôme ».

Ainsi, quand le corps des adolescents est attaqué (ou menacé d'être attaqué), il fait appel à cette perte de l'objet primordial. Le travail de co-construction avec l'analyste

⁷² Lacan « introduit la notion de demande en l'opposant à celle de besoin. Ce qui spécifie l'homme, c'est qu'il est dépendant, pour ses besoins les plus essentiels, d'autres hommes, auxquels le lie un usage commun de la parole et du langage. [...] le monde humain impose au sujet de demander, de trouver les mots qui seront audibles par l'autre » (Chemama et Vandermersch, p. 86).

lui permettra, en passant par le symbolique, d'arriver à donner sens grâce à un travail de liaison.

4.9 La perception des liens entretenus avec les pairs

Cette deuxième partie du chapitre aborde les liens entretenus entre les sujets de notre recherche et leurs pairs. Une attention toute particulière est accordée à la difficulté de ceux-ci à bien gérer la distance avec leurs semblables, à la question du regard – si cruciale à l'adolescence et, enfin, à la perception de ces adolescents de leurs pairs intimidateurs.

4.9.1 La difficulté de gérer la notion de distance avec leurs pairs : répétition du lien de dépendance

La question de distance avec les pairs semble être difficile pour les adolescents de notre recherche et ils indiquent qu'ils ressentent une dépendance affective à ceux-ci. Marie-Josée déteste ce besoin de l'autre qu'elle entretient autant avec les filles qui l'entourent qu'avec son copain, puisqu'elle n'arrive pas à être seule et se sentir bien par elle-même. Laurence affirme elle aussi ne pas trouver sa place lorsqu'elle est en présence de ses pairs, comme si, pour elle et pour plusieurs autres, les notions de place et d'identité étaient pour l'instant indissociables de ceux des autres. La question à résoudre pour elles semble être « Qui suis-je et qu'est-ce qui, exactement, me définit comme sujet? » Dépendre de ses pairs ou se coller à eux semble être les réponses possibles à cette énigme personnelle, tant et aussi longtemps qu'une construction intérieure est suffisamment solide pour trouver leur appui sur elles-mêmes. Serait-ce là une répétition de la forme de dépendance qui est vécue avec les

parents? Jeammet (2007) n'avancéait-il pas qu'un des défis de l'adolescent est d'apprendre à gérer la distance relationnelle aux premiers objets d'attachement? Cette distance avec les parents doit être questionnée et remaniée pour aider l'adolescent à s'affranchir d'eux et à devenir sujet pour enfin prendre sa place auprès de ses pairs. Cette réorganisation psychique est indissociable de la création d'une nouvelle image du corps, tant sur le plan imaginaire que symbolique, et passe nécessairement par le regard de l'autre et de soi. Comme il est proposé dans ce qui suit, pour ces adolescents, celui-ci, qui est si important pour se construire une identité, ne contribue malheureusement pas toujours à la valorisation de soi.

4.9.2 La question du regard pour ces adolescents : plaire, « à-voir » ou emprise du regard

Les témoignages des différents sujets ont révélé combien la plupart de ceux-ci estiment le regard des pairs, au point de se déclarer sous l'emprise de celui-ci. En effet, certains se représentent les autres à partir du regard qu'ils reçoivent d'eux. Prenons, par exemple, Maude, une participante de notre recherche, qui explique cette réaction en ces mots : « Quand tu te fais juste regarder, cela t'affecte souvent, parce que tu ne sais plus comment agir. Tu ne sais plus comment agir avec personne, tu ne sais plus comment agir avec tes amis. [...] Tu ne sais juste plus comment agir ni comment te placer ». Ce malaise la pousse à chercher à plaire et à se faire accepter par les autres en se soumettant à leur regard qui la juge. Toutefois, dans l'exemple ci-dessus, Maude ne sait manifestement plus quoi faire pour satisfaire ceux-ci, au point où elle finit par se perdre elle-même. Par ailleurs, il n'y a pas que le regard qui est lourd et menaçant, il y a aussi le silence qui accompagne ce dernier : « Tu n'as pas besoin de parler pour te sentir rejetée juste par les regards et le silence. J'ai assez vu de regards en coin et [entendu] de silence que, maintenant, quand j'en vois un, je sais ce que cela veut dire ». Ces signes lui laissent croire qu'elle n'est pas aimée et,

parfois, qu'elle n'est pas en sécurité. Patricia abonde dans son sens en déclarant que « c'est juste avec le regard [que] je me sens menacée ».

Apprendre à prendre sa place et à s'affranchir du désir de l'autre (ou essayer de répondre à ce que l'autre veut d'elle) : voilà ce qui ressort de ces entretiens. Pour la plupart de ces jeunes, rester dans le non verbal est une façon de rester dans l'imaginaire et de fuir le symbolique (le langage). En effet, rester ainsi dans l'imaginaire vient augmenter en eux leur besoin de voir ou encore – ce qui est plus subversif – d'être vus par l'autre. Ce rapport à l'autre dit pulsionnel fait en sorte que l'adolescent est attiré par l'image de soi reflétée par le miroir que lui renvoient ses pairs pour que, « quand le doute devient trop fort, quand le reflet devient persécuteur, le miroir [puisse], d'un coup, se briser et son éclat faire sourdre le sang, trace rassurante de la vie. » (Marcelli, 2008, p. 6). La question du regard semble donc organiser les rapports sociaux à l'école soit par la dominance (agressivité) soit par la séduction (sexualité). Pour les adolescents comme Patricia, « le regard est un objet permanent de souci » (Ibid., p. 2). Marcelli (2008) cite les écrits d'Héritier (2004) où cette dernière fait remarquer qu'aucune codification pour le regard n'est prévue dans nos sociétés contemporaines. Il rappelle qu'« elle [Françoise Héritier indique que plus la place sociale de la personne est élevée, plus son regard est libre; plus la place est basse, plus le regard est assujéti à des règles » (Ibid., p. 3). Les adolescents à l'école possèdent certaines règles en présence du regard des autres tels que la poursuite du développement de leur image et du sentiment de soi. C'est aussi le cas pour la honte qui est indissociable d'un rapport de force : il est possible d'éprouver de la honte pour son chef et la même chose d'un enfant pour son parent, mais pas à l'inverse, d'après Tisseron (2006, p.22). Il y a une grande différence entre la pudeur et la honte : « alors que la pudeur érige des défenses contre les risques d'une intrusion d'autrui dans notre sphère intime, la honte prend acte du fait que cette intrusion a déjà eu lieu », explique Tisseron (2006, p.19).

4.9.3 La perception de leurs pairs

Comme chez les adolescents rencontrés, l'image de soi est basée sur celle de l'autre, il me semble intéressant de bien cerner leurs perceptions de leurs pairs. Fait étonnant, certains ont rapidement saisi l'existence d'un désir sadique chez ceux-ci : il leur est donc connu que ce qui est visé par les intimidateurs, c'est de blesser l'autre. Éric Junior Côté l'énonce ainsi : « Je pense qu'ils se trouvaient tous des moyens pour venir m'atteindre, tu sais. »

4.9.4 Le silence de sujets : une parole qui s'abstient!

Ma rencontre avec les adolescents qui ont accepté de participer à cette recherche a été un véritable privilège pour moi : cela m'a permis de mieux connaître leur vécu et de les suivre dans leur analyse d'eux-mêmes. À chacune des rencontres, je me suis aperçue avec plaisir que ces jeunes ont aimé se raconter et, même, parler de leurs moments difficiles. Grâce à une écoute singulière qu'ils ont trouvée lors de nos échanges, ils ont accepté de s'ouvrir et de se livrer pour mieux remettre en question certaines façons d'être, de penser et d'agir. C'est pourquoi, à la fin de leurs rencontres, ils se sont dits contents et satisfaits d'avoir participé à cette recherche, mais surtout d'avoir pu ainsi parler de leur situation. Se décider à prendre la parole et à passer par le langage leur a permis, de toute évidence, de mieux se comprendre. Cela dit, je tiens à souligner que ce qui a été frappant pour moi pendant ces entretiens, c'est de noter le nombre de silences et de non-dits qui ponctuaient le discours des adolescents.

Le silence peut mener à plusieurs interprétations possibles : fuite, fermeture à l'autre, protection d'un secret, autocensure, etc., mais il réfère aussi à la capacité d'être seul,

laquelle peut constituer une première frontière d'individuation ou encore un procédé de refoulement (Metidji, 2014). Je dois dire que lors de mes rencontres avec les adolescents, j'aurais bien aimé les aider à préciser davantage les changements qui se sont produits en eux, car très peu d'explications ont été livrées sur la nature de ces changements au moment des rencontres. Il est vrai que la honte de révéler aux autres ce qu'ils ont vécu a souvent été nommée par ces jeunes qui tentaient de m'expliquer pourquoi ils gardaient secrète leur expérience. La question qui se pose alors est la suivante : « Comment amener les adolescents à parler de cette expérience de façon à en dévoiler les éléments traumatiques? » Au lieu de passer par le réel, par l'indicible, il m'a semblé qu'il fallait faire l'expérience de la prise de parole dans une praxis clinique langagière. C'est pourquoi il est important de créer une place où l'adolescent peut essayer de dire ce qui se passe en lui avec un autre qui, à l'intérieur d'une cure analytique, l'accompagne dans cette mise en place du signifiant. Toutefois, cette constatation suscite une autre question : quel rapport ces adolescents entretiennent-ils avec les adultes qui les entourent, en particulier avec ceux de l'école?

4.10 Le rapport entre l'adolescent et l'adulte à l'école : une répétition du type de lien parental

La façon de prendre sa place auprès de son ou de ses parent(s) semble avoir une très forte influence sur celle que l'adolescent crée avec les adultes trouvés à l'école. Si, par exemple, l'adolescent se sent protégé par les limites proposées par ses parents, il est tenté d'adopter celles des adultes de son école (enseignants, psychoéducateurs ou intervenants). En quelque sorte, il reproduit le même type de lien connu à la maison, qu'il soit dépendant, fusionnel ou encore distant. C'est pourquoi je trouve très difficile de défendre qu'un changement d'école soit suffisant pour que l'enfant ou l'adolescent règle ses difficultés devant l'intimidation ou toute autre situation de

conflit. Il m'apparaît important de comprendre l'expérience de chacun et de chercher à cerner ce que cela veut dire pour lui par l'observation et la compréhension tant de sa structure que de son organisation psychiques (notamment de ses mécanismes de défense) et des types de jouissances rencontrées afin de soutenir le jeune vers une réflexion pour lui-même.

Il est important de préciser que ce vécu d'intimidation, même s'il a été très prenant pour certains, prend fin lorsqu'un changement ou encore une transformation se manifeste et les conduit à vouloir prendre la parole pour enfin parler de leur expérience au passé.

4.11 Le sujet adolescent ayant intégré un certain renoncement au profit d'un autre mode de satisfaction

Pour la majorité des adolescents rencontrés se produit, à un moment donné, une transformation personnelle qui devient éventuellement révélatrice de leur capacité de dépasser leur angoisse (en regard des gestes d'intimidation de leurs pairs). Ils arrivent finalement à prendre place différemment dans leurs relations sociales. De quelle angoisse s'agit-il ici? Selon Freud (1905), après chaque stade psychosexuel de développement (oral, anal, phallique), l'enfant qui a en quelque sorte « dépassé » l'angoisse de castration devrait avoir intégré, de façon singulière, un certain renoncement partiel aux objets de satisfaction, au profit d'un autre mode de satisfaction. C'est ainsi que l'adolescent accepte alors d'être assujéti à un certain manque à être. L'enfant apprend donc à renoncer à la mère comme l'objet total pour abandonner toute relation fusionnelle. Devenir sujet exige donc plusieurs renoncements, dont celui de se séparer de ses parents à l'adolescence.

Pour y arriver, les jeunes rencontrés doivent trouver en eux-mêmes la confiance nécessaire afin de dépasser l'angoisse de séparation avec les parents, ce qui veut donc dire d'accepter de prendre une distance soit de commencer à désinvestir les premiers liens. Tout adolescent découvre alors que plusieurs autres types d'identification sont possibles en se référant à d'autres idéaux que leurs parents, par exemple, ce qui lui permet de construire sa vie à partir de ses propres désirs (et non plus ceux de ses parents) et d'arriver à se satisfaire comme sujet, du moins partiellement.

Au fil des rencontres effectuées dans le cadre de cette recherche, j'ai pu voir évoluer les adolescents grâce à l'écoute adoptée, soit celle de chercheuse-analyste. Cela dit, je n'ai pu faire autrement qu'être sensible à ce que les adolescents me livraient si généreusement de manière authentique et singulière. J'ai tenté de leur offrir un contenant pour qu'ils puissent trouver la confiance de se livrer malgré la honte qu'ils réveillaient, à certains moments, par leurs récits. Leur participation aux rencontres a eu pour principal effet de leur faire prendre conscience de l'importance et de la valeur de leur parole. Ils ont ainsi découvert la différence entre raconter ce qui s'est passé à un ami et essayer de trouver sa vérité, par des réponses trouvées par et pour soi-même, avec quelqu'un qui présentait une écoute distanciée et différente (même si ce n'était que la position de chercheuse-analyste).

4.12 La rencontre avec les pairs : une expérience structurante à condition de se présenter en tant que sujet désirant

Le début de l'expérience relationnelle avec leurs pairs a été vécue par tous comme troublant, voire déstructurant sur le plan psychique. Toutefois, en prenant peu à peu confiance en eux et en leurs capacités, plusieurs ont réussi à trouver leur place avec leurs pairs. Ce qui me semble particulièrement précieux, ce sont les découvertes et les

apprentissages provoqués par les rencontres qui les ont conduits à changer leur façon de voir, de penser et d'agir dans le monde : il leur faut : 1) apprendre à rester présents en eux-mêmes et 2) apprendre à reconnaître leur devoir de non seulement dénoncer les injustices, mais de transmettre aux autres leur nouveau savoir.

4.12.1 Apprendre à rester présent en soi-même et pour soi-même

Connaitre et reconnaître ce qui est essentiel pour soi est très important pour tous; les jeunes rencontrés ont appris à entretenir un rapport à leur vérité intérieure, vers le milieu du processus adolescent. Pourquoi? Certains trouvent d'autres solutions pour fuir le conflit intérieur qui se présente à eux. C'est le cas, notamment, pour certains adolescents qui attendaient encore leurs parents. D'autres voulaient s'inscrire à l'opposé des parents, mais ils ne se sentaient pas prêts intérieurement, c'est-à-dire psychologiquement, pour le faire. Il y a aussi la possibilité d'une identification parentale, mais cette possibilité est abordée dans la section suivante.

L'adolescent doit savoir que sa vérité, lui seul peut l'établir et que ses pairs sont présents pour échanger avec lui, pourvu qu'il repère un bon entourage pour lui. Choisir pour soi-même a un effet sécurisant, puisque cela assure sa continuité d'être. Devenir indépendant de l'opinion de l'autre apporte aussi une expérience positive pour soi : celle de prendre sa place et d'en être fier. Ce qui contribue également à développer la capacité de se reposer sur une confiance qui grandit, qui évolue et qui se module à travers ses expériences.

4.12.2 Devoir de dénoncer et de transmettre son savoir

Plusieurs jeunes rencontrés éprouvent fortement le désir d'aider les autres qui, comme eux, ont vécu ou vivent encore ce type de relation avec leurs pairs. Tous les adolescents rencontrés sont venus dans le but premier d'aider d'autres jeunes. Je peux affirmer par ailleurs que le désir de transmettre ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes a toujours été manifeste et vif.

La notion de témoignage est centrale dans leur désir de transmission : autrement dit, il leur faut faire quelque chose de leur vécu d'intimidation par une parole libératrice. Chiantaretto (2008, p. 18) explique que lorsque la subjectivité est attaquée, *le témoin interne*⁷³ devient porteur de ce qui est survivant et cherche à rendre compte de ce qui s'est produit, voire de « faire de soi une preuve ». Raconter son expérience d'intimidation soit en écrivant, soit en prononçant une conférence, soit en créant un réseau d'entraide *rend viable* l'expérience de soi. En d'autres mots, il s'agit là d'une façon de donner du sens à ce qui a été vécu pour continuer à mieux se comprendre soi-même et à mieux se faire comprendre en livrant son expérience aux autres. Cette stratégie présente un autre grand avantage : celui de créer des liens sociaux.

Maintenant, il devient intéressant de comprendre le vécu familial de ces adolescents.

4.13 L'expérience familiale et fraternelle porteuse du développement de la dynamique psychique du sujet

Je souhaite ici exposer ma compréhension du vécu de ces jeunes adolescents à partir

⁷³ Témoin interne a été introduit par Jean-François Chiantaretto (2005) dans *Le témoin interne. Trouver en soi la force de résister*. Paris, Aubier-Flammarion.

de leur histoire familiale. Mon but est double : mieux cerner, d'une part, la perception de la position et la dynamique psychique des parents en lien avec le sujet et, d'autre part, la perception de l'adolescent de ses relations fraternelles.

4.13.1 L'influence des liens entretenus dans la famille sur le devenir sujet

Plusieurs témoignages ont montré que l'environnement familial est déterminant pour les jeunes qui ont été confrontés au choix suivant : rester à la maison ou partir de la maison (que ce soit par la fugue ou le suicide, par exemple). Grâce au soutien et aux encouragements continuels des proches et grâce à une cellule familiale aimante, ceux-ci ont pu résister à l'intimidation de leurs pairs et garder espoir de s'en sortir. Cela leur a donné l'envie de rester davantage. Sentir qu'ils étaient importants pour un membre de leur famille a donc été très salvateur pour eux. Les réactions des parents et de la fratrie ont conduit ces adolescents à trouver une place singulière en réagissant à la dynamique pulsionnelle de leur propre système familial, ce qui rappelle les propos de Winnicott qui affirmait que tant la façon dont l'individu a été porté et tenu (« *handling and holding* ») que la façon dont il « a été parlé » et reconnu ont déjà influencé l'enfant (et l'adolescent) dans sa façon de trouver sa place dans la société.

À l'aide du discours de ces adolescents, j'apporte un éclairage supplémentaire sur ce qui peut influencer leur parcours de vie et parfois nuire à celui-ci. Il faut retenir que, contrairement à ce qu'on peut penser, ce n'est pas en raison d'un événement personnel particulier qu'ils éprouvent une relation à autrui difficile ou fragile, mais bien à cause d'un ensemble de positions psychiques appartenant le plus souvent à *une* structure psychique toute singulière (névrose ou psychose, par exemple). Il y a souvent un traumatisme non élaboré par la génération précédente de sorte que celui-ci retentit sur la génération suivante, phénomène connu sous l'expression de

transmission intergénérationnelle ou encore transgénérationnelle. Pour bien saisir la complexité de ces transmissions, je me dois de passer en revue les membres de la famille des jeunes rencontrés.

4.13.2 Le soutien narcissique des parents

L'aide des parents en tant que soutien narcissique est primordiale chez les adolescents qui ont vécu une expérience d'intimidation. En effet, ils semblent avoir besoin « de la barrière des adultes », soit en s'identifiant à ceux-ci soit en se soutenant dans leur discours, spécialement lors de l'absence de la relation aux pairs. Laurence a expliqué que la qualité du lien à ses parents influence encore à ce jour non seulement la confiance qu'elle trouve en elle-même, mais sa façon de se présenter à autrui.

4.13.2.1 La répétition qui s'inscrit d'abord dans le lien avec les parents.

Pour décrire leur relation avec leurs parents, plusieurs participants de cette recherche ont évoqué soit la distance soit la proximité qui caractérise celle-ci. À l'adolescence, s'affranchir du désir de ses parents est nécessaire pour arriver à se construire un univers personnel. Si la tâche n'est jamais facile, elle est toutefois simplifiée par une relation de confiance établie préalablement avec les parents. Sans ces expériences relationnelles ayant permis la construction d'une confiance de base, beaucoup d'enjeux psychiques peuvent surgir ou se rejouer à l'adolescence. Rappelons les mots de Patrick, par exemple, qui a parlé de la distance trouvée dans sa relation à sa mère et à son père : si celle-ci le dérange et l'inquiète, il n'ose toutefois en parler à quiconque, ni même à ses parents. Lorsqu'il arrive à la maison le soir, il ne raconte pas sa journée à quiconque, pas même à son père, chez qui il habite, qui le questionne

pourtant parfois à ce sujet. Il se contente de répondre poliment et brièvement aux questions qu'on lui pose. Cette même distance s'est peu à peu installée dans son lien aux autres. C'est comme s'il plaçait les autres, même ses parents, à l'extérieur de son intimité. J'ai remarqué qu'il me faisait ressentir cette distance chaque fois qu'il lui arrivait de commenter ou de s'abstenir de commenter les thèmes que je lui proposais. Ainsi, il reproduisait avec moi la même façon de faire (ou d'être) que lorsqu'il est en présence de ses parents, c'est-à-dire celui d'éviter de partager une partie de son intimité avec les gens qui l'entourent.

4.13.2.2 La transmission intergénérationnelle du symptôme psychique voire, pour certains, du trauma

Je me permets ici d'évoquer le refus de Sébastien d'accepter le soutien et l'aide offerts par ses parents pour préférer se sortir seul des conflits rencontrés à l'école ou ailleurs. Bien que je n'aie pas rencontré personnellement ce participant, j'ose interroger cette fermeture à l'autre et émettre des hypothèses sur celle-ci, ce qui alimente ma réflexion. À l'écoute des entrevues réalisées avec les parents de Sébastien et de leurs explications possibles du comportement de leur fils, je n'ai pu faire autrement que penser à une possible transmission intergénérationnelle des symptômes psychiques. La question qui a alors surgi en moi est la suivante : existerait-il une fermeture chez la mère ou le père dans le lien à leur fils qui aurait conduit celui-ci à se refermer sur lui-même? Si je ne peux répondre à cette question faute de témoignages directs, je peux toutefois avancer que le symptôme de Sébastien suggère que le contenant du système familial n'est pas ressenti comme fiable pour ce dernier qui préfère trouver seul la solution à ses problèmes, même si cela implique des expériences d'intimidation vécues à répétition avec ses pairs. Patricia, Laurence et Charlotte disent, elles, connaître et expliquer clairement les traumatismes vécus par

leurs parents (traumatismes qu'ils vivent, parfois, encore), sans pour autant repérer les effets de ceux-ci sur leur personne et leur génération.

4.13.2.3 Le vécu de honte ou de violence qui incite les adolescents à se taire, voire à nier les événements

Tisseron (1994, 2011) aborde la question des secrets de famille et les relie aux sentiments de honte auxquels ils correspondent. À son avis, la violence générée lors de certains événements est si vive que le sujet tente de mettre l'existence de ce vécu totalement de côté, voire de le nier. Cette lecture du phénomène me laisse croire que Sébastien éprouve quelques sentiments de honte, d'où l'évitement et le refus de raconter à ses parents ses histoires d'intimidation. Ceci fait écho à une confidence de Patricia qui a affirmé ressentir de la honte de ne pouvoir aider ses amis et, par le fait même, de ne pouvoir s'aider elle-même.

4.13.2.4 Refuser de faire comme ses parents

Vouloir éviter de faire les mêmes erreurs que ses parents, c'est une façon de prétendre faire mieux qu'eux. Il s'agit donc d'une tentative de prendre sa place d'une façon différente que ces adultes et d'arriver à une séparation avec eux. Pour ces adolescents, c'est une façon d'affirmer leur vision différente de la vie et, peu à peu, de prendre conscience que leurs parents ne pourront pas ni réparer le passé ni leur donner ce qu'ils n'ont pas reçu d'eux.

4.13.2.5 La frustration contre les parents à cause d'un manque d'encadrement pour eux et parfois pour la fratrie

Plusieurs témoignages attestent de l'absence de soutien, de structure et de compréhension des parents, ainsi que de plusieurs manquements dans l'éducation livrée. Le plus important des sentiments partagés par les jeunes est assurément celui de ne pas être reconnus par leurs parents. Certains ont raconté avoir eu l'impression d'être abandonnés par ceux-ci en raison d'un manque de compréhension, de reconnaissance et d'attention provoqué, par exemple, par l'arrivée d'un nouveau bébé au sein de la famille ou par les besoins particuliers que nécessite un membre de la fratrie. Dans l'espoir de rétablir un certain équilibre entre les membres de la cellule familiale, plusieurs ont fait, par exemple, des reproches aux parents quant à la difficulté ou au refus de sévir contre un membre de la fratrie. Certains parents ont alors expliqué à leur enfant qu'ils étaient complètement dépassés par les difficultés familiales, difficultés qui ont parfois provoqué des symptômes importants tels que la dépression, le délaissement de la famille causée par une problématique personnelle, le surmenage, etc. Malgré ces explications, l'incompréhension est encore présente chez ces jeunes, surtout quand survient, dans bien des cas, la séparation des parents.

4.13.2.6 L'enjeu de la séparation de ses parents : l'adolescent pris dans un conflit parental

La séparation des parents affecte émotionnellement les jeunes. Chez les adolescents rencontrés, plusieurs ont été pris dans le conflit opposant les parents. Certains d'entre eux se sont rapprochés, voire identifiés, « au parent le plus gentil » et ils se sont mis à détester l'autre, quitte à le mettre à l'écart. Souvent, l'enfant ou l'adolescent est invité à prendre part aux disputes en dénigrant « le mauvais parent » pour en arriver à en aimer l'un et à détester l'autre. Ce déséquilibre joue contre ses besoins affectifs et

identificatoires, car le parent ne peut être tout bon ou tout mauvais. Il se voit privé de ce que l'autre parent pourrait lui apporter. De plus, en cherchant à prendre place auprès du parent « mauvais » en lui disant qu'il n'est pas correct et ce qu'il devrait faire, il ne peut pas arriver à trouver sa place au sein de sa génération. Il s'inscrit alors dans une relation duelle, plutôt que triangulaire. Pour le bien de leur enfant, les parents, même séparés, doivent s'assurer de garder leur place respective, ce qui peut représenter tout un défi pour une mère qui a subi les violences de son mari, par exemple. De toute évidence, les enfants du couple demeurent pris dans un conflit de loyauté, phénomène que je cherche à comprendre en revisitant la perception de leur relation à leur mère et à leur père.

4.13.3 La perception des adolescents en regard de leur relation avec leur mère

L'aide de la mère est reconnue et appréciée par plusieurs adolescents qui reconnaissent à cette dernière sa juste autorité et sa belle ouverture dans les échanges qui leur permettent d'apprendre de leurs erreurs. Bref, ils affirment avoir confiance en elle et en son jugement. Plusieurs expliquent qu'ils s'identifient à elle et épousent ses valeurs; par contre, ils disent aussi être très proches, parfois même trop proches, d'elle.

4.13.3.1 Peu de distance dans leur relation à leur mère : vécu de proximité par rapport à elle

C'est le manque de distance avec sa mère, lequel a conduit à contester de façon irrespectueuse son autorité, qui a été la principale cause, selon Marie-Josée, de l'intervention d'une travailleuse sociale en vue d'améliorer leurs relations. Cette forte dépendance à la mère est fréquente parmi les jeunes de cette recherche, comme en

témoigne à sa façon cette jeune fille : en effet, au lieu d'affronter sa réalité comme adolescente confrontée à l'intimidation et au lieu d'essayer de trouver une issue à son problème auprès de quelques intervenants le midi à son école, elle a longtemps préféré appeler sa mère pour qu'elle vienne la chercher et la conduise à la maison où elle se retrouvait à manger en tête-à-tête avec elle. Puisqu'elle n'arrivait pas à s'affirmer parmi les gens de son âge, elle en était donc arrivée à demander systématiquement à sa mère de pallier son propre conflit. Ce témoignage rejoint d'une certaine façon celui de Patricia qui reconnaît aussi dépendre du soutien maternel pour affronter ses journées à l'école. Elle dit attendre toujours les encouragements de sa mère et espère qu'elle prenne soin d'elle. De toute évidence, pour tous les jeunes rencontrés, être aussi proche de la mère et éloigné du père a un impact véritable sur le plan psychique, puisque ce type de relation est, par la suite, reproduit avec les pairs : à preuve, Marie-Josée dit rechercher cette proximité avec la mère auprès de ses amies. Soumise à cette condition, l'amitié ne peut être qu'une grande déception, puisqu'aucune amie ne pourra prodiguer l'attention, les soins et l'amour d'une mère pour son enfant. Toutefois, Marie-Josée reconnaît que ce type de relation n'est pas parfait : elle m'a expliqué qu'elle aurait bien aimé voir sa mère s'occuper de sa *propre* vie, autrement dit, qu'elle ait une vie à *elle*. Avec le recul, Marie-Josée est en mesure de dire que ses manifestations de colère contre sa mère étaient sa façon de prendre un peu de distance avec cette dernière. Voilà donc une autre preuve que la relation fusionnelle à la mère ne peut être sans effet.

4.13.3.2 Les effets pour l'adolescent d'être trop près de la mère

Les adolescents peuvent s'avérer des observateurs très perspicaces : Patricia et Marie-Josée, par exemple, malgré la proximité à leur mère, se sont rendu compte de la fragilité psychique de celle-ci, c'est pourquoi elles ont souhaité la soutenir et la défendre devant leur père et leur fratrie. Toutefois, je devine que, sous ces bonnes

intentions, se cache l'intention d'utiliser la mère pour convaincre le père d'accéder à toutes ses demandes. Il semble toutefois que le plus troublant de ce type de relation fusionnelle est de voir l'adolescente en arriver à vouloir abandonner ses amis pour les remplacer par sa mère. Au lieu de s'ouvrir au monde et de découvrir la différence par la reconnaissance du père, Patricia et Marie-Josée ont cherché à faire de leur mère leur meilleure amie et à maintenir leur relation « collée » ensemble même si pourtant cette situation devient très angoissante. Leur défi, comme celui de tous les adolescents, est donc de trouver la bonne distance avec sa mère et son père.

4.13.4 Le vécu des adolescents en regard de leur relation avec leur père

En ce qui a trait au père, la relation est décrite par les adolescents en y incluant plusieurs dimensions, soit en regard de son autorité (ou son refus en raison, entre autres, de l'agressivité excessive du père), ainsi que du désir, des craintes et des angoisses que le père suscite chez les sujets de cette recherche.

4.13.4.1 Les adolescents rencontrés face à l'autorité du père

Le respect de l'autorité du père se manifeste souvent par celui de sa parole. Jean, par exemple, reconnaît se sentir obligé d'écouter son père, car celui-ci est plus fort que lui; Laurence, elle, explique qu'elle écoute son père, puisque son autorité, comme celle de tous les pères, ne peut être contestée. Plusieurs adolescents ont dit n'avoir pas le choix d'obéir à leur père et ont même avoué qu'ils nourrissaient la crainte de décevoir celui-ci ou de susciter chez lui des réactions menaçantes. Cette crainte qu'ils sont nombreux à avoir énoncée mérite qu'on s'y attarde, car il faut bien distinguer les différentes formes qu'elle peut prendre : s'agit-il de la crainte de l'autorité du père (et

des punitions qu'il peut infliger) ou du père lui-même en tant que personne? Si plusieurs d'entre eux disent contester son autorité en signe de défi, d'autres, il est vrai, rejettent carrément « *sa façon d'être autoritaire* ». Les passages à l'acte et l'agressivité du père ont souvent été cités en exemple par les participants et j'ai noté que plusieurs parmi eux ont dit avoir ressenti le besoin à un moment ou à un autre de prendre la place du père ou même de l'aider à le *replacer*, c'est-à-dire de le remettre à sa place en raison de ses écarts de conduite.

Déjà, en 1938, dans « *Les complexes familiaux* », un de ses premiers textes, Lacan signale le déclin de l'imgo du père :

L'imgo du père, à mesure qu'il domine, polarise dans les deux sexes les formes les plus parfaites de l'idéal du moi, dont il suffit d'indiquer qu'elles réalisent l'idéal viril chez le garçon, chez la fille l'idéal virginal. Par contre, dans les formes diminuées de cet imago nous pouvons souligner les lésions physiques, spécialement celles qui la présentent comme estropiée ou aveuglée, pour dévier l'énergie de sublimations de sa direction créatrice et favoriser sa réclusion dans quelque idéal d'intégrité narcissique.

Cette imago du père, comme le propose Lacan (1938), doit idéalement se concentrer sur la fonction de répression liée à celle de la sublimation, afin que les effets psychiques soient déterminants. Par la suite, Lacan précise que cette chute de l'imgo produit des carences de l'entourage symbolique comme chez le « petit Hans » (1957), mais aussi une dette symbolique (1967). Quant à lui, Lacadée (2013, p. 34), qui reprend les travaux de Lacan, précise que l'adolescent qui se met à risque « ne pariant plus sur la fonction paternelle ni sur le poids de sa parole, se sent désemparé et seul, [puisqu'] tenté de se replier sur un mode de jouissance qui lui tienne lieu d'existence ». Ceci fait écho à une phrase d'un adolescent que j'ai notée alors qu'il parlait de son père : il disait agir dans les moments de crise afin « de [...] permettre [à son père] de prendre à nouveau sa place ». Il est intéressant de constater que, par son geste, lorsque celui-ci demande à son père de reprendre sa place et de remplir à

nouveau sa fonction, l'adolescent reconnaît en quelque sorte son besoin de voir celui-ci porteur de limites pour encadrer par le fait même sa jouissance à lui. Grâce à cet ordre symbolique, cet adolescent peut aussi prendre sa propre place et trouver sa propre direction en tant que sujet inscrit dans une logique phallique (soit en émettant un appel au père).

Certains adolescents vont même avoir recherché l'affection de leur père chacun à leur façon.

4.13.4.2 Désir envers le père

Pour beaucoup d'adolescents rencontrés, le désir envers le père est très présent. Ils le manifestent de différentes façons : ils ont honte que l'attention paternelle soit portée à un autre qu'eux, ils souhaitent le prendre dans leurs bras s'il pleure ou encore ils recherchent la proximité physique avec lui en se bataillant. Certains adolescents affirment qu'ils se sont identifiés au paternel en pratiquant son sport préféré ou encore en lui reconnaissant avoir puisé chez lui certains traits de personnalité. Marie-Josée, par exemple, mentionne que son père est bon pour elle et qu'il essaye de la faire rire en plus de veiller sur elle, ce qui ne correspond pas à la réalité de tous les adolescents rencontrés. En effet, certains disent regretter son absence physique (causée par la séparation du couple) ou encore la distance qui s'est installée dans leur relation (on se rappellera l'exemple de ce père devenu distant à l'éveil du corps sexualisé de sa fille). Cependant, il est vrai que certains préfèrent choisir « le camp de la mère » et cherchent à désapprouver l'attitude agressive de leur père envers eux-mêmes et leur fratrie, au point de s'éloigner de lui, voire de couper les ponts. Je retiens qu'ils croient souvent nécessaire de choisir entre la mère et le père, bien que ce choix est impossible à faire (c'est-à-dire celui de nier leur histoire (dans laquelle ils doivent s'inscrire) et leur passé, ainsi que cette partie d'eux-mêmes que représente

le père). Il est possible de remarquer les effets du rejet de la fonction paternelle sur la fratrie et leur façon de tisser les liens affectifs.

4.13.5 Le vécu avec la fratrie

L'expérience relatée par les adolescents du vécu avec leur fratrie est très intéressante, même très instructive. Entremêlée d'amour, de haine, de jalousie et de rivalité, l'expérience de la fratrie est déterminante pour chacun des sujets et je dirais, en particulier, pour ces adolescents. Le lien fraternel fait partie de chaque culture familiale, mais, il est vrai, sa configuration est souvent toute singulière et, parfois, laisse entrevoir que **l'expérience d'intimidation a commencé au sein de la fratrie**. Ce lien occupe une place centrale dans le déclenchement de certaines façons d'être qui nuisent au sujet. En effet, l'expérience d'ordre fraternel favorise l'apparition de certains symptômes à l'adolescence, surtout pour les familles où on note une absence de la fonction paternelle ou même une absence parentale. Les relations horizontales fraternelles viennent en quelque sorte suppléer à celles-ci.

4.13.5.1 Vécu traumatique avec la fratrie comme effet direct de l'absence de la fonction paternelle

Dans quelques-unes des familles de cette étude, l'absence (physique ou psychique) de la fonction paternelle met à mal la relation entre frères et sœurs, puisqu'aucune autorité n'est présente. Il est facile de constater qu'au sein de la relation horizontale fraternelle, l'un ou l'autre des membres de la fratrie tente, de façon intéressée, de **devenir cette autorité (à son profit)**. Cette illusion d'avoir le pouvoir sur l'autre devient tyrannique et sans limites et permet le libre cours aux pulsions sadiques. C'est une forme de suppléance de l'autorité qui se développe entre eux, ce type de relation

instaure donc une relation duelle et d'emprise. Aucun des membres de la fratrie n'est gagnant, puisque leur position de sujet est évacuée au profit d'une interdépendance perverse sans fin (dimensions perverses du plus-de-jour). Comme l'adolescent a pour repères ses expériences familiales et répète ces façons d'agir et de réagir avec ses pairs, l'intimidation vécue à l'école est donc, pour lui, bien connue puisqu'elle n'est que la répétition d'une dynamique familiale.

4.13.5.2 La symptomatologie (ou les difficultés) d'un membre de la fratrie crée une absence parentale

Lorsque les difficultés impliquant les enfants deviennent trop lourdes (surtout pour l'aîné (e)), certains parents, dépassés par les événements, abandonnent temporairement leur fonction respective. Ils se concentrent sur la problématique en crise. Cette absence bouscule les autres enfants laissés à eux-mêmes et ils se sentent infiniment abandonnés par leurs parents. Ce relâchement parental peut créer, à son tour, beaucoup de complications dans la vie du frère ou de la sœur cadet (te). Par exemple, la sœur aînée d'une adolescente est devenue enceinte et a choisi de garder l'enfant. Ses parents sont devenus très préoccupés par cette nouvelle situation, car cette fille aînée est demeurée à la maison. Ensemble, ils ont élevé l'enfant de sorte que la cadette de la famille s'est vue négligée par ses parents entièrement dévoués au nouveau-né. Cette adolescente a donc souffert de l'abandon temporaire de ses parents au profit du nouveau-né. Elle a voulu se protéger et sauver l'honneur de sa famille en rejetant tout ce qui pouvait ressembler à de la féminité en elle, tout pour ne pas être comme sa sœur. Cette nouvelle façon d'être lui a fait vivre beaucoup de conflits et d'intimidation à l'école avec ses pairs, alors qu'elle se trouvait en secondaire I. Son père a pris ses distances avec elle voulant s'occuper davantage du nouveau venu dans la famille. Âgée de 12 ans, cette jeune adolescente psychologiquement incapable de faire

face à l'absence des parents (en particulier à celle de son père) n'a pu faire autrement que voir le bébé comme une petite rivale.

4.13.5.3 La violence parentale provoque des transformations relationnelles dans la fratrie

Lorsqu'un des parents est violent dans ses relations amoureuses et familiales, les membres de la fratrie cherchent à se protéger ensemble contre l'agresseur. Souvent, l'aîné(e) joue un rôle de protection auprès de ses frères et sœurs et n'hésite pas à s'imposer entre le père violent qui souhaite s'en prendre à la mère ou à la fratrie. Dans ce cas-ci, l'adolescente tente de protéger son frère de son père qui est très agressif auprès de lui. Elle se cramponne à lui dans une relation très fusionnelle et n'hésite pas à sauter sur son père si ce dernier attaque de quelque façon son frère. Elle développe une relation très près de sa mère et de son frère. À ce niveau, elle dit vouloir les protéger. Cette attitude est reproduite à l'école auprès des amis qui peuvent jouir, en quelque sorte, de sa protection.

En somme, il a été enrichissant de pouvoir (comparer et) discuter les résultats empiriques à la lumière de certaines théoriques psychanalytiques. C'est étonnant de constater l'importance de la fonction paternelle, mais de découvrir la fonction de la fratrie en lien avec ce phénomène d'intimidation. Je propose dans le prochain chapitre, les limites de cette recherche, l'incidence souhaitée de ses résultats pour ces adolescents ainsi que des pistes pour les recherches à venir.

« C'est un truc que j'ai remarqué là, que cela s'apparentait pas mal à de l'intimidation ce qu'elle faisait là [ma sœur]... »⁷⁴

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre regroupe plusieurs aspects : le processus dynamique de la famille dont l'influence de la fratrie sur la formation de l'identité de l'adolescent, la contribution de cette thèse au domaine scientifique et les limites de celle-ci, la comparaison des résultats avec d'autres recherches sur l'intimidation dont particulièrement ceux centrés sur les relations familiales et fraternelles, l'incidence souhaitée des résultats de cette recherche sur le plan social, un commentaire tant sur le travail clinique que sur le traumatisme, l'importance de l'écoute et du transfert chez l'adolescent et, enfin, quelques propositions de pistes pour des recherches à venir.

5.1 Le processus dynamique de la famille ainsi que celui de la fratrie

⁷⁴ Phrase de Laurence à la troisième rencontre.

Cette recherche a porté tant sur la compréhension des mouvements psychiques appartenant au sujet que sur celle de son histoire familiale. J'invite le lecteur à se rappeler de l'intuition clinique que j'ai eue tout au début de cette thèse, c'est-à-dire l'intuition concernant l'importance de la fonction paternelle, qu'il m'a fallu mettre de côté afin de mieux écouter ce que les adolescents avaient à me transmettre.

Ces derniers m'ont amenée à développer une compréhension beaucoup plus juste et précise de leur vécu expérientiel d'intimidation. Au début de cette recherche, je croyais que la fonction paternelle⁷⁵ était la seule influence sur la famille et qu'il y avait, pour toutes sortes de raisons, une absence de transmission du Nom-du-père « du non » pour les adolescents ayant vécu l'expérience de l'intimidation par des pairs. C'était en quelque sorte cette intuition et cette curiosité qui m'ont amenée à compléter cette recherche. Mon point de départ, donc, consistait en cette question : le Nom-du-père⁷⁶ (à la condition que celui-ci soit pris comme le « non » porteur de la castration symbolique) a-t-il été transmis (ou non) aux enfants de la génération suivante? Cette transmission est d'autant plus importante, puisque s'inscrire dans la lignée de la métaphore paternelle permet au sujet de passer de la pulsion à la parole, un apprentissage au fondement même du lien social. C'est en ces mots que Chemama et Vandermersch (2003, p. 283) présentent une corrélation importante entre le Nom-du-père et le désir du sujet :

À partir de là découle plusieurs conséquences : la métaphore étant création d'un sens nouveau, le Nom-du-Père prend dès lors une

⁷⁵ Je rappelle l'explication donnée au chapitre 2 de cette fonction : le père a une fonction de permissivité et d'interdiction. C'est en utilisant cette métaphore paternelle du Nom-du-père, qu'il vient ainsi dire non à l'enfant, mais aussi non à la mère agissant ainsi comme fonction séparateur entre la mère et l'enfant.

⁷⁶ Définition du Nom-du-père : « Produit de la métaphore paternelle qui, désignant d'abord ce que la religion nous a appris à invoquer, attribue la fonction paternelle à l'effet symbolique d'un pur signifiant et qui, dans un second temps, désigne ce qui régit toute la dynamique subjective en inscrivant le désir au registre de la dette symbolique » (Chemama et Vandermersch, 2003, p. 282).

signification différente. Si le nom inscrit d'abord le sujet comme chaînon intermédiaire dans la suite des générations, ce nom en tant que signifiant intraduisible soutient et transmet le refoulement et la castration symbolique [...].

En devenant porteur à son tour du signifiant du Nom-du-père, l'adolescent pourra le transmettre à d'autres dans sa lignée générationnelle, ce qui prouve que la fonction paternelle a une grande importance sur le positionnement des membres de la famille. Pour moi, l'aspect novateur de cette recherche est de considérer certes cette fonction paternelle sur **l'influence de la dynamique psychique des membres de la fratrie** en ce qui concerne le phénomène de l'intimidation des pairs.

5.2 L'influence de la dynamique de la fratrie sur la formation de l'identité de l'adolescent

L'importance de la dynamique de la fratrie dans la famille a déjà été étudiée dans le passé : pensons à Freud (1912-1913) qui, pour l'expliquer, relie le complexe fraternel au complexe d'Œdipe. Selon lui, la venue d'un nouvel enfant conduit l'aîné à développer envers le cadet une ambivalence amour-haine causée par le partage obligé et de l'amour et de l'attention des parents avec lui.

Lacan, lui, a expliqué autrement la dynamique de la fratrie en l'associant à un déplacement du complexe d'Œdipe duquel naîtra une jalousie fraternelle. Selon lui (1938), le complexe fraternel se compare au complexe de l'intrus. Dans son article « Les complexes familiaux dans la formation des individus. Essai d'analyse d'une fonction en psychologie » (1938), il expose les mécanismes psychiques suivants : l'identification au petit autre fondée sur le sentiment de l'autre imaginaire,

l'agressivité consécutive à cette identification, l'ambiguïté de la structure du Moi narcissique (l'illusion de l'imgo du double) et le drame de la jalousie.

Voici comment il présente cette dynamique : l'identification à son semblable, qui est à la fois similaire et différent de soi, incite l'aîné à ne pas pouvoir se distinguer tout de suite à ce petit autre et à être aliéné à cette image qu'il se fait de celui-ci pour former son image de lui-même (construction du narcissisme). C'est aussi ce que Hazan (2010, p. 50) affirme en reprenant ce texte de Lacan : « cette identification suppose également celle de l'aliénation, car il devient tributaire de passer par l'autre ou de l'inclure pour se former son image identitaire ».

Hazan (Ibid. p. 48) rappelle également ce que Dolto (1947, dans Hazan, 2010) a évoqué, à son tour : il est préférable d'éviter de blâmer la réaction agressive de l'aîné quant à sa jalousie et de lui représenter plutôt une image qui n'est pas similaire à lui : « Que c'est bête, les mamans, d'aimer des petits bons à rien comme Pierrot ». Hazan précise alors que le bébé représente pour l'aîné une image antérieure de lui-même, image à la fois impuissante et fragile. Elle ajoute que même s'il existe une rivalité dans la fratrie, celle-ci n'empêche aucunement l'existence d'une complicité fraternelle.

Pour sa part, Angel (2004) affirme que la rivalité fraternelle permet la construction de l'identité du sujet. D'après cette auteure, c'est en vivant ses premières frustrations suite à l'arrivée du cadet que l'aîné élabore psychiquement l'ambivalence ressentie **face à la mère** (comment peut-elle aimer un autre que moi?), ambivalence qui sera ensuite déplacée vers la fratrie. Lorsque ces remaniements psychiques seront derrière lui, l'aîné pourra connaître davantage la socialisation. Cette dernière rappelle que cette rivalité fraternelle a été maintes fois exposée dans les récits bibliques (Caïn et Abel, Joseph et ses frères), ainsi que dans les mythologies (Romulus et Remus, Seth et Osiris, Polynice et Étéocle).

Angel explique que ces rivalités (Ibid., p. 37) « sont renforcées par l'attitude parentale qui contribue à l'organisation des relations fraternelles ». Elle précise également que les modèles identificatoires propres aux parents auront une influence sur la façon de réagir de ceux-ci ou encore sur leur compréhension des réactions de leurs enfants entre eux. Par exemple, si le parent a vécu l'harmonie à l'intérieur de sa propre fratrie, il comprendra difficilement la rivalité et la discorde au sein de celle de ses enfants.

On comprend donc que l'attitude parentale est importante pour éloigner la jalousie au sein de la famille puisqu'elle permet d'organiser et de séparer les membres de la fratrie qui pourront, grâce à elle, trouver leur place et leur identité propre. Il est vrai que, dans certains cas, les parents ne peuvent assurer cette séparation, ou cette « *désidentification* » comme le précise Hazan (2010, p. 61), entre les membres de la fratrie. C'est pourquoi, lorsque les membres de la fratrie restent pris dans le miroir de l'autre, il est possible de comprendre leur volonté de trouver leur place (phénomène d'auto-engendrement) en l'absence de l'autorité du père. Il s'agit là sans doute d'une tentative de se décoller ou de s'affranchir de l'autre (du corps fraternel) pour exister comme sujet. À ce propos, Lacadée (2013) explique que l'intention d'agression vient lorsque le sujet ne trouve plus ses repères symboliques et préfère se réfugier dans l'image fantasmatique d'un moi idéal.

Par leur récit, les adolescents que j'ai rencontrés m'ont tous signifié qu'ils cherchaient, chacun à leur manière, à être investis davantage par leurs parents. Plus d'une fois, j'ai eu l'impression que le sujet avait vécu une si grande absence parentale dans l'aire transitionnelle (au sens winnicottien du terme) qu'il était en attente d'un nouvel appui et d'une quelconque reconnaissance des parents. Cette attente envers les parents semble avoir pour origine plusieurs situations : la fermeture (c'est-à-dire la non-disponibilité psychique) d'un parent ou des deux parents à écouter, à aider et à soutenir leur enfant; la demande d'aide venue des symptômes criants des autres membres de la fratrie; l'absence physique ou

psychique des parents ou encore la transmission transgénérationnelle des symptômes traumatiques. Aujourd'hui, il m'apparaît intéressant d'explorer les liens existants entre l'aide parentale et la formation du narcissisme adolescent, ce qui me mène à reconnaître les limites mêmes de ma thèse.

5.3 La contribution de ma thèse au domaine scientifique et ses limites

Comme je l'ai mentionné au tout début de ma thèse, je n'ai pu aborder qu'une partie du phénomène suivant : le vécu des adolescents intimidés. Parler de cette expérience de vie, c'est accepter d'entrer seulement dans une partie d'un univers très vaste et très complexe. Je crois que ma contribution au domaine scientifique est d'avoir mieux décrit le vécu expérientiel du sujet, ainsi que l'évolution des stratégies défensives de celui-ci. Ce qui me semble particulièrement pertinent, du moins pour la suite des recherches sur ce sujet, est d'avoir pu tracer des liens essentiels entre le vécu familial et la répétition de ce vécu chez les adolescents rencontrés avec leurs pairs à l'école.

Il s'agit de saisir l'importance des dynamiques familiale et fraternelle vécues par ces adolescents; ces dynamiques deviennent réellement formatrices de leur identité. Ces dynamiques, j'ai pu le constater, se jouaient à l'école auprès et avec les pairs. La transmission du vécu, donc du savoir de ces adolescents, m'a permis de comprendre comment chacun d'entre eux a tenté, à sa manière, de se ressaisir et d'inventer de nouvelles façons de s'aider lui-même, notamment en retrouvant sa confiance en lui tout en demeurant ouvert à soi-même ou encore en découvrant des solutions pour se protéger de soi-même. À mon sens, cette façon d'analyser, c'est-à-dire d'être au plus près de leurs signifiants personnels, m'a permis d'arriver à comprendre l'essence de ce qu'ils ont tenté de me transmettre.

Pour mener à bien cette thèse, j'ai dû relever plusieurs défis, dont le premier a été d'accepter la position de chercheuse, fort différente de celle de clinicienne. En effet, j'ai dû apprendre à céder sur l'accompagnement du sujet dans l'introspection de sa souffrance en respectant ce que les participants voulaient bien me transmettre et en essayant de me concentrer davantage sur eux pour comprendre davantage les différents aspects de leur histoire. Le deuxième défi qui s'est présenté à moi a été de mettre à profit mes connaissances sur la théorisation enracinée et de commencer à analyser les codes provenant de mes analyses. Devant la nécessité de classer les 500 codes dans leurs catégories respectives, j'ai ressenti un malaise en raison de mon inexpérience pour ce type de travail. En apprenant à faire confiance à mes idées et à ma façon d'analyser, j'ai pu dégager peu à peu des catégories et des sous-catégories. Aujourd'hui, je juge qu'il m'a fallu trop de temps avant de pouvoir affirmer que je « travaillais » vraiment sur l'analyse proprement dite. Par exemple, je ne pouvais vraiment expliquer comment je réalisais celle-ci qu'une fois chaque partie terminée. C'est pour cette raison que mes notes reliées à l'analyse sont devenues très importantes pour pouvoir garder une trace de mes démarches. Pour l'organisation du travail de cette thèse, j'ai dû faire face à certaines nécessités : par exemple, accepter de prendre quelques semaines de congé auprès de mes patients (à mon travail) pour m'assurer d'avoir le temps de penser, de revenir sur mes idées, de retravailler et d'enrichir ce que j'avais fait la veille dans mon travail de recherche. Beaucoup plus de temps aurait été bénéfique, me semble-t-il, mais comme l'analyse s'est effectuée sur une longue période, il m'était difficile de revoir certains participants (certains, par exemple, avaient déménagé dans une autre ville).

Avec le recul, je dois dire que j'aurais aimé rencontrer d'autres participants afin de leur présenter les résultats de cette étude. Si j'ai décidé de ne pas le faire, c'est en raison de la difficulté à trouver d'autres jeunes pour participer et aussi en raison du peu de temps dont je disposais pour rendre compte de cette démarche avant le

dépôt de la thèse. Cela dit, j'ai eu la chance de présenter ce que j'avais fait à une équipe d'intervenants d'un CLSC de Montréal : l'échange s'est révélé très enrichissant. Leurs témoignages abondaient dans mon sens : tous ont affirmé que le manque de temps dans leurs interventions auprès des adolescents leur rendait la tâche d'intervention assez difficile. Si cette rencontre m'a permis de formuler plusieurs d'idées quant aux suites de cette recherche, avant d'exposer celles-ci, je souhaite d'abord comparer les résultats de quelques recherches menées sur l'intimidation avec ceux que j'ai obtenus.

5.4 La comparaison de nos résultats avec d'autres recherches sur l'intimidation, dont particulièrement ceux centrés sur les relations familiales

Une partie du travail d'introduire d'autres recherches, des thèses doctorales ou encore certaines théories psychanalytiques en vue de les comparer avec mes résultats. Une partie de ce travail a déjà été présentée dans le chapitre 4 (dans la section interprétation des résultats), c'est pourquoi, ici, j'estime souhaitable de rendre compte de certaines recherches sur l'intimidation qui se centrent sur le vécu familial et fraternel. Je terminerai cette section par l'inventaire de quelques écrits sur le sujet dont des auteurs offrent, il me semble, une interprétation fort aidante et inspirante de ce phénomène qu'est l'intimidation entre pairs à l'école.

La première recherche que j'ai relevée est une étude longitudinale dont l'échantillonnage provient autant d'enfants que de parents britanniques. Dans cette étude, Bowes *et al.* (2014)⁷⁷ concluent que les jeunes qui font l'objet d'intimidation de la part de leur fratrie sont deux fois plus à risque de souffrir de

⁷⁷ « *Using a large, community-based birth cohort, we found that being bullied by a sibling is prospectively associated with a doubling in the odds of both depression and self-harm at 18 years in young adults* » (version originale, p. 2).

dépression ou d'automutilation à l'âge adulte. Ils ont aussi révélé que 93 % des répondants au questionnaire ont indiqué qu'ils avaient été intimidés par les membres de leur fratrie. Ces derniers suggèrent donc d'offrir de l'aide non seulement dans les écoles, mais également dans les familles. Ils considèrent que l'aide dans les familles a été longtemps négligée au profit de celle offerte dans les écoles.

De leur côté, Lereya, Samara, Wolke (2013) ont trouvé que les adolescents dont les parents ont des comportements négatifs (par exemple, la négligence, la maltraitance, l'abus) ou encore sont surprotecteurs ou omniprésents sont plus à risque d'être impliqués dans des situations d'intimidation avec leurs pairs. Une autre recherche de Tucker *et al.* (2013) a démontré combien la sévérité des agressions dans la fratrie a un impact direct sur la santé mentale des enfants et des adolescents. Ces derniers ont établi que l'intimidation dans la fratrie et celle vécue parmi les pairs sont comparables, sur le plan de la détresse psychologique ou des symptômes associés à celle-ci. Bien que ces recherches soient intéressantes, je crois qu'il existe des pistes plus intéressantes et plus globalisantes que le fait d'essayer de décrire un lien existant entre les styles parentaux et la probabilité de vivre de l'intimidation. Cette question de probabilité appartient plutôt au domaine de la recherche quantitative, qui apporte peu de compréhension surtout devant un phénomène aussi complexe.

Certaines thèses universitaires demeurent intéressantes pour notre objet d'étude, mais, il est vrai, les chercheurs qui y sont associés traitent peu de l'influence de la dynamique familiale et fraternelle sur les adolescents et poursuivent pratiquement tous une analyse causale entre deux facteurs. Prenons Lepage (2006), par exemple, qui a présenté une analyse critique de 12 études sur la relation entre l'intimidation et la dépression : les résultats de sa recherche ne peuvent remettre en question la prémisse de l'existence d'une relation entre l'intimidation et la dépression. Selon

moi, ces résultats apportent peu de nouveauté au monde scientifique, car Olweus avait déjà décrit ces conséquences pour ces adolescents en 1991, en autres, quant au risque de dépression à l'âge adulte.

Heureusement, d'autres recherches comme celle de Sabourin (2010) visent plutôt à élaborer des prises en charge spécifiques auprès de familles maltraitantes : violences physiques, psychiques et même sexuelles (dans les cas où l'inceste est passé à l'acte par l'adulte). Le but de ces suivis cliniques est de traiter les traumatismes des enfants. Sabourin mentionne que les résultats sont plus que prometteurs, toutefois, il le fait sans toutefois révéler véritablement sa méthodologie sur le plan de la recherche, ce qui explique sans doute que les prises en charge qu'il propose ressemblent grandement à des plans de traitements cliniques du traumatisme. D'autres auteurs établissent des liens différents, qui sont aussi très éclairants, entre l'intimidation et une meilleure compréhension de celle-ci. Je pense tout particulièrement aux écrits de Bonnaud (2015), de Tisseron et de Lacadée (2015) qui traitent de l'intimidation chez les jeunes.

Bonnaud (2015) explore la relation entre l'intimidation et la persécution. Cette psychanalyste explique que « les insultes ne veulent pas seulement rabaisser le sujet au corps qu'il a, mais cherchent à anéantir le sujet en tant qu'être. Elles ne touchent plus un défaut du corps, mais l'attrapent par ce qui fait le réel de chacun, le sexe, l'origine et la mort ». Selon elle, la question de la persécution est pertinente et valable, car les commentaires offensants ciblent l'être d'un sujet en rabaisant, insultant ou dégradant celui-ci. Elle affirme que la base de cette persécution, c'est la haine qui, à son tour, est fondée sur un désir de mort. Autrement dit, le but de la haine, « c'est de réduire [le sujet] à un déchet, à un pur objet de rejet ». Ces mots rappellent ceux de plusieurs adolescents rencontrés pour cette recherche qui croyait que leurs assaillants voulaient qu'ils deviennent un

fantôme! Cette demande de l'autre est une menace d'anéantissement d'après Tisseron (2006).

Tisseron (2006) démontre bien comment une personne peut arriver à ne plus savoir ce qui est bon pour lui. Le sujet arrive donc à se perdre lui-même ou, pire, à abandonner l'idée de se défendre pour conserver sa place à lui. D'une certaine façon, il finit par accepter de se soumettre à l'autre qui n'a pas toujours de bonnes intentions pour lui. Tisseron (2006) nomme cette étape : la résignation. Ce psychanalyste relie ce premier aménagement catastrophique de la résignation à la honte. Il explique que lorsque le sentiment de honte est trop fort, certaines « gens renoncent à toute éventualité de pouvoir la dépasser, ils acceptent cette honte, ils s'abandonnent à elle » (Ibid., p.27). Ce psychanalyste développe l'idée qu'il y a plusieurs étapes dans la honte. La première étape est cette expérience où la personne est « dominée par l'angoisse d'être exclue du genre humain » (Ibid., p.24). Autrement dit, c'est directement une menace d'anéantissement. Plusieurs adolescents rencontrés ont réussi à parler de ce sentiment, tel que Éric qui a expliqué que certains pairs ont tenté de l'ignorer complètement : « qu'ils m'ont foncé dedans comme si j'étais un fantôme ». Devant cette menace d'anéantissement, la personne « est prête à se ranger, corps et âme, au service de celui (individu ou groupe) qui se présente comme son sauveur », affirme Tisseron (Ibid., p.24). Ce mouvement inconscient représente la deuxième étape. La dernière étape est celle de la dissolution de l'identité utilisée « comme rempart efficace contre les menaces de la honte ». Autrement dit, c'est comme si le sujet se dissociait de son monde intérieur afin d'éviter une mort psychique. Le sujet choisit plutôt d'être désorienté. Pour cette dernière, cette étape laisse un souvenir, une trace accessible consciemment. Ce n'est qu'à la suite de ces trois étapes que surgit le sentiment de honte chez la personne. Tisseron (Ibid., p.25) explique que lorsque la personne est en mesure de ressentir la honte, c'est le moment précis où elle n'est plus totalement émergée par ce sentiment de honte et aussi, « c'est courir le risque

d'être rejeté [par l'autre] ». Ce vécu amène donc l'individu à se décaler de sa vérité à lui et vient biaiser son rapport au monde. Autrement dit, au lieu d'apprendre à s'écouter (écouter ses désirs), il sera plus enclin à essayer de faire plaisir aux autres pour être aimé. Ce psychanalyste suggère aux parents d'éviter de mettre la honte en jeu dans l'apprentissage de la propreté ou du langage, par exemple, car il explique que ce vécu prédispose l'enfant à se laisser humilier par ses pairs. Pour sa part, Lacadée fait valoir ses idées différemment.

En effet, Lacadée (2015, p. 8) soutient que certains adolescents refusent tout lien social et qu'ils « font inconsciemment le choix en impasse de ne plus s'articuler à la langue de l'Autre. Le maniement de la langue ne leur sert plus à jouer des semblants, mais à être branchés sur le réel du corps et de la jouissance ». C'est donc dire qu'ils orientent le maniement de la langue à l'extérieur du signifiant du Nom-du-père (qui est parfois lié à la forclusion) pour privilégier la jouissance étant donné la difficulté à saisir la parole de l'Autre. En dehors de la relation à l'Autre, cette parole est rejetée puisqu'elle est vue comme une menace. Ce psychanalyste donne l'exemple d'une adolescente, Lucie, qui, fâchée par l'ordre de sortir « Sors! » dicté par sa professeure, pense aussitôt intérieurement : « Tu es un chien » (Lacadée précise qu'il ne s'agit pas ici d'une hallucination auditive). Elle comprend que la façon de dire « Sors! » « contient une prédication possible sur l'être qui, au lieu de l'entendre dans le symbolique, le vit dans le réel comme une insulte qui vise son être indicible » (Ibid., p. 8). Lacadée (Ibid., p. 8) explique que c'est sous une forme inversée que les adolescents comme Louise tentent « de faire surgir de l'Autre, leur nom d'insulté pour pouvoir en jouir ». Lorsque le signifiant surgit du réel, c'est-à-dire en dehors de la chaîne symbolique, il en ressort sous la voie du symptôme, précise Lacan (1966). Lacadée va jusqu'à faire des parallèles entre cette symptomatologie et la psychose ordinaire. De son côté, Grenier fait des parallèles entre le modèle parental et la forme de relation entretenue avec soi-même.

Ainsi, Grenier (2008, p. 41) explique que « ce qui nous fait violence se présente dans une dualité du manque et de l'excès ». Que se soit par un manque physique ou psychologique (qui peut être représenté par la privation de soin, les carences affectives ou encore l'abandon de la part de la mère ou du père, etc.), par l'excès physique ou psychologique (les abus sexuels, affectifs, narcissiques, les humiliations, etc.) ou, finalement, par l'indifférence de l'autre (le déni d'existence), Grenier (Ibid., p. 42) précise que « la violence de l'autre qui a fait infraction en vous reste effective à travers le surmoi. Vous ressentez une haine – propre au lieu d'un amour-propre, du rejet ou de l'indifférence envers vous-même plutôt qu'acceptation et respect ». Ainsi, comme il est impossible d'exister sans l'autre (sans le lien à l'autre), ce style de lien servira de modèle qui sera reproduit pour entretenir le lien à soi-même (Ibid., p.41). De son côté, Scelles (2004) apporte des éléments intéressants en regard de la fratrie.

Les propos de Scelles (2004) ont aussi retenu mon attention, puisque cette chercheuse a su parler du traumatisme en lien avec la fratrie. Pour ce faire, Scelles se sert du mythe de Narcisse et rappelle que, pour vivre, tout sujet doit accepter de passer par l'autre; ce qui, reconnaît-elle, s'accompagne forcément de son lot d'angoisses. Pour Scelles (2004, p. 72), « le lien fraternel peut être envisagé comme le prototype relationnel de l'appareil créateur et transformateur de liens aux autres ». Elle donne l'image d'une première matrice régissant à la fois l'espace interne et la subjectivité. Voici comment Scelles (Ibid., p. 72) le formule : « [Avec son] frère, le sujet expérimente la mise en place de contrats narcissiques, d'alliances conscientes, inconscientes, préconscientes, il intègre progressivement des modèles d'identification qui détermineront pour partie ses choix d'affiliations futures ».

Pour ce qui suit, cette citation de Scelles m'amène à reparler de mes résultats et de la répétition chez les sujets (du vécu avec la fratrie et la famille jusqu'aux pairs à l'école), car, comme démontré précédemment, si les alliances et les identifications fraternelles finissent par être intégrées à la personnalité du sujet, les mêmes façons d'être risquent fortement de se répéter dans les relations avec les pairs, surtout si l'adolescent ne parvient pas à s'affranchir des désirs des autres membres de sa famille.

5.5 Les pistes pour des recherches ultérieures

En prenant en compte les résultats de cette recherche sur le phénomène de l'intimidation par les pairs, je peux souhaiter que plus de chercheurs s'engagent sur la piste du signifiant du Nom-du-père et l'influence sur la fratrie en lien avec la notion psychanalytique du Réel. Les écrits de Scelles m'ont particulièrement intéressée à la fin de cette recherche et je crois qu'il serait très intéressant de développer des études sur les liens psychiques entre l'intimidation, la fratrie et le traumatisme (pour mieux répondre aux diverses interrogations qui ont surgi durant l'analyse des données sur le traumatisme chez les adolescents). À mon avis, beaucoup d'adolescents dans les écoles ne reçoivent pas l'attention et les soins appropriés en raison, d'une part, du nombre élevé d'élèves pour chaque intervenant et, d'autre part, de l'intervention nécessaire à faire avec les parents, qui est, pour le moment, très difficile à articuler dans les écoles. Lorsque les adolescents s'adressent à un psychologue-psychanalyste en bureau privé, les causes de cette demande sont diverses, mais le plus souvent les parents attendent que celui-ci en fasse la demande ou encore lorsqu'ils sont très inquiets pour lui. Habituellement, ils attendent trop longtemps avant de consulter, pensant que les problèmes vont se dissiper tous seuls. Si je suis persuadée qu'il n'est pas

impossible de faire cheminer ceux-ci et de rendre leur souffrance moins envahissante, je crois qu'il est très souhaitable de prendre le problème en amont et de venir consulter dès même si l'adolescent n'est pas en crise. Aussi, il serait intéressant de mettre en place de l'aide thérapeutique, même préventive dans les écoles et dans les familles, en aidant les jeunes à mieux se comprendre, pour qu'ils puissent prendre la place plus aisément. Cela dit, il me faut rappeler que la question du traumatisme intergénérationnel pour les adolescents mériterait une attention toute particulière dans les recherches à venir.

Mais que peut-on faire pour améliorer les interventions auprès des adolescents ayant connu l'expérience de l'intimidation par leurs pairs?

5.6 L'apport de cette thèse à la psychologie et à la psychanalyse en tant que discipline

Lors du processus d'entrevue, j'ai porté une attention toute particulière à la réaction des adolescents qui se trouvent enfin écoutés par un adulte. Plusieurs ont été manifestement sensibles et touchés par le soutien d'une analyste chercheuse qui essayait avec eux, au moyen d'une écoute transférentielle, de comprendre davantage ce qui se passait en eux.

Même si quelques thèmes étaient imposés, les adolescents rencontrés étaient très contents de revenir à une deuxième ou troisième rencontre, puisqu'ils pouvaient y poursuivre la réflexion qui avait été initiée. Le maniement du transfert auprès des adolescents demande à la personne ressource, ici l'analyste chercheuse, d'être capable d'entendre ce qui se dit tout en demeurant ouverte à la façon qu'ils ont d'organiser leur rapport au monde. Pour finir, j'ajoute que l'autre exigence pour

l'analyste chercheuse sera celle d'accepter de jouer le jeu, autrement dit, selon la théorie lacanienne, d'accepter de prendre la place du semblant de l'objet a⁷⁸.

Il est important de préciser que le travail clinique est fort différent, puisqu'il s'agit pour l'analyste d'accueillir l'angoisse de ces adolescents afin qu'ils puissent accepter de passer par le langage et qu'ils puissent comprendre par lui quelque chose de leur symptôme. Au cœur de la répétition, l'émergence d'un Réel fera son apparition. L'angoisse du côté de l'analysant, comme l'a démontré Lacan (1963), est parfois le dernier rempart devant ce Réel qui revient à l'extérieur du monde symbolique. Grâce au désir de l'analyste, l'analysant qui accepte de passer par l'utilisation du langage pourra petit à petit faire émerger sa propre vérité (en tant que sujet de l'inconscient).

Les résultats empiriques de cette thèse m'ont permis d'être sensible au trajet possible du sujet : c'est-à-dire amener l'adolescent à prendre conscience de ses répétitions ou de ses mises en acte, afin qu'il puisse entreprendre un travail de liaison entre son vécu antérieur et celui d'aujourd'hui.

De plus, cette thèse a permis de rappeler l'importance et l'impact de la fratrie dans le travail dynamique familial. L'illustration de la figure 4 et la figure 7 représentent le vécu difficile des adolescents et celui de la capacité de trouver sa place, chaque élément de ces tableaux peut être relié à d'autres seulement s'il est possible d'en saisir les enjeux au sens du processus dynamique du terme, et ce, pour chacun de ces adolescents. Finalement, les apports de cette étude permettent de comprendre davantage les relations sociales, puisqu'elle permet de mieux saisir l'enjeu au centre et au plus intime de chacun de ces adolescents, c'est-à-dire le

⁷⁸ L'objet petit a « n'est pas un objet du monde. Non représentable comme tel, il ne peut être identifié que sous forme d'éclats partiels du corps, réductibles à quatre : l'objet de la succion (sein), l'objet de l'excrétion (fèces), la voix et le regard » (Chemama et Vandermersch, 2003, p. 291).

devenir sujet qui passe nécessairement par l'appropriation de sa place dans le monde et de son identité sexuée.

CONCLUSION

Cette étude exploratoire avait pour but de comprendre l'expérience d'adolescents ayant vécu le phénomène de l'intimidation par des pairs. Après avoir délimité l'objet de notre étude, deux objectifs spécifiques ont été définis, à savoir : 1) une meilleure compréhension des différents mouvements et postures psychiques des jeunes adolescents ayant vécu l'expérience de l'intimidation par des pairs et par la suite, 2) la proposition d'une nouvelle compréhension de ce vécu à partir de l'histoire familiale de ces adolescents.

Étant donné la complexité de ce phénomène, une méthode qualitative a été privilégiée en vue de favoriser une approche inductive. Ainsi, la méthodologie de la théorisation enracinée a été choisie en plus de privilégier, en parallèle, une écoute et une analyse psychanalytique. Le premier défi a été de trouver des adolescents qui acceptent de s'exprimer et d'élaborer sur ce vécu, car habituellement ces derniers évitent d'en parler. Avec l'accord de certains dirigeants des services complémentaires de la Commission scolaire de Laval, il m'a été possible de rencontrer les intervenants qui allaient me recommander des adolescents intéressés par cette recherche.

Après avoir recueilli et analysé des données empiriques auprès de mes 7 premiers participants, pour un total de 16 entrevues, je me suis rendue compte que des rencontres subséquentes avec d'autres adolescents étaient inévitables. Comme certaines catégories n'avaient pas atteint le degré de saturation, 8 autres sujets provenant de la série « Les intimidés » ont été ajoutés et intégrés à l'analyse. Ainsi, 15 sujets ont formé notre échantillon. À partir de ces analyses, il a été possible de mieux se représenter plusieurs aspects du phénomène et, ainsi, de réussir à obtenir une compréhension plus large de ce dernier.

D'abord, l'ensemble du vécu difficile a été présenté. Il est surprenant d'avoir accès, en tant que chercheuse, à autant de détails, si intimes, livrés par des participants de recherches. Déjà là, ces informations sont novatrices, car peu de recherches ont décrit aussi précisément les représentations de ces adolescents. Ensuite, il a été possible d'entrevoir, à un moment donné pour certains adolescents, un point tournant démontrant un changement dans l'évolution du sujet. Peu d'adolescents savent expliquer clairement ce qui leur a permis de changer de position face à leurs pairs. Toutefois, il est possible de remarquer l'évolution de leurs stratégies défensives, qu'elles soient conscientes ou inconscientes, passant de relation de dépendance (à leurs parents et à leurs pairs) à plus d'indépendance. Aussi, en passant de l'impuissance à la connaissance et l'expérience, ces adolescents donnent l'impression qu'ils ont réussi à faire « avec » leurs expériences traumatiques. À la suite de ce passage, plusieurs adolescents ont pu retrouver leur confiance en eux et arriver à répondre autrement à l'intimidation dont ils faisaient l'objet. Ils ont réussi à trouver leur place et à la préserver. Plusieurs façons d'y arriver sont présentées pour illustrer comment ils y sont parvenus. En terminant, leurs perceptions et leurs représentations de leur famille ont été présentées.

À la suite des résultats empiriques, une modélisation théorique a été proposée, qui a consisté à démontrer l'organisation des relations entre les catégories du phénomène à l'étude. Ce modèle a exposé, entre autres, la complexité et la densité de l'aboutissement de mes analyses. D'abord, j'ai proposé une représentation explicative du vécu familial de ces adolescents qui met l'accent sur l'importance de la fonction paternelle et son influence sur l'ensemble du fonctionnement familial, mais aussi sur la place que la mère adopte à l'égard du père et envers ses enfants. Les conséquences de la détérioration de l'autorité du père s'observent partout dans les liens familiaux, notamment par un rapprochement de la mère envers les enfants et parfois même par la création d'un lien fusionnel entre eux.

Les conséquences sur le plan de la fratrie sont également importantes. Si l'autorité du père est déchuë, un des membres de la fratrie va tenter de suppléer à ce manque en devenant le représentant de la loi paternelle. Il est ainsi tenter de répondre à sa propre loi, celle du plus-de-jour, par laquelle il ne peut trouver ni d'issue, ni d'évolution.

Ce vécu s'inscrit aussi ailleurs : chez les adolescents qui ont connu une telle dynamique, il resurgit dans leur manière d'être en lien avec les autres, notamment avec les amis ou les enseignants de l'école. Ainsi, si un adolescent a appris à prendre la place de l'autorité et à intimider les membres de sa fratrie dans sa famille, il reproduira ce comportement à l'école. Si un autre adolescent(e) a plutôt été soumis à son frère ou sa sœur, il jouera aussi cela avec ses pairs à l'école. Autrement dit, pour ces jeunes, « leur nouvelle façon d'être » auprès des pairs n'est autre que la répétition d'un vécu familial. Cette violence s'imisce insidieusement dans le lien aux autres personnes de la famille et se présente dans leur « façon d'être » (ou d'être absent avec les autres). C'est ainsi que cette violence s'infiltre dans la famille à l'insu de tous et peut se transmettre d'une génération à l'autre.

Au lieu de se refermer sur lui-même, l'adolescent aux prises avec les effets de cette répétition doit pouvoir en parler à un psychanalyste à l'écoute de ses signifiants afin d'être en mesure de reconstruire son histoire et de se placer au centre de sa vérité. Autrement dit, il s'agit de passer de la position de l'objet à la position de sujet. Il s'agit aussi de ficeler un rapport à lui-même qui est sain et de garder un lieu intérieur qui puisse être vivant pour lui-même. Évidemment, se raconter et penser à soi demande un certain temps et du courage en attendant que les effets du travail clinique puissent être ressentis. En somme, chaque adolescent ayant vécu cette expérience a la responsabilité d'essayer de comprendre quelque

chose de son symptôme.

Dans mes recherches futures, je m'attarderai à comprendre les tenants et les aboutissants du Réel, ainsi qu'à chercher comment, dans la pratique clinique, il est possible de le comprendre et de le travailler. J'aimerais aussi pouvoir publier les résultats de cette recherche afin de pouvoir continuer à discuter sur ce sujet et peut-être arriver à poursuivre la construction du modèle proposé.

RÉFÉRENCES

- Aichhorn, A. (1925). *Jeunesse à l'abandon*. Toulouse : Privat. 1973.
- Agostini, D. (2005). Les concepts de « capacité d'être seul » (D.W. Winnicott) et « de se sentir seul » (M. Klein). *Adolescence*, 51, 67-78.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives Hors série*, 5, 26-37.
- Ancibure, F., Ancibure, M.-G. (2006). *Le harcèlement moral*. Paris : Les Essentiels Milan.
- André, J. (2004). Quelque chose de la psychanalyse. *Recherches en psychanalyse : La recherche en psychanalyse à l'Université*, 1, 65-69.
- Angel, S. (2004). La fratrie, des liens indestructibles. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 32, 35-48.
- Assoun, P.-L. (2004). La recherche freudienne. *Recherches en psychanalyse*, 1, 49-63.
- Assoun, P.-L. (2001). *Que veut une adolescente?* Dans S. Lesourd (dir.), *Le féminin : concept adolescent*. Paris : Érès.
- Assoun, P.-L. (1995). L'imaginaire métapsychologique : théorie et fantasme chez Freud. *Revue Texte*, 17-18, 217-231.
- Assoun, P.-L. (1993). *Freud et les sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- Anzieu, D., Anzieu, A., Guillaumin, J., Houzel, D., Missenard, A., Enriquez, M., Doron, J., Lecourt, E. et Nathan, T. (1987). *Les enveloppes psychiques*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient : l'imaginaire groupal* (2^e éd.). Paris : Éditions Dunod Collection psychismes.

- Arseneault, L., Bowes, L. et Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problems : Much ado about nothing ? *Psychological medicine*, 29, 1-13.
- Assoun, P.L. (1983). Freud aux prises avec l'idéal. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 27, 94-95.
- Baker, O.E. et Bugay, A. (2011). Mediator and moderator role of loneliness in the relationship between peer victimization and depressive symptoms. *Australian journal of guidance and counselling*, 21(2), 175-185.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barthe, R. (1972). *Le Degré Zéro de l'écriture*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1984). *Le bruissement de la langue (Essais critiques IV)*. Paris : Seuil.
- Baszanger, I. (1992). Introduction : les chantiers d'un interactionniste américain, dans Strauss, A. et Baszanger, I. (dir), *Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris, Éditions L'Harmattan.
- Batsche, G.M. et Knoff, H.M. (1994). Understanding a persuasive problem in the schools. *School psychology review*, 23(2), 165-175.
- Beaudet, M., Genet, J. et Lamontagne, I. (producteurs), Beaudet, M. et Paventi, E. (réalisatrices), Montas, B. (scénariste) (2000). *La série les intimidés*. [DVD]. LP8 Média.
- Beaulieu, A. (1996). *Élaboration et implantation d'un programme de prévention de la violence chez les élèves de niveau primaire*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Outaouais.
- Bergeret, J. (1984). *La violence fondamentale*. Paris : Dunod.
- Besag, V.E. (1989). *Bullies and victims in schools : a guide to understanding and management*. Philadelphia : Open University Press.
- Becker, H.S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : A.M. Métaillié.
- Becker, H.S. (1986). Biographie et mosaïque scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 105-110.

- Bertaux, D. (1976). *Histoire de vies ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*. Paris : Rapport de CORDES. Rapport final, Tome 2.
- Bertaux, D. (2003). *Les récits de vie*. Paris : Nathan Université.
- Blanchard, A.-M., Decherf, G. (2009). Le devenir de la toute-puissance dans les liens précoces. *Divan familial*, 22, 149-163.
- Boivin, M., Poulin, F. et Vitaro, F. (1994). Depressed mood and peer rejection in children. *Development and psychopathology*, 6, 483-498.
- Bonneau, H. (2015). La face haineuse du harcèlement scolaire. *Lacan Quotidien*, 482, 5-7. Repéré à <http://www.lacanquotidien.fr/blog/wp-content/uploads/2015/02/LQ-482.pdf>
- Borie, J. (1998). Les cernes de la dépression. Montréal : les actes du Pont Freudien.
- Boulton, M.J. et Underwood, K. (1992). Bully-victim problems among middle school children. *British journal of educational psychology*, 62(1), 73-87.
- Boulton, M.J. (1995). Parents of bully/victim problems in mixed race groups of children. *Social Development*, 4(3), 277-293.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.
- Bowes, L., Wolke, D., Joinson, C., Lereya, S.T. et Lewis, G. (2014). Sibling bullying and risk of depression, anxiety, and self-harm: a prospective cohort study. *Pediatrics*, 134, 1-8.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives*. Hors Série numéro 8.
- Braconnier, A. (2007). La solitude à l'adolescence. Repéré à <http://unesolitude.unblog.fr/2007/07/18/alain-braconnier/>
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. et O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361-382.
- Brewster, C. et Railsback, J. (2001). *Schoolwide prevention of bullying*. Portland, Oregon : Northwest regional educational laboratory.

- Brunet, L. (2009). La recherche psychanalytique et la recherche sur les thérapeutiques psychanalytiques. Réflexions d'un psychanalyste et chercheur. *Filigrane : écoutes psychothérapeutiques*, 18(2), 70-85.
- Bruno, P. (2000). *Existe-t-il une culture adolescente?* Paris : In Press (Réflexion du temps présent).
- Bruno, P. (2012). *Le père et ses noms*. Paris : Éditions Érès.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., Boivin, M. (1995, mars). Friendship protects « at risk » children from victimization by peers. Dans J. M., Price (Dir.), (1995). *The role of friendship in children's developmental risk and resilience: a developmental psychopathology perspective*. Communication présenté au Biennial meeting of the Society for research in child development, Indianapolis.
- Cahn, R. (1998). *L'adolescent dans la psychanalyse : l'aventure de la subjectivation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chapelier, J.-B. (2000). *Le lien groupal à l'adolescence*. Paris : Dunod.
- Charmaz, K. (1983). *The Grounded Theory method: an explication and interpretation*. Dans R.M., Emerson (1983). *Contemporary Field Research: A Collection of Readings*. Boston : Little, Brown.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory*. London : Sage.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the ground : constructivis grounded theory methods. Dans J.M Morse, P.N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz et A.E. Clarke (2009) *Developping Grounded theory : The second generation*. Walnut Creek, California : Left coast press.
- Chemama, C., Vandermersh, F. (2000). *Dictionnaire de psychanalyse*. Paris : Larousse in extensio.
- Chiantaretto, J.-F. (2008). L'infans chercheur. *Clinique méditerranéenne Érès*, 77, 195-203.
- Chiantaretto, J.-F. (2008). L'altérité interne ou l'épreuve de soi : À propos de l'œuvre de Imre Kertész. *Érès Le Coq-Héron*, 192, 18-25.
- Chiantaretto, J.-F. (2004). L'analyste chercheur impliqué. *Recherches en psychanalyse*, 1, 170-178.

- Chiantaretto, J.-F. (2005). *Le témoin interne. Trouver en soi la force de résister*. Paris : Aubier-Flammarion.
- Clarke, E. A. et Kiselica, M. S. (1997). A systemic counseling approach to the problem of Bullying. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31, 310-315.
- Cowie, H. et Ragner, O. (2000). The role of peer support in helping the victims of bullying in a school with high levels of aggression. *School psychology international*, 21(1), 79-95.
- Corbalan, J.-A. (2000). Pertinence de la recherche qualitative : approche comparative de la recherche qualitative et quantitative. *Recherche en soins infirmiers*, 61, 13-22.
- Corbin, J. (1998), cité dans Mills, J., Bonner, A. et Francis, K. (2006). The development of constructivist Grounded Theory. *International journal of qualitative methods*, 5(1), 25-35.
- Corbin, J. (2013, mai). Conférence d'ouverture sur la théorisation enracinée. Communication présentée au Colloque sur la méthodologie de la théorisation enracinée à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Université de Trois-Rivières.
- Craig, W.M. (1993). Naturalistic observations of bullies and victims on the playground. (Thèse de doctorat inédite). Université York.
- Craig, W.M. (1997). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personal and individual differences*, 24(1), 123-130.
- Craig, W. M., Pepler, D. (1995). A peek behind the fence : naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental psychology*, 31(4), 548-553.
- Craig, W., Pepler, D.J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian journal of school psychology*, 13(2), 41-59.

- Craig, W., Peters, R. DeV., et Konarski, R. (1998). *L'intimidation et la victimisation chez les enfants d'âge scolaire au Canada (W-98-28F)*. Repéré sur le site du Développement des ressources humaines et direction générale de la recherche appliquée. <http://www.securitepublique.gc.ca/cnt/rsrscs/pblctns/blng-prvntn-schls/index-fra.aspx>
- Craig, W.M., Pepler, D.J., Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School psychology international*, 21(1), 22-36.
- Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., Hamilton, G., Roberts, C., Waters, S. et Lester, L. (2011). Three-year results of the friendly schools whole-of-school intervention on children's bullying behavior. *British educational research journal*, 37(1), 105-129.
- Danon-Boileau, L. (2006). L'après-coup : devenir miraculeux du trauma ou coup d'épée dans l'eau? *Revue française de psychanalyse*, 70(3), 727-735.
- De Kernier, N., Marty, F., Canouï, P. (2008). Attaque de soi à l'adolescence et désir et refus de séparation. *Cahier de psychologie clinique*, 31, 25-49.
- Delaisi de Parseval, G. (2002). Le secret des origines dans Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- De la Vaissière, H. (2006). L'après-coup de la nomination à l'adolescence, un regard sur les adolescents antisociaux. *Le divan familial*, 16(1), 197-213.
- De Mijolla-Mellor, S. (2004). La recherche en psychanalyse. *Recherches en psychanalyse*, 1, 27-47.
- Dempsey, A.G., Haden, S.C., Goldman, J., Sivinshi, J. et Wiens, B.A. (2011). Relational and overt victimizations in middle and high schools : associations with self-reported suicidality. *Journal of school violence*, 10, 374-392.
- Dodge, K.A., Price, J.M., Coie, J.D., Christopoulos, C. (1990). On the development of aggressive dyadic relationships in boys' peer groups. *Human development*, 33(4-5), 260-270.

- Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit, G.S., Price, J.M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups : developmental and contextual analyses. *Child development*, 61(5), 1289-1309.
- Emmanuelli, M. (2005). *Que suis-je? L'adolescence*. Paris : Éditions Presses universitaires de France.
- Eron, L. D., Husemann, L. R., Dubow, E., Romanoff, R. et Yarmel, P. W. (1987). Aggression and its correlates over 22 years. Dans Crowell, D. H. et Evans, I. M. (Dir.), (1987). *Childhood aggression and violence: sources of influence, prevention, and control*. New York : Plenum.
- Faye, M., Wiener, J. et Pepler, D. (2008). Some of my best friends -Experiences of bullying within friendships. *School Psychology International*, 29(5), 549-573.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. Dans D. J. Pepler et K. H. Rubin (Dir.), (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ferenczi, S. (1932). *Journal clinique*. Paris : Payot.
- Ferenczi, S. (1933). *Confusion de langue entre les adultes et l'enfant*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Forget, J.M. (2006). La dépression à l'adolescence. Dans M. Berges-Bourne, C. Ferron et J.-M. Forget (Dir.), (2006). *Actualités de la psychanalyse chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : Érès.
- Floyd, N.M. (1985). Pick on somebody your own sizep : controlling victimization. *Pointer*, 29(2), 9-17.
- Freud, S. (1897). *La naissance de la psychanalyse : texte de 1887-1902*. Paris : Presses universitaires de France, 1956.
- Freud, S. (1895). L'Esquisse d'une psychologie scientifique. Dans *Naissance de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France, 1956.
- Freud, S. et Breuer, J. (1895). *Études sur l'hystérie*. Paris, Presses universitaires de France. 1956.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation des rêves*. Paris : Presses universitaires de France. 1967.

- Freud, S. (1905). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Folio/Gallimard. 1962.
- Freud, S. (1912). La dynamique du transfert dans *La technique psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France. 1953.
- Freud, S. (1912-1913). *Totem et tabou*. Paris : Payot. 1992.
- Freud, S. (1914). Pour introduire le narcissisme. Dans *La Vie sexuelle*. Paris : Presses universitaires de France. 1985.
- Freud, S. (1915). *Pulsion et destin des pulsions*. Paris : Petite bibliothèque Payot. 1968.
- Freud, S. (1917). *Une difficulté de la psychanalyse. Essais de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard. 1933.
- Freud S. (1919). Un enfant est battu. Dans *Névrose, psychose et perversion*. Paris : Presses universitaires de France. 1973
- Freud, S. (1919b). *Résultats, idées, problèmes I*. Paris : Presses universitaires de France. 1984.
- Freud, S. (1919c). *La technique psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France. 1953.
- Freud, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Dans *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot. 1981.
- Freud, S. (1925). La dénégation. Dans *Résultats, idées, problèmes, Tomes II (1921-1938)*. Paris : Presses universitaires de France. 1985.
- Freud, S. (1925). Note sur le « Bloc note magique ». Dans *Résultats, idées, problèmes, II*. Paris : Presses universitaires de France. 1985.
- Freud, S. (1929) *Malaise dans la civilisation*. Paris : Presses universitaires de France, 1981.
- Freud, S. (1937). L'analyse avec fin et l'analyse sans fin. Dans *Résultats, idées, problèmes, II*. Paris : Presses universitaires de France. 1985.

- Gilbert, S. (2007). La recherche qualitative d'orientation psychanalytique : l'exemple de l'itinérance des jeunes adultes. *Recherches qualitatives*. Hors série, numéro 3. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Gilbert-FINAL2.pdf
- Gini, G., Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic symptoms : a meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065.
- Glaser, B.G. et Strauss, A.A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York : Aldine de Gruyter.
- Glaser, B.G., (1992). *Basics of grounded theory analysis : Emergence vs forcing*. Mill Valley : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The Grounded Theory perspective : conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glazier, L. (2005). *Une affaire de fille*. Documentaire de l'Office national du film du Canada.
- Goldbaum, S., Craig, W., Pepler, D.J. et Connolly, J. (2003). *Developmental trajectories of victimization : identifying risk and protective factors*. Dans J. M. Elias et J.E. Zins (Dir), (2003). *Bullying, peer harassment and victimization in the schools : the next generation of prevention*. États-Unis, Hatworth Press.
- Golse, (2001). L'attachement à l'adolescence, quitte ou double? *L'Autre : cliniques, cultures et sociétés*, 2, 109-115.
- Gori, R. (2001). Le réalisme de la haine, sous la direction de Houballah, A. Gori, R., Hoffmann, C., dans *Pourquoi la violence des adolescents?* Paris : Éres.
- Greffner, R.A., Loring, M., Young, C. (2001). *Bullying behavior*. New York : the Haworth Press.
- Grenier, L. (2008). *Les violences de l'autre : faire parler son histoire*. Montréal : Les Éditions Quebecor.
- Grenn, A. (1983). L'idéal : mesure et démesure. *Nouvelle revue de psychanalyse*, 27, 26-27.

- Guillemette, F. (2006a). L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel. Thèse de doctorat. Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à : <http://www.archipel.uqam.ca/1939/1/D1481.pdf>
- Guillemette, F. (2006b). L'approche de la Grounded Theory : pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guillemette, F. (2011, juin). *Théorisation ancrée : que peut-on attendre de la recherche qualitative dans la compréhension du monde d'aujourd'hui?* Communication donnée au Congrès du Réseau international francophone de la recherche qualitative (Rifreq), Université Paul-Valérie Montpellier.
- Guillemette, F. et Lapointe, J.-P. (2012). Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded theory). Dans F. Guillemette et J. Luckerhoff (Dirs), (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. et Lukerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée, *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Gutton, P. (2002). *Violence et adolescence*. Paris : Édition In Press.
- Hazan, M. (2010). *Le masculin : psychanalyse des représentations des hommes au Québec*. Montréal : Les Éditions Quebecor.
- Hazler, R. J. (1994). Bullying breeds violence. You can stop it ! *Learning*, 22(6), 38-41.
- Haynie, D.L., Hansel, T. Eitel, P., Crump, D.A., Saylor, K., Yu, K. et Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims and bully-victims : distinct groups of at-risk youth. *Journal of early adolescence*, 21(1), 29-49.
- Heinrichs, H.P. (2003). A whole-school approach to bullying : special considerations for children with exceptionalities. *Intervention in school and clinic*, 38(4), 195-204.
- Hirigoyen, M.F. (2001). *Le harcèlement moral dans la vie professionnelle : démêler le vrai du faux*. Paris : Éditions La découverte et Syros.

- Hirsch, L. (2012). *C'est le temps de prendre position et de dire non à l'intimidation*. [Documentaire] Repéré à <http://smrcultureplus.blogspot.ca/2012/04/bully-by-lee-hirsch.html#.VUDeKKY6Gn4>
- Hoover, J.H. et Oliver, R. (1996). *The bullying prevention handbook : a guide for principals, teachers, and counsellors*. Bloomington, Indiana : National educational service.
- Hodges, E.V.E, Perry, D.G. (1995). *Personnal and interpersonnal antecedents and consequences of victimization by peers*. Communication présenté à la Biennial meeting of the Society for research on Child development, Indianapolis.
- Hodges, E.V.E., Boivin, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101.
- Hoffmann, C. (2000). *L'agir adolescent*. Toulouse : Éres.
- Houballah, A. (1999). Violence au nom du père dans problématiques adolescentes et direction de la cure. Dans D. Lauri C. Hoffmann et C.-N. Pickmann (Dir.), (1999). *Problématiques adolescentes et directions de la cure*. Paris : Point Hors ligne Éres.
- Houssier, F. Marty, F. (2010). Adolescence, image et rêverie. Destin de la dépendance à l'objet. *Cahier de psychologie clinique*, 35, 77-91.
- Institut de la statistique du Québec (2009). *Cause des décès chez les jeunes âgés de 15 à 19 ans*. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2009.pdf>
- Jeammet, P. (1997). La violence à l'adolescence. *Adolescence*, 15, 1-16.
- Jeammet, P. (2007). Gérer la distance relationnelle aux objets d'attachement : une des tâches essentielles de l'adolescence. Dans A. Braconnier (Dir.), (2007). *L'adolescence aujourd'hui*. Paris : Éres, Le Carnet Psy.

- Jeammet, P. (2009). Paradoxes et dépendance à l'adolescence, collection Temps d'arrêt. Paris, Coordination de l'Aide aux Victimes de Maltraitance et Ministère de la Santé, de l'Enfance et de l'Aide à la Jeunesse de la Communauté française. Repéré à <http://www.yapaka.be/professionnels/publication/paradoxes-et-dependance-l-adolescence-philippe-jeammet>
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Kaës, R. (1994). *La parole et le lien : processus associatif dans les groupes*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2009). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris, Presses universitaires de France, collection Que sais-je?
- Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *De Boeck supérieur : cahiers de psychologie clinique*, 34, 13-40.
- Keller, R. (2007). L'analyse de discours du point de vue de la sociologie de la connaissance. Une perspective nouvelle pour les méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*. Hors-série, numéro 3. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Keller-FINAL2.pdf
- Kestemberg, E. (1962). L'identité et l'identification chez les adolescents. Problèmes théoriques et techniques, *La psychiatrie de l'enfant*, 5(2), 441-522.
- Khan, R. (2002). *L'adolescent dans la psychanalyse : l'aventure de la subjectivation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kim, Y.-S. et Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide : a review. *International Journal of adolescent mental health*, 20, 133-154.
- Klein, M. (1940). Le deuil et ses rapports avec les états maniaco-dépressifs. (de M. Derrida trad.). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot. 1968
- Kohn, M. (2010). Totem et tabou de Freud et l'origine du langage. *Erès-Figure de la psychanalyse*, 19, 251-260.
- Krymko-Bleton, I. (1984). *Le développement affectif normal de l'enfant et de*

l'adolescent : « moi, toi et le Roi... Ça fait trois ». Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

- Kristeva, J. (1993). Les nouvelles maladies de l'âme. Dans M. Vargas-Thils (2008). Le récit de vie comme pratique clinique. Dans V. Gaulejac (de) et M. Legrand (Dir), (2008). *Intervenir par le récit de vie : entre histoire collective et histoire individuelle*. Paris : Érès, sociologie clinique.
- Kvarme, L. G., Helseth, S., Saeteren, B. et Natvig, B.K. (2010). School children's experience of being bullied : and how they envisage their dream day. *Scandinavian journal of caring sciences*, 24(4), 791-798.
- Lacadée, P. (2000). L'adolescence, une délicate transition. *Mental, Revue internationale de santé mentale et de psychanalyse appliquée*, 9, 87-107.
- Lacadée, P. (2013). Les souffrances modernes. *Érès : figures de la psychanalyse*, 25, 33-43.
- Lacadée, P. (2015). Insulte, chaos et violence aveugle. *Lacan quotidien*, 482. Repéré à <http://www.lacanquotidien.fr/blog/wp-content/uploads/2015/02/LQ-482.pdf>
- Lacan, J. (1938). Les complexes familiaux dans la formation de l'individu. Essai d'une analyse d'une fonction en psychologie. Dans *Autres écrits*. Paris : Le Seuil, collection Le champ Freudien. 2001.
- Lacan (1953). Le mythe individuel du névrosé. *Ornicar?*, 17-18, Seuil, 1978, 290-307.
- Lacan, J. (1955-1956). *Les psychoses. Le séminaire, Livre III*. Paris : Éditions Seuil collection Le champ freudien. 1981.
- Lacan, J. (1956-1957). *La relation d'objet. Le séminaire, Livre IV*. Paris : Éditions Seuil collection Le champ freudien. 1994.
- Lacan, J. (1960-61). *Le transfert. Livre VIII*. Paris : Éditions du Seuil. 2001.
- Lacan, J. (1963). *Le séminaire l'angoisse. Le Séminaire, Livre X*. Paris : Éditions du Seuil. 2004.
- Lacan, J. (1966a). La signification du phallus. Dans *Les Écrits*. Paris : Éditions Seuil.

- Lacan, J. (1966b). Le stade du miroir. Dans *Les Écrits*. Paris : Éditions Seuil. 1966.
- Lacan, J. (1966c). D'une question préliminaire à un traitement possible de la psychose. Dans *Les Écrits*, Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1966d). L'instance de la lettre dans l'inconscient. Dans *Les Écrits*. Paris : Seuil. p. 493-528.
- Lacan, J. (1966-1967). *La logique du fantasme. Le Séminaire XIV*. [Texte inédit].
- Lacan, J., (1972). Discours à l'Université de Milan. Dans *Lacan in Italia*, Milan, La Salamandra, 1978, p. 32-55.
- Lacan, J. (1972). Livre XIX le savoir du psychanalyste, leçon du 6 janvier 1972 [Manuscrit non publié]. Dans M.-J. Sauret (2010) : Sujet, lien social, seconde modernité et psychanalyse. *Essaim*, 25, 43-56.
- Lacan, J. (1973-1974). Les non-dupes errent. Séminaire donné en 1973-1974. (Texte inédit). Repéré à http://www.lutecium.org/mirror/www.valas.fr/La-Passe-et-la-fin-de-la-cure-dans-les-seminaires-et-les-Ecrits-de-Lacan_042.html
- Lacan, J. (1975). *Encore. Le Séminaire, Livre XX*. Paris : Le Seuil. (1972-1973).
- Lacan, J. (1976). *Le sinthome. Le Séminaire livre XXIII*. Paris : Seuil. 2005.
- Laurent, É. (2014). Le trauma à l'envers. Ornicar digital. Repéré à <http://wapol.org/ornicar/articles/204lau.htm>
- Lane, David A. (1989). Bullying in school: The need for an integrated approach. *School Psychology International*, 10(3), 211-215.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P., Deslauriers, L., Groulx, A., Laperrière, R, Mayer et A., Pires (Dir), (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Lapointe, S. (1996). *Le programme de formation : « nous, on s'entraide! » : offert aux intervenantes du dîner de la Commission scolaire d'Aylmer*. Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Outaouais.
- Lauru, D. (2002). *Le transfert adolescent : l'analyste en question*. Dans par D.,

- Lauru, (Dir.), (2002). *Le transfert adolescent*. Paris, Érès.
- Lauru, D. (2004). *La folie adolescente : psychanalyse d'un âge en crise*. Paris : Éditions Denoël.
- Lauru, D, Delpierre, L. (2005). *La sexualité des enfants n'est pas l'affaire des grands*. Paris : Hachette.
- Lauru, D. et Le Fourn, J.-Y. (2005). Ouverture à l'image. *Enfances et Psy*, 26, 5-6.
- Lauru, D. (2006). Parlez, je vous écoute. Le temps de la consultation et de la psychothérapie pour un adolescent. *Enfance et psy*, 30(1), 56-70.
- Lavigne, J.-F. (2005). Husserl et la naissance de la phénoménologie (1900-1913). Paris : Presses universitaires de France, collection Epiméthée.
- Le Breton, D. (2002). *Conduites à risque*. Quadrige : Presses universitaires de France.
- Le Corre, V. (2007). Psychanalyse et adolescence. Repéré à http://vincent-le-corre.fr/?p=69#_ftn17.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Legrand, M. (2002). *Entre récit de vie et thérapie*. Dans G. de Villers et C. Niewiadomski (Dir.), (2002). *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Legrand, M. (2012). Raconter son histoire. *Sciences humaines*, 102, 22-27.
- Léopold, S. (2009). *L'écriture du regard dans la représentation de la passion amoureuse et du désir : Étude comparative d'œuvres choisies de Madame Lafayette, Rousseau, Stendhal, Duras*. Allemagne : Perter Lang european academic publisher.
- Lepage, C. (2006). *Intimidation et dépression chez les adolescents : description du phénomène et étude des liens avec l'environnement scolaire*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://search.proquest.com/docview/304914342/fulltextPDF>
- Rey, A et Rey-Debove, J. (2015). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : nouvelle édition du Petit Robert par Paul Robert. Repéré à http://pr.bvdep.com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/login_.asp

- Lereya, S., Samara, M., Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child Abuse and Neglect*, 37, 1-18.
- Letendre, R. (1998). L'attitude du chercheur en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 18, 51-71.
- Letendre, R. (1988). *Dynamique de l'expérience de l'hospitalisation psychiatrique chez les sujets âgés de 18-30 ans*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Letendre, R. (2007). Contribution de la psychanalyse aux méthodologies qualitatives : quelques mots sur la rigueur en lien avec le dispositif d'hospitalité et la fonction tierce. *Recherches qualitatives*. Hors série 3. Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/letendre-final3.pdf
- Le Run, J.L. (2009). Introduction. *Enfance et psy*, 45, 10-13.
- Lesourd, S. (1999). Des-dévoilements du féminin. Dans D., Lauru, C., Hoffmann et C.-N., Pickmann, (Dir), (1999). *Problématiques adolescentes et direction de la cure*. Paris : Point hors ligne Érès.
- Lesourd, S. (2008). L'incontournable passion mystique de l'adolescent. *Adolescence*, 63(1), 9-21.
- Limper, R. (2000). Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education : an overview of work done in the Netherlands. *Aggressive behavior*, 26, 125-134.
- Lochman, J. E. (1992). Cognitive-behavioral intervention with aggressive boys: three-year follow-up and prevention effects, *Journal of consulting and clinical psychology*, 60, 426-432.
- Lukerhoff, J., Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usage*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marcelli, D. (2008). Regard adolescent, un regard qui tue! *Enfance et psy*, Érès, 41, 50-55.

- Marcelli, D. (2009). *C'est donc ça l'adolescence : Daniel Marcelli répond aux grandes questions des ado*. Paris : Bayard.
- Ma, X., Stewin, L.L., et Mah, D.L. (2001). Bullying in school : nature, effects and remedies. *Research papers in Education*, 16, 247-270.
- Marquet, M. (2011). *Les trajectoires sociales ascendantes de deux jeunes issus de milieux populaires — Récits de vie*. Paris, l'Harmattan : logiques sociales.
- Mènes, M. (2004). L'inquiétante étrangeté. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2(56), 21-24.
- Mills, J., Bonner, A. et Francis, K. (2006). The development of constructivist Grounded Theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-10.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. et Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of bullying. *Canadian journal of education*, 28(4), 718-738.
- Mishna, F., Wiener, J. et Pepler, D.J. (2008). Some of my best friends – Experiences of bullying within friendships. *School psychology international*, 29(5), 549-573.
- Melman, C. (1999). La crise subjective Dans D. Lauru, C. Hoffmann, C.-N. Pickmann) (Dir), (1999). *Problématiques adolescentes et direction de la cure*. Paris : Point hors ligne Érès.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherche Qualitative*, 26(1), 110-138.
- Olivier De Sardan, J. P. (1995). La politique de terrain. *Enquête*, 1, 71-109.
- Olweus, D. (1990). *Bullying among school children*. Dans K., Hurrelmann et F. Losel (Dir). *Health hazards in adolescence. Prevention and intervention in childhood and adolescence*. Oxford, England : Walter de Gruyter.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. Dans D. J. Pepler et K. H.

- Rubin (Dir), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes, cité dans Rubin, K. H. and Asendorf, J. B. (Dir) *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood*. London : Erlbaum.
- Olweus, D. (1995a). Bullying or peer abuse in school: intervention and prevention. Dans G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurran et C. Wilson (Dir), (1995). *Psychology, law and criminal justice : international developments in practice*. Berlin : De Gruyter.
- Olweus, D. (1995 b). Buyllying or peer abuse at school : facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Olweus, D. (2000). Bullying in school : Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American journal of orthopsychiatry*, 80(1), 124-134.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (2010). *Une enquête de théorisation ancrée : les racines et les innovations de l'approche méthodologique de Glaser et Strauss*. Dans B.G., Glaser et A.A, Strauss (Dir), (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Parrish, A.-M., Yeatman, H., Iverson, D., et Russell, K. (2012). Using interviews and peer paris to better understand how school environments affect young children's playground physical activity levels : a qualitative study. *Health education research*, 27(2), 269-280.
- Patris, M. (2009). Sommes-nous fous du langage? *Recherches en psychanalyse*, 7, 62-68.
- Pietrocola, A. (2013). Je ne trouve pas les mots pour le dire. *Enfance et Psy*, 58, 156-165.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. *Politix*, 7(27), 25-31.

- Pelletier, D. (1991). Recherche, intervention et formation : entre le sifflet et l'OS-3. *Revue Canadienne de psychoéducation*, 20(1), 45-53.
- Pelligrini, A.D. (2002). Bullying, victimisation and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational psychologist*, 37(3), 151-163.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris : Armand Colin.
- Pepler, D.J., Craig, W., Ziegler, S. et Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian journal of community mental health*, 13(2), 95-110.
- Pepler, D.J., King, G., Craig, W., Ryard, B. et Bream, L. (1995). The development and evaluation of a multisystem social skills group training program for aggressive children. *Child and youth care forum*, 24(5), 297-313.
- Pepler, D., Craig, W. (2000). Observations of bullying in playground and in the classroom. *School psychology international*, 21, 22-36.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L. et Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384.
- Perret, A. (2013). De la fonction porte-parole du corps dans l'agir des adolescentes d'aujourd'hui. *Enfance et psy*, 61, 60-69.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pires (Dir.), (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Pirlot, B. (2007). Après la catastrophe : mémoire, transmission et vérité dans les témoignages de rescapés des camps de concentration et d'extermination nazis. *Civilisations : revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, 56, 21-41.
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S. et Raybaut, P. (1983). *Les récits de vie : théorie et pratique*. Paris : Presses universitaires de France sociologie.
- Pollack, M. et Heinich N. (1986). Le témoignage. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 3-29.

- Pollack, I. et Sundermann, C. (1999). Creating safe schools : A comprehensive approach. *Journal of the office of juvenile justice and delinquency prevention*, 3(1), 13-20.
- Poncelet (2008). *Récit de vie et aide thérapeutique*. Dans V. Gaulejac (de), et M. Legrand, (Dir), (2008). *Intervenir par le récit de vie : entre histoire collective et histoire individuelle*. Paris : Érès sociologie clinique.
- Porge, É. (2006). *Jacques Lacan, un psychanalyste : parcours d'un enseignement*. Paris : Érès.
- Plouffe, M.-J. et Guillemette, F. (2012). *La MTE comme apport au développement de la recherche en arts*. Dans J. Luckerhoff, et F. Guillemette (Dir), (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Puskas, D. (2002). De l'importance de la constitution de l'ordre symbolique et de son maintien par la fonction paternelle. *Filigrane*, 11(1), 22-39.
- Pugh, R., Chitiyo, M. (2012). The problem of bullying in schools and the promise of positive behaviour support. *Journal of research in special educational needs*, 12(2), 47-53.
- Rassial, J.-J. (1990). *L'adolescent et le psychanalyste*. Paris : Éditions Rivages.
- Renouf, A., Brendgen, M., Séguin, J.R., Vitaro, F., Boivin, M., Dionne, G., Tremblay, R.E. et Pérusse, D. (2011). Interactive links between theory of mind, peer victimization, and reactive and proactive aggression. *J Abnorm child psychol*, 38, 1109-1123.
- Ricœur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Dans J.-C. Kaufmann, (2004) : *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Rothon, C., Head, J., Klineberg, E. et Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes ? A prospective study on the effects of bullying on academic achievement and mental health or adolescent at secondary schools in East London. *Journal of adolescence*, 34, 579-588.
- Roy, J. (2010). *Ostie de fif*. Montréal : Éditions les intouchables.

- Rueger, S.Y., Malecki, C.K. et Demaray, M.K. (2011). Stability of peer victimization in early adolescence : effects of timing and duration. *Journal of school psychology, 49*(4), 443-464.
- Sabourin, P. (2010). Latence en question : quelle phase de latence pour les enfants victimes de violence? *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, 58*, 41-49.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives. Hors-Série, numéro 5*.
- Sawyer, J.-L., Fare, M., Pepler, D., et Wiener, J. (2011). The missing voice : parent's perspectives of bllying. *Children and youth services review, 33*(10), 1795-1803.
- Schaeffer, J. (2002). Une instable identité psychosexuelle. *L'orientation scolaire et professionnelle, 31*, 535-543.
- Schaeffer, J. (2008). *Le refus du féminin*. Paris : Presses universitaires de France.
- Scelles, R. (2004). Réflexions autour du double fraternel. *Imaginaire et Inconscient, 14*, 71-82.
- Schreier, A., Wolke, D., Thomas, K., Horwood, J., Hollis, C, Gunnell, D. et Harrison, G. (2009). Prospective study of peer victimization in chilhood psychotic symptoms in a nonclinical popultation at age 12 years. *Archives of general psychiatry, 66*, 527-536.
- Schwering, K.-L. (2011). L'idéal en quête d'identité : idéalisation et désidéalisation de l'enfant à l'adulte. *Cahiers de psychologie clinique, 36*, 35-59.
- Seddon, C., McLellan, A. et Lajoie, G. (2000). How parents can take action against bullying. Bully B'ware productions. Colombie Britannique : Hemlock Printers.
- Smith, J., Twemlow, S.W., Hoover, D.W. (1999). Bullies, victims and bystanders : a method of in school intervention and possible parental contributions. *Child psychiatry and human development, 30*(1), 29-37.
- Smith, P.K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed : Comments on this special section. *International journal of behavioral development, 35*(5), 381-382.

- Soulet, M.-H. (2011, juin). *La comparaison « chemin faisant » comme outil de découverte en sciences sociales*. Communication donnée au Congrès du Réseau international francophone de la recherche qualitative (RIFREQ). Université de Montpellier Paul Valéry.
- Spiel, C., Strohmeir, D. (2011). Natational strategy for violence prevention in the Austrian public school system : development and implementation. *International journal of behavioral development*, 35(5), 412-418.
- Stanley, R., Boshoff, K, Dollman, J. (2012). Voices in the playground : a qualitative exploration of the barriers and facilitators of lunchtime play. *Journal of science and medicine in sport*, 15(1), 44-51.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative* (2e édition); Traduit par M.-H. Soulet avec la collaboration de S. Emery, K. Oeuvery et C. Saas. Fribourg : Academic Press.
- Strauss, A. L. (1992). *Miroir et masques*. Paris, Métailié.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. Hawthorne, NY : Aldine.
- Tisseron, S. (1994). L'héritage insu : les secrets de famille. *Persee*, 59, 231-243.
- Tisseron, S. (2006). La honte qui tue à la honte qui sauve. *Èrès/Le Coq-héron*, 184, 18-31.
- Tisseron, S. (2011). *Les secrets de famille*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tremblay, Richard E. (2006). Prevention of Youth Violence: Why not Start at the Beginning? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(4), 481-487.
- Tucker, C.J., Finkelhor, D., Turner, H. et Shatturck, A. (2013). Association of sibbling agression with child and adolescent mental health. *Pediatrics*, 132(1), 79-84.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P. et Sacco, F. C. (2001). *A social systems-power dynamics approach to preventing school violence*. Dans M. Shafii et S. L. Shafii (Dir), (2001). *School Violence: Assessment, Management and Prevention*. Washington, district of Colombia: American Psychiatric Association.
- Vitaro, F., Pelletier, D. (1991). Assessment of children's social problem-solving

skills in hypothetical and actual conflict situations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19(5), 45-34.

Vitaro, F. et Pelletier, D. (1991). La prédiction des problèmes de comportement au second cycle du primaire. *Science et Comportement*, 21(3), 151-167.

Vitaro, F. Pelletier, D., Gagnon, C. et Baron, P. (1995). Correlates of depressive symptoms in early adolescence. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 3(4), 241-251.

Winnicott, D.W. (1962). L'adolescence. Dans D.W.Winnicott (1969). *Pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Petite bibliothèque Payot.

Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité*. Gallimard, collection Folio essais. 2002.

Wishna, F., Pepler, D.J., Wiener, J. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers and principals. *Victims and offenders*, 1, 255-288.

Zafiropoulos, M. (2001). *Lacan et les Sciences Sociales : le déclin du père*. Paris : Presses universitaires de France.

Zafiropoulos, M. (2003). *Lacan et Lévi-Strauss ou le retour à Freud*. Paris : Presses universitaires de France.

APPENDICE A

FORMULAIRE D'AUTORISATION DES PARENTS

Madame,

Monsieur,

Par la présente, je désire vous informer de mon projet de recherche et demander votre autorisation afin que votre adolescent puisse y participer. Sans plus attendre, je me présente : Sophie Lapointe, doctorante en psychologie. Mon projet de thèse doctorale en psychologie à l'Université du Québec à Montréal est effectué sous la direction de Docteure Marie Hazan, professeure du département de psychologie.

Ma recherche porte sur le récit des jeunes adolescents âgés entre 12 et 14 ans ayant vécu l'expérience de l'intimidation par des pairs. Le but de cette recherche est de comprendre comment ces adolescents ont vécu cette expérience. Leur récit me sera d'une grande utilité, puisque cette recherche a pour but d'améliorer l'aide apportée à d'autres jeunes adolescents qui se retrouvent dans une situation similaire à celle de votre enfant.

Les entretiens individuels, d'une durée approximative de 45 minutes chacun, s'effectueront sur deux à trois jours consécutifs en raison d'une rencontre par jour. L'identité de votre adolescent sera en tout temps protégée. Concrètement, cela veut dire que ni son nom ni toute information permettant de l'identifier ne seront dévoilés.

De plus, la participation de votre enfant à ces rencontres est libre et volontaire. Même si certaines questions posées impliquent le dévoilement d'un côté assez intime de votre adolescent, sachez qu'il aura le droit de refuser de répondre à celles-ci sans aucun préjudice. Il pourra en tout temps se retirer de l'étude sans avoir à fournir d'explication et sans encourir de pénalités.

Afin de faciliter le traitement de l'information, les entrevues seront enregistrées sur magnétophone. Les données seront conservées, dans un bureau fermé à clé, durant cinq ans une fois la recherche complétée. Après ce terme, celles-ci seront détruites. Une compensation symbolique et financière est prévue.

Je compte remettre à chaque participant à la dernière rencontre une compensation financière d'un chèque-cadeau de 10 \$ échangeable contre une entrée gratuite au

cinéma. Même si votre adolescent décide d'arrêter le processus d'entrevue, il ne sera pas privé de cette compensation financière. Les entrevues auront lieu soit à l'Université du Québec à Montréal soit dans leur école respective.

La chercheuse prévoit également certaines modalités afin d'assurer la confidentialité des résultats qui seront ultérieurement présentés. À titre d'exemple, aucun nom ne sera jamais dévoilé et la chercheuse évitera de citer des anecdotes ou des détails particuliers de l'histoire personnelle des sujets participant à la recherche.

De plus, la chercheuse enverra par la poste aux participants qui en font la demande les résultats globaux de cette recherche. Si vous avez des questions touchant les responsabilités de la chercheuse principale à l'égard votre enfant ou si vous voulez formuler une plainte, vous pouvez communiquer avec la directrice de la recherche, Docteure Marie Hazan.

Ce projet de recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'UQÀM. Advenant l'inobservance des engagements mentionnés précédemment par la chercheuse, vous pouvez faire valoir votre situation ou celle de votre enfant auprès du président du Comité, Docteur Joseph Josy Lévy. Il peut être joint au numéro (514) 987-3000 poste 4483 ou via l'adresse courriel suivante : levy.joseph_josyqam.ca. Si vous autorisez votre adolescent(e) à participer à cette recherche sur le récit des jeunes adolescents ayant vécu l'expérience de l'intimidation par les pairs, veuillez compléter la section suivante :

Nom de la mère en lettres moulées :

Signature de la mère et date :

Numéro de téléphone :

Ou

Nom du père en lettres moulées :

Signature du père et date :

Numéro de téléphone :

APPENDICE B

FORMULAIRE D'ASSENTIMENT POUR LES ADOLESCENTS

Par la présente, je _____ (nom en caractères d'imprimerie) accepte de participer à un projet de recherche qui porte sur le récit de jeunes adolescents, âgés de 12 à 14 ans, ayant vécu l'expérience de l'intimidation par les pairs. Il s'agit de raconter comment j'ai vécu mon expérience d'intimidation par les pairs. Je sais également que le récit de mon expérience sera d'une grande utilité, puisque cette recherche a pour but d'améliorer l'aide apportée à d'autres jeunes adolescents qui se retrouvent dans une situation similaire à la mienne.

Je sais que je vais rencontrer Sophie Lapointe, chercheuse principale, qui effectue son doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal. Son projet de thèse en psychologie s'effectue sous la direction de Docteure Marie Hazan, professeure du département de psychologie.

Je sais que les entretiens sont individuels, d'une durée approximative de 45 minutes, et qu'ils s'effectueront sur deux à trois jours consécutifs en raison d'une rencontre par jour. Je comprends que ma participation consiste, après toutefois avoir informé mes parents de l'existence et de mon désir de participer à cette recherche, à prendre rendez-vous avec Sophie Lapointe par l'entremise d'un intervenant de mon école. Je sais aussi que les entrevues sont enregistrées sur magnétophone et que mon anonymat sera en tout temps protégé. Ni mon nom ni toute autre information permettant de m'identifier ne seront dévoilés. Les données de recherche me concernant seront conservées pour une période de cinq ans dans un classeur fermé à clé au terme de la recherche

De plus, je sais que ma participation à ces rencontres est libre et volontaire. Si certaines questions posées impliquent le dévoilement d'un côté assez intime de ma personne, j'ai le droit de refuser d'y répondre sans préjudice.

Je comprends que les entretiens seront menés de manière à ce que je me sente le plus à l'aise possible pour parler librement et avec spontanéité. Je peux me retirer en tout temps de l'étude sans avoir à fournir d'explication et sans pénalité. Je sais qu'une compensation symbolique et financière est prévue. La chercheuse doit me remettre cette compensation à la deuxième rencontre. Je sais que les entretiens auront lieu dans un local réservé dans un des locaux de mon école. Je sais également que la chercheuse a prévu certaines modalités afin d'assurer la confidentialité des données. À titre d'exemple, je sais que mon nom ne sera jamais

dévoilé et que la chercheuse évitera de citer des anecdotes ou des détails particuliers de mon histoire. Je sais aussi que je recevrai par la poste les résultats de cette recherche, si je le désire.

Si j'ai des questions touchant les responsabilités de la chercheuse principale à mon égard ou si je veux formuler une plainte, je peux communiquer avec la directrice de la recherche, Madame Marie Hazan. Je sais aussi que cette recherche a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'UQÀM. Advenant l'inobservance des engagements mentionnés précédemment par la chercheuse, je sais que je peux faire valoir ma situation auprès du président du Comité, Docteur Joseph Josy Lévy. Il peut être joint au numéro (514) 987-3000 p. 4483 ou via l'adresse courriel suivante : levy.joseph_josy@uqam.ca.

Signature : _____

Date : _____

Sophie Lapointe, doctorante en psychologie

Docteure Marie Hazan, professeure en psychologie à l'UQÀM : 514-987-3000
poste 7864

APPENDICE C

GUIDES D'ENTRETIEN

Présentation de la chercheuse et de la recherche (lecture du consentement éclairé)

Entrée en matière

Tu as vécu l'expérience de l'intimidation à répétition par les pairs à l'école. Veux-tu me raconter comment cela s'est passé pour toi?

Objectif : Amener le participant(e) à me parler de ses expériences de vie en regard à l'intimidation par les pairs; repérage de ce qui viendra spontanément.

Thèmes abordés :

- Connaitre les expériences d'intimidation.
- Réactions subjectives suite à l'expérience d'intimidation.
- Représentation de soi-même avant et après avoir vécu ces expériences d'intimidation.
- Représentation du ou des intimidateurs.
- Représentation du lien entretenu avec ses pairs
- Réaction des parents et de la fratrie lorsqu'ils ont appris l'existence du vécu d'intimidation.
- Représentation de la relation vécue avec la mère, le père et la fratrie.
- Représentation de sa mère et de son père.
- *Perception transmise par les parents comme façon d'être.*
- Représentation de l'autorité de ses parents.

- Représentation actuelle de soi.
- Question sur l'existence des thèmes non évoqués jugés importants par le sujet
- Pourquoi a-t-il (elle) accepté de participer à cette recherche?
- Qu'est-ce que sa participation lui a apporté?

APPENDICE D
QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

1. Sexe : __ femme ou __ homme
2. Date de naissance : _____ âge : __ ans
3. Où êtes-vous né(e)? __ Québec __ autre province __ extérieure du Canada
4. Si hors du Canada, veuillez préciser la date (année) d'arrivée au Canada et
le _____ pays _____ d'origine :

5. Lieu de naissance des parents : _____
6. Occupation des parents : _____
7. Avez-vous des frères ou des sœurs et si oui, combien?

8. En quelle année de secondaire êtes-vous?

9. Avez-vous déjà redoublé une année scolaire?

10. Quel est le niveau de scolarité de vos parents?

11. Revenu annuel familial :

< 25 000

25 000 à 45 000

45 000 à 75 000

75 000 et +

APPENDICE E

PREMIÈRE CLASSIFICATION DES CODES IN-VIVO

1. Mouvements et postures psychiques
 - 1.1. Vouloir tout capter
 - 1.2. Ressemblance à un garçon
 - 1.3. Tentatives de faire réagir ses pairs
 - 1.4. Sujet ouvert à soi et à l'autre
 - 1.4.1. Vouloir être indépendante
 - 1.4.2. Vouloir être deux (afin de supporter le regard sur soi)
 - 1.4.3. Vivre l'isolement
 - 1.4.4. Vivre la perte comme un stress
 - 1.4.5. Vouloir éviter de reproduire la colère de sa mère
 - 1.4.6. Vouloir dire son désaccord aux autres
 - 1.4.7. Vouloir défendre l'honneur de ses parents
 - 1.4.8. Vécu d'un sentiment d'impuissance
 - 1.4.9. Vécu du sentiment de solitude
 - 1.4.10. Vécu d'insomnie
 - 1.4.11. Vécu de rejet par les pairs
 - 1.4.12. Vécu d'agression physique
 - 1.4.13. Utiliser le groupe pour dédramatiser la situation
 - 1.4.14. Utilise l'humour avec les gens agaçants
 - 1.4.15. Utilisation de sa grandeur pour arrêter les gestes d'intimidation
 - 1.4.16. Trouver le juste milieu pour prendre sa place
 - 1.4.17. Trouver la bonne place pour la barrière
 - 1.4.18. Trouve des solutions pour se protéger d'elle-même
 - 1.4.19. Trop de proximité entre pairs
 - 1.4.20. Tristesse de perdre une amie
 - 1.4.21. Travailler sur mes points forts et ignorer les points faibles
 - 1.4.22. Traumatismes causés par la violence des pairs
 - 1.4.23. Transformer le stress en blague
 - 1.4.24. Tenter de se changer les idées
 - 1.4.25. Tente de respecter ses idées
 - 1.4.26. Tentatives pour prendre contrôle de son amie
 - 1.4.27. Tentatives du père de se faire respecter et d'émettre son autorité
 - 1.4.28. Tentatives de reprendre son lien d'amitié

- 1.4.29. Tentatives de protéger ceux qui sont plus dépendants des adultes
- 1.4.30. Tentatives de mettre fin aux menaces de son amie en lui parlant
- 1.4.31. Tentatives de défendre ses amis
- 1.4.32. Tentative d'ignorer sa souffrance
- 1.4.33. Tentative d'ignorer les comportements dérangeants de ses pairs
- 1.4.34. Tentative de trouver une solution
- 1.4.35. Tentative de mettre des limites en lui transmettant son désaccord
- 1.4.36. Taquiner blesse ses pairs
- 1.4.37. Soutien d'une amie
- 1.4.38. Soutien des pairs comme solution
- 1.4.39. Vivre de la stupeur
- 1.4.40. S'ouvrir à l'autre
- 1.4.41. Soutien offert par son copain
- 1.4.42. Soutenir sa position (place)
- 1.4.43. Souhaite aider ses amis
- 1.4.44. Son geste n'est pas excusé
- 1.4.45. Son amie et elle veulent éviter l'intrusion d'une autre fille dans leur amitié
- 1.4.46. Solution trouvée par lui-même pour mettre une limite à l'intimidation
- 1.4.47. Solution pour se faire respecter par les autres
- 1.4.48. S'intimider, c'est lorsque l'autre tente de te rabaisser et que tu crois ce qu'il te dit
- 1.4.49. S'intimider soi-même, c'est se rabaisser soi-même
- 1.4.50. S'interroge sur le fait de donner la confiance à l'autre ou non
- 1.4.51. Similitude entre pairs
- 1.4.52. Si l'amitié persiste, c'est une amitié forte
- 1.4.53. Sentir qu'elle ne peut se défendre devant ses pairs, elle fige
- 1.4.54. Si la peur est ressentie, plus longue est la construction de barrière
- 1.4.55. Seul au moment de l'intimidation de ses pairs
- 1.4.56. Ses petites marques corporelles sont lourdes pour elle
- 1.4.57. Ses attraits féminins (seins) lui apportent de la confiance en elle
- 1.4.58. Séparation pour retrouver ses traits uniques
- 1.4.59. Séparation plus grande avec les parents
- 1.4.60. Sentiments d'être fébrile quand elle répond aux autres
- 1.4.61. Sentiments d'être différentes de ses parents
- 1.4.62. Sentiments d'être abandonnée par son amie

- 1.4.63. Sentiment qu'on lui veut du mal
- 1.4.64. Sentiment que les excuses de l'autre étaient fausses
- 1.4.65. Sentiment que la loi est présente dans ses cours de taekwondo
- 1.4.66. Sentiment d'impuissance de la mère
- 1.4.67. Sentiment d'être rancunière
- 1.4.68. Sentiment d'être différent de son père
- 1.4.69. Sentiment d'être complètement seule (personne pour se confier)
- 1.4.70. Sentiment des malaises qui retombe sur ses pairs
- 1.4.71. Sentiment de solitude vécu à répétition
- 1.4.72. Sentiment de mal-être suite à la répétition des menaces
- 1.4.73. Sentiment de déprime seule
- 1.4.74. Sentiment de bien-être à la maison
- 1.4.75. Sentiment d'avoir peu de maîtrise de soi
- 1.4.76. Sentiment d'avoir gagné contre l'autre
- 1.4.77. Sentiment d'avoir besoin des adultes pour mettre la barrière
- 1.4.78. S'effondrer en étant seule
- 1.4.79. Se trouver un trait unique
- 1.4.80. Se trouve trop douce ou trop agressive
- 1.4.81. Se trouve honnête
- 1.4.82. Se soucie de sa réputation
- 1.4.83. Se sentir obligé d'écouter son père
- 1.4.84. Se sentir déprimée et vouloir arrêter de venir à l'école
- 1.4.85. Se sentir déboussolée en étant seule
- 1.4.86. Se sent responsable de la protection de ses amis
- 1.4.87. Se sent protégé par les adultes
- 1.4.88. Se sent chanceuse d'être prêt de sa mère
- 1.4.89. Se sent bien dans un groupe de soutien mental
- 1.4.90. Se réunir à nouveau, retrouver chacun sa place
- 1.4.91. Se retient d'aller vers les gens
- 1.4.92. Se respecter tout en s'inspirant des autres
- 1.4.93. Se remettre dans la bonne position
- 1.4.94. Se regroupe avec les gens qui ont les mêmes passions et la même façon d'être timides
- 1.4.95. Se raconter l'a beaucoup aidé
- 1.4.96. Se questionne sur l'attitude du père
- 1.4.97. Se questionne devant un adulte qui lui a manqué de respect
- 1.4.98. Se présenter à ses pairs autrement (pas comme cible)

- 1.4.99. Se placer au même niveau que l'autre
- 1.4.100. Se mêle avec l'autre, elle ne connaît plus sa place
- 1.4.101. Se livre à son amie contrairement à l'an passé
- 1.4.102. Se laisser emporter par sa colère
- 1.4.103. Se laisser atteindre intimement
- 1.4.104. Se joindre à un autre pour en parler et être accompagnée
- 1.4.105. Se joindre à un autre,
- 1.4.106. Se faire traiter de noms
- 1.4.107. Se faire suivre l'impatiente
- 1.4.108. Se faire des amis, facteur de protection pour soi et l'autre
- 1.4.109. Se faire copier par son amie
- 1.4.110. Se faire aider par son amie dans ses cours
- 1.4.111. Se faire agacer par les pairs
- 1.4.112. Se donner une autre définition personnelle que celle de ses pairs
- 1.4.113. Se donner des allures de garçon
- 1.4.114. Se distancer du jugement des autres pour penser à elle-même
- 1.4.115. Se demande quand agir
- 1.4.116. Se dégager de cette expérience avant d'y être prise
- 1.4.117. Se battre avec un pair
- 1.4.118. Savoir s'entourer, c'est de ne pas s'apitoyer sur son sort
- 1.4.119. Savoir réagir, c'est résisté
- 1.4.120. Savoir que l'autre s'intéresse vraiment à moi par son écoute
- 1.4.121. Savoir que je peux me confier, c'est rassurant
- 1.4.122. S'appuyer sur le bonheur de ses amis
- 1.4.123. Savoir qu'elle doit travailler sur elle-même
- 1.4.124. Saisi par l'étonnement du comportement violent provenant de pairs
- 1.4.125. Responsabilité ce qui lui arrive sur le plan académique
- 1.4.126. Sa perception des autres est devenue moins menaçante
- 1.4.127. Sa confiance est érigée et plus solide, face aux attaques
- 1.4.128. Sa colère s'estompe
- 1.4.129. Rompre une amitié à cause du non-respect de l'autre
- 1.4.130. Réussir à mieux se contrôler lorsqu'elle rencontre ses pairs
- 1.4.131. Réussir à parler avec d'autres sans ressentir de la peur
- 1.4.132. Retrouver d'autres amis
- 1.4.133. Retrouver confiance en elle-même
- 1.4.134. Retour du sentiment de haine

- 1.4.135. Retour des souvenirs sur tes mauvaises expériences avec amie
- 1.4.136. Retenu des pairs à la suite de l'intervention des parents
- 1.4.137. Ressentir plus d'assurance en elle-même
- 1.4.138. Ressentir le manque d'être entouré
- 1.4.139. Ressentir la joie de se retrouver dans sa famille
- 1.4.140. Ressemblance avec sa mère
- 1.4.141. Respect du travail de sa mère à la maison
- 1.4.142. Respect des choix des autres
- 1.4.143. Résister aux menaces
- 1.4.144. Résister en maintenant sa position et ses décisions
- 1.4.145. Résignation
- 1.4.146. Répulsion des autres filles
- 1.4.147. Représentation des intimidés : chacun doit construire ses barrières
- 1.4.148. Répétition des gestes d'intimidation
- 1.4.149. Se rendre compte de l'importance du respect de l'autre
- 1.4.150. Rencontre avec des pairs et discussions de choses intéressantes
- 1.4.151. Remplacement temporaire des amis par la mère
- 1.4.152. Remise en question de soi
- 1.4.153. Remarque qu'elle se retire des autres
- 1.4.154. Rejet d'une amie
- 1.4.155. Rejet du père envers son copain
- 1.4.156. Rejet des trucs féminins
- 1.4.157. Rejet des autres pairs
- 1.4.158. Rejet de l'allure féminine
- 1.4.159. Rejet de la différence chez les pairs
- 1.4.160. Regrets de manifester à l'autre sa colère
- 1.4.161. Attendre longtemps pour régler les incompréhensions
- 1.4.162. Refuser la façon de l'autre
- 1.4.163. Refus d'un pair
- 1.4.164. Refus d'être le modèle
- 1.4.165. Refus d'être admirée par une amie
- 1.4.166. Refus de subir l'intimidation des autres
- 1.4.167. Refus de se chicaner sans raison avec une amie
- 1.4.168. Refus de l'intervention des parents
- 1.4.169. Refus de l'attitude des autres filles envers les garçons
- 1.4.170. Refus de dénoncer ses pairs

- 1.4.171. Refus d'avoir de l'influence sur ses pairs
- 1.4.172. Refouler des choses au lieu de les élaborer
- 1.4.173. Avoir des coups physiques d'une amie
- 1.4.174. Reconstruction de soi morceau par morceau
- 1.4.175. Reconnaître ses limites
- 1.4.176. Reconnaître qu'il y a une différence : être seule ou accompagnée
- 1.4.177. Reconnaissance envers le soutien de sa mère
- 1.4.178. Rechercher de la reconnaissance de ses parents
- 1.4.179. Recherche une place qui correspond à être dans le milieu
- 1.4.180. Recherche d'être unique
- 1.4.181. Recherche des points communs chez ses pairs
- 1.4.182. Recherche de reconnaissances des autres par un trait unique
- 1.4.183. Recherche de proximité avec le père,
- 1.4.184. Recherche de pouvoir être à son aise avec l'autre
- 1.4.185. Recherche de bien-être
- 1.4.186. Recherche d'activités seulement à deux afin d'éviter d'être seule
- 1.4.187. Réalisé qu'elle a changé positivement
- 1.4.188. Réagir au harcèlement des pairs
- 1.4.189. Réagir en utilisant un contact physique (par violence)
- 1.4.190. Réagir aux critiques de ses pairs
- 1.4.191. Réagir autrement à cause du débordement
- 1.4.192. Réagir au lieu de manger ses émotions
- 1.4.193. Réagir à la destruction, je deviens plus forte
- 1.4.194. Réactions du sujet par la violence (lancé un livre)
- 1.4.195. Réaction non violente
- 1.4.196. Réaction des pairs
- 1.4.197. Réaction de colère suite aux gestes de violences physiques
- 1.4.198. Rapprochement entre élèves à cause d'intérêts communs
- 1.4.199. Quand l'indifférence ne marche pas, elle demande de l'aide
- 1.4.200. Ma mère a aussi mal que moi
- 1.4.201. Protection offerte à ses amis
- 1.4.202. Projet d'avenir : mécanicien
- 1.4.203. Pression de la part d'un groupe
- 1.4.204. Prendre place dans sa famille et ses amis de façon agressive
- 1.4.205. Prendre les remarques des autres avec beaucoup d'ironie
- 1.4.206. Prendre les menaces comme menaces réelles à sa survie

APPENDICE F

CODAGE SÉLECTIF DES CODES IN-VIVO ALLANT VERS LA SATURATION DES DONNÉES

1. Mouvements et postures psychiques
 - 1.1. Décider d'arrêter l'intimidation en posant un acte
 - 1.1.1. Décider faire un choix et poser un acte différent
 - 1.1.1.1. Décider que c'était fini de se laisser intimider
 - 1.1.1.2. Faire des efforts
 - 1.1.1.3. Barrière est maintenant fixe
 - 1.1.1.4. Décision répondre physiquement aux gestes d'intimidation
 - 1.1.1.5. Désir de réagir devant des gens agressifs
 - 1.1.1.6. Ne plus accepter que ses sœurs soient intimidées à cause de lui
 - 1.1.1.7. Trouver la force de répondre
 - 1.1.2. Arrêter de craindre ses pairs
 - 1.1.3. Décire une chose est à l'opposé de la nommer
 - 1.1.4. Devoir apprendre de ces expériences
 - 1.1.4.1. essayer d'arrêter cela
 - 1.1.4.2. Se dégager de cette expérience avant d'y être prise
 - 1.1.4.3. Sentir que sa limite est atteinte
 - 1.2. Sujet ouvert à soi et à l'autre
 - 1.2.1. Trouver son propre niveau, sans rabaisser personne
 - 1.2.1.1. marquer sa différence par le rejet des choix féminins
 - 1.2.1.1.1. avoir des intérêts plus similaires aux garçons
 - 1.2.1.1.2. chercher à se démarquer des autres de façon masculine
 - 1.2.1.1.3. communiquer le rejet du féminin à ses pairs
 - 1.2.1.1.4. être aimé à cause de son choix d'être un garçon manqué
 - 1.2.1.1.5. manifester son désaccord avec les intérêts de filles
 - 1.2.1.1.6. marquer sa différence par des choix plus masculins
 - 1.2.1.1.7. rejet de l'allure féminine
 - 1.2.1.1.8. Se donner des allures de garçon
 - 1.2.1.1.9. Trait de personnalité unique et plus masculine
 - 1.2.1.1.10. Vouloir se démarquer du féminin : être un garçon manqué
 - 1.2.1.2. Résister en maintenant sa position et ses décisions
 - 1.2.1.2.1. Apprendre à se faire respecter de la bonne façon et être à l'écoute de l'autre

- 1.2.1.2.1.1. Désir de se faire respecter et de respecter les autres
- 1.2.1.2.1.2. Résister aux menaces
- 1.2.1.2.2. Choisir de dénoncer les actes de ses pairs
 - 1.2.1.2.2.1. Arrêter de ne rien dire
 - 1.2.1.2.2.2. Dénoncer est devenu une bonne solution
 - 1.2.1.2.2.3. Trouver le courage de dénoncer les situations
- 1.2.1.2.3. Décision d'assumer ses choix et poser des actes différents
 - 1.2.1.2.3.1. Désir de régler tout seul les problèmes
 - 1.2.1.2.3.2. Assumer ses choix et prévoir les conséquences du dévoilement
 - 1.2.1.2.3.3. Décider de réagir à l'intimidation suite à l'accumulation
 - 1.2.1.2.3.4. Justifier sa position : être dans le camp ou à l'extérieur
 - 1.2.1.2.3.5. Rechercher des moyens différents
 - 1.2.1.2.3.5.1. Trouver d'autres façons de réagir
 - 1.2.1.2.3.5.1.1. Augmenter le ton pour montrer son désaccord
 - 1.2.1.2.3.5.1.2. Changement : moins réagir aux gestes d'intimidation
 - 1.2.1.2.3.5.1.3. Continuer de faire des efforts pour mettre des limites
 - 1.2.1.2.3.5.1.4. Se faire plus respecter en ayant des amis
 - 1.2.1.2.3.5.1.5. Démontrer son indifférence
 - 1.2.1.2.3.5.1.6. Distance prise avec les choix des autres
 - 1.2.1.2.3.5.1.7. Apprendre à se servir de l'intelligence
 - 1.2.1.2.3.5.1.8. Chercher à réagir de façon plus mature
 - 1.2.1.2.3.5.1.9. Éviter de s'éloigner des autres
 - 1.2.1.2.3.5.1.10. Éviter de donner de l'attention et être plus indépendante
 - 1.2.1.2.3.5.1.11. Savoir réagir, résister
 - 1.2.1.2.3.5.1.12. Résister davantage aux autres pour être plus forte
 - 1.2.1.2.3.5.1.13. Arrêter le cercle vicieux en brisant le silence
 - 1.2.1.2.3.5.1.14. Montrer à l'autre sa capacité de résister : lui tenir tête

- 1.2.1.2.3.5.1.15. Être mesure manifester ses intentions de se défendre
- 1.2.1.2.3.5.1.16. Prendre les remarques avec beaucoup d'ironie
- 1.2.1.2.3.5.1.17. Réagir à la destruction : être renforci
- 1.2.1.2.3.5.1.18. Réagir au harcèlement
- 1.2.1.2.3.5.1.19. Réagir au lieu de manger ses émotions
- 1.2.1.2.3.5.1.20. Réagir aux critiques de ses pairs
- 1.2.1.2.3.5.1.21. Savoir comment gérer son angoisse
- 1.2.1.2.3.5.1.22. Se défendre pour réagir à l'hostilité
- 1.2.1.2.3.5.1.23. Se distancer du jugement des autres; se juger soi-même
- 1.2.1.2.3.5.1.24. Se donner le droit de dire ce qu'elle pense
- 1.2.1.2.3.5.1.25. Se placer au même niveau que l'autre
- 1.2.1.2.3.5.1.26. Tentative de trouver une solution
- 1.2.1.2.4. Éviter de croire les paroles de l'autre et de se laisser détruire
 - 1.2.1.2.4.1. Caractéristiques des intimidateurs vus par les sujets
 - 1.2.1.2.4.1.1. les gestes d'intimidation sont dus à des souffrances refoulées
 - 1.2.1.2.4.1.2. les intimidateurs brisent le lien d'amitié
 - 1.2.1.2.4.1.3. les intimidateurs ne s'aiment pas et renvoient cela aux autres
 - 1.2.1.2.4.1.4. les intimidateurs ne sont pas assez forts pour se faire valoir seuls
 - 1.2.1.2.4.1.5. les intimidateurs sont vides à l'intérieur
 - 1.2.1.2.4.2. chacun doit construire ses barrières
 - 1.2.1.2.4.2.1. Commence à pouvoir se défendre seule
 - 1.2.1.2.4.2.2. Difficile de se reconstruire
 - 1.2.1.2.4.2.3. Commence à évoquer ses limites
 - 1.2.1.2.4.3. Faire des choses stimulantes
 - 1.2.1.2.4.3.1. Choisir une activité pour arrêter de vivre l'intimidation
 - 1.2.1.2.4.3.2. Commencer à réussir à l'école
 - 1.2.1.2.4.3.3. Désir de faire du sport pour se sentir mieux
 - 1.2.1.2.4.3.4. Prendre plaisir à prendre des cours d'auto défense
 - 1.2.1.2.4.4. Croire les paroles de l'autre, c'est contribuer à se rabaisser
 - 1.2.1.2.4.5. Se retirer quand l'autre crie

- 1.2.1.2.4.6. Essayer d'ignorer ces souffrances
- 1.2.1.2.4.7. Être en mesure de justifier ses positions
 - 1.2.1.2.4.7.1. Vouloir construire son identité propre à elle
 - 1.2.1.2.4.7.2. Prendre confiance en elle, en répondant des répliques intelligentes
 - 1.2.1.2.4.7.3. Prendre des décisions en fonction du bien et du mal
 - 1.2.1.2.4.7.4. Vouloir se faire sa propre opinion
- 1.2.1.2.4.8. Éviter de laisser tomber les amis
- 1.2.1.2.4.9. Éviter de se fâcher pour rien
- 1.2.1.2.4.10. Éviter de se retrouver isolé
- 1.2.1.2.4.11. Éviter de se retrouver seule à l'heure du dîner
- 1.2.1.2.4.12. Éviter d'être rejeté d'un groupe
- 1.2.1.2.4.13. Éviter de porter attention aux critiques des autres
- 1.2.1.2.4.14. Éviter de prendre pour soi les taquineries des autres
- 1.2.1.2.4.15. Éviter de se décourager
- 1.2.1.2.4.16. Éviter de recevoir l'attaque d'un pair
- 1.2.1.2.4.17. Construire sa fierté; obtenir un prix dans son activité
- 1.2.1.2.4.18. Reconstruction de soi vécu morceau par morceau
 - 1.2.1.2.4.18.1. Appliquer ce que l'on nous dit, c'est faire des sacrifices
 - 1.2.1.2.4.18.2. Apprendre de nos erreurs
 - 1.2.1.2.4.18.3. Attitude plus distante envers les choix des autres
 - 1.2.1.2.4.18.4. Capable de s'adresser à l'autre pour lui demander d'arrêter
 - 1.2.1.2.4.18.5. Comprendre qu'elle doit apprendre à se défendre elle-même
 - 1.2.1.2.4.18.6. Faire avec sa souffrance
 - 1.2.1.2.4.18.7. Faire des sacrifices peut paraître difficile
 - 1.2.1.2.4.18.8. Ne plus se laisser ébranler par les mots des autres
 - 1.2.1.2.4.18.9. Montrer aux autres que je suis normale
 - 1.2.1.2.4.18.10. Reconstruire après le passage de l'autre
 - 1.2.1.2.4.18.11. Refuse la façon de l'autre

- 1.2.1.2.4.18.12. Rompre une amitié à cause du non-respect de l'autre
- 1.2.1.2.4.18.13. Se questionner sur le moment de prendre place
- 1.2.1.2.4.18.14. Se questionner sur l'intention des comportements des autres
- 1.2.1.2.4.18.15. Travailler sur elle-même
- 1.2.1.2.5. Les autres s'adaptent à elle
 - 1.2.1.2.5.1. Réaliser que l'intimidateur est devenu son ami
 - 1.2.1.2.5.2. Les autres se confient à elle
- 1.2.1.2.6. Éviter de se faire violence à soi-même (ne pas socialiser, ne pas parler à personne)
 - 1.2.1.2.6.1. Désir d'éviter de briser elle-même sa confiance en elle
 - 1.2.1.2.6.2. Pas d'intention d'intimider d'autres jeunes
 - 1.2.1.2.6.3. Éviter de laisser sa barrière s'écrouler
- 1.2.1.2.7. Obtenir plus de respect des autres seulement en prenant sa place
- 1.2.1.2.8. Rechercher des gens différents d'elle
 - 1.2.1.2.8.1. Attirer par les gens qui refusent de suivre les autres
- 1.2.1.2.9. Reconnaître ses limites et ses points faibles
 - 1.2.1.2.9.1. Rechercher d'autres pairs par des traits uniques
 - 1.2.1.2.9.2. Désir d'être unique
- 1.2.1.2.10. Éviter d'être comparée à quelqu'un qui suit l'autre
- 1.2.1.2.11. Éviter d'être considéré comme différent des autres
- 1.2.1.2.12. S'apercevoir que les intimidateurs font la projection de leur souffrance
 - 1.2.1.2.12.1. Découvrir qu'il faut faire quelque chose pour changer sa réalité
- 1.2.1.3. Retrouver confiance en soi et demeurer en lien avec elle-même
 - 1.2.1.3.1. Retrouvé la capacité de s'accepter en tant que personne
 - 1.2.1.3.1.1. Décider de prendre sa place en toute connaissance de cause
 - 1.2.1.3.1.2. Se sentir différente et en lien avec son intérieur
 - 1.2.1.3.2. Remarquer des changements positifs sur le plan de son attitude personnelle
 - 1.2.1.3.2.1. Apprendre à se protéger au lieu de se détruire

- 1.2.1.3.2.2. Prendre du temps pour changer
- 1.2.1.3.2.3. Changer d'attitude avec les autres
- 1.2.1.3.2.4. Utiliser sa capacité de réfléchir
- 1.2.1.3.2.5. Être moins timide que l'an passé
- 1.2.1.3.2.6. Vouloir avancer pour atteindre un programme professionnel
- 1.2.1.3.2.7. Vouloir décider pour elle comment elle veut réagir
- 1.2.1.3.2.8. Inventer pour elle-même un nouveau système de communication avec les personnes qui semblent asociales
- 1.2.1.3.2.9. Se permettre de démontrer sa féminité
- 1.2.1.3.2.10. Se rendre compte que sa personnalité se précise
- 1.2.1.3.2.11. Refuser de subir l'intimidation des autres
- 1.2.1.3.2.12. Retrouver un niveau normal de communication
- 1.2.1.3.2.13. Réussir à mieux se contrôler lorsqu'elle rencontre ses pairs
- 1.2.1.3.2.14. Réussir à s'estomper sa colère
- 1.2.1.3.3. Apprendre que la vie peut être difficile
- 1.2.1.3.4. Éviter d'être blessé dans son amour propre
 - 1.2.1.3.4.1. Chercher à être accepté par les autres
 - 1.2.1.3.4.2. Éviter de se laisser atteindre par l'autre
 - 1.2.1.3.4.3. Éviter de se laisser atteindre par les insultes
- 1.2.1.3.5. Vivre une expérience sociale l'a aidé à se reconstruire
 - 1.2.1.3.5.1. Sentiment d'avoir changé et adaptation des autres
 - 1.2.1.3.5.1.1. Réaliser qu'elle a changé positivement
 - 1.2.1.3.5.1.2. Ressentir le sentiment d'avoir gagné
 - 1.2.1.3.5.1.3. Ressentir que le respect des règles est présent dans ses activités
- 1.2.1.3.6. Participer à la recherche, c'est s'aider aussi
 - 1.2.1.3.6.1. Participer aux rencontres permet de construire sa barrière
 - 1.2.1.3.6.1.1. Parler permet la construction de sa confiance en soi
 - 1.2.1.3.6.1.2. Parler est apaisant
 - 1.2.1.3.6.1.3. Parler est très aidant
 - 1.2.1.3.6.1.4. Parler de sa situation, permet la construction de limites
 - 1.2.1.3.6.1.5. Participer à la recherche pour s'aider

- 1.2.1.3.6.1.6. Vouloir se sentir utile : participer à la recherche
- 1.2.1.3.7. Ressentir de la joie en se retrouvant dans sa famille
 - 1.2.1.3.7.1. Ressentir un sentiment de bien-être à la maison
- 1.2.1.3.8. Ressentir plus d'assurance en elle-même
 - 1.2.1.3.8.1. Désir de continuer à travailler sur elle-même
 - 1.2.1.3.8.2. Désir d'être plus solide
 - 1.2.1.3.8.3. Faire du karaté l'aide à avoir confiance
 - 1.2.1.3.8.4. Percevoir les comportements de ses pairs : moins dangereux
 - 1.2.1.3.8.5. Rechercher une place qui lui correspond
 - 1.2.1.3.8.6. Respecter les choix des autres
 - 1.2.1.3.8.7. Réussir à parler aux autres sans ressentir la peur
 - 1.2.1.3.8.8. Ressentir sa confiance comme plus solide
 - 1.2.1.3.8.9. Se sentir bien dans un groupe de soutien
 - 1.2.1.3.8.10. Se sentir plus à l'aise
 - 1.2.1.3.8.11. Se tenir forte pour construire sa confiance
 - 1.2.1.3.8.12. Se trouver un trait unique
 - 1.2.1.3.8.13. Reconnaître ses attraits féminins : plus confiance en elle
 - 1.2.1.3.8.14. Réaliser qu'abandonner, c'est plus long pour la construction de barrière