

LA SOUFFRANCE À L'ÉCOLE : UN REGARD DE L'INTÉRIEUR

Johanne Cauvier

Professeure, Département des sciences de l'éducation
Université Sainte-Anne (Nouvelle-Écosse), Canada

Résumé

Comment permettre aux adolescents de faire une synthèse de leurs acquis personnels, de développer des outils de formation afin d'accroître leur autonomie et leur sens des responsabilités dans le contexte actuel ? En 2003, j'ai conçu un cours optionnel en 5e secondaire, intitulé « Formation de la personne », ayant comme projet pédagogique de leur permettre de faire le point sur leur vie à partir d'une démarche autobiographique, pour répondre à leur besoin de compréhension de soi, des autres et du monde ainsi qu'à celui de se propulser davantage dans l'avenir, de développer des outils d'adaptation pour mieux négocier avec les aléas de la vie. Menée auprès de 27 adolescents de 5e secondaire et empruntant une démarche autobiographique, ma recherche doctorale témoigne de la capacité de cette démarche à susciter une meilleure compréhension, à se lier et se délier de ses affects pour les envisager plus sereinement. Elle révèle aussi que, si la souffrance ne peut être extériorisée, l'adolescent se vit comme une victime et l'école en subit le contrecoup. Dès lors, en faisant émerger la souffrance invisible ou cachée, les adolescents peuvent se mettre en recherche de solutions, s'affirmer, modifier des attitudes, acquérir plus d'autonomie et de responsabilité de leur vie. Cette prégnance dans l'identité les propulse ainsi plus solidement vers l'âge adulte.

Introduction

Les transformations profondes et rapides de nos sociétés instituent chez l'être humain un sentiment de morcellement et de perte de compréhension de son « existentialité ». À cela s'ajoute une fracture dans les rapports intergénérationnels, l'éclatement de la famille et la perte de repères culturels, sociaux et éthiques. Chacun (et tous) est à construire non seulement du sens avec les aléas de la vie, mais aussi à compter sur soi pour produire du sens dans le quotidien. Les adolescents¹ n'échappent pas à cette réalité. Ils sont de moins en moins investis par des adultes, ce qui leur empêche de s'attribuer une valeur personnelle et de donner un sens à l'existence. Pourtant, le rôle de l'adulte est indispensable pour guider le jeune à devenir à son tour adulte, pour lui permettre de développer sa personnalité.

À ces multiples transformations sociétales s'ajoute, pour les adolescents, le passage de l'enfance à l'âge adulte. À cette étape du développement, les jeunes sont contraints aux changements, tant aux niveaux physique, psychologique que social. De plus, ils vivent des tensions identitaires produites par

un questionnement sur soi, sur l'autre et de l'autre sur soi. Ils font également face à de nombreux défis du présent et de l'avenir. Ce devenir imprévisible les confronte à l'incertitude, à l'angoisse, voire à la souffrance. Pour accompagner les adolescents dans leur construction identitaire, ces derniers ont besoin d'être entendus et d'être reconnus. À ce stade, l'école, en tant que produit de la société, peut devenir un lieu de construction de soi, c'est-à-dire aider les jeunes à mieux structurer leur expérience du monde et à déployer librement leur personnalité intime. L'enseignant pourrait prendre le relais pour aider les jeunes d'aujourd'hui et de demain à cheminer avec eux-mêmes afin de se propulser de façon plus assurée dans le monde des adultes. Cependant, comment l'enseignant peut-il arriver à donner la parole aux adolescents dans ce contexte ? Comment l'école peut-elle aider le jeune à comprendre ce qu'il vit, à trouver du sens à son existence, à construire et à se fixer un ensemble de repères et de valeurs afin de mettre son monde en ordre, à y déceler des significations enrichissantes et à les partager avec autrui ? Bref, comment l'éducation peut-elle apprendre à l'élève à assumer sa condition humaine ? Cet article s'inspire d'une démarche autobiographique réalisée dans le cadre d'une recherche doctorale (Cauvier, 2008) impliquant des adolescents de 5^e secondaire. Dans un premier temps, il explique comment un enseignant pourrait penser et construire la formation de l'élève et, dans un deuxième temps, comment l'élève pourrait utiliser ce lieu d'écoute pour se construire par le langage. La section suivante situe brièvement le contexte de la démarche autobiographique. Par la suite, quelques événements de vie des adolescents ayant participé à la recherche rendent compte de l'incertitude, de l'angoisse, voire de la souffrance que ces derniers peuvent vivre. En guise de conclusion, cet article présente une avenue dans le soutien des adolescents lors de leur passage à l'âge adulte.

La création d'un lieu d'écoute de la parole de l'élève : un passage pour penser et construire la formation

L'école est une entrée dans la culture et l'éducation a comme devoir d'aider les jeunes à s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et de les aider à trouver du sens à leur existence, donc à prendre forme. Pour plusieurs auteurs (Barbier, 2005 ; de Villers, 2002 ; Josso, 2002 ; Bruner, 1996), il est nécessaire de doter les esprits de la capacité de comprendre, de sentir et d'agir dans le monde culturel au risque de créer l'aliénation, la délinquance et l'incompétence pratique.

L'instauration d'une place d'écoute du sujet singulier constitue une réponse pertinente au malaise de la civilisation contemporaine. Ainsi, chaque individu peut déposer sa plainte, faire entendre sa demande et trouver les mots qui donneront sens à un désir (de Villers, 2002). L'écoute, comme lien social, interroge la condition même du sujet parlant et lorsque le sujet fait l'expérience d'un défaut, d'un manque, cela l'amène à demander de l'aide à l'autre. Ce manque est un manque structural qui fait partie de l'humain et l'écoute offre un espace pour que ce manque structural soit inscriptible dans l'expérience sociale ordinaire, particulièrement dans la relation entre l'éducateur et l'apprenant (*Ibid.*). L'instauration d'une place d'écoute peut également permettre la prise en charge des événements, des émotions, des images qui nous traversent. La parole crée le lien entre notre passé, notre présent et notre avenir, entre nous et les autres, entre l'ici et l'ailleurs.

L'instauration d'une place d'écoute du sujet singulier amène l'autre à dire. Dire constitue un premier effort : sortir de soi. Dire ce qui s'est passé, c'est interpréter, c'est attribuer une signification à l'événement, c'est remettre en ordre (Cyrulnik, 2003). À ce propos, Laurendeau (1996, p. 53) écrit : « une des significations essentielles du langage, c'est l'habileté à créer un pont entre soi et le monde environnant ». La présence de l'autre rend coauteur du discours ; elle modifie les intentions. L'être humain n'est plus le seul maître de ses désirs. C'est par la parole que l'on peut prendre place ou

reprendre sa place parmi les individus. Raconter son histoire, c'est accéder à soi, aux autres qui nous entourent. La parole construit, la parole devient réflexive, la parole socialise et la parole amène à apprendre, à apprendre de soi et à apprendre du monde de l'autre. Lorsqu'un être humain rumine sans cesse un événement, il l'amplifie, voire l'endurcit. L'incertitude, l'angoisse ou la souffrance le confrontent encore plus. L'être humain devient prisonnier de cette angoisse, de cette souffrance.

La construction du sujet dans et par le langage

Afin de réparer son estime de soi, l'être humain a besoin de se dire, de mettre en lien, de réfléchir, de mettre en relation, de rire et de créer. Cyrulnik (2003, p. 129) soutient que « le cheminement le plus sain et le moins coûteux est constitué par la narrativité ». Cette habileté à recourir au récit de soi est nécessaire pour se faire une image de sa propre personnalité. La démarche autobiographique, comme outil d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents de 5^e secondaire, permet d'explorer la vie et de s'approprier son pouvoir de formation. C'est dans et par le langage que l'adolescent se constitue comme sujet et cette constitution se fait à partir d'une matière première préexistante et hétéroclite d'éléments physiques, physiologiques, symboliques, imaginaires, d'événements psychiques, de déterminations sociales chapeautées d'un tout historique ancré. Parfois, dire son histoire équivaut à la faire en grande partie puisque les mots ont le pouvoir de créer l'objet, de donner existence au sujet qui les prononce. Le jeu verbal et social de l'histoire de vie permet donc le travail complexe de formation/transformation, de déstructuration/restructuration.

Dans l'application de la démarche autobiographique, l'adolescent est le premier interprétant de son récit. Le récit de vie lui permet de dégager les matériaux qui ont contribué à sa formation. Par la suite, lorsqu'il en travaille le sens, cela lui donne l'occasion de penser sa vie dans sa globalité, dans ses forces, dans ses acquis du passé et dans la mise en perspective des enjeux de sa vie. Il articule ainsi le présent au passé et au futur, tout en prenant conscience de ses ressources et de ses fragilités, de ses valorisations et de ses représentations, de ses attentes, de ses désirs et de ses projets, de ses soumissions ou de ses obéissances et de ses espaces de liberté. Puisque le sens de la vie n'appartient qu'à l'auteur du récit, l'enseignant, comme le groupe des pairs, ne peut que lui proposer ou négocier des significations dans une recherche de compréhension réciproque. Toutefois, l'enseignant et le groupe de pairs servent de catalyseur pour la production du sens. Le regard de l'autre ajoute à la réflexion et contribue ainsi à la co-construction du sens (Dion et coll., 2004).

Cheminer vers soi à partir de la démarche autobiographique se présente, pour l'adolescent, comme un projet de vie dont l'actualisation consciente s'initie dans la connaissance de lui-même, de ce qu'il pense, de ce qu'il fait et valorise et de ce qu'il désire dans sa relation à lui-même, aux autres et au monde. Il apprend à se connaître dans ses différentes modalités d'être au monde, à travers ses projections, ses différentes identités, ses représentations aussi bien dans leurs aspects visibles ou manifestes qu'invisibles ou non explicités.

Contexte de la démarche autobiographique

La démarche autobiographique permet aux adolescents de mettre en mots leur vécu, leur plaisir et leurs souffrances. Dans notre étude, vingt-sept adolescents (21 filles et 6 garçons) sont amenés à écrire autant leurs expériences de vie heureuses que difficiles. L'analyse des récits de vie démontre plusieurs aspects de la vie de l'adolescent : 1) l'univers personnel et social ; 2) l'univers familial ; 3) le parcours scolaire et l'avenir.

L'univers personnel et social des adolescents renvoie au rapport à soi et au rapport à autrui. Le rapport à soi est le regard que l'auteur porte sur lui-même à propos de sa vie, alors que le rapport à autrui relève de la dialectique *je/nous* dans la construction identitaire. Par la suite, l'univers familial, comme noyau central de la vie des auteurs, comprend les parents, la fratrie et la famille élargie. Enfin, le parcours scolaire et l'avenir des adolescents évoquent l'idée de leurs projets et de leur spiritualité. Aux fins de cet article, il sera question de porter un regard sur des événements de la vie des adolescents dans leur univers personnel et social ayant eu lieu dans leur parcours scolaire.

Des événements de vie des adolescents

L'école primaire : une épreuve sociale

L'école est l'une des premières grandes épreuves sociales pour l'enfant. Elle offre, d'une part, la possibilité de développer la personnalité, de se construire une estime de soi et, d'autre part, de s'intégrer socialement à un groupe. Cyrulnik (2003) mentionne que, dans l'ensemble, les jeunes vont à l'école pour des raisons relationnelles ou affectives. Seulement un pour cent d'entre eux va à l'école pour apprendre. Enfin, l'école peut devenir le principal espoir d'intégration pour un enfant laissé à lui-même (*Ibid.*).

À l'école primaire, les liens se créent autant avec les filles qu'avec les garçons. À la fin de ce parcours scolaire, les auteurs des récits ont l'impression de connaître tout le monde. Ces liens s'élaborent à partir de caractéristiques propres à l'école primaire : la proximité continue, au quotidien, des enfants dans la même classe avec le même enseignant et la fréquence ainsi que l'intensité des contacts entre eux. Ces facteurs font en sorte de stimuler les rapprochements et de développer des liens significatifs constitués d'affinités communes.

L'analyse des données démontre que durant le cheminement de l'enfant au primaire, il y a une évolution dans le rapport à autrui. Plus l'enfant avance en âge, plus il prend conscience de ses compétences et de sa place auprès des pairs. L'analyse des données indique également la force que prend un groupe lorsqu'un ensemble d'enfants se constitue pour créer un projet commun.

Malgré la proximité continue d'un enseignant auprès des enfants, quelques informateurs relatent leurs expériences d'agression de la part des pairs à l'école primaire. Ils expriment cette violence portée contre eux par les expressions suivantes² : *[les enfants] se délectaient de ma peur* (Édouard) ; *les regards moqueurs et les insultes cinglantes des autres enfants* (Ségoène) ; *m'avaient presque enlevé mon enfance en m'éccœurant* (Christelle) ; *plusieurs m'ont poussée dans la neige, la boue, les racines d'arbres* (Aurélien) ; *elles se sont mises à parler dans mon dos, à faire les hypocrites [...] je ne voulais plus aller à l'école [...] c'est vrai que certains enfants peuvent être cruels* (Gaya). Certains de ces informateurs se sont défendus en retournant la violence contre l'autre. Ils en tirent la conclusion que cette réaction ne leur a pas été favorable. Si, pour certains, cette violence les amène vers un repli sur soi, chez d'autres, ces événements les amènent à anticiper une raison d'être à travers un projet professionnel : *[en tant que projet de prof au primaire], je devrai maîtriser mon agressivité, car l'envie de me venger de jeunes « bums » qui brutalisent les jeunes sans défense [...] traversera sans doute mon esprit* (Édouard).

Les pressions sociales dans l'élaboration d'une image corporelle des adolescents

Entre 12 et 14 ans, la métamorphose du corps s'impose d'elle-même au jeune. Les transformations biophysiques sont complexes et touchent aux sphères cognitive, affective et émotionnelle, créant des tensions identitaires dans le rapport à soi. Pour Dolto (1988) et Clerget (2000), l'environnement et les caractéristiques personnelles de l'adolescent influencent les capacités

d'adaptation. Dans les activités d'écriture, trois auteurs ont parlé du remue-ménage de leur corps. Ces transformations ont été une source de plaisir comme d'inquiétude au début de leur adolescence. L'histoire de ces adolescents illustre une certaine vulnérabilité dans leur capacité d'adaptation dès l'école primaire. Ces derniers ont vécu de la violence psychologique et physique de la part des pairs. Deux d'entre eux ont même acquis une réputation de *souffre-douleur*.

Cependant, au début de leur adolescence, chacun vit différemment les transformations de son corps. Grâce au regard d'autrui, Aurélie voit d'un bon œil les changements morphologiques. Elle écrit : *J'ai découvert que j'étais belle. Les petits gars commençaient à me tourner autour*. Christelle et Édouard essaient de trouver une image satisfaisante d'eux-mêmes. *Mal dans leur peau*, ils se mettent en quête d'issues. Christelle mentionne qu'elle s'est fait couper les cheveux, qu'elle a changé ses lunettes pour des lentilles et qu'elle a perdu vingt livres. Elle souligne : *Plus personne n'osait m'écœurer. J'étais vraiment bien*. Une bonne image de soi lui donne des ailes, la propulse vers l'avant. C'est ainsi qu'elle s'est sentie prête pour affronter le secondaire, avec *beaucoup plus de confiance*. Édouard, quant à lui, a été très angoissé par son changement corporel en 1^{ère} et 2^e années du secondaire. Son acné et son surplus de poids ont provoqué *d'innombrables moqueries*. Il écrit : *le summum de mon calvaire [...] je courus me cacher dans le local [de rangement d'instruments de musique] et j'y restai pendant plus d'une demi-heure. [...] J'en devenais même malade, parfois, jusqu'à rester à la maison pour des journées entières*. L'identité corporelle provisoire d'Édouard va le conduire non seulement vers une dévalorisation de soi, mais aussi à fuguer de son milieu social afin d'échapper au stress, de prendre un peu de recul et de s'adapter davantage à ses nouvelles transformations biophysologiques.

Le récit de nos informateurs révèle trois dimensions de l'image corporelle : la dimension biologique, l'histoire personnelle et les pressions sociales exercées par les pairs. Les extraits démontrent que les pressions sociales sont majeures dans l'élaboration d'une image corporelle positive ou négative de soi. Le changement de milieu scolaire, permettant d'élargir les interactions sociales et de dépasser le cadre restreint du milieu social habituel, peut influencer le développement de l'image de soi. En permettant à l'individu de jeter un regard sur son histoire, de la comprendre, il peut ainsi métamorphoser son identité. Édouard raconte : *Maintenant, je réalise que mes soi-disant « amis » de cette époque m'avaient toujours manipulé afin de me mettre dans les situations les plus embarrassantes possible*.

Le groupe : émancipateur ou inhibiteur de soi

L'analyse des données démontre que le groupe remplit de multiples fonctions telles la confiance et l'affirmation de soi, le sentiment de sécurité et de plaisir. Le groupe est aussi un espace d'échange, de dialogue et de confrontation. Ce pluriel permet ainsi de consolider les identités en développement : identité individuelle et identité sociale. Devenir soi passe par autrui, « entre soi », et par le faire-ensemble pour arriver à le faire soi-même, à distance de l'autre. Chacun prend un chemin en fonction de ce qu'il aspire à devenir. Ensemble, ils se soutiennent et se stimulent mutuellement tout en développant chacun pour soi ses champs d'intérêt.

Dans la démarche de résolution de problèmes dans un groupe, les adolescents adoptent différentes stratégies : se replier sur soi, voire s'isoler, faire un effort pour trouver une solution tout en préservant l'intégrité du groupe. Delphine écrit : *Au lieu d'aller m'enfermer dans un endroit pour que personne ne me parle, je reste et je règle la situation avec la personne avec qui je dois la régler*. D'autres sont plus vulnérables aux conflits de groupe. Comme le souligne Camille : *Je suis sensible lorsqu'une personne me rabaisse devant tout le monde. Je me sens si impuissante dans des moments comme ça que les larmes me montent aux yeux. Des fois, j'essaie de me défendre, mais le mal est déjà fait*. Sans soutien extérieur significatif, le groupe peut annihiler l'estime et la confiance en soi de l'individu, entraînant un sentiment d'insécurité et de rejet.

Sous un autre angle, la force du groupe peut entraîner l'individu à surestimer son potentiel ou à modifier son mode de conduite dans des comportements agressants, violents, voire déviants. Pour Mathis, au début du secondaire, le groupe a une importance capitale. Il a l'impression d'exister et d'appartenir à une communauté d'amis. Le groupe devient la force dans laquelle il se protège et s'affirme.

Je ne pouvais rien faire pour me défendre, car si je le faisais, je pouvais perdre mon groupe d'appartenance et je me disais dans ce temps : mieux vaut souffrir au sein du groupe que de souffrir de la solitude de ne pas y appartenir... [...] Au secondaire, on n'est plus ami avec tout le monde, au contraire, on essaie d'avoir un groupe d'appartenance et de se montrer grand et tough et même en abaissant les autres pour y arriver. [...] Je passai de la personne violente à la violente, du taxé au taxeur [...] de la personne qui est rabaisée à celle qui rabaisse (Mathis).

Comme le confirme Claes (2003), l'influence des pairs a un effet évident sur l'engagement des adolescents dans des conduites déviantes. Dans une situation de groupe, l'adolescent comble un manque individuel. C'est à travers le « ensemble » qu'il existe. Sous l'influence d'un groupe, l'individu peut se construire positivement comme négativement. Le mode de conduite se construit et se modifie en groupe. Voici l'expérience de Boris à cet égard :

Maintenant, j'ai le goût de parler d'un gars qui a vraiment gâché mes 3 premières années de secondaire. [...] Ce gars-là, c'est la pire mardo humaine que je n'ai jamais rencontrée. [...] J'ai eu un casier judiciaire à cause de sa manipulation. Un autre ami et moi avons été victimes de son pouvoir de persuasion. J'ai tellement de haine envers ce gars-là, à un moment de ma vie, je pense que j'aurais été capable de le tuer !!! J'ai beaucoup perdu en étant avec lui, j'ai perdu la confiance de mes parents et j'ai perdu des amis... Heureusement, la situation s'est beaucoup améliorée. Mes parents ont fait une croix là-dessus et j'ai pu reparler avec mes anciens amis. C'est justement une raison de plus du pourquoi je veux être travailleur social. J'aurais aimé avoir de l'aide de quelqu'un à cette époque et je sais qu'il y a beaucoup de jeunes qui ont peur et qui ne parlent pas à cause des gens avec qui ils sont. J'aimerais tellement trouver un moyen pour prévenir les erreurs des jeunes à cause qu'ils se font manipuler. Je veux être à l'écoute des jeunes, pouvoir leur donner l'attention qu'ils méritent. Je souhaite de tout mon cœur de pouvoir aider ces jeunes dans le besoin. Je pense être doué pour ce travail, puisque j'ai déjà vécu une expérience de la sorte et vu que j'ai réussi à sortir de cela, je pense pouvoir aider les autres.

Bien que le jeune ait besoin du pluriel pour se construire une identité personnelle, sociale et culturelle, il a aussi besoin de personnes significatives qui portent un regard constant sur son développement afin de l'aider à prendre de la distance face à ce qu'il vit en groupe et à orienter son exploration et ses apprentissages vers des actions émancipatrices. Un encadrement affectif et éducatif et le maintien d'une permanence dans l'accompagnement soutiennent le jeune dans l'acquisition d'une structure organisée de sa personnalité. Dans la situation citée plus haut, l'encadrement ferme et congruent du père a permis à Boris de retrouver des points de repère : *Tu m'as remis dans le droit chemin quand j'ai eu des problèmes et bon dieu que je t'en remercie. [...] Comme tu le dis si bien, il n'y a aucun hasard dans la vie et personne n'est placé sur ton chemin pour rien.*

Des stratégies de survie pour passer au travers des difficultés

Le bien-être psychologique, le développement des capacités d'adaptation et les personnes significatives jouent un rôle important dans le passage de l'adolescence (Claes, 2003). Comme le soulignent plusieurs auteurs (Dolto, 1988 ; Clerget, 2000 ; Cyrulnik, 2003), la perte d'image de soi nécessite un réapprentissage de soi. Certains événements existentiels vécus au cours de l'enfance et

de l'adolescence sont venus complexifier l'adaptation psychosociale de certains jeunes. La recherche indique que quelques-uns d'entre eux vont utiliser des moyens préjudiciables à la santé et à la vie pour contrer leurs difficultés. Les sections suivantes présentent certaines des stratégies qui ont été évoquées dans les récits des jeunes.

L'automutilation

L'histoire de Camille relate une faible estime de soi développée depuis son enfance. Au début de son adolescence, l'amitié est un soutien incontestable dans sa construction identitaire. Cependant, lorsque l'amitié cesse, elle utilise l'automutilation comme solution pour sortir de ces impasses difficiles. Voici un extrait évoquant le chemin qu'elle a emprunté pour moins souffrir psychologiquement :

Je me sentais carrément rejetée et abandonnée [...]. Mes deux amies m'avaient jetée comme un déchet. Je me suis mise à me détruire psychologiquement et physiquement. Je me rabaissais moi-même en m'accusant de tous les défauts du monde. J'ai même commencé à me mutiler. J'aimais mieux souffrir physiquement que psychologiquement. Cela me permettait de penser à d'autres choses que mon chagrin.

À la suite d'une rupture amoureuse, Camille mentionne qu'elle recommence à s'automutiler. Ce comportement témoigne d'une souffrance, d'un mal-être. L'automutilation est un mécanisme d'adaptation pernicieux : elle ne se voit pas forcément. Il importe de comprendre ce qui se cache derrière ce geste et d'accepter le fait que tous les êtres humains ont des manques, des contradictions et qu'ils essaient de faire de leur mieux dans cette aventure humaine.

Comme les études le démontrent, l'automutilation concerne de nombreux adolescents et cet acte se vit à des degrés divers. De plus, cette pratique se rencontre davantage chez les filles (Huerre, 2002 ; Clerget, 2000). En se mutilant, l'adolescent cherche à éprouver son corps et à s'éprouver lui-même. Huerre (2002) mentionne que le fait de se blesser, de ressentir une douleur vive, aiguë, libère le jeune de tensions qui l'agitent et le tourmentent. C'est aussi un moyen de se faire mal afin de se punir, de soulager sa culpabilité. L'automutilation traduit une mauvaise image de soi.

La consommation d'alcool

Chez nos scripteurs, la consommation d'alcool est plus fréquente que la consommation de drogue. Toute proportion gardée, les filles ont davantage parlé de leur consommation d'alcool que les garçons. Deux filles indiquent que c'est en 4^e et en 6^e année que la première consommation d'alcool a eu lieu. D'autres ont « viré leur première brosse » en 1^{re} secondaire. Trois filles mentionnent qu'elles ont consommé beaucoup d'alcool durant les trois premières années du secondaire. En 5^e secondaire, la consommation excessive semble avoir diminué. Cloé écrit : *Maintenant, je prends une bière ou deux par semaine. Je ne vois plus l'intérêt à perdre la carte et à faire une folle de moi ou de vomir partout.*

La consommation de drogue

À l'adolescence, chaque jeune devient un fumeur potentiel (Huerre et Marty, 2004). Le cannabis se retrouve dans toutes les écoles secondaires et il est facile de s'en procurer (Millot, 2005). Comme le soulignent de nombreux auteurs (Fize, 2006 ; Huerre et Marty, 2004 ; Cyrulnik, 2003), il n'y a pas de drogue douce, d'innocent cannabis. Le THC provoque un grand chambardement neuronal dans différentes parties du cerveau tels le cervelet, l'hippocampe, le cortex préfrontal ainsi que d'autres régions cérébrales impliquées dans les perceptions sensorielles (Millot, 2005).

Selon Huerre et Marty (2004), plusieurs raisons poussent un jeune à fumer : se détendre, se sentir bien, lutter contre la timidité, etc. La drogue isole à soi, coupe ou amoindrit la participation de l'individu au lien social. Pour Cyrulnik (2003), un attachement troublé ne mène pas nécessairement à la drogue. Seulement, un attachement serein n'y mène presque jamais. Dans le cadre de cette recherche, six auteurs parlent de leur consommation de drogues.

La consommation d'Anaëlle a débuté lorsque son père a quitté la maison. Elle écrit : *Je suis devenue durant ce temps-là révoltée, si on veut. J'avais tellement de peine et de rage en dedans de moi qu'on dirait que j'avais pris goût à toutes mauvaises choses : drogue, boisson. Je me tenais avec des drogués.* Jade souligne qu'elle fumait beaucoup : *Dans le fond de moi, je n'[allais] pas si bien que ça. Je pense que je me cherchais un peu.* Ségolène mentionne qu'elle s'était toujours dit que jamais elle ne prendrait de la drogue. Cependant, à la fin de sa 2^e secondaire : *J'en ai pris presque tous les jours. Nous étions fournis par le frère d'une de mes amies, donc ça ne nous coûtait rien. J'étais bien et tout me paraissait beau.* Ce n'est qu'en 5^e secondaire que Ségolène a arrêté de prendre de la drogue. Elle écrit : *Je me suis calmée.*

Idéation suicidaire

Chez nos participants à la recherche, deux élèves ont eu des idéations suicidaires. Elles ont commencé dès le début de l'adolescence. En 2^e secondaire, Ségolène se faisait beaucoup harceler par les gars de son groupe. Presque chaque soir, elle pleurait. L'un d'entre eux lui a même dit : *Moi, à ta place, j'me suiciderais !* Ségolène mentionne que c'est une phrase qu'elle n'oubliera jamais parce qu'elle y pensait déjà. En 5^e secondaire, l'idéation suicidaire est revenue hanter ses pensées. Après une soirée où elle s'est sentie contrainte à faire des fellations à deux gars, Ségolène écrit qu'elle avait honte : *Je suis partie de chez elle [une amie], dans la grosse tempête, à pied, en lui disant que si je ne parlais pas, alors je me suiciderais. J'avais vraiment le goût de le faire, mais après m'être reposée un peu, je changeai d'idée.* Quant à Mathis, il écrit : *Quand j'échoue, je m'entraîne moi-même dans la déprime la plus profonde. Je pense à tout arrêter... je voudrais tout arrêter... mais l'image de ma famille me retient jusqu'à présent...*

Enfin, l'image de la famille a aidé Mathis et Ségolène à passer à travers les périodes difficiles. À ce sujet, Mathis écrit : *Et je suis heureux de cela...* Pour Ségolène, la démarche autobiographique lui permet de faire un retour sur son passé. Elle se compare à d'autres. Elle écrit : *Je réussis ma vie mieux que certains.*

Un meilleur bilan

Malgré tous ces événements qui sont survenus dans leur vie, la moitié des adolescents font un bilan positif de leur vie. Ils disent qu'ils ne regrettent rien et qu'ils ont plutôt appris. *Je n'ai pas à dire que j'ai eu une vie pire que les autres, au contraire ! Tout ce qui s'est passé m'a permis de grandir et de comprendre les choses mieux que n'importe qui* (Ségolène).

L'analyse des récits permet aussi de dire que les adolescents ayant participé à la recherche sont allés à la conquête d'une plus grande autonomie, d'une plus grande maturité psychosociologique résultant d'une plus grande reconnaissance envers eux-mêmes et autrui. Des traits de leur personnalité se sont modifiés : *Maintenant, j'ai moins à me faire de bulle parce que je me sens plus "sécuré". J'ai développé ma vraie personnalité et j'ai beaucoup plus confiance en moi* (Mathilde).

De plus, les participants de la recherche réalisent qu'ils sont plus patients, qu'ils prennent le temps de réfléchir avant de parler, qu'ils portent moins de jugement sur eux-mêmes et sur autrui. Ils changent de regard sur la vie, ils dédramatisent. Ségolène mentionne : *J'ai appris à me taire et à maturer un peu. [...] Je pense aux conséquences de mes actes.*

Ces adolescents se font également moins influencer, développent leur jugement personnel et leur capacité de résistance. Ils savent de plus en plus ce qu'ils veulent. Ils cessent de se placer dans une position de victimisation. Ils s'aperçoivent qu'en se changeant, la relation se transforme : *Je crois que je commence à améliorer mes relations avec ma famille* (Delphine).

Enfin, la démarche autobiographique est une façon de montrer une route aux adolescents, route conduisant tous les jeunes de cette recherche vers une plus grande affirmation de soi, amenant davantage d'autonomie et une prise de conscience à propos de la responsabilité de leur vie. Mathis souligne : *ce cours m'a appris bien plus que je ne le croyais au début de l'année. C'est une nouvelle conscience dont j'ai hérité plutôt qu'un simple 90% sur un bulletin*. En ce qui concerne la démarche autobiographique à partir du cours « Formation de la personne », Laurine renchérit : *Il devrait avoir ce genre de cours chaque année pour que les élèves apprennent d'eux*.

Conclusion

Depuis fort longtemps, les adolescents réclament des liens plus significatifs avec les enseignants du secondaire (Gouvernement du Québec, 1996). Avec l'arrivée du nouveau curriculum, la formation humaine s'est appauvrie considérablement dans les écoles, reléguant le développement identitaire des jeunes aux compétences transversales d'ordre personnel et social. La société d'aujourd'hui, et en particulier l'école, comme univers social des adolescents, reste encore sourde à l'importance de l'accompagnement des adolescents dans leur passage de vie à l'âge adulte.

La démarche autobiographique, en 5^e secondaire, se présente, d'une part, comme un moratoire afin de soutenir les jeunes dans le remaniement de leur rapport à soi, leur rapport à autrui et leur rapport à la vie et, d'autre part, comme une période propice pour faire le point sur leur vie, pour prendre une distance vis-à-vis de certains événements avant de se propulser dans *l'à-venir*. En dépit des épreuves de l'existence, l'adolescent a le profond désir de se comprendre, de se construire une vie signifiante et satisfaisante, de donner du sens à sa vie.

Également, cette recherche a pu mettre en évidence que la démarche autobiographique, liée au contexte de l'éducation des adultes à propos de la formation permanente (Dominicé, 2002 ; Josso, 1991 ; Pineau, 1983, 1986), peut aussi constituer un dispositif pertinent d'accompagnement de l'adolescent dans la quête du sens de sa vie et de son besoin de repères et des résolutions des contraintes liées à son vécu personnel et social à l'école.

Enfin, une volonté politique quant à la formation d'enseignants dans le domaine existentiel serait un atout pour aider les jeunes d'aujourd'hui et de demain à cheminer avec eux-mêmes afin de se propulser plus assurément dans le monde des adultes. Nous espérons que la spécificité de cette recherche, c'est-à-dire l'éducation *par, pour et de* la vie, génère de nouveaux positionnements au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Avoir relié la pratique à l'univers conceptuel des connaissances en sciences humaines et sociales éclaire donc l'importance de prendre soin des adultes de demain.

Notes

- 1 Dans le but d'alléger le texte, l'emploi du masculin est souvent utilisé. Ainsi comprend-il le masculin et le féminin.
- 2 Afin de rendre le pouvoir expressif et explicatif des activités d'écriture, tous les extraits des adolescents de la recherche seront présentés dans le langage naturel sous forme de citations en italique. Ces extraits renvoient à un événement qui représente un enjeu du processus de la construction identitaire ou encore à un trait ou à une pensée spécifique de la représentation des auteurs à propos de l'adolescence.

Bibliographie

- Barbier, R. (2005). *S'éduquer : un enjeu existentiel pour un monde neuf*. Récupéré du site de l'auteur : <http://www.barbier-rd.nom.fr/apprendre.html>
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Éditions Retz.
- Cauvier, J. (2008). *La démarche autobiographique, un outil d'accompagnement de la construction identitaire d'adolescents de la 5^e secondaire*. Thèse de doctorat. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Clerget, S. (2000). *Adolescents, la crise nécessaire*. Saint-Amand-Montrond : Fayard.
- Cyrułnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Dion, M. et coll. (2004). *La démarche autobiographique : un regard québécois*. Télé-université, DVD, 87 minutes.
- Dolto, F. (1988). *La cause des adolescents*. Paris : Robert Laffont.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Fize, M. (2006). *L'adolescent est une personne*. Paris : Seuil.
- Gouvernement du Québec (1996). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996. Rénover notre système d'éducation ; dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États Généraux sur l'Éducation. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Huerre, P. (2002). *Ni anges ni sauvages : les jeunes et la violence*. Paris : A. Carrière.
- Huerre, P. et Marty, F. (2004). *Cannabis et adolescence, les liaisons dangereuses*. Paris : Albin Michel.
- Josso, M.-C. (2002). *Expérience de vie et formation*. CD Rom. Genève : Université de Genève.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'homme.
- Laurendeau, P. (1996). *Des enfants qui philosophent*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Millot, P. (2005). Casse-Tête. Le cannabis : pas recommandé avant l'examen ! In *Revue Québec Science*, volume 44, no 2, octobre 2005.
- Pineau, G. (1986). Dialectique des histoires de vie. Dans D. Desmarais et P. Grell (dir.), *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Paris/Montréal : Edilig/Édition Saint-Martin.
- Villers, G. de (2002). La dimension éthique de la fonction d'éducateur. Dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer* (p. 105-124). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Notice professionnelle

Johanne Cauvier, Ph.D., est professeure au département des Sciences de l'éducation à l'Université Sainte-Anne, en Nouvelle-Écosse. Ses champs de recherche portent, d'une part, sur la construction identitaire des adolescents et sur l'accompagnement éducatif et, d'autre part, sur l'épistémologie et la méthodologie de la démarche autobiographique auprès des adolescents. Elle a enseigné au secondaire pendant 20 ans. En 2003, elle a conçu un cours optionnel intitulé « La formation de la personne » dans lequel elle utilise la démarche autobiographique comme processus de construction identitaire chez les adolescents.

Johanne.Cauvier@usainteanne.ca