

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
RICHARD DELISLE
BACHELIER ÈS ARTS (B.A.)

**La lecture romanesque comme déclencheur de l'écriture poétique:
développement, validation et essai d'un outil pédagogique et papier-crayon
pour favoriser l'expression des émotions chez les adolescents.**

Décembre 2006



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

Résumé

Tout au long de ce mémoire, nous vous présenterons un compte rendu de la construction d'un outil didactique original, de son application en milieu scolaire et de sa validation. Des élèves de 3^e secondaire en français langue maternelle ont lu un des trois chapitres d'un roman pour adolescents et cette lecture s'est faite à partir d'une œuvre que nous avons produite à dessein. Tout au long de la lecture, les élèves sont amenés à s'interroger sur les sentiments et les émotions vécus par les personnages du roman, à en discuter et à s'exprimer par écrit (et peut-être de façon poétique) sur leurs propres réactions et émotions en regard des thèmes visés. La lecture de romans est obligatoire dans l'enseignement du français dans le Programme de formation du ministère de l'Éducation et la poésie est un genre littéraire qui est approfondi en 3^e secondaire. Plusieurs adolescents ont des difficultés à s'exprimer sur des sujets qui les touchent personnellement et pour éviter de laisser perdurer ce problème, on se doit de trouver un mode d'expression des sentiments de façon à leur offrir un exutoire. Cela justifie en partie la conception d'un outil didactique qui favorise la communication des émotions et des sentiments pour l'adolescent, cet outil constitue également une nouvelle stratégie pour l'enseignant de français visant la stimulation de l'élève relative à la compréhension de la poésie ainsi qu'à l'écriture de celle-ci. Le problème de la recherche était donc de susciter la production verbale et écrite des émotions par le développement d'un outil papier-crayon et celui-ci a été divisé en trois étapes :

1. écrire un roman pour adolescents dans lequel ils pourraient se reconnaître;
2. développer un outil pédagogique guidant l'exploitation du roman en respectant les contraintes du contexte classe;
3. valider l'outil pédagogique en faisant appel à l'expérience individuelle et de groupe des élèves ayant fait l'expérimentation.

Le cadre théorique a été étudié en trois parties : premièrement, à partir de la littérature concernant la psychologie des adolescents en lien avec le développement personnel et social; deuxièmement, à partir de celle portant sur la pédagogie et la psychologie de la production poétique et troisièmement, sur la littérature concernant les ateliers d'écriture. Cette revue de littérature nous a convaincu de la pertinence d'élaborer un outil ayant un double emploi : tout d'abord didactique, dont l'enseignant peut se servir pour enseigner les volets d'écriture, de lecture et de communication orale prévus au programme et qui permet de façon spécifique une utilisation de la lecture romanesque favorisant l'expression des émotions (que celles-ci soient agréables ou désagréables,

mémorables ou occultées) des adolescents et, conséquemment, un outil pédagogique qui aide les élèves à acquérir des connaissances et à développer des compétences en français. L'outil a été bâti suite à une réflexion faite sur la situation difficile des adolescents en Occident, sur la problématique du désengagement social de ceux-ci en Amérique et plus particulièrement sur ce problème devenu un fléau au Québec.

De nombreux ouvrages et articles traitent de cette période transitoire dans la vie de chacun, l'adolescence. Tous sont unanimes pour affirmer qu'il s'agit du passage inévitable de l'enfance à la vie d'adulte, mais tous constatent de nombreux facteurs qui contribuent à compliquer cette transition déjà très exigeante sur le plan physiologique. Différents facteurs ponctuent ce stade de développement et sont de divers ordres : personnel (estime de soi et identité) (Erikson, 1972), relationnel (sentiment d'appartenance) (Gottman, 1993), social (hiérarchie au sein de groupes) (Delelis, 2004) et sociétal (valeur de l'adolescent dans la société) (Tajfel, 1972).

Par la suite, à partir de la littérature portant sur la psychologie et la pédagogie de la production poétique, nous avons trouvé les tenants et les aboutissants d'un outil permettant l'expression des émotions. La poésie permet de développer son esprit esthétique certes, mais aussi des habiletés à réfléchir ainsi qu'à résoudre des problèmes. La poésie est une forme d'expression qui donne l'opportunité à l'adolescent (comme à l'adulte d'ailleurs) qui en fait l'exercice, de verbaliser ses multiples expériences sur sa propre existence. La poésie se prête particulièrement bien à l'évocation des sentiments de l'adolescent parce que ce genre littéraire peut être libre de toute contrainte et de ce fait, laisser l'adolescent dire ce qu'il veut, avec une voix qui lui est propre.

Dans un troisième temps, en parcourant la littérature traitant des ateliers d'écriture, nous avons constaté que ceux-ci sont de plus en plus en vogue et sont destinés à diverses clientèles : primaire, secondaire et adulte. Les objectifs visés varient dépendamment des thèmes abordés lors des moments d'écriture. Il existe plusieurs types d'ateliers d'écriture; certains vont encourager la création libre alors que d'autres sont organisés pour circonscrire un événement précis et donner l'occasion à des scripteurs de couper sur papier leurs émotions et leurs pensées : une forme d'exutoire. En plus de libérer les auteurs de diverses tensions causées par autant de raisons qu'il y a d'individus, les ateliers d'écriture donnent de la confiance aux exécutants; ils offrent des moments intenses dans l'exploration de soi et des occasions de partage avec les autres participants ainsi qu'avec l'enseignant. On parle même de *poésie thérapeutique* pouvant aider les jeunes et les adultes à différents niveaux.

L'outil a été développé et a été soumis à l'objectivation de 28 élèves l'ayant expérimenté de manière à améliorer son efficacité. Tout d'abord, des groupes de discussion ont été formés et ont eu à échanger sur des questions posées par l'enseignant-chercheur et chaque groupe avait à rédiger un compte-rendu des réponses reçues au cours de la discussion. Dans un second temps, plusieurs élèves (11) ont été rencontrés lors d'une entrevue semi-dirigée pour émettre leurs commentaires et opinions sur l'outil expérimenté. Troisièmement, l'observation participante de l'enseignant-chercheur a aussi permis d'apporter des modifications importantes à l'outil.

L'expérimentation de l'outil a été un succès à tous les points de vue car les objectifs pédagogiques visés ont tous été atteints. Les élèves ont fourni des écrits qui exprimaient leurs visions personnelles sur les événements qui leur étaient présentés dans le roman et plus l'expérience progressait, plus les écrits étaient explicites.

Nous offrons donc l'outil final à des fins d'enseignement de la lecture d'un texte narratif, d'écriture de la poésie et pour fournir aux adolescents une alternative attrayante dans l'expression de leurs émotions.

Remerciements

Il nous est primordial de remercier Madame Nicole Tremblay, Ph.D., professeure-chercheure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a dirigé, encadré notre cheminement et nous a éclairé avec justesse et perspicacité tout au long de ce travail de recherche. Sa rigueur intellectuelle et son sens inné de la pédagogie ont été constamment à la base de notre motivation. Sans son appui, ce travail de longue haleine n'aurait jamais pu parvenir à son aboutissement. Nous nous devons aussi de souligner l'apport de Madame Marta Anadón, Ph.D., professeure-chercheure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a su encourager l'initiative et la créativité de notre démarche et nous faire découvrir les fondements de la recherche qualitative.

Au cours de l'essai et de la validation de notre outil pédagogique, quelques éminentes personnes ont été rencontrées et questionnées et nous leur adressons aussi nos remerciements. De plus, nous nous en voudrions de ne pas remercier tous les élèves du groupe 01 de la 3^e secondaire de la Polyvalente des Berges qui ont participé activement et avec beaucoup d'intérêt à l'expérimentation de l'outil pédagogique conçu dans le cadre de notre recherche.

Nous voulons également communiquer notre reconnaissance à tous ceux qui, par leurs commentaires d'ordre pédagogique ou personnel, par leur ouverture d'esprit et leur vision sociale, ont favorisé la progression et la réalisation de ce projet. Ceux-ci se reconnaîtront sans aucun doute.

Un remerciement tout à fait *spécial* à mon adorable fille et mon ultime source d'inspiration, Leslie. Merci!

Table des matières

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	v
TABLE DES MATIÈRES	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : L'état de la question et la problématique	4
1.1 L'état de la question	4
1.2 La problématique générale	5
1.3 Le problème spécifique	6
1.4 La question de recherche	9
1.5 Les objectifs de recherche	9
1.6 Les limites de la recherche	10
CHAPITRE II : Le cadre théorique de la démarche	12
2.1 De la psychologie des adolescents	12
2.1.1 La modélisation de la psychologie des adolescents	13
2.1.2 Les perturbations psychologiques et sociales	14
2.1.3 Les émotions	17
2.2 De la psychologie et de la pédagogie en poésie	20
2.2.1 L'enseignement de la poésie	21
2.2.2 L'apprentissage de la poésie	22
2.3 Des ateliers d'écriture	23
2.3.1 L'atelier d'écriture	24
2.3.2 L'individualité	25
2.3.3 La collectivité	26
CHAPITRE III : Le cadre méthodologique	28
3.1 L'élaboration du roman pour adolescents	29
3.1.1 Les personnages	30
3.1.2 L'espace et le temps	30
3.1.3 La narration	31
3.1.4 Les thèmes	31
3.1.5 Les sentiments et les émotions	32
3.2 La description du guide d'accompagnement	32

3.3	Le devis d'expérimentation	32
3.3.1	Les préalables notionnels	33
3.3.2	Le mode d'emploi du roman et du guide d'accompagnement	34
3.3.3	La mise en place de l'expérimentation	36
3.4	Les instruments de collecte de données qualitatives	37
3.4.1	Les entrevues individuelles	37
3.4.2	Le groupe de discussion	40
3.4.3	L'observation participante	41
3.5	Les techniques d'analyse de données	41
3.5.1	L'analyse du contenu des entrevues individuelles	42
3.5.2	L'analyse du contenu des groupes de discussion	45
3.6	La validation par triangulation	46
3.6.1	La triangulation méthodologique	47
3.6.2	La triangulation des données par combinaison des niveaux	47
3.6.3	La triangulation spatiale et temporelle	48
CHAPITRE IV : La présentation des données		49
4.1	Les écrits individuels	50
4.2	Les groupes de discussion	53
4.3	L'observation participante	57
CHAPITRE V : L'analyse et l'interprétation des données		59
5.1	Les écrits individuels	59
5.2	Les groupes de discussion (focus group)	61
5.2.1	L'objectivation	62
5.2.2	L'oral et l'écrit	62
5.2.3	Les améliorations suggérées	63
5.3	Les entrevues individuelles	64
5.3.1	Les prédispositions	65
5.3.2	Le roman	65
5.3.3	La procédure	66
5.3.4	Les améliorations	67
5.4	L'observation participante	68
5.5	Les techniques de validation par triangulation	71
5.5.1	La triangulation des données	71
5.5.2	La triangulation spatiale et temporelle	71
5.5.3	La triangulation par combinaison des niveaux	72
CONCLUSION		73
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		76
ANNEXE 1 : <i>Les Quintessences de Vincent</i>		82
ANNEXE 2 : Le guide d'accompagnement de <i>Les Quintessences de Vincent</i>		98
ANNEXE 3 : Les canevas d'entrevue		120
ANNEXE 4 : La grille d'analyse de contenu des entrevues et des groupes de discussion		124

Introduction

Dans la formation scolaire des Québécois, le niveau secondaire s'étale sur cinq années. Concomitamment, l'adolescence pointe dans la vie de la clientèle fréquentant les établissements d'enseignement secondaire où se dispense l'enseignement général et professionnel. Il s'agit d'une période entre deux âges (l'enfance et l'âge adulte) au cours de laquelle le jeune s'interroge sur un bon nombre de questions fondamentales pour son développement. Ces interrogations sont variées et sont autant d'ordre personnel que social. Nous avons cru qu'il serait approprié, parvenu à ce stade de développement, de leur offrir une occasion de s'exprimer. Pour ce faire, nous avons conçu un outil pédagogique pour permettre aux ados de communiquer leurs émotions en favorisant l'usage de la forme poétique et nous avons entrepris d'en vérifier la pertinence et l'efficacité.

Nous présentons d'abord l'état de la question ainsi que la problématique qui sous-tendent notre démarche de recherche. Comme nous le mentionnions précédemment, l'adolescence en tant que continuum espace-temps est l'élément central qui nous interpelle car, en raison de nombreux écueils (abandon scolaire, dépression, suicide, etc.) qui ponctuent la période de l'adolescence, nous croyons utile voire nécessaire de soumettre à l'analyse un outil laissant entrevoir quelques pistes de solution pour contrer les problèmes apparaissant fréquemment à l'adolescence.

Dans le deuxième chapitre, nous exposons le cadre théorique qui inclut diverses observations d'auteurs ayant approfondi les aspects significatifs de notre recherche tels la psychologie des adolescents, la psychologie et la pédagogie de la poésie ainsi que les ateliers d'écriture nous permettant éventuellement d'établir des liens avec les constatations faites au cours de l'expérimentation de l'outil pédagogique proposé aux élèves. Nous pouvons ainsi mieux saisir les paramètres qui ont à la fois guidé et limité notre investigation.

Par la suite, dans le troisième chapitre, nous retrouvons toutes les informations portant sur la méthodologie et sur la procédure utilisée pour recueillir l'information pertinente et pour la traiter. Notre démarche de recherche est par conséquent plus concrète et facilite éventuellement une application ultérieure de l'outil par d'autres pédagogues dans des classes au secondaire.

Dans le quatrième chapitre, nous fournissons les données recueillies auprès des élèves qui ont expérimenté notre outil et qui font l'objet de notre analyse. C'est dans le cinquième chapitre que nous interprétons les écrits individuels, les résultats issus des groupes de discussion, les entrevues et les résultats de l'observation participante. Nous terminons cette partie en mettant en relief l'utilisation de la triangulation dans la validation de notre outil pédagogique.

Nous concluons notre recherche en émettant notre visée principale qui se veut une voie nouvelle pour les jeunes du niveau secondaire afin qu'ils se sentent accompagnés au cours d'une étape déterminante de leur vie : l'adolescence.

Cette recherche développement a la qualité d'être particulièrement exaltante, car selon nous, il s'agit d'une action organisée tripartite, dans le sens qu'elle est applicable dans la réalité et suit une méthode rigoureuse selon un modèle scientifique; c'est une action ciblée s'adressant spécifiquement aux adolescents du secondaire; et c'est une action de l'ordre de la psyché parce que tentant de percer le monde subjectif des sentiments et des émotions.

Chapitre I

L'état de la question et la problématique

1.1 L'état de la question

De nombreux problèmes sociaux (chômage, criminalité, pauvreté, etc.) accablent, tel un fléau, les sociétés occidentales et notamment les collectivités nord-américaines, comme nous le rappellent chaque jour les médias écrits et électroniques. Un problème important touche directement la relève sur le plan humain dans nos sociétés: il s'agit du désengagement social des adolescents. Que ce soit par l'abandon scolaire (Baker et Sansone, 1990; Pantleo, 1992) ou par l'abrége ment de leur vie, le suicide (Sapp, 1988), les adolescents se replient souvent sur eux-mêmes. Selon Statistique Canada (2003), le taux de suicide chez les 15-19 ans n'est pas descendu sous la barre des 11,5% pour 100 000 habitants au cours des 20 dernières années et se tient aux environs de 13% actuellement. En ce qui a trait au décrochage scolaire, le taux est de 12% au Canada et de 16% au Québec. Les adolescents accusent un « mal de vivre » et la situation actuelle est leur façon de nous le communiquer.

1.2 La problématique générale

L'adolescence est une période au cours de laquelle le jeune garçon ou la jeune fille entre 12 et 17 ans vit une transition de l'enfance à l'âge adulte. Ce jeune est à la recherche de son identité pour mieux développer son autonomie (Ross, 1985). Cette période transitoire est souvent difficile et peut amener l'adolescent à adopter des comportements antisociaux à l'égard de ses pairs et de sa famille favorisant son isolement. (Shafli *et al.*, 1985). Ces difficultés personnelles ont des impacts réels sur le rendement scolaire et sont directement associées aux échecs ainsi qu'au décrochage scolaire, eux-mêmes identifiés comme faisant partie des causes majeures du suicide chez les adolescents (Berkovitz, 1982; Ross, 1985).

Les problèmes psychiatriques, telle la dépression, contribuent souvent au dépérissement général de l'adolescent (Gispert *et al.*, 1985; Pfeffer, 1979; Robbins et Alessi, 1985), mais ces sentiments de détresse et de solitude sont fréquemment accentués par une aide extérieure inadéquate ou tout simplement inexistante.

Suite aux statistiques alarmantes sur les cas de suicide chez les adolescents en 1982, et supposant que nombre d'entre eux ont été dissimulés aux autorités (Frederick, 1985), Sapp (1988) a colligé des informations pour aider la population tout comme la communauté scientifique à mieux comprendre ce phénomène qu'est le suicide. Il a remarqué de façon récurrente que les adolescents traversent des périodes d'agressivité particulièrement aigus. Cette hostilité semble se retourner vers eux-mêmes et être directement reliée aux gestes suicidaires qu'ils posent (Rosenberg et Latimer, 1966; Sabbath, 1961; Schrut, 1964).

Dans une étude de cas portant sur le suicide d'un adolescent (Sapp, 1988), on a pu observer que le seul contact que le jeune suicidaire conservait avec quelqu'un, en l'occurrence sa petite amie, se faisait par la poésie. Kenny J. (nom fictif donné au jeune) écrivait des poèmes et des chansons sur sa vie et sur ses émotions. Cette forme d'expression permet à un lecteur de prendre connaissance des états d'âme du scripteur perturbé (Sapp, 1988, p.4); ainsi, des interventions rapides et efficaces peuvent être mises de l'avant (*idem*, p.20). Ces conclusions nous ont amené à élaborer un instrument pédagogique favorisant l'expression de la poésie. Cette méthode a pour but de mieux outiller les adolescents de façon à ce qu'ils puissent communiquer plus adéquatement leurs sentiments et leurs émotions.

1.3 Le problème spécifique

Suite aux recherches effectuées jusqu'à maintenant (Frederick, 1985; Ross, 1985; Sapp, 1988), force est de constater que les adolescents ont des carences en communication par rapport aux difficultés qu'ils vivent. Le peu de moyens efficaces pour contrer le mutisme dans lequel s'enferment les adolescents pourrait en partie expliquer cette situation (Frederick, 1985).

La poésie pourrait leur offrir l'occasion de parler d'eux et cette forme d'expression leur permettrait, selon Isabelle Jomphe, rédactrice en chef de la revue *Filles d'aujourd'hui*, de « décharger leur trop-plein d'états d'âme » (Safarti, 2002); « Écrire de la poésie, c'est parler à une voix intérieure, nomade... », confie l'auteure Élise Turcotte (Lessard, 2002).

Pour amener les jeunes à exercer leur pouvoir de parler, il est impératif de leur offrir le moment et les outils nécessaires pour qu'ils puissent le faire, de là l'importance d'organiser des ateliers d'écriture pour favoriser l'expression de leur personnalité propre. Les « writing workshops », en plus de fournir un endroit sécuritaire pour la pratique d'écriture (Bunce-Crim, 1991 : cité par Bayer, 1999) leur permettent de prendre conscience de toute l'importance que revêt l'acte d'écrire. Il est aussi essentiel de bien saisir que l'intervenant qui supervise la bonne marche de l'atelier doit laisser la liberté au jeune d'écrire ses réflexions naturellement. Cela fait contraste avec le curriculum actuel qui met l'accent surtout sur les structures au détriment de la créativité (Wartchow et Gustavson, 1999).

« La poésie est un lieu où s'éprouve (et se surmonte?) la dimension duelle du langage : lire/écrire, lire/dire, dire/écouter, sentir/comprendre, etc., autant d'oppositions essentielles qui vont se vivre, d'une façon ou d'une autre, sur le terrain poétique » (Delas, 1990). La poésie vise la verbalisation des émotions, en d'autres mots, leur traduction. On veut s'employer à faire prendre conscience à l'élève de son discours face à lui-même pour qu'il écrive avec ses tripes et non avec des idées reçues (Roy, 1984). « De tous les écrits, je n'aime que ceux que l'on trace avec son propre sang » (Nietzsche, 1947). Plusieurs types d'ateliers d'écriture existent déjà : littéraires, psychologiques, auto-personnels, initiatiques, techniques, ludiques, volontaristes, existentiels, etc. (Boniface, 1992) mais peu importe la catégorie à laquelle on adhère, l'objectif premier est de susciter le réflexe de s'exprimer par l'écriture.

Au cours de notre recherche, nous observerons si l'instrument pédagogique que nous avons conçu pour l'enseignement de la poésie peut susciter l'expression des

émotions chez les élèves d'une classe de 3^e secondaire et cela, par l'écriture de type poétique. Voici comment se présente sommairement l'instrument que nous avons intitulé : *Les Quintessences de Vincent* (Annexe 1).

Tout d'abord, il faut dire que les élèves ont reçu préalablement de l'enseignement sur les notions de base en poésie : la distinction vers/prose, la rime, l'image, le rythme, les courants littéraires, les auteurs, etc. Par la suite, en groupe avec l'enseignant, ils ont à faire la lecture de la première séquence narrative du roman pour adolescents qui raconte les expériences positives (amitié, confiance, premier amour, etc.) et négatives (solitude, trahison, méchanceté, etc.) dans la vie d'un jeune de leur âge. Ensuite, toujours en grand groupe, l'enseignant et les élèves définissent le mieux possible le sentiment dominant de l'épisode à l'étude, puis en sous-groupes de cinq ou six élèves, ils discutent de la situation que vit le jeune adolescent, personnage principal de l'histoire. Au cours de cet échange verbal entre pairs, chacun peut émettre ses perceptions ainsi que sa compréhension de l'épisode qu'il a lu. Il s'agit indéniablement ici de philosophie pour les jeunes (Lipman, 1980) car les sous-groupes représentent des communautés de recherche à l'intérieur desquelles « les sujets développeront un raisonnement logique, [...] des habiletés à solutionner des problèmes et une flexibilité de la pensée » (Sasseville, 1994). Dans un troisième temps, chaque élève écrit ses « états d'âme » dans une forme qui se rapproche le plus, selon ses connaissances, de la poésie.

Le même processus se répète tout au long du roman et propose 50 moments d'expression des sentiments sur des situations que l'élève a peut-être vécues ou qu'il serait susceptible de vivre. En plus de permettre aux adolescents de s'exprimer en utilisant la poésie, donc de développer un mode de communication de leurs réactions et

émotions, ils s'approprieront un outil pour contrer l'isolement, qui est un facteur majeur de désengagement social (Baker et Sansone, 1990; Pantleo, 1992).

1.4 La question de recherche

La lecture d'un roman pour adolescent utilisée comme méthode pédagogique et suscitant la pratique de l'écriture poétique permet-elle à l'adolescent d'exprimer ses sentiments et ses émotions?

1.5 Les objectifs de recherche

- Développer un outil pédagogique sous la forme romanesque favorisant l'expression des émotions chez les adolescents.
- Développer un outil pédagogique et didactique guidant l'exploitation poétique du roman élaboré.
- Décrire l'expérience d'écriture telle que vécue par les élèves.
- Analyser les moments d'écriture les plus riches eu égard à l'expression des émotions.
- Valider l'outil pédagogique et l'outil didactique.

Finalement, le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2002) met l'accent sur la notion de compétence, et notre recherche développement, portant fondamentalement sur la capacité de communiquer ses émotions par le biais de la poésie, voudrait démontrer la pertinence d'une activité d'apprentissage favorisant l'intégration des quatre ordres de compétences : intellectuel (penser), méthodologique (organiser),

personnel et social (interagir), et, évidemment, de la communication (discuter) (MEQ 2002).

1.6 Les limites de la recherche

Dans notre recherche développement, nous nous sommes exclusivement concentré sur la 3^e secondaire. D'une part, c'est dans ce groupe d'âge qu'il y a le plus fort taux d'abandon scolaire pour des raisons reliées aux développements physique, psychologique et sociologique de l'adolescent (Male, 2002). D'autre part, en 3^e secondaire, le genre poétique a une place importante dans le programme de français et nous sommes en position idéale pour expérimenter notre outil, ayant la responsabilité de l'enseignement du français dans une école polyvalente. De plus, les activités d'éveil et de familiarisation à la poésie en 1^{re} et 2^e secondaire ont bien préparé les élèves de 3^e secondaire pour l'apprentissage des notions plus complexes de poésie, aussi bien celles d'ordre linguistique que littéraire.

Nous sommes conscient que notre recherche porte sur l'expérimentation de l'outil avec un seul groupe d'élèves composé de 28 élèves, mais il s'agit cependant d'un groupe hétérogène. En effet, la classe est composée de garçons et de filles, âgés de 14, 15 ou 16 ans, provenant de quatre villages différents et ayant des profils sociaux différents, bien que l'école soit catégorisée dans un milieu économiquement faible. Donc, même si l'application de l'outil s'est faite auprès d'un nombre assez restreint d'élèves, nous nous permettons d'extrapoler et ainsi de prétendre que l'échantillonnage est selon nous représentatif de la clientèle adolescente fréquentant les écoles secondaires publiques francophones au Québec.

Aussi, une autre limite qui nous apparaît pertinente à souligner est le fait qu'il s'agisse d'une recherche dont la démarche théorique renvoie à la psychologie de l'adolescence et même, pour bien cerner le phénomène adolescent, à la psychiatrie et la neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence. L'approfondissement nécessaire pour vraiment faire le tour du sujet de façon exhaustive aurait dépassé en terme de temps et de substance le temps habituellement accordé à une recherche de deuxième cycle tellement le sujet pullule d'informations intéressantes et plus souvent qu'autrement pertinentes.

Chapitre II

Le cadre théorique de la démarche

Le cadre théorique dans lequel s'articule notre recherche se présente en trois parties. Dans la première partie, nous abordons la psychologie des adolescents en lien avec les problèmes scolaires et sociaux auxquels ils font souvent face. Dans un deuxième temps, nous poserons un regard insistant sur la pédagogie et la psychologie de l'acte poétique et dans le troisième segment de notre cadre théorique, nous traiterons des ateliers d'écriture.

2.1 De la psychologie des adolescents

L'adolescence est une période de la vie au cours de laquelle de nombreux changements se produisent chez l'individu qui transite de l'enfance vers l'âge adulte. Le contexte social contribue autant sinon plus que les hormones à déstabiliser l'adolescent et pour le démontrer, faisons une brève incursion historique du phénomène de l'adolescence.

Avant le XVIII^e siècle, l'enfant prend de la valeur en vieillissant. Il est sous la férule des pouvoirs féodal et clérical, on s'efforce de l'outiller afin qu'il devienne un

homme et sorte ainsi de son statut débilitant d'enfant. Il s'agit, comme on le constate, d'un passage peu utile et dévalorisé. À la fin du siècle, l'enfant devient un héritier potentiel qui se devra de veiller à la pérennité des biens du patrimoine familial et à la transmission de ces biens aux générations qui suivront. La littérature du terroir au Québec illustre ce fait dans des romans classiques tels *Trente Arpents* de Ringuet ou *Maria Chapdeleine* de Louis Hémon..

À partir du XX^e siècle, les valeurs se sont transformées et l'individu ne possède plus, il est devenu un consommateur. Le désir devient tout-puissant et la consommation, une libération. L'adolescent accède de plus en plus rapidement au monde adulte. On assiste, au travers des époques, à un « rétrécissement des contextes référentiels : de la toute-puissance de la société, au microcosme de la famille » (Caillé, 2002, p.96). Dans la seconde partie du XX^e siècle, la famille a changé de visage (séparation, divorce, homosexualité, famille monoparentale) et laisse maintenant toute la place à l'individu et à ses valeurs personnelles (Caillé, 2002). L'individu évolue au rythme que lui prescrivent les modèles de société (Morin, 1990).

2.1.1 La modélisation de la psychologie des adolescents

Tous les contextes sociaux auxquels est confronté l'adolescent d'aujourd'hui comme celui d'hier ne favorisent pas l'équilibre car ces nombreux contextes sont déterminés par des pouvoirs dont les motivations sont parfois obscures. Caillé (2002) parle des deux causalités : téléologique (l'individu crée, innove, mène sa vie) et cartésienne (l'individu s'adapte à son temps et à sa société).

La société est [...] plus l'émetteur d'injonctions de conduite, multiples, anonymes et éphémères. Avant de pouvoir négocier le rapport entre les deux causalités de base, fondements de l'identité, il faudra d'abord à l'enfant découvrir des repères stables sur lesquels fonder ses choix (p.97).

De ces multiples orientations plus ou moins fondées découlent une série de problèmes chez les adolescents qui vont s'investir dans des voies insatisfaisantes ou éphémères tels le gang, la drogue, la prise de risque, l'admiration d'idoles (p.97).

Caillé (1991) propose un modèle systémique constructiviste qui permet de rapprocher les individus et les groupes humains des réels facteurs causaux qui entrent dans la construction de leur identité : le fait historique et l'aspiration personnelle.

Il est essentiel de prendre en considération les constatations faites au sujet des « patterns » fondamentaux selon lesquels se construit la personnalité des adolescents. Notre intervention tient compte de cette dimension structurelle de l'identité propre à tous les ados.

2.1.2 Les perturbations psychologiques et sociales

En considérant toutes les distractions générées par la société de consommation, il ne surprendra personne que des troubles divers puissent surgir au cours du développement du jeune.

a) *Le stress*

Que ce soit en raison des pressions culturelles ou sociales, du regard critique qu'il porte sur lui-même ou encore du trouble obsessionnel compulsif (TOC), il est indéniable que l'adolescent est victime du stress. Il est constamment placé dans des situations exigeantes qui recèlent une certaine dose de violence, explicite ou implicite, et

les images de violence « constituent un stress, mais pas forcément un traumatisme » (Tisseron, 1998). Il faut cependant que le jeune agisse face à cette violence qui l'assaille par le biais de ses émotions et pour ce faire, il doit, si cela est possible, partager son expérience du stress avec un interlocuteur, sinon utiliser « le langage, les représentations intérieures et les représentations corporelles » pour éviter que le stress ne se transforme en pathologie (Tisseron, 1998).

b) L'isthme narcissique

Il s'agit d'une diminution de l'estime de soi chez l'adolescent qui subit une perte sur le plan affectif. L'équilibre psychique étant fragile à l'adolescence, une perte ou un risque de perdre ce qu'il considère comme un acquis sur le plan émotif sera souvent un facteur déclencheur d'une phase dépressive (Jeammet, 1999). La chute psychique peut être extrême et engendrer la tentative de suicide, qui est en fait une action paradoxale qui met en opposition la destruction de soi et la « quête d'un état narcissique d'union différenciée, de nirvana » (Ladame, 1999).

c) Le refus scolaire (ou l'abandon scolaire)

Selon Male (2002) :

Il est contenu dans ce qu'on peut appeler la crise d'originalité juvénile. L'adolescent s'adapte à un nouveau schéma corporel, à de nouvelles fonctions, se socialise et passe du monde clos de l'enfance à un monde ouvert. Le refus scolaire est un aspect de cette phase souvent chaotique, marquant la classique hostilité aux parents, aux maîtres, au milieu (p.346).

Même si la baisse d'intérêt pour l'école est ponctuelle et ne doit pas nécessairement être mise en relation avec des perturbations majeures de la personnalité, elle demeure préoccupante, « car par sa prolongation, il [le refus scolaire] peut entraîner une difficulté

d'adaptation sévère pour l'adolescent qui, d'échec en échec serait amené à interrompre une scolarité qui s'annonçait normale » (Misès, 2002).

d) Le suicide

La grande sensibilité des adolescents liée aux facteurs de stress peut faire ressurgir des émotions difficiles parfois incontrôlables pouvant mener au suicide.

Il est possible de résumer la signification clé de l'émotion pour les jeunes (ayant fait des tentatives de suicide) que j'ai rencontrés par quatre mots ou expressions grande sensibilité (ou hypersensibilité), envahissement de soi par l'émotion, immédiateté, sentiment d'impuissance face aux situations (Falardeau, 2002).

Le cheminement de l'adolescent vers l'ultime geste bien qu'incompréhensible en grande partie, peut s'expliquer:

Il ressort que, pour la majorité des jeunes que j'ai vus, les émotions prennent beaucoup de place dans leur vie et dans leur être. Ils ont tendance, surtout avant le geste suicidaire, à se laisser envahir par l'émotion. Non seulement ils ressentent l'émotion, ils peuvent devenir et être l'émotion. C'est comme si leur définition d'eux-mêmes pouvait se limiter à cette émotion. Au moment de la tentative, ce phénomène est apparu à son paroxysme (Falardeau, 2002).

Durkeim (1930), qui a fourni une typologie du suicide, ainsi que certains auteurs (Erikson, 1972; Muuss, 1962; Rodriguez-Tomé, 1972) ont établi une relation étroite entre le suicide et la société : « le suicide est tributaire du degré d'intégration dans la société » (Durkeim 1930). La vision de la société et le rapport à cette société sont les deux pôles qui apparaissent révélateurs. La vision, c'est l'image que se fait l'adolescent de la société alors que le rapport est relié à la façon d'agir des adolescents en société (Falardeau, 2002).

e) *Le trouble obsessionnel compulsif (TOC)*

Bien que rarement diagnostiqué, certains jeunes peuvent développer le TOC peut-être plus souvent qu'on ne pourrait le croire. Cette altération psychologique se caractérise par :

des obsessions et compulsions d'ordre clairement pathologique, qui sont alors plus complexes, tenaces et persistantes, incontrôlables, générant une souffrance psychique évidente, et amenant surtout des conséquences potentiellement dommageables (Bouvard, 1995, p.52).

Selon une enquête parue dans la prestigieuse revue *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* (mars 2002), ce trouble important affecte le développement psychique et cognitif de l'adolescent donc, le développement de sa personnalité. L'effet de cette « maladie » peut causer des dommages majeurs dans la vie relationnelle, sociale, scolaire et familiale du jeune et s'étendre sur une période allant de quelques mois à plusieurs années (Thompson, 1994).

Pour espérer atteindre nos objectifs avec efficacité, nous nous devons de connaître les facteurs qui peuvent occasionner des problèmes dans l'application de notre instrument. Qu'il s'agisse de problématiques personnelle, relationnelle ou neurologique, toute information pouvant s'avérer un écueil pour notre démarche mérite d'être mise en lumière, nous permettant éventuellement d'ajuster nos interventions auprès des élèves de même que l'instrument, si la situation l'exige.

2.1.3 Les émotions

La présentation sommaire de quelques perturbations psychologiques et sociales touchant les adolescents permet de relier la situation sociale et l'histoire personnelle

(Caillé, 1991) dans la construction identitaire. Autrement dit, les interactions sociales influencent les émotions des adolescents. Les émotions et la dimension affective de l'individu sont inséparables car l'affectivité est faite d'un agglomérat d'attitudes, de croyances et de comportements relevant de l'élaboration d'une personnalité équilibrée. Des carences sur le plan affectif entraînent les émotions. Si on se réfère à la définition donnée dans le *Dictionnaire de philosophie* (Larousse, 1994), l'émotion est une « manifestation de la vie affective, généralement accompagnée d'un état de conscience agréable ou pénible ». L'émotion est un trouble de durée variable, une rupture d'équilibre. Trouble parfois violent qui entraîne une augmentation des mouvements (par exemple, la colère, l'enthousiasme) ou, au contraire, un arrêt des mouvements (par exemple, la peur, le « coup de foudre » en amour); l'émotion agit donc à la façon d'un stupéfiant. Les répercussions sur le corps peuvent aller jusqu'à la syncope, mais se limitent le plus souvent à la sécheresse de la bouche, la rougeur ou la pâleur du visage, l'horripilation de la peau (hérissement ou « chair de poule »). Certains pensent que l'émotion est un signe de désadaptation à la réalité : en fait, il n'y a désadaptation que lorsqu'à une « cause » très faible correspond une « réaction émotive » disproportionnée, par suite d'un contrôle insuffisant des centres cérébraux. En règle générale, l'émotion reste donc un déséquilibre transitoire qui marque l'effort accompli par l'organisme pour se plier aux circonstances. Selon la nature du trouble ainsi créé, on distingue l'émotion-choc (expression aujourd'hui vieillie que l'on remplace par celle de « choc émotionnel ») et l'émotion-sentiment; la seconde est plus durable que la première mais plus diffuse (par exemple, l'émotion morale, l'émotion esthétique, l'euphorie). *Nature de l'émotion*. On a pendant longtemps considéré l'émotion comme une réaction : par exemple, je vois un ours, j'ai peur (émotion), je fuis. Dans *l'Esquisse d'une théorie des émotions*, Sartre (1939) a montré que:

L'émotion n'est pas une réaction, mais une *conduite* de l'homme; c'est l'homme qui la produit et l'entretient : par exemple, celui qui est obligé de reconnaître ses torts ou de prendre une initiative dont la responsabilité lui pèse peut « se mettre en colère » afin de nier la situation. L'émotion est une conduite magique, un effort pour changer le monde par ses seules forces psychiques. Toute émotion a un sens et révèle une intention qui peut être inconsciente. Bref, nous sommes responsables de nos émotions; elles expriment le choix que nous faisons de notre personnalité (p.78-79).

Les interactions jugées positives par l'adolescent sont nécessaires à son épanouissement à défaut de quoi de sérieux problèmes au niveau des habiletés sociales sont à prévoir (Bowlby, 1969 ; Harlow, 1972; Spitz, 1945 ; Zazzo, 1979).

On peut classer les émotions dans deux catégories: les « dirigées vers soi » et les « ressenties » qui sont plus sociales, plus orientées vers le regard d'autrui, donc vers le contexte social (Delelis, 2002). Les réponses de l'individu à l'événement émotionnel favorisent soit l'affiliation soit l'isolement le plaçant ainsi en situation de respect par rapport aux règles régissant le groupe/réseau social (Delelis, 2004). Les émotions représentent un guide « pour l'expérience humaine, interne et relationnelle » (Gottman, 1993). Finalement, aborder les émotions d'un point de vue relationnel améliore la perception que le sujet a de lui-même et la place qu'il occupe dans son groupe d'appartenance (Delelis, 2004).

La gestion des émotions n'est pas toujours chose facile car les adolescents sont caractérisés par une « grande sensibilité (ou hypersensibilité); ils sont envahis par l'émotion ; ils ont un sentiment d'immédiateté et aussi un sentiment d'impuissance face aux situations qu'ils vivent » (Falardeau, 2002). Dans les cas extrêmes, les jeunes peuvent être amenés à vouloir mettre fin à leurs jours ne sachant comment reprendre le contrôle de leur vie accablée par des émotions hors contrôle. « Non seulement ils

ressentent l'émotion, ils peuvent devenir et être l'émotion. C'est comme si leur définition d'eux-mêmes pouvait se limiter à cette émotion. Au moment de la tentative, ce phénomène est apparu à son paroxysme » (Falardeau, 2002).

Le fait de bien cerner le concept d'« émotion » nous convainc qu'il est dans le domaine du réalisable que de tenter de participer à la stimulation des émotions et aussi, de tendre à l'expression spontanée de celles-ci de la part des élèves adolescents. Bien qu'impalpables, les émotions sont réelles et peuvent prendre de multiples teintes et c'est afin de nous les faire exposer que nous allons de l'avant avec *Les Quintessences de Vincent*.

2.2 De la psychologie et de la pédagogie en poésie

Avant de nous étendre sur le sujet de l'enseignement ou de l'apprentissage de la poésie, il nous apparaît essentiel de définir tout d'abord ce qu'est la poésie. Convenons *a priori* qu'il serait pour le moins prétentieux de penser formuler une définition complète de la poésie, car au-delà du genre, il s'agit d'un phénomène complexe et surtout sans réelles balises. Il est néanmoins possible de dire que le poème « ne raconte pas, ne décrit pas, mais produit des stimulations qui renvoient le lecteur à sa propre expérience. [...] Et le déchiffrer, c'est se déchiffrer soi-même, opération dont on sait bien qu'elle soit sans terme » (Dubreuil, 1995). On pourrait ajouter l'affirmation de Valéry (1941) : « La poésie n'est que la littérature réduite à l'essentiel de son principe actif » (p.548). Que nous approchions la poésie par sa dimension fondamentale ou par son aspect formel, elle demeure l'équivalent d'une « transgression des stéréotypes » (Bonnefoy, 1981). Il ne nous surprendra pas que ce métalangage ébranle une vision conformiste de

la vie et se cogne à maintes « résistances ou censures qu'il importe de vaincre et de surmonter » (Briolet, 1995).

2.2.1 L'enseignement de la poésie

Selon Briolet (1995) :

Un constat initial : sans l'école, le phénomène poétique demeurerait inconnu de la quasi-totalité des hommes de demain. Il est donc évident, quoi qu'on en ait dit, que la poésie s'enseigne. Mais selon des modalités absolument spécifiques qui la différencient de tout autre objet d'enseignement.

La façon dont on propose l'enseignement de la poésie se présente souvent selon trois approches : la disposition, puis les structures et finalement les sens et effets.

C'est à l'intérieur de ces rubriques que sont abordées les six clefs de lecture d'un poème : graphique, phonétique, syntaxique, sémantique, rhétorique et discursive. On accorde trop peu de temps à l'inspiration et au génie poétique, on met plutôt l'accent « sur une histoire des idées et sur une histoire des formes » (Briolet, 1995). L'étude structurale des poèmes prend le plus souvent la majeure partie du temps accordé à l'enseignement de la poésie : « Règne incontestable du formalisme le plus accompli » (Comud-Peyron, 1988).

L'absence d'un enseignement systématique de l'histoire des formes, de nature à montrer simplement que le sens du mot poésie a changé et qu'il est vain de rêver de cette essence intangible, la perpétuation de l'enseignement littéraire de la poésie selon le modèle un auteur/un poème, le tout ordonné autour de thématiques et non de voix, entraîne dans les faits une confusion entre « poésie », « style », « écriture », confusion que rend plus grave encore l'état historique de la langue (Schmitt, 1995).

Dans toutes les cultures, le genre poétique a toujours été celui qu'ont préféré les auteurs pour servir leurs émotions. Notre ambition est de mettre en évidence ce genre

littéraire afin de donner aux intéressés une voie (ou une voix) pour verbaliser leur affect. La transmission des bases de la poésie se doit d'être faite avec le plus d'emphase possible entraînant ainsi, dans le cadre de notre expérimentation, les diverses productions de l'apprenant vers la poésie à un degré ou à un autre.

2.2.2 L'apprentissage de la poésie

La seconde composante dans la dynamique cognitive est l'apprentissage. Les apprenants sont invités à s'inclure dans un mouvement vers un univers qui ne leur est pas familier. « [...] ils trouvent la réussite dans l'expression d'eux-mêmes, se réconciliant avec leur propre voix, avec « la langue » au sens lacanien du terme, sinon avec la langue, ils lisent des textes qui ne renvoient pas à un référent qu'on dit objectif [...] » (Dubreuille, 1995). Le cours de poésie est un moment privilégié pour laisser à l'élève toute la latitude pour qu'il puisse mieux « s'apprendre » et mieux se différencier dans le groupe.

Le partage d'une émotion avec la petite communauté [...] et le risque d'une parole mise en mots constituent la vérité de la poésie à l'école : le poème d'enfant n'est pas beau parce qu'un jury de poètes l'a récompensé [...] mais parce qu'il dit une subjectivité avec des moyens verbaux qui se cherchent ; synthèse momentanée d'une parole, de clichés et d'une culture avant d'être usage unique ! (Ceysson, 1995).

La poésie n'est pas un genre littéraire comme un autre car il se subjugue lui-même et comme le proclamait haut et fort Antonin Artaud dans un pamphlet collectif du groupe surréaliste en 1925 : « Assez de jeux de langue, d'artifices de syntaxe, de jongleries de formules, il y a à trouver maintenant la grande Loi du Cœur, la loi qui ne soit pas une loi, une prison, mais un guide pour l'Esprit perdu dans son propre Labyrinthe [...] » (p.209).

On ne peut plus tolérer que le préjugé selon lequel la poésie ne s'explique pas perdre. Il s'agit d'une affirmation dépassée qui ne vise qu'une réduction perverse de la poésie en tant que réalité. Ce préjugé archaïque se fonde sur la prétention que « toute lumière apportée ne saurait que troubler cette conscience immédiate et bouleversée qu'on en pourrait avoir. Bref, mieux vaut l'indicible » (Schmitt, 1995, p.119). Limiter les apprenants à ne connaître la poésie que par les divers procédés d'écriture serait définitivement réducteur, mais aurait au moins la vertu de mettre en évidence certains aspects de l'esthétisme de la poésie. Mais comment parler de beauté en occultant la traduction des états d'âme que la poésie tente constamment de mettre en vitrine! La poésie ne résiste pas à l'analyse à bien des niveaux et c'est dans cette perspective que l'apprentissage de ce joyau de la littérature doit se faire pour que la lecture non contrainte de poésie se fasse plus fréquente ailleurs que dans l'écoute des chansons, loin de la salle de classe (Schmitt, 1995).

Personne ne mettra en doute la nécessité de créer un lien entre l'enseignant et l'élève. Le lien à établir pour favoriser l'expression des émotions en sera un de confiance et essentiellement fondé sur le développement d'une complicité qui va bien au-delà du simple et impersonnel rapport d'autorité entre le « maître » et son « pupille ». Cette relation singulière génère, selon notre expérience, l'espace-temps propice à la liberté de pensée et de parole.

2.3 Des ateliers d'écriture

On a recours de plus en plus à l'atelier d'écriture pour permettre à un individu de mieux se faire connaître aux autres, mais surtout pour mieux se connaître lui-même. Que

ce soit dans le cadre d'activités scolaires (Shaafsma, 1993), pour reprendre confiance en soi suite à une série d'échecs, se rapprocher de sa véritable personnalité (Saunders, 1997) ou améliorer ses pratiques pédagogiques (Robo, 2003), la mise en mots de ses émotions se révèle un moyen fort constructif pour le développement de soi (Smutny, 2001).

2.3.1 L'atelier d'écriture

L'atelier d'écriture est tout d'abord un lieu et un moment spécifique accordés à des auteurs potentiels pour exprimer par écrit leur vision du monde (Shaafsma, 1993, p.2-3). L'organisation des ateliers se présente sous diverses formules : les ateliers scolaires, communautaires, de réhabilitation et on trouve même des ateliers accessibles sur Internet. Peu importe sa forme d'organisation, l'atelier d'écriture apparaît souvent comme tiraillé entre le projet social et la volonté personnelle de l'individu de s'exprimer, et entre lesquels il tenterait d'être accommodant pour les deux missions (Roche, Guiguet et Voltz, 2000). Il est cependant nécessaire de souligner ici l'importance de conserver une ouverture d'esprit pour faciliter la dynamique de l'atelier d'écriture. On peut prendre en exemple Sally Saunders qui, lors de son expérience de thérapie par la poésie à l'Institut de l'Hôpital de Pennsylvanie, a gardé son sang-froid alors qu'un des jeunes en situation d'écriture a écrit un poème au contenu explicitement sexuel à l'excès. Elle ne s'est pas offusquée, n'a pas rejeté d'emblée la création du jeune poète, mais a mis l'accent sur son honnêteté. Elle avait dès lors passé le test et pouvait poursuivre l'atelier dans le meilleur des climats (Saunders, 1997, p.46). Sally avait démontré son ouverture d'esprit et n'était pas tombée dans le piège qu'on lui avait tendu en tentant de la déstabiliser. La liberté doit être un principe prioritaire dans toute élaboration d'atelier d'écriture et « [...] il faut

récuser la division du travail qui règne actuellement, où l'écrivain est dans le ghetto de l'art, les pédagogues dans celui de la pédagogie, l'amateur dans celui des ateliers. Il n'y a pas de prédestination ou de vocation » (Roche, Guiguet et Voltz, 2000, p.141).

2.3.2 L'individualité

Les activités d'écriture lors d'ateliers ou dans la pratique individuelle font appel à des fonctions cognitives variées, langagières et culturelles entre autres, mais lors de l'acte d'écriture :

on peut comprendre que le travail intra-psychique et ses impasses se traduisent dans la relation d'un sujet avec l'écrit, à considérer comme la relation qu'il entretient avec son propre inconscient. [...] L'écriture procéderait donc de la sublimation et serait une issue de la pulsion, qui assurerait une existence au sujet (Potier et Schmit, 2002).

Et comme l'a écrit Duras (1993) dans « Écrire » : « Écrire, c'est hurler sans bruit » (p.547).

Le fait de proposer un moment pour s'exprimer ouvre la porte aux émotions des participants, émotions qui auraient une grande importance sur les individus les émettant. « Les émotions ont une incidence sur les comportements sociaux et les interactions sociales. Loin de n'être que des agents perturbateurs de la cognition, elles serviraient de moyens par lesquels l'être humain organiserait ses pensées et expériences » (Frijda, 1988). Il y a dans l'acte d'écrire une voie excessivement personnelle et dont la singularité n'a pas d'équivalent car « la forme littéraire, l'identification à l'écrivain, le holding du texte d'auteur permettent une médiation pour que le pulsionnel s'articule » (Potier et Schmit, 2002). Par surcroît, plus jeune on commence à développer ses habiletés à

communiquer ses émotions (particulièrement au secondaire), plus les impacts positifs sur les relations avec les autres s'en trouveront améliorés (Sullivan, 1998).

Le groupe dont les thérapeutes et l'écrivain font partie fonctionne comme une matrice symbolisante qui va permettre la co-création d'une œuvre commune partant des matériaux psychiques de chacun. Ils représentent un espace transitionnel collectif comme une instance pré-consciente qui va rendre possible le pouvoir de représentation (Potier et Schmit, 2002, p.551).

Il nous semble plus qu'évident qu'il faille susciter chez les jeunes l'expression des sentiments car, suite à une enquête faite auprès d'adolescents ayant tenté de se suicider, Vitaro et Gagnon (2000) notent que l'élément déclencheur est relié directement à des problèmes de communication :

Avant la tentative, neuf jeunes ont déclaré qu'ils ne parlaient pas d'eux ou qu'ils ne parlaient pas aux autres. Ils expliquaient ce comportement en disant manquer d'estime de soi, être renfermé, bloqué ; ne pas être capable, avoir peur de ce que les autres pourraient dire, se penser seul à vivre ce genre de problème ou d'émotions [...] (Vitaro et Gagnon, 2000).

2.3.3 La collectivité

Les effets du travail d'écriture sont, on l'a vu, indéniables sur le développement individuel, mais le développement des habiletés à communiquer avec les autres est un objectif majeur, sinon une finalité de l'atelier d'écriture. Les jeunes apprennent à mieux maîtriser leurs expériences émotives. « Leur sensibilité peut être mieux orientée et leur horizon temporel peut être élargi, diminuant l'envahissement et le sentiment de manquer de contrôle sur eux-mêmes et sur leur vie » (Falardeau, 2002).

Le travail d'écriture, en plus d'avoir la qualité de redonner des saveurs nouvelles à la vie du scripteur a un autre objectif: les lecteurs. L'intérêt du texte pour celui qui le lit n'est toutefois pas sur celui qui l'a écrit ou sur une quelconque idéologie, mais sur le texte lui seul, sur la page, c'est cela que le lecteur appréciera et qui lui sera nourriture ou plaisir (Roche, Guiguet et Voltz, 2000).

Finalement, selon Saunders (1997):

Le grand succès des ateliers d'écriture est d'aider les étudiants à augmenter leur estime d'eux-mêmes, de les amener à se sentir moins isolés et moins marginaux en se découvrant des affinités avec des jeunes qui ont des émotions similaires aux leurs (p.33).

Bien que ce travail de renouvellement de l'estime de soi chez les adolescents semble titanique, la tâche avec les adultes est encore plus ardue et cela est dû à une crainte plus importante de leurs visages intérieurs (p.42).

L'utilisation des ateliers d'écriture comme stratégie d'enseignement (particulièrement chez les jeunes doués) favorisera la pensée critique chez les jeunes de tous âges (Smutny, 2001) et pourra prémunir ces futurs adultes de diverses détresses ralentissant leur épanouissement (Brownell, Marlatt, Lichtenstein et Wilson, 1986).

Chapitre III

Le cadre méthodologique

Ce chapitre rend compte de la démarche rigoureuse que nous avons entreprise afin de mener à bien notre recherche développement. Legendre (1993) définit celle-ci de la façon suivante:

recherche visant, par l'utilisation de connaissances scientifiques et de données de recherche, à produire des objets ou des procédés nouveaux. Il y associe également l'expression « recherche de développement » et les expressions anglaises *research and development* et *development research* (p.1077).

Selon Loiselle (2001), la recherche développement offre une voie intéressante au chercheur en éducation et lui propose des défis stimulants; elle constitue une forme de recherche appliquée et produit des extrants souvent utilisables directement dans la pratique pédagogique. Elle adopte une approche globale où l'on prend en considération plusieurs éléments du système d'enseignement et d'apprentissage et où l'on applique et confronte à la pratique un grand nombre de principes pédagogiques. En fin de parcours, la recherche développement amène la production de matériel s'appuyant sur les connaissances produites par la recherche en éducation, permet d'appliquer ces connaissances dans des contextes donnés et peut, par l'analyse de l'expérience de développement, fournir des pistes valides à d'autres chercheurs et à d'autres concepteurs (Tamir et Friedler, 1992. p.95).

Trois étapes ont été nécessaires pour réaliser la partie développement de notre recherche : la conception de l'outil romanesque, l'élaboration du guide pédagogique destiné à l'enseignant et enfin, l'expérimentation de ces outils.

Cependant, qui dit recherche dit validation de l'outil expérimenté. Celle-ci a nécessité la collecte de données à propos de l'adéquation entre l'outil et l'objectif recherché soit l'expression des émotions chez les adolescents. Plusieurs sources de données ont été exploitées:

- les discussions de groupe à la suite de la lecture d'un extrait du roman;
- les écrits individuels produits immédiatement après les discussions;
- les entrevues individuelles d'élèves ayant expérimenté la démarche pédagogique;
- le journal de bord de l'enseignant expérimentateur.

3.1 L'élaboration du roman pour adolescents

Les Quintessences de Vincent est le roman que nous avons conçu pour rejoindre les adolescents auxquels nous enseignons, dans le but de leur permettre d'exprimer leurs émotions.

Les Quintessences de Vincent vise deux objectifs. Premièrement, il se veut un outil qui facilitera le travail de l'enseignant en Français Langue Maternelle au secondaire lors des séquences d'enseignement de la poésie. Les élèves peuvent être amenés à mieux saisir l'esprit de la poésie dans une démarche multiple d'apprentissage qui leur est

suggérée par *Les Quintessences de Vincent*. Le second objectif en est un d'ordre social car il demande aux élèves de s'inscrire dans une démarche de réflexion individuelle et ensuite collective portant sur l'« expérience adolescente ». Le but final est, d'une part, de fournir aux enseignants une méthode simple pour favoriser l'écriture de la poésie et, d'autre part, de suggérer aux élèves une démarche concrète pour qu'ils puissent s'exprimer sur des sujets suscitant des questionnements, des inconvénients, des peurs, de la détresse ou même des angoisses pouvant les mener à poser des gestes inconsidérés et même de désespoir.

3.1.1 Les personnages

Le personnage principal comme les personnages secondaires et les figurants ont été créés avec la préoccupation constante de reproduire des caractéristiques qui rappellent celles des adolescents québécois. Le but de cette composition est de susciter l'identification des lecteurs aux personnages. Les traits de caractère et la façon dont ils s'expriment sont fondés sur les observations que nous avons faites au cours de notre expérience dans les écoles secondaires. Toute ressemblance avec des personnes qui existent ou ayant existé est une pure coïncidence car il s'agit d'allégories. Les personnages, rassemblant un ensemble de caractéristiques du groupe d'âge concerné, sont peu ou pas nuancés, ce qui se rapproche de l'adolescent type.

3.1.2. L'espace et le temps

Les lieux dans lesquels évoluent les personnages sont limités à trois : la résidence de Vincent (en particulier la chambre du jeune), la polyvalente (incluant les classes)

et l'extérieur en général. Ces lieux représentent le support spatial où les personnages entrent en interaction. Ils ont la qualité d'être simples et signifiants pour les lecteurs adolescents qui peuvent facilement les faire correspondre aux leurs. Le fait que Vincent arrive dans un nouveau milieu est le point de départ du récit et représente en soi un élément spatial central.

L'époque à laquelle se déroulent les événements que vivent les personnages est le XXI^e siècle. L'histoire commence à l'automne lors de la rentrée scolaire et se termine avec le début de l'année scolaire qui suit.

3.1.3 La narration

La narration de *Les Quintessences de Vincent* est faite par le personnage principal, Vincent lui-même, un adolescent. Il est un narrateur acteur, mais il a parfois les caractéristiques du narrateur externe par son omniscience. En effet, Vincent a quelquefois accès aux pensées des autres personnages et a aussi une vision « à distance » des événements dans lesquels il est impliqué.

3.1.4 Les thèmes

Les thèmes sont associés aux sentiments et aux émotions apparaissant chez les personnages (en particulier Vincent) de *Les Quintessences de Vincent*. L'insécurité de l'adolescent confronté constamment à de nouvelles expériences permet au lecteur d'entrer dans ce qui est habituellement du domaine du privé voire même de l'intimité. Voici les trois thèmes abordés dans *Les Quintessences de Vincent*: la vie personnelle, la

vie en collectivité et le destin. Les sous-thèmes sont identifiés dans l'annexe 2 à la fin de la recherche.

3.1.5 Les sentiments et les émotions

Les sentiments et les émotions des *Quintessences* sont au nombre de 50 et sont définis et exemplifiés dans le guide d'accompagnement (Annexe 2). Ces définitions et ces exemples servent à la visualisation de concepts abstraits pour une meilleure compréhension de ceux-ci. Les définitions sont brèves, personnelles à l'auteur et n'ont pas la prétention d'être scientifiques.

3.2 La description du guide d'accompagnement

Pour permettre à l'intervenant de suivre la démarche d'application de notre instrument visant à favoriser l'expression des émotions, nous joignons au roman *Les Quintessences de Vincent* un mode d'emploi et une liste des 50 émotions présentes dans le roman, chacune accompagnée d'une brève description créée par l'auteur dans un esprit de vulgarisation en facilitant ainsi une meilleure compréhension. Ces émotions sont décrites pour l'intervenant de façon à ce qu'il puisse se faire une idée étendue sur le sujet. De plus, des exemples concrets sont fournis et spécifiquement destinés aux élèves qui font la démarche (Annexe 2).

3.3 Le devis d'expérimentation

L'objectif premier de l'expérimentation de notre outil pédagogique (et nous ne nous en cacherons pas) étant de favoriser l'expression des émotions chez les adolescents

suite à la lecture de séquences narratives tirées d'un roman pour des lecteurs de cet âge, nous sommes conscient que cette activité pourrait être réalisée sans que les participants aient reçu un enseignement préalable pour s'exprimer par écrit comme oralement. Ces adolescents de la 3^e secondaire maîtrisent suffisamment leur langue maternelle pour formuler, autant sur le plan lexical que syntaxique, les idées qui leur viennent à l'esprit en réaction à la compréhension personnelle qu'ils ont lors de la lecture du roman. Cependant, nous avons comme seconde ambition de développer un outil papier-crayon qui puisse servir l'élève dans l'apprentissage pratique de la poésie et en même temps, suggérer aux enseignants de français une alternative au matériel pédagogique disponible actuellement pour l'enseignement de la poésie, qui met l'accent sur la forme plus que sur le fond si ce n'est que quelques incursions dans la chronologie des courants littéraires et dans les biographies succinctes des poètes « classiques ».

Notre outil se veut une pratique de communication orale et plus particulièrement d'écriture suscitant l'expression de la subjectivité des élèves sur des situations concrètes près de leur réalité d'adolescents. Nous pensons que cette méthode permet de faire vivre aux participants des moments propices à une écriture qui fait appel à une vision personnelle et empreinte d'affectivité, ce qui représente selon nous un prétexte idéal pour déclencher la pensée et l'écriture poétique.

3.3.1 Les préalables notionnels

Le poème peut se présenter en vers ou en prose. L'enseignant explique et illustre aux élèves la différence entre ces deux façons de présenter un poème. Il n'est pas de mise ici, dans notre recherche, de bâtir des leçons sur la versification, mais il nous apparaît approprié de nommer les notions qui devraient être retenues au cours des activités

d'acquisition de connaissances. On conviendra qu'il s'agit d'un enseignement qui vise à éveiller l'élève à des notions de base en poésie et non pas à la maîtrise de ces notions ou à une connaissance approfondie de celles-ci. Le temps accordé à cet enseignement préalable à l'expérimentation de notre outil pédagogique peut varier d'un enseignant à un autre et d'un degré à l'autre :

- le calcul des pieds dans un vers : l'alexandrin et le vers libre;
- les strophes : le tercet, le quatrain, etc.;
- les poèmes à forme fixe : le sonnet, le rondeau, etc.;
- les rimes : organisation et valeur;
- les allitérations et les assonances;
- les inversions, les répétitions, la ponctuation;
- les figures de style : comparaison, métaphore, contraste, etc.;
- la rhétorique;
- la visée poétique : expressive, réflexive, engagée, ludique, etc.

Il sera toujours intéressant de brosser un tableau des divers courants littéraires et artistiques dans lesquels s'inscrivent les poètes français au cours de l'histoire. La présentation d'œuvres de poètes francophones, et même des traductions, ne peut qu'améliorer la compréhension des notions de poésie et nous ne pouvons que la souhaiter tout au long des études secondaires.

3.3.2 Le mode d'emploi du roman et du guide d'accompagnement

- 1- Enseigner les notions de base en poésie prévues dans le Programme de Formation du MEQ.

- 2- Diviser la classe en équipes de cinq ou six élèves de manière à ce qu'il y ait des élèves ayant de bons résultats en français et d'autres plus faibles et désigner un/e animateur/trice qui démontre des aptitudes en communication orale.
- 3- Entreprendre la lecture du roman pour adolescents *Les Quintessences de Vincent* à voix haute avec les élèves de façon à ce que tous avancent au même rythme.
- 4- Arrêter la lecture lorsqu'il y a un chiffre entre parenthèses dans le texte. Ce chiffre renvoie à la liste des émotions située dans le Guide d'accompagnement de *Les Quintessences de Vincent*.
- 5- Voir la courte définition du thème sujet à discussion, la lire aux élèves ainsi que les exemples figurant à la suite des définitions.
- 6- Donner entre cinq et dix minutes environ (dépendamment de la dynamique des sous-groupes) de discussion sur ledit thème pour que chaque participant puisse s'exprimer.
- 7- Par la suite, demander aux élèves (sur une feuille 8 1/2 x 11) d'écrire personnellement une pensée, une réaction, un court jet poétique (intégrant les notions enseignées, si désiré) qui traduirait le mieux leurs émotions en regard de l'événement que les personnages vivent dans le roman. (3 à 5 minutes).

- 8- Reprendre la lecture de *Les Quintessences de Vincent* et recommencer la démarche tout au long du roman.
- 9- Ramasser tous les écrits des élèves sur leurs feuilles bien identifiées à la fin de chaque période de l'expérimentation et reprendre des feuilles vierges au début des autres périodes de l'expérimentation.

3.3.3 La mise en place de l'expérimentation

2004 En juin, une classe de 3^e secondaire mixte régulière en langue maternelle avec intégration d'élèves en difficultés d'apprentissage.

28 élèves participants.

Résumé de la Partie 1 et expérimentation de la Partie 2 de *Les Quintessences de Vincent*. Le social.

3 périodes de 75 minutes non consécutives étalées sur une durée de 5 jrs.

Enregistrement audio et vidéo à caméra fixe.

Enseignant-chercheur régulier du groupe.

2005 En avril, une classe de 4^e secondaire (incluant les élèves ayant fait l'expérimentation en 2004) mixte régulière en enseignement moral.

32 élèves participants (4 élèves se sont rajoutés à ceux de 2004).

Expérimentation de la Partie 3 de *Les Quintessences de Vincent*. Le destin.

3 périodes de 75 minutes non consécutives étalées sur une durée de 25 jours.

Enseignant en enseignement moral et religieux.

3.4 Les instruments de collecte de données qualitatives

Pour faire notre recherche, il nous faut recueillir de l'information provenant des adolescents. Leurs écrits individuels suivant la lecture du roman et la discussion en équipes sont recueillis et analysés. Nous avons la clientèle ciblée dans une classe d'école secondaire pour nous fournir les bases concrètes de notre démarche de recherche. De plus, nous choisissons trois techniques de cueillette de données visant à compléter les informations. Il s'agit de l'entretien individuel semi-structuré (Savoie-Zajc, 1997) qui nous permet de diriger l'entretien vers toute direction qui nous semble pertinente tout en laissant beaucoup de liberté à l'interviewé, nous utilisons aussi le groupe de discussion qui favorise l'expression des individus au sein d'une équipe et, finalement, l'observation participante nécessitant l'immersion totale du chercheur dans la situation sociale étudiée alliant ainsi objectivité et intersubjectivité (Laperrière, 1984).

3.4.1 Les entrevues individuelles

Pour avoir une meilleure compréhension du phénomène sur lequel porte notre recherche, nous proposons des entretiens aux élèves ayant expérimenté l'outil pédagogique qui est au centre de notre recherche. Nous avons choisi d'utiliser *l'entretien de type ethnographique* tel que défini succinctement par Becker et Geer (1972) et divisé en trois types (informel, structuré et à questions ouvertes) par Fetterman (1989). L'entretien (interview) sert en quelque sorte de « catalyseur, de facilitateur de l'expression des sentiments et des idées » (Pourtois et Desmet, 1988, p.151).

Nous avons choisi d'utiliser *l'entretien à questions ouvertes* au cours duquel l'intervieweur a préalablement préparé des questions, mais « garde la liberté de diriger l'en-

tretien dans toutes les directions qu'il estime intéressantes et susceptibles de fournir des données pertinentes » (Boutin, 1998). Il sera semi-structuré bien qu'ayant des similitudes avec l'entretien non directif, tel que l'illustre l'approche rogérienne (Rogers, 1945). Il s'agit de laisser la personne interviewée s'exprimer sur le sujet de recherche tout en la guidant et la soutenant subtilement dans sa démarche explicative. Il nous apparaît essentiel de connaître dans un premier temps les réactions individuelles des élèves suite à l'expérience de l'outil pédagogique que nous avons développé. Cependant, étant donné l'objet de la recherche qui entre dans le domaine de vie d'ordre personnel, nous croyons donc pertinent de favoriser *l'entretien à questions ouvertes*.

Voici comment nous entendons procéder pour tirer le plus d'avantages possibles de ce type d'entretien. Tout d'abord, suite à la production des courts textes exprimant leurs réactions et leurs émotions sur l'histoire racontée dans les parties du roman qu'ils ont lues et sur lesquelles a eu lieu un échange en sous-groupes, nous rencontrerons les élèves qui ont participé à l'activité d'écriture et qui sont intéressés à s'exprimer sur leur expérience. Il s'agira d'un entretien qui permettra à chaque interviewé de nous faire comprendre comment il a vécu l'expérience d'un instrument visant à lui faire traduire par écrit ses émotions suite à la lecture d'un roman destiné à des lecteurs adolescents.

Il est certain que notre tâche de chercheur est de mieux comprendre le phénomène qui nous intéresse et pour ce faire, nous suggérerons à l'interviewé les pistes qui sont pour nous les plus significantes, de façon subtile, sans jamais néanmoins nuire à la pleine liberté d'expression du sujet (Blanchet, 1982). Notre objectif est de recueillir des informations qui nous éclaireront sur les éléments subjectifs déclencheurs du processus créatif lié à l'inspiration poétique. Les élèves ayant fait l'expérience de l'outil pédagogique

pourront ainsi fournir des informations nouvelles permettant qu'on puisse y apporter des ajustements.

Peu de problèmes sont à prévoir à partir du moment où les sujets acceptent de se raconter lors d'un entretien. Contrairement à d'autres recherches dans lesquelles on tente d'obtenir des informations objectives, ce qui nous préoccupe ici est davantage la verbalisation subjective du sujet sur sa pratique d'écriture, donc l'interférence de facteurs émotionnels (Boutin, 1998) servirait plus notre démarche qu'elle ne lui nuirait. On ne peut pas par ailleurs avoir de contrôle sur la véracité des propos du sujet et sur son honnêteté; par conséquent, l'image de lui-même que communiquera le sujet, qu'elle soit positive (exemple : par sympathie envers l'intervieweur) ou négative (par antipathie) ne sera pas considérée comme déterminante en regard des objectifs de recherche.

Sur le plan de l'estime de soi qui se définit comme étant un regard exhaustif sur soi qui se fonde sur un jugement de sa valeur en tant que personne (Harter, 1982; Paradis et Vitaro, 1992) ainsi que sur ses domaines de compétences (Lawrence, 1988), il est très approprié de permettre au sujet participant à la recherche de communiquer ses sentiments et ses réactions ou toute autre idée sur l'expérience qu'il a vécue. Deux raisons sous-tendent cette dernière affirmation :

1. le jeune, par cette verbalisation, objective sa pratique d'écriture; ce qui contribue à favoriser l'ancrage, sur le plan cognitif, des connaissances acquises (Bandura, 1976) ;
2. le jeune développe concomitamment ses habiletés en communication et son esprit critique (Lawrence, 1988).

3.4.2 Le groupe de discussion

Dans la poursuite de notre recherche, le *groupe de discussion* (focus group) est le deuxième instrument que nous comptons utiliser, et celui-ci encore de façon semi-dirigée. Quatre groupes de six élèves et un groupe de quatre (pour une classe de 28 élèves) seront formés pour entreprendre cette activité d'échanges verbaux. De nombreux avantages découlent de ce type d'entretien. Tout d'abord, il nous permettra de « valider certaines informations ou points de vue recueillis au cours des entretiens individuels » (Boutin, 1998). De plus, comme le soulignent Powney et Watts (1987), l'entretien de groupe donne une couleur singulière collective aux propos tenus par les individus qui font partie du groupe. Ainsi, les interrelations et la hiérarchie existant au sein du groupe d'adolescents influent sur la dynamique de la discussion et les répercussions sur le contenu des interventions sont indéniables (Benabou, 1986; Day, 1995).

On peut constater que les avantages et les inconvénients s'entrechoquent, mais l'exercice de confrontations des opinions comme d'harmonisation de celles-ci entre pairs pourrait mettre en lumière des dimensions qui n'auraient pas été soulevées lors des entretiens individuels. Le problème relié aux dispositions communicationnelles du chercheur (Boutin, 1998) ne se pose pas dans le cadre de cette recherche en raison de la relation de qualité existant déjà entre les élèves et leur enseignant-chercheur, qui est par surcroît (en toute humilité), spécialisé en communication. Encore une fois, l'expression spontanée des réactions et des émotions des sujets en relation avec l'objet de la recherche est mise en relief et apportera soit des nouvelles informations permettant des ajustements de l'outil pédagogique soit des confirmations sur l'efficacité de celui-ci. On pourra répondre ainsi à la question de recherche sur laquelle se fonde toute la démarche entreprise.

3.4.3 L'observation participante

Troisièmement, nous ne pourrions terminer cette présentation de nos instruments de cueillette de données sans ajouter que nous aussi, en tant qu'enseignant et faisant partie intégrante de la mise à l'épreuve de l'outil, sommes dans une dynamique d'observation participante. Cette approche permet de « confronter notre perception de la signification attribuée aux événements par les sujets à celle que les sujets expriment eux-mêmes » (Werner et Schöpfle, 1987). Elle est indispensable, selon nous, pour recueillir des données valides en ce qui a trait aux croyances, opinions et idées des sujets observés (Boutin, 1998). L'expérimentateur apportera, en se distanciant de son rôle de chercheur, des informations supplémentaires qui viendront enrichir l'ensemble des données recueillies.

En plus de recueillir les discours écrits et oraux des élèves, primordiaux pour notre analyse puisqu'ils nous apportent de nombreuses données riches en signification, nous avons en complément, dans le journal de bord, la verbalisation de l'expérience de l'enseignant-expérimentateur, qui nous fait part de ses attentes d'avant l'expérimentation ainsi que de commentaires découlant de son observation directe et objective au cours de l'application de ce nouvel outil pédagogique conçu pour favoriser l'expression des émotions.

3.5 Les techniques d'analyse de données

Les données provenant des écrits individuels, des entrevues individuelles ainsi que celles produites par les groupes de discussions doivent être organisées pour devenir

significatives et nous donner un éclairage sur la valeur et la pertinence de l'outil qui a été proposé aux élèves. Nous vous présentons donc les techniques d'analyse de données qui nous ont permis de mettre de l'ordre dans les informations recueillies auprès des 11 adolescents sollicités pour répondre individuellement à nos questions ; ces entrevues se sont déroulées au cours des trois dernières heures de l'année scolaire, juste avant le départ pour les vacances d'été, l'enseignant-chercheur n'ayant pu faire cet exercice avant cette dernière journée pour des raisons de disponibilité des élèves. Nous avons aussi organisé les réponses des cinq groupes de discussion pour analyser leur contenu.

3.5.1 L'analyse de contenu des entrevues individuelles

Les entrevues individuelles complétées, nous avons classifié les réponses des élèves en fonction des questions que nous leur avons posées. Nous avons constitué cinq catégories qui, selon nous, représentent les divers champs d'intérêt abordés lors des entrevues : 1) avant l'expérimentation, 2) pendant l'expérimentation, 3) le texte, 4) la procédure et 5) l'évaluation.

1-Avant l'expérimentation

Nous voulons connaître les prédispositions de l'élève en regard de l'expérimentation ultérieure. Il nous apparaît essentiel de savoir si les élèves ont des idées préconçues, qu'elles soient positives ou négatives. Le fait que le jeune ait des attentes ou non peut avoir un impact sur son implication personnelle au cours des périodes d'expérimentation. On peut également obtenir des informations intéressantes à partir des premières impressions. Ces données nous permettent de réfléchir sur des modifications qui pourraient être apportées sur la présentation verbale et matérielle de l'instrument.

Exemple :

Q. Est-ce que tu avais des idées préconçues sur l'expérience?

R. *Non j'avais pas d'idées là, je savais que ça allait sûrement être intéressant parce que c'était toi qui l'avais fait, mais j'avais pas d'idée là. Je ne m'attendais pas à ça.*

2- Pendant l'expérimentation

Cette catégorie rassemble les informations concernant l'expérience des adolescents lors de l'application de l'outil pédagogique. Elle nous donne l'occasion de constater certaines forces ou faiblesses de l'activité. Notre volonté de faire correspondre les situations fictives du roman pour ados à la réalité de ces mêmes jeunes est une préoccupation constante pour nous et se vérifie par l'analyse de données compilées dans cette catégorie.

Exemple :

Q. Comment as-tu trouvé la lecture de ce texte?

R. *C'était plaisant, tu voyais plusieurs sentiments, plusieurs émotions.*

3- Le texte

Nous voulons savoir, par le biais de l'information dans cette catégorie, si les composantes du texte narratif sont suffisamment développées de façon à interpeller les adolescents. Les personnages évoluant dans le roman ainsi que les lieux sont les éléments centraux du roman et ce sont eux qui vont favoriser l'identification des lecteurs aux personnages de la fiction.

Exemple :

Q. Est-ce que ça ressemble à la vie à la polyvalente?

R. *Ouais, ça ressemble pas mal à ce qu'on vit.*

4- *La procédure*

Dans cette catégorie, nous nous attardons aux commentaires portant sur la démarche qui commence par la lecture du roman, qui se poursuit par les interrogations (individuelles et collectives) et qui se conclut par la production de messages écrits et oraux. Les niveaux de difficulté des étapes et la dynamique des interrelations sont les aspects qui nous intéressent particulièrement.

Exemples :

Q. Est-ce que c'était facile à comprendre?

R. *Ben, pas tout le temps, tes explications étaient dures, mais quand il fallait dire notre point de vue, en groupe, c'était quand même correct, on comprenait plus.*

Q. Qu'est-ce que tu retiens de vos discussions?

R. *Ben, tout le monde parle pas mal ouvert.*

5- *L 'évaluation*

Il s'agit de l'appréciation des élèves sur l'outil, mais aussi de l'intérêt suscité par l'expérience qu'ils ont vécue sur les plans personnel, éducatif et relationnel.

Exemple :

Q. Ton appréciation globale?

R. *Ah, c'était bon, j'ai trouvé ça plaisant.*

L'analyse de contenu s'organise autour de ces cinq catégories et nous permet d'avoir une vision globale de notre outil et cela, par les yeux mêmes de ceux et celles qui l'ont mis à l'épreuve. Nous prenons bonne note des commentaires toujours constructifs que nous recueillons pour en faire bénéficier les futurs utilisateurs de *Les Quintessences de Vincent*.

3.5.2 L'analyse de contenu des groupes de discussion

Suite aux échanges faits dans les groupes de discussion, nous avons recueilli les réponses des équipes et il nous a été possible (pour les questions 1-2-3 et 4) de les répartir dans trois catégories. Les cinq autres questions interrogeaient plus les jeunes sur des aspects spécifiques de l'expérimentation de certaines parties de leur expérience et sont moins catégorisables, les réponses étant le plus souvent des acquiescements ou des négations.

1 - Communication subjective

Nous relevons les commentaires de l'ordre de l'affectivité. Il s'agit de réponses personnelles et se fondant sur leurs sentiments et leurs opinions. On a ici de l'information commentée.

Exemple :

- Q. Qu'est-ce que vous avez le plus aimé dans l'atelier?
 R. *Ça nous fait sortir de nous-mêmes.*

2- Communication objective

Dans cette catégorie, nous plaçons les commentaires qui ne font que décrire des faits. L'élève nous fournit de l'information brute.

Exemple :

- Q. L'instrument vous a-t-il permis d'exprimer vos sentiments?
 R. *J'ai exprimé mon point de vue.*

3- Langue

Dans cette catégorie, nous avons les commentaires portant exclusivement sur les concepts de langue, de poésie ou d'écriture.

Exemple :

Q. La discussion en équipe favorise-t-elle la communication?

R. *C'était plus facile à écrire qu'à partager oralement.*

Nous avons aussi accumulé une bonne quantité d'observations dans notre journal de bord qui nous rappellent les comportements non verbaux de certains jeunes, la dynamique des groupes de discussion ou encore le climat régnant dans la classe. Nous n'avons toutefois pas jugé pertinent d'établir des catégories, les informations contenues étant trop disparates les unes des autres.

Exemples : Les élèves prennent des notes en alternance.

Travail autonome des équipes.

Besoin de plus de temps pour écrire.

Questionnements périphériques.

Cependant, les détails colligés nous sont utiles pour conserver en mémoire l'esprit dans lequel s'est déroulée l'expérimentation de notre outil. Les résultats de notre analyse de données sont probants et vont dans le sens de nous confirmer que notre outil visant l'expression des sentiments et des émotions chez les adolescents fonctionne.

3.6 La validation par triangulation

Afin d'inclure des critères de validation scientifique à notre recherche, les techniques qui servent à vérifier la justesse et la fiabilité des résultats produits sont les techniques de validation par triangulation : la triangulation méthodologique, spatiale et temporelle et la triangulation par combinaison des niveaux sont celles qui nous apparaissent particulièrement intéressantes.

Les observations effectuées et les résultats produits, il nous reste une autre tâche essentielle à accomplir pour compléter notre démarche scientifique : il s'agit de valider notre démonstration. Pour ce faire, nous avons décidé de procéder à cette étape importante par l'utilisation de techniques de validation par triangulation. Cette stratégie de recherche vise à mettre en parallèle diverses techniques de collecte de données afin de compenser le biais inhérent à chacune d'entre elles (Mucchielli, 1991, p.261). Voici les trois types de triangulation que nous mettons en œuvre pour nous permettre d'avoir une vision pluraliste de l'objet de notre recherche.

3.6.1 La triangulation méthodologique

Tout d'abord, nous appliquons la triangulation méthodologique. Il s'agit ici de recourir à plusieurs techniques de cueillette de données. Dans un premier temps, nous installons un système audio-vidéo pour faire de l'observation directe. Dans un second temps, nous recueillons des propos oralement sur cassette audio-magnétique par le biais de l'entrevue, puis, finalement, par écrit, sur papier, suite à une dynamique de « focus group ».

3.6.2 La triangulation des données par combinaison des niveaux

Nous avons également obtenu des informations de la part des participants de façon interactive, c'est-à-dire en relation avec l'enseignant. Pour ce faire, nous rencontrons les élèves participants auxquels nous posons des questions sur leur expérience sur le plan personnel ainsi que d'autres questions portant spécifiquement sur l'outil expérimenté. Les réponses à nos questions nous donnent une série d'indices nous informant sur l'efficacité de l'outil, sur sa pertinence et aussi, sur sa portée sur les plans psychologique

et social. Il s'agit ici de triangulation des données et, plus précisément de triangulation par combinaison de niveaux. Le deuxième niveau d'analyse nous vient du produit des discussions de groupe au cours desquelles les équipes verbalisent et échangent leurs perceptions sur l'expérience qu'elles vivent en lien avec notre outil.

3.6.3 La triangulation spatiale et temporelle

Dans un troisième temps, nous validons notre instrument par la triangulation spatiale qui appartient, comme la triangulation par combinaison des niveaux, à la triangulation des données. Nous soumettons notre outil à un autre enseignant qui intervient auprès de la même clientèle et lui proposons de poursuivre la démarche de *Les Quintessences de Vincent*, mais d'une matière différente, dans un contexte informel et alors que les élèves sont en 4^e secondaire (l'expérimentation avait débuté au cours de leur 3^e secondaire). Les élèves peuvent donc effectuer l'expérimentation sur la troisième et dernière partie du roman.

Chapitre IV

La présentation des données

Notre recherche visant à favoriser l'expression des émotions, nous avons pris les dispositions nécessaires pour connaître les idées d'adolescents étudiant au secondaire sur les multiples thèmes émergeant de la lecture de *Les Quintessences de Vincent*, le roman pour adolescents écrit dans le but de les faire réagir. Pour réussir à obtenir les données à partir desquelles nous avons effectué notre recherche, nous avons profité de la situation d'apprentissage dans laquelle l'enseignant-chercheur se trouvait quotidiennement. Le fait d'être en présence d'adolescents dans une dynamique relationnelle d'apprentissage a permis d'établir un lien de confiance qui ne fait que maximiser l'efficacité de la communication en général et, plus spécifiquement, de la transmission des consignes sur lesquelles se sont établies les bases de notre expérience.

Par souci de clarté, nous tenons à préciser que l'activité de lecture s'inscrivant dans le cadre de notre recherche, a été offerte à 28 élèves d'un groupe de 3^e secondaire. L'expérience s'est faite dans leur cours de français pour le développement d'une compétence reliée à la lecture d'un texte narratif ou poétique comme prévue au programme de français au secondaire. La deuxième phase de l'expérimentation s'est réalisée, quant à elle, dans la classe d'enseignement moral et religieux pour aborder le thème des

émotions, inscrit au programme de formation au secondaire. Les réactions individuelles écrites sont donc celles d'élèves de 15 ans en moyenne. Il nous a été possible de vivre la première expérimentation au cours de la dernière semaine de classe avant les examens finaux de fin d'année 2004, et la seconde expérimentation au printemps 2005.

4.1 Les écrits individuels

Voici maintenant quelques exemples de ce que des élèves ont émis comme commentaires écrits lors des pauses qui ponctuent le roman pour ados *Les Quintessences de Vincent*. J'identifierai les élèves masculins par le nom de *Vincent* et les filles par celui de *Camille*. Soulignons qu'un court résumé de la première partie du roman a été présenté aux élèves et que l'exercice porte sur la seconde partie : ce choix a été fait pour des raisons logistiques car le temps ne nous permettait pas de faire les trois parties en classe. Par ailleurs, les résultats de notre recherche n'en souffrent pas, la démonstration du fonctionnement de l'instrument pédagogique s'effectue efficacement sur chacune des trois parties indifféremment. Nous devons aussi rappeler que les commentaires qui ont été recueillis, l'ont été auprès de chaque élève, individuellement, suite à un court échange verbal (environ quatre minutes), avec des pairs sur le thème développé.

Sur le thème du SAVOIR, commentant les connaissances d'un enseignant : « [...] *il y a certains professeurs qui n'ont pas leur place dans leur matière et il y en a d'autres que c'est tout le contraire* » (Camille A). « [...] *on apprend beaucoup des enseignants, mais il faut qu'ils aient le tour sinon on comprend rien* » (Camille B). « *C'est mieux d'en savoir plus que de ne rien savoir du tout. Il ne faut pas paraître plus intelligent qu'on l'est* » (Vincent A).

On constate que les deux premiers commentaires font référence aux expériences personnelles des élèves alors que le troisième commentaire est un énoncé général sur les attitudes. On peut déjà observer deux types de vision : déductive et inductive. Dans le premiers cas, on se regarde soi-même tandis que dans le second cas, on se tourne vers l'extérieur pour plutôt généraliser.

Sur le thème du DÉSIR, lorsque Camille et Vincent se fréquentent : « *Le désir est une sorte d'obsession quand on veut à tout prix avoir quelque chose* » (Vincent B). « *Pour le désir, je serais prêt à mourir. Sans le désir, à quoi nous sert de vivre* » (Vincent C). « *Ce que l'on désire, on le veut. Si on ne l'a pas, on peut se sentir triste ou bien on se fâche* » (Camille à).

Ici, on voit que le thème interpelle les élèves plus personnellement et leurs commentaires sont plus subjectifs et font appel à leur expérience plus intime. Le deuxième commentaire est particulièrement intéressant car il établit une relation de cause à effet excessive, donc traduisant une forte émotion.

Sur le thème de la HAINE, au cours d'une altercation violente entre deux garçons : « *C'est un sentiment qui nous déchire en dedans [...]* » (Camille D). « *Je t'ai hâï pour ce que tu m'as fait et pour ce que tu étais. Je te hais parce que tu existes et je te hâirai toujours car tu m'habites* » (Camille E). « *[...] ça peut te pousser à blesser ou même à tuer une personne. Hâir quelqu'un, c'est comme le faire mourir* » (Vincent D). « *[...] On le déteste à un tel point qu'on met toute notre énergie à gruger son bonheur* » (Camille F).

On remarque dans les énoncés ci-dessus que les jeunes communiquent de l'information empreinte de leur subjectivité et cela laisse de plus en plus de place aux tournures métaphoriques ([...] *déchire en-dedans* ; *gruger son bonheur*) pour traduire l'émotion que véhiculent les situations pénibles (comme le désespoir) présentées dans le roman. L'énoncé de Camille E est de l'ordre de la poésie avec la présence de répétition (*hai, hais, hairai*) en plus de la métaphore ([...] *car tu m'habitais*).

Sur le thème du RESPECT, suite de l'issue victorieuse de la bagarre avec Croteau : « *Ça fait du bien à l'âme!* » (Camille G). « *La victoire, c'est ce que j'aimerais obtenir à chaque minute dans ma vie car ça me fait me sentir élevée à comparer des autres* » (Camille D) « *Gagner, c'est trop cool. Ça nous permet d'avoir confiance en nous* » (Vincent E). « *La victoire est le meilleur sentiment, mais ne t'enfle pas trop la tête ; la terre tourne et le vent souffle encore* » (Vincent H).

Ces quatre commentaires sont très abstraits et nous démontrent qu'avec un thème plus abstrait, les élèves entrent plus à fond dans leur subjectivité allant jusqu'à être presque incompréhensibles. Ils emploient un vocabulaire plus vague laissant beaucoup de place à l'interprétation.

Presque un an plus tard, la même démarche a été entreprise auprès des mêmes élèves, mais cette fois dans le cadre du cours d'enseignement moral et religieux. L'enseignant titulaire a bien voulu accepter de présenter la troisième partie du roman *Les Quintessences de Vincent*, ce qui concordait avec sa démarche pédagogique d'éveil aux sentiments et aux émotions.

Voici maintenant des exemples des propos reflétant les réactions des jeunes, maintenant âgés de 16 ans.

Sur le thème de la PEUR, en réaction à un vent violent : « *Quand j'étais petit, j'avais peur du noir* » (Vincent I). « *J'ai peur de ne pas connaître mon véritable amour* » (Vincent D).

Sur le thème de la MORT, suite à l'accident de Camille : « *La mort de ma grand-mère* » (Camille H). « *Quand mon grand-père d'amour nous a quittés* » (Camille I). « *J'ai peur de mourir ; on ne sait pas ce qui nous attend après la mort* » (Camille O). « *J'ai passé proche de mourir, mais je m'en suis sortie* » (Camille F).

Ce qui attire notre attention dans les productions des élèves de 4^e secondaire, c'est l'omniprésence du « JE » dans des commentaires cependant plus objectifs (terre à terre) parce que moins spontanés. Nous attribuerons cette nuance dans les propos à une maturité accrue chez les adolescents.

4.2 Les groupes de discussion

Conséquemment aux activités de verbalisation individuelle des émotions et des sentiments, nous avons formé des équipes de cinq ou six élèves de façon aléatoire et leur avons demandé de réfléchir à quelques questions (Annexe 3) puis de rédiger par écrit leurs conclusions après avoir discuté de chacune d'elles. Ce travail de « focus group » nous a permis d'avoir un certain nombre de réponses qui nous donnent un éclairage sur le déroulement de notre expérience autant au niveau des étapes suivies par les élèves que

sur des aspects moins visibles tels leur raisonnement et leurs perceptions d'ordre affectif sur l'instrument au centre de notre étude.

Voici les commentaires qui nous semblent les plus signifiants faits par les équipes qui ont participé à l'expérience et résultant des groupes de discussion (focus group). À propos de l'efficacité de l'instrument pour exprimer les émotions (questions 2 et 7) :

Question 2 : L'instrument vous a-t-il permis d'exprimer vos émotions?: « *J'ai partagé mes émotions avec les autres* » (Équipe A). « *Les sujets nous ont permis d'exprimer nos points de vue sur la vie au quotidien* » (Équipe B). « *J'avais plus de difficultés avec certaines émotions que je n'avais jamais ressenties auparavant* » (Équipe C). « [...] *une activité hors du commun qui m'a permis de m'exprimer* » (Équipe D). « [...] *ça m'a fait dire ce que je ne dirais pas habituellement devant tout le monde* » (Équipe E).

Question 7 : Est-ce que cet instrument favorise l'expression des émotions ?: « *Oui, sauf qu'on n'était pas dans l'ambiance pour exprimer nos émotions* » (Équipe A). « [...] *les autres nous aident à nous exprimer* » (Équipe B). « *Une autre façon de communiquer* » (Équipe C). « *À chaque question, je dis ce que je ressens. [...] j'ai le temps de réfléchir au sujet. On peut dire ce que l'on veut* » (Équipe D). « [...] *il n'y a pas de gêne, on est en équipe* » (Équipe E).

Sur la pertinence des moyens de communication à l'oral et à l'écrit (questions 3 et 5) :

Question 3 : La discussion en équipe favorise-t-elle la communication ?: « [À l'oral] *Tout le monde a la chance de parler. [...] du plaisir à partager et à écouter les émotions. [...] j'exprimais plus ma façon de penser en écrivant et plus de difficulté à parler avec les autres. J'ai pu parler avec du monde avec qui je ne parle pas tous les jours* » (Équipe A). « *En connaissant l'opinion des autres, nous pouvons mieux former la nôtre. Cela [le groupe de discussion] nous oblige à nous ouvrir [aux autres]* » (Équipe B). « *On ne peut pas ne pas communiquer* » (Équipe C). « [...] lorsque nous partageons nos idées, cela favorise ma pensée et m'aide à communiquer » (Équipe D). « *En entendant les autres qui parlent de leurs émotions, ça t'encourage à dire les tiennes* » (Équipe E).

Question 5 : Y a-t-il une différence entre parler du thème et écrire sur le thème ?: « [...] moins gênant quand on écrit. *En écrivant sur le thème [...] le travail devient monotone alors que la discussion rend le tout plus motivant* » (Équipe A). « [...] écrire plus dur que parler. [...] plus facile d'écrire que d'en parler » (Équipe B). « *Dire et écrire sont deux moyens distincts* » (Équipe C). « *Est-ce que tous disent vraiment ce qu'ils pensent ?* » (Équipe D). « *En écrivant, c'est plus personnel* » (Équipe E).

Par rapport à l'écriture poétique (questions 6 et 8) :

Question 6 : Avez-vous utilisé la forme poétique pour communiquer par écrit ?
 Question 8 : Cet instrument favorise-t-il l'écriture poétique ? Pourquoi ? : « *La description des sentiments aide à formuler nos idées* » (Équipe A). « *Les sentiments inspirent la poésie* » (Équipe B). « *On a plus d'émotions* » (Équipe C). « *Ça n'est pas toujours poétique* » (Équipe D). « *On se sert des sentiments pour écrire un poème* » (Équipe E). En

Nous avons recueilli, dans la discussion de groupe, des réponses qui nous permettent de voir à quel point notre objectif premier qui vise l'expression des émotions a été atteint de façon convaincante. Nous observons cependant une faiblesse de notre outil en ce qui a trait à l'utilisation de la forme poétique afin de communiquer. D'ailleurs, nous considérerons les suggestions faites par les élèves, afin de rendre l'outil plus fluide et surtout plus vivant.

En ce qui concerne le déroulement du « focus group », nous avons trouvé que les élèves prenaient l'exercice très au sérieux et aussi, qu'ils démontraient beaucoup d'intérêt dans l'évaluation qu'ils faisaient de l'ensemble du projet qui leur avait été proposé. Encore ici, comme nous l'avons remarqué à de nombreuses reprises, le choix d'animateurs de qualité fait avant la discussion par l'enseignant est primordial.

4.3 L'observation participante

La cueillette de certaines données complémentaires s'est faite par l'observation participante. Le fait d'être inclus dans la dynamique du groupe expérimentant notre projet nous permet de voir les comportements, les attitudes ainsi que d'entendre les commentaires des élèves en action. Tout au long de la démarche, nous avons donc pris des notes dans un journal de bord pour conserver des traces. Nous avons remarqué que les équipes fonctionnaient de façon autonome et la discipline dont ont fait preuve ces jeunes de 3^e secondaire nous a surpris car aucune intervention de notre part n'a été nécessaire pour ramener qui que ce soit à l'ordre. Le travail à faire intéressait indubitablement tous les élèves concernés. C'est surtout au cours de la période de discussion qu'on a le plus noté d'élans verbaux individuels, de même que des physionomies et des gestes signi-

fiants. Par exemple, un des jeunes a levé les poings en l'air pour affirmer son point de vue sur la violence et à un autre moment, un des jeunes a mentionné que, selon lui, « *c'était peut-être ça que de faire de la philosophie !* ».

Notre démarche a permis à ces ados de s'exprimer sur des sujets variés et souvent très sérieux tout en gardant une certaine distance avec leur univers personnel. Le fait de s'exprimer et de converser sur des situations fictives s'avère une stratégie qui s'est montrée fort efficace pour avoir accès aux sentiments et aux émotions des adolescents qui sont trop souvent muets dans ces domaines d'ordre affectif.

Chapitre V

L'analyse et l'interprétation des données

5.1 Les écrits individuels

L'expérimentation s'est déroulée dans un climat exempt de tension car aucune attente de la part de l'enseignant-chercheur n'a été communiquée au groupe et les seules interventions se limitaient à la simple explication de la procédure. La liberté d'expression et le fait qu'il n'y ait aucune mauvaise réponse permettent aux élèves d'être bien disposés pour l'application de notre outil. Les résultats escomptés préoccupent uniquement les chercheurs et sont recueillis suite aux divers thèmes traités dans le texte narratif. Les jeunes qui prennent connaissance du roman peuvent donc être les plus disponibles possibles de sorte qu'ils puissent comprendre les sentiments illustrés dans leur lecture - dans le sens de les décoder - mais surtout exprimer leurs émotions.

La base pour vérifier la pertinence de notre outil pédagogique, déjà à ce point de l'expérimentation, est de recueillir les premières réactions individuelles des élèves sur leur lecture. Le travail des élèves sur *Les Quintessences de Vincent* devrait nous permettre de constater l'efficacité de notre instrument à faciliter ou non l'expression des émotions.

Nous observons tout d'abord que tous les élèves ont réagi par écrit à tous les thèmes suggérés au fil de la lecture du roman et qu'il n'y a pas de différence notable entre garçons et filles. En ce qui a trait aux réactions écrites des élèves suite à la lecture qu'ils font des diverses situations vécues par Vincent, le personnage principal du roman, nous les avons classées selon quatre catégories bien distinctes les unes des autres :

- expression des émotions,
- liens concrets conséquents à une expérience,
- encyclopédique (définitions),
- hors contexte.

D'entrée de jeu, disons que ce n'est qu'exceptionnellement que les élèves ont été hors contexte. Cependant, nous notons qu'à la fin de la seconde partie, les jeunes ont confondu le thème qui était le « respect » et le sous-titre qui était la « victoire ». Hormis cet imbroglio, qui est probablement attribuable à l'engouement créé par l'action palpitante de cette deuxième partie du roman, les écrits produits sont en rapport direct avec les thèmes abordés.

Par conséquent, la majorité des adolescents qui ont fait l'expérimentation réagissent et par la suite laissent exprimer leur subjectivité et ainsi communiquent leurs émotions. L'activité nous permet, comme chercheur, de lire des idées personnelles d'ados avec leur manière propre d'interpréter des situations fictives qu'il associent à leur réalité. En effet, les jeunes créent spontanément des liens avec leurs propres expériences, la plupart ne se censurent pas et verbalisent l'information avec un registre familier et même populaire. Il ne nous apparaît aucune distinction entre les réactions des filles et celles des

garçons, sinon, parfois au niveau de la qualité de la langue, mais ce n'est pas une dimension étudiée au cours de notre recherche.

Nous notons par ailleurs que plus un thème est exempt de nuances, c'est-à-dire qu'il ne laisse pas de place à l'interprétation - comme c'est le cas pour l'« hypocrisie » ou le « désir » -, que celui-ci soit positif ou négatif, il déclenche une réaction immédiate et empreinte de subjectivité dans une forte majorité des communications écrites.

Pour ce qui est des écrits de type « définitions » entrant dans la catégorie que nous nommons *encyclopedique*, ils forment une quantité négligeable parmi les réactions écrites obtenues. Toutefois, cette catégorie de réponses apparaît en plus forte proportion au début de l'activité portant sur la deuxième partie de *Les Quintessences de Vincent*. Nous expliquons cela par les thèmes plus complexes - dirons-nous plus « adultes » - à être compris par les ados : le « savoir » et l'« abrutissement » notamment, peut-être aussi cela s'explique-t-il par le fait qu'il s'agit du début de l'activité et que les jeunes ne sont pas encore rentrés dans le vif de l'expérimentation.

5.2 Les groupes de discussion (focus group)

Nous avons demandé aux adolescents, qui avaient participé à l'exercice d'application de l'instrument pédagogique, de discuter entre eux en se questionnant sur l'outil lui-même. On pourrait dire qu'il s'agissait d'une sorte d'objectivation des pratiques d'écriture et de communication orale effectuées au cours de l'expérimentation. Les questions sur lesquelles ils devaient réfléchir et échanger nous ont apporté des informations intéressantes qui nous ont permis de vérifier si l'objectif principal de notre recherche avait été

atteint, soit : favoriser l'expression poétique chez les adolescents. Nous avons aussi suggéré aux jeunes de discuter sur les formes de communication privilégiées au cours de la démarche et sur leur valeur dans l'atteinte de notre objectif. Finalement, nous avons profité de l'expérience vécue par les élèves pour les amener à nous communiquer des suggestions pour améliorer notre instrument.

5.2.1 L'objectivation

Les élèves nous ont dit clairement que l'atelier sur « les émotions » leur avait donné l'occasion d'exprimer leurs points de vue ainsi que de connaître ceux des autres. Ils ont fait le lien entre la discussion et l'expression de leurs émotions dans le sens qu'ils avaient l'impression qu'ils pouvaient se livrer à leurs pairs à tour de rôle. La dynamique des discussions de groupe, tout en ayant un impact sur les relations interpersonnelles en les améliorant sinon en les créant, a aidé plusieurs élèves à mieux cerner leur propre position par rapport aux thèmes travaillés. Un élève a même dit que la démarche de communication les avait fait « *sortir d'eux-mêmes* ». Ils ont aimé l'expérience. Le fait que la discussion de groupe amenait les autres à parler de leurs émotions était un facteur déterminant pour inciter chacun à s'exprimer.

5.2.2 L'oral et l'écrit

C'est quasi unanimement que les élèves nous ont signifié que l'instrument favorisait l'expression des émotions. Certains parlent de « *stimulation du cerveau du côté des émotions* » ! Plusieurs considèrent le texte lu comme déclencheur de l'expression de leurs émotions parce qu'il s'agit « *d'émotions qu'ils peuvent vivre quotidiennement* ».

C'est, selon eux, une occasion qui leur est offerte pour un but sans équivoque : celui de « ressentir ».

Nous nous sommes intéressés aux deux pratiques (orale et écrite) pour savoir si elles étaient complémentaires dans l'atteinte de notre objectif. Les réponses recueillies nous ont forcés à constater que la classe se divise en deux groupes presque égaux. Un peu plus d'élèves ont trouvé que l'écriture des émotions était plus près de leurs sentiments intimes. Ces élèves vont arguer qu'*« ils ne disent pas toujours ce qu'ils pensent, mais qu'ils l'écrivent »*. Ils apprécient la précision que peut leur procurer la rédaction de leurs propos. En contrepartie, les élèves moins articulés à l'écrit ou encore moins à l'aise à se « regarder » vont se sentir mieux à communiquer verbalement comme si c'était moins engageant de faire comme les autres.

5.2.3 Les améliorations suggérées

La discussion de groupe nous semblait également un moment propice pour demander à ces jeunes ayant essayé notre instrument si, d'après leur expérience, ils voyaient quelque amélioration dont nous pourrions tenir compte pour augmenter la valeur de notre activité visant l'expression des émotions. C'est avec une certaine stupéfaction que nous avons constaté que les commentaires ne concernaient pas l'aspect « expression des émotions » qui, selon eux, était un objectif qui avait été indiscutablement atteint. Les recommandations portaient plutôt sur des aspects, dirons-nous littéraires, concernant la communication des émotions par la forme poétique. Effectivement, les jeunes nous ont suggéré d'ajouter des pratiques d'écriture de poésie, de fournir des pistes pour écrire poétiquement et d'intégrer plus explicitement la pensée poétique au contenu du texte narratif.

Sur le plan technique, les jeunes nous ont proposé d'ajouter plus de temps pour la discussion avant l'écriture, de limiter les explications des thèmes à des définitions simples et finalement (dimension que nous n'avions pas évaluée comme un facteur de blocage au niveau de l'expression des émotions), d'accepter l'utilisation des registres de langue familier et même populaire. Cette dernière suggestion nous pose un problème dans le contexte scolaire, d'une part, et, d'autre part, par rapport aux exigences de programme de formation en français, langue maternelle.

De plus, on nous a aussi soumis l'idée d'organiser la lecture en distribuant les rôles des personnages aux élèves comme s'il s'agissait d'une pièce de théâtre lue. Selon eux, cela créerait plus d'action, introduirait un peu d'humour et plus de dynamisme.

5.3 Les entrevues individuelles

Nous avons continué à investiguer afin d'avoir encore plus d'éclairage sur l'ensemble de l'activité pédagogique dont le centre d'intérêt principal est l'instrument visant à favoriser l'expression des émotions chez les ados. La nouvelle cueillette de données s'est faite par le biais d'entrevues tenues auprès des jeunes qui avaient fait l'expérience de l'outil.

Nous avons posé des questions qui pourraient se répartir en quatre catégories. La première catégorie collige les commentaires sur les prédispositions à faire l'exercice ou encore l'état d'esprit au début de l'expérimentation. Par la suite, nous avons questionné les élèves sur *Les Quintessences de Vincent*. Les informations reçues à ce moment nous ont donné l'heure juste sur l'à-propos de ce roman conçu avec des intentions avouées de toucher les ados dans leur for intérieur.

Dans une troisième catégorie, nous nous sommes arrêté sur la procédure utilisée pour transmettre notre outil. Nous avons posé notre regard de chercheur sur la mécanique de l'expérimentation. La dernière série de réponses s'apparente sans contredit à l'évaluation de l'instrument.

Le contexte physique des entrevues ainsi que la façon de poser les questions étaient très détendus. Les jeunes ont participé volontairement et visiblement avec un plaisir certain. Ils se sont exprimés avec le registre de langue qui caractérise les ados car ils se sentaient visiblement en confiance avec l'enseignant-chercheur.

5.3.1 Les prédispositions

Tout d'abord, au niveau des attentes, les jeunes ne savaient rien sur l'expérience qu'ils allaient vivre sauf peut-être avaient-ils une vague idée au sujet d'un travail portant sur un texte que leur enseignant avait écrit. Ils étaient ouverts à l'expérimentation et ont été surpris par la procédure visant à leur faire exprimer leurs émotions. Certains s'attendaient à une situation traditionnelle d'écriture de poésie, peut-être longue et ennuyeuse.

5.3.2 Le roman

En ce qui a trait au roman, les jeunes ont associé les situations qui arrivent au personnage principal avec des situations qui leur sont arrivées ou dont ils ont été témoins soit à l'école, soit dans leur vie privée. Ces moments portent sur les amis, les amours, les épreuves, etc.

La narration dans le roman suscite l'intérêt et stimule la visualisation. Le réalisme des thèmes leur a permis de faire des associations avec leur vie mais surtout de s'identifier aux personnages évoluant dans la fiction. Ils reconnaissaient les caractéristiques des ados du roman et cela augmentait leur sympathie et leur proximité avec les personnages.

Des moments particuliers dans le roman ont stimulé davantage leur imagination ; on observe que lorsqu'il était question de thèmes où des excès affectifs ou des situations extrêmes apparaissaient tels la violence, le désir, l'hypocrisie, les réactions étaient plus vives et révélatrices de leurs émotions. Exemples : Une élève écrit sur l'hypocrisie : « *On est tous hypocrites sans exception ! On parle dans le dos d'un prof ou bien d'un proche. C'est dans notre nature peut-être ?* » Une élève écrit sur la jouissance : « *La jouissance est quelque chose que lorsqu'on l'obtient est tellement agréable que nous voudrions rester à ce même stade toute notre vie* ».

5.3.3 La procédure

Troisièmement, en regard de la procédure, les jeunes ont trouvé que l'outil proposé était intéressant et atteignait les objectifs visés. L'écriture des sentiments a été plus difficile pour quelques élèves, mais les échanges verbaux ont été suffisamment enrichissants pour les aider dans la tâche de rédaction, permettant à plusieurs d'être plus précis et ainsi d'aller plus en profondeur.

Dans les discussions précédant l'écriture sur les thèmes, les jeunes ont apprécié qu'il y ait un animateur pour mettre du rythme dans les échanges et pour gérer la dynamique de l'équipe de façon à ce que chaque membre puisse s'exprimer et être écouté par

les autres. Les élèves les plus timides ou moins extravertis ont pu prendre la parole, un pouvoir qui trop souvent leur échappe. D'autres ont parlé avec des camarades avec lesquels ils n'avaient jamais vraiment eu d'interactions même s'ils avaient été dans la même classe tout au long de l'année scolaire. Ils ont trouvé également qu'il s'agissait d'une occasion spéciale créée spécifiquement pour exprimer leurs émotions, occasion qui, ils pouvaient maintenant le conscientiser, manquait plus souvent qu'autrement dans leur vie de jeunes. Exemples : Une élève nous a dit : « *Certains sujets nous concernent de près et c'est bien d'en parler avec les autres pour savoir leurs commentaires et pour dire les nôtres* ». Un autre élève affirme : « *J'ai déjà eu des émotions et ça m'a permis d'être plus à l'aise pour parler des thèmes avec les autres* ».

5.3.4 Les améliorations

La dernière catégorie de réponses nous a offert des pistes pour améliorer notre outil, chose que nous avons faite partiellement lors de l'expérimentation de la troisième partie. Les participants nous ont suggéré d'ajouter des exemples pour illustrer les thèmes plutôt que de faire de longues définitions plus difficiles à comprendre. Par ailleurs, ils nous ont dit qu'ils avaient beaucoup aimé l'expérience et qu'ils étaient curieux de connaître la suite et fin de l'histoire de Vincent donc, de poursuivre l'expérience en 4^e secondaire.

La force de notre outil, c'est de fournir un espace-temps pour partager des opinions et exprimer des émotions entre ados sur des thèmes signifiants pour eux. Exemple : Une élève : « [...] quand tu « files » pas, tu parles à ton ami [...] mais parler des sentiments en tant que tels [...] on parle pas de sentiments comme ça dans la vie de tous les jours ».

5.4 L'observation participante

Voici maintenant les informations que nous avons ajoutées à notre démarche d'analyse. Disons d'entrée de jeu que, à titre d'enseignant-chercheur et concepteur de l'instrument, nous avions un engouement certain qui s'est communiqué aux élèves pendant toute l'expérimentation. Affectionnant la littérature en général et particulièrement les courants romantique et symboliste du XIX^e siècle, nous étions extrêmement enthousiaste à l'idée de permettre à des jeunes de faire ressurgir l'intensité de leurs sentiments : les émotions.

Notre implication, bien qu'imprégnée de la passion de la poésie, est demeurée la plus neutre possible pour laisser l'outil produire ses effets essentiels. Il faut aussi souligner le fait que *Les Quintessences de Vincent* ayant été écrit par un de leurs enseignants réguliers et qu'ils aient été les premiers à l'expérimenter a été un facteur stimulant pour les élèves.

La première observation que nous avons pu faire porte sur l'arrivée des élèves en classe. L'organisation physique du local ayant été modifiée, les pupitres étant disposés en îlots, cela a créé une certaine excitation chez les élèves qui savaient à ce moment-là qu'une activité spéciale allait se dérouler. De plus, une caméra-vidéo placée devant la classe a provoqué un peu de surprise, sentiment qui s'est estompé immédiatement car les élèves ont vu qu'il s'agissait d'une caméra sur pied fixe, qui n'était là que pour prendre un plan d'ensemble de la classe au cours de la période d'expérimentation. Si nous avons décidé de ne pas circuler avec la caméra c'est pour une raison majeure : le danger d'avoir un impact négatif sur la désinvolture des élèves dans la tâche à accomplir. Il nous appa-

raissait important d'évincer toute perturbation des élèves qui avaient déjà effectué une démarche nouvelle dans un contexte inhabituel.

Excluant les moments où l'enseignant joue un rôle prévu dans l'expérimentation, nous avons tout fait, dans la mesure du possible, pour nous effacer afin de ne pas affaiblir de quelque manière les résultats de l'expérimentation.

Pour ce qui est des observations concernant les discussions entre les jeunes sur les émotions rattachées aux thèmes du roman, on voyait clairement qu'ils se sentaient concernés. Les animateurs (choisis en raison de leurs habiletés à l'oral) interrogeaient les membres de leur équipe et ceux-ci émettaient leurs points de vue sans apparente réticence. Il y avait autant de grandes généralités qui étaient énoncées que d'exemples précis et concrets illustrant des scènes de leur vie d'ados.

Dans leur façon de communiquer, on dénote, chez les élèves, diverses caractéristiques langagières et non verbales. Nous avons vu des élèves éléver le volume et prendre un ton plus incisif pour mettre en relief leurs opinions, d'autres renforçaient leurs dires en bougeant les mains et parfois en levant les bras en l'air extériorisant ainsi leur exaspération et appuyant d'autant plus leurs propos.

Les thèmes illustrés par des situations extrêmes, telles l'hypocrisie et l'invincibilité, entraînent des échanges verbaux virulents que certains élèves justifient dans leurs mots par une « augmentation de leur taux d'adrénaline [...] ».

Au moment de l'objectivation de l'instrument pédagogique dans le groupe de discussion, et cela même si d'emblée nous avions des réserves à propos du niveau de

maturité des jeunes à réaliser l'exercice, nous avons été agréablement surpris du sérieux avec lequel ils ont fait le tout avec discipline et intérêt. Encore une fois, la compétence des animateurs a été la bougie d'allumage d'une dynamique de communication foisonnante d'idées originales et pertinentes. Les résultats de leurs discussions nous ont vraiment donné des pistes pouvant nous orienter dans l'amélioration de notre outil ainsi que de l'activité dans son ensemble.

Par la suite, nous avons vécu les entrevues d'une façon particulière car ces entretiens se sont faits dans un contexte très favorable. Nous avons procédé aux rencontres au cours des deux dernières journées de classe de l'année scolaire et les élèves étaient heureux d'avoir terminé leurs examens finaux. Les enseignants aussi exultaient. Donc, les entrevues se sont déroulées dans un climat décontracté et dans un esprit de franche camaraderie.

Les élèves qui ont été rencontrés semblaient à l'aise, mais, chose surprenante, c'était nous qui semblions le plus nerveux. C'était surtout en raison de notre manque d'expérience dans le rôle d'intervieweur. Nous avons rapidement repris le contrôle sur nous-mêmes et cette tension ne s'est pas transmise aux interviewés. Nous nous sommes appliqué à rester simple dans nos questions, laissant tout l'espace aux élèves pour qu'ils nous donnent des réponses personnelles exemptes de biais dans la mesure de ce que nous pouvions contrôler. Le tout s'est finalement déroulé avec diligence et dans une atmosphère détendue que tous, interviewés comme intervieweur, avons beaucoup appréciée.

5.5 Les techniques de validation par triangulation

5.5.1 La triangulation des données

En premier lieu, pour valider notre outil pédagogique, nous avons utilisé la triangulation des données. Dans le cadre de cette technique, nous avons fait faire l'activité sur l'expression des émotions près d'un an plus tard aux élèves de 4^e secondaire qui, l'année précédente, avait fait l'expérimentation en 3^e secondaire. Nous constatons en analysant les écrits des élèves qu'encore une fois l'instrument génère l'expression des points de vue et incidemment des émotions.

On perçoit cependant des différences au niveau de la spontanéité et ceci pourrait s'expliquer simplement par le fait que les ados se transforment sur le plan intellectuel au cours de leur adolescence et que, plus ils vieillissent, plus leur côté rationnel devient prédominant. Ils commencent à être plus nuancés : comme par exemple, plusieurs élèves associent la nostalgie avec le souvenir de leur enfance sans nous préciser le moindre détail et ils hésitent plus à communiquer le fond de leur pensée (ou de leur cœur) (Ross, 1985). Le terme associé à la triangulation des données, celui de la triangulation temporelle, est ici la technique de validation spécifique que nous avons appliquée. Elle nous permet de prendre en considération la dimension évolutive de notre instrument pédagogique (Mucchielli, 1996).

5.5.2 La triangulation spatiale et temporelle

Ce niveau de validation prend en compte le contexte. Pour valider notre outil, nous l'avons mis entre les mains d'un autre enseignant qui l'a expérimenté dans sa classe.

Les facteurs contextuels modifiés, nous savions qu'il nous serait possible de voir dans quelle mesure notre instrument s'avérait efficace. Voici les nouveaux éléments contextuels dans lesquels allait devoir s'actualiser notre outil pédagogique. La matière dans laquelle s'inscrivait l'activité était celle de l'enseignement moral et religieux. L'enseignant était un enseignant en fin de carrière, les exigences au niveau de l'écriture étaient moindres et le temps accordé aux discussions était plus long. Un autre élément nouveau dans le contexte : les élèves qui avaient expérimenté l'outil se distribuaient dans les deux groupes de 4^e secondaire, donc, certains élèves n'avaient pas fait l'expérience l'année précédente. Les écrits des élèves nous ont encore une fois démontré l'efficacité de l'outil. Les jeunes ont participé avec enthousiasme et se sont plu à exprimer leurs émotions. Les réponses individuelles étaient inscrites sur des cartons de couleur et souvent étaient synthétisées pour ne devenir qu'un seul mot.

5.5.3 La triangulation par combinaison des niveaux

Pour terminer, nous avons aussi appliqué la triangulation par combinaison de niveaux en utilisant, comme vous avez pu le constater, plusieurs niveaux d'analyse. Nous avons recueilli des données individuelles et collectives des jeunes participants à l'expérimentation, d'une part, et nous avons réussi, d'autre part, à considérer les observations de l'enseignant-chercheur et de l'autre enseignant expérimentateur. Les renseignements obtenus par tous les participants se corroborent et se complètent. Cette cohérence au niveau des commentaires de tous les acteurs de l'expérience renforce nos certitudes à l'égard de l'efficacité de notre instrument.

Conclusion

Le XXI^e siècle nous a déjà tous confrontés aux réalités de la mondialisation, que ce soit par les grands questionnements sociaux, économiques ou politiques, par la réorganisation des structures traditionnelles touchant la famille ou l'emploi, ou par la restructuration ou la réorientation de notre propre personne. Il est indéniable que l'innovation et l'initiative de faire progresser notre « moi » et le monde dans lequel nous évoluons sont une nécessité sur le plan personnel, bien sûr, mais aussi mondiale. Les États, les entreprises et les organismes déploient des efforts comme jamais pour améliorer leur rendement et chacun de nous est sollicité pour se réaliser dans cette ère moderne et faire son devoir de citoyen de la Terre.

œ Nous avons construit un outil pédagogique papier-crayon dans le but de favoriser l'expression des émotions chez les adolescents. Nous avions le désir d'offrir à ces jeunes, sortis à peine de l'enfance et déjà aux portes du monde adulte, une voie (ou une voix) qui leur serait utile pour énoncer ce qui ne se dit pas facilement. La question que nous nous sommes posée avant de concevoir notre instrument était la suivante : Qu'est-ce que nous pourrions faire pour combattre l'abandon chez les adolescents ? Par abandon, nous pensions à l'abandon scolaire, bien sûr, mais aussi au rejet des adultes, celui des parents, des profs, de l'autorité, des contraintes et de la société. Nous pensions aussi à l'abandon de soi-même par : l'isolement, le mutisme, l'agressivité, l'anorexie ou le suicide.

Ces ados font partie de notre vie quotidienne parce qu'ils sont nos enfants, nos voisins, nos amis, nos élèves et ils sont littéralement des éponges tellement leur sensibilité est à fleur de peau. S'ils peuvent être affectés par des situations négatives, ils sont tout autant réceptifs à une activité comme celle que nous avons conçue pour stimuler leur imagination en même temps qu'ébranler leurs émotions.

Nous avons voulu les faire s'exprimer par écrit et oralement, nous l'avons fait. Nous voulions qu'ils pensent « poésie » et qu'ils communiquent leurs sentiments et émotions, nous l'avons fait. Nous espérions qu'ils aient le goût de récidiver, ils l'ont fait.

Une démarche de recherche qualitative comme celle que nous avons entreprise a de nombreuses qualités. Nous avons fait une recherche développement de laquelle notre instrument, *Les Quintessences de Vincent*, ressort amélioré. Les résultats des élèves, les entretiens au cours desquels d'excellentes suggestions nous ont été faites ainsi que les techniques de validation que nous avons appliquées donnent plus de crédibilité à notre instrument. Cette recherche nous démontre sa pertinence et son efficacité.

La conception de notre instrument pédagogique et la création de *Les Quintessences de Vincent* sont nées de la volonté profonde de « changer le monde » d'une certaine façon. Il s'agit d'une humble contribution au rêve de voir les jeunes poursuivre leurs buts et surtout de leur offrir une alternative qui pourrait peut-être faire la différence.

Finalement, nous pensons que cette approche interactionnelle des sentiments et des émotions vaut la peine d'être mise de l'avant dans les classes de français au secondaire. L'exploration de l'imaginaire individuel et collectif par le biais du texte narratif et

l'actualisation de ces imaginaires par l'expression des émotions et de la poésie nous apparaissent une occasion extraordinaire pour que les élèves se connaissent mieux et connaissent mieux les autres; cela permet aussi aux enseignants de mieux connaître leurs élèves. Et pour tous, c'est un moyen d'en apprendre un peu plus sur cette étonnante période transitoire de la vie qu'est l'adolescence.

Références bibliographiques

- Artaud, A. (1925). Lettre aux recteurs des universités européennes, dans *Histoire du Surrealisme*, Paris, Éditions du Seuil.
- Baker, J. et J. Sansone (1990). Interventions with students at-risk for dropping out of school: A high school responds, *Journal of Educational Research*, 83(4), 181-186. EJ411 142.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles, Mardaga.
- Bayer, R.A. (1999). *The effects of a first grader 's participation in a writer 's workshop on their ability to become more confident and more descriptive writers*. Kean University: Master's Research Project.
- Becker, H.S. et B. Geer (1972). Participant observation: a comparison, dans W.J. Filstead (dir.). *Qualitative Methodology : Firsthand Involvement With The Social World*. Chicago, Markham.
- Benabou, C. (1986). *Les comportements des individus et des groupes dans l'organisation*. Montréal : Gaétan Morin Editeur.
- Berkovitz, I.H. (1982). The role of school in child, adolescent and youth suicide prevention. dans M.L. Peak, N.L. Farberow et R.E. Litman (eds.). *Youth Suicide*. New York: Springer Publishing Co.
- Blanchet, A. (1982). *L'implicite dans l'entretien d'enquête*. Actes du colloque CNRS. *Champ social et inconscient*, 16- 17 juin, p.142- 148.
- Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris : Éditions Retz.
- Bonnefoy, Y. (1981). *Entretiens sur la poésie*. Neufchâtel (France) : La Baconnière.
- Boutin, G. (1998). Définitions, typologies, but et fonctions de l'entretien de recherche, dans G. Boutin, *L'entretien de recherche qualitatif*; Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouvard, M. P. (1995). Le trouble obsessionnel-compulsif chez l'enfant et l'adolescent : aspects développementaux et stratégies thérapeutiques, *Encéphale*; XXI : 51-57.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment And Loss*. Londres: Hogarth Press.
- Briolet, D. (1995). Enseigner la Poésie ? dans J.Y. Dubreuil. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, Collections IUFM de l'Académie de Lyon.
- Brownell, K.D., GA. Marlatt, E. Lichtenstein et G.T. Wilson (1986). Understanding and Preventing Relapse, *American psychologist*, 41,765 -782.
- Bunce-Crim, M. (1991). What is a writing classroom? *Instructor*, 17(1), 36-38.
- Caillé, P. (1991). *Famille et thérapeutes-lecture systémique d'une interaction*. Paris : ESF éditeur (2^e éd.).
- Caillé, P. (2002). L'identité de l'enfant : crises de l'individu et crises de la culture, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 50(1), février, Éditions médicales Elsevier SAS, Paris, p.96-97, www.elsevier.fr.
- Ceysson, P. (1995). Enseigner la Poésie ? dans J.Y. Dubreuil. Lyon : Presses Universitaires de Lyon. Collections IUFM de l'Académie de Lyon.
- Cohen, R.Y., K.D. Brownell et M.R.J. Felix (1990). Age and sex differences in health habits and beliefs of school children, *Health Psychology*, 9,208-224.
- Cornud-Peyron, M. (1988). *CAP sur le CAPES de Lettres*. Paris : Champion, Collection « Unichamp », 248 pages.
- Day, D. (1995). *La prévention de la violence à l'école au Canada : Résultats d'une étude nationale des politiques et programmes*, Solliciteur Général du Canada, n° au catalogue JS4-1/1995-2f, ISBN :O-662-80338-8, p.18.
- Delas, D. (1990). *Aimer enseigner la poésie, Le Français aujourd'hui*, AFEF. France : Syros Alternatives.
- Delelis, G. (2002). *Émotions et interactions sociales, L'affiliation et l'isolement comme modes de régulation personnelle et sociale*. Thèse de doctorat, Université Charles de Gaulle-Lille 3, octobre.
- Delelis, G. (2004). Émotions et interactions sociales. Relecture critique, *Bulletin de psychologie*, Tome 57 (2), 470, mars-avril, pp.157-164.
- Dubreuille, J.-Y. (1995). *Enseigner la Poésie ?* France : Presses Universitaires de l'Académie de Lyon, Collections IUFM.
- Duras, M. (1993). Écrire, dans C. Potier et G. Schmit (2002). Écrivons la violence, dit le psy. à l'ado., *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, (50)6-7, p.546-551, novembre. Paris : Gallimard.
- Durkeim, E. (1930). *Le suicide : étude de sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France,
- Erikson, E.H. (1972). *Adolescence et crise : la quête de l'identité*. Paris, Flammarion.

- Falardeau, M. (2002). *Huit clefs pour la prévention du suicide chez les jeunes*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Fetterman, D.M. (1989). *Ethnography : Step by Step, Newberry*. Park (CA) : Sage Publications.
- Frederick, C.J. (1985). An introduction and overview of youth suicide. Dans M.L. Peck, N.L. Farberow et R.E. Litman (eds). *Youth Suicide*. New York: Springer Publishing Co.
- Frijda, N. (1988). Les théories des émotions: un bilan, dans B. Rimé et K. Sherer. *Les émotions*. Neufchâtel : Delachaux et Niestlé, p.21-72.
- Gispert, M., K. Wheeler, L. Marsh et M.S. Davis (1985). Suicidal adolescents: factors in evaluation, *Adolescence*, 20(80).
- Gottman, J. (1993). Studying emotion in social interaction, dans M. Lewis et J. Haviland. *The Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press, p.475-487.
- Harlow, H. (1972). Les affectivités, dans R. Zazzo. *Le colloque imaginaire sur l'attachement*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1991, p.58-72.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale, *Child Development*, 53, p.87-97.
- Jeammet, P. (1999). La dépression chez l'adolescent, dans S. Lebovici, R. Diakine et M. Soulé (eds). *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et l'adolescent*. Paris : PUF (Quatridge), Tome 2, p.1477-99.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Québec: PUQ.
- L'Écuyer, R. (1992). La pratique de l'analyse de contenu: définition, étapes, problèmes d'objectivation, dans L.P. Boucher (éd.), *L'analyse des données qualitatives*, Actes du colloque tenu le 5 avril. Chicoutimi: UQAC, p.31-51.
- Ladame, F. (1999). Le suicide chez l'enfant et l'adolescent. Approche clinique, dans S. Lebovici, R. Diatkine et M. Soulé (eds). *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et l'adolescent*. Paris : PUF (Quatridge), tome 2, p.15,17-25.
- Laperrière, A. (1984). Dans B. Gauthier, *La recherche sociale*. Québec : Presses de l'Université Laval, p.225-245.
- Larousse (2004). *Dictionnaire de la Philosophie*. Paris : Librairie Larousse, p.78-79.
- Lawrence, D. (1988) *Enhancing Self Esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin, (2^e éd.), p.1077.
- Lessard, V. (2002). Quand poésie rime avec adolescence, *Le Droit*, www.cyberpresse.

- Lipman, M. (1980). *Writing, How and Why*. Montclair (NJ): J.A.P.C.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation: sa nature et ses caractéristiques, dans M. Anadón (dir.) et M. L'Hostie (coll.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec: Les Presses de l'université Laval, p.95-97.
- Male, P. (2002). Le sens du refus scolaire en psychiatrie infantile, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 50(5), pp.346-349, août.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Misés, R. (2002). La signification du fléchissement scolaire chez l'adolescent, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 50(5), p.368-370, août.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Muuss, R.E. (1962). *Theories of Adolescence*. New York: Ramdom House.
- Nietzsche, F. (1947). *Lire et écrire. Ainsi parlait Zarathoustra*. Paris : Gallimard, Coll. « Livre de poche classique », n° 987-988, 1963.
- Pantleo, S.J. (1992). Program to reduce failure rates of ninth grade students, *Applied Research Project Report*. Fort Lauderdale (FL): Nova University, december. ED 358 391.
- Paradis, R. et F. Vitaro (1992). Définition et mesure du concept de soi chez les enfants en difficulté d'adaptation sociale : une recension critique des écrits, *Revue canadienne de psychoéducation*, 21(2), p.93-114.
- Pfeffer, C.R. (1979). *The Suicidal Child*. New York: Guilford Press.
- Potier, C. et G. Schmit (2002). Écrivons la violence, dit le psy. à l'ado., *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 50(6-7), p.546-551.
- Pourtois, J.P. et H. Desmet (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga, p.151 et ss.
- Powney, J. et M. Watts (1987). *Interviewing in Educational Research*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Robbins, D.R. et N.E. Alessi (1985). Depressive symptoms and suicidal behavior in adolescents, *American Journal of Psychiatry*, 142, p.588-592.
- Robo, P. (2003). *L'écriture clinique*, juin , www.patrick.robo@laposte.net.

- Roche, A., A. Guiguet et N. Voltz (2000). *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction de texte littéraire*. Paris : Édition Nathan.
- Rodriguez Tomé, H.J. (1972). *Le moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent*. Neuchâtel (Suisse) : Delachaux et Niestlé.
- Rogers, C.R. (1945). The non directive method as a technique for social research, *American Journal of Sociology*, 50(4), p.279-283.
- Rosenberg, P et R. Latimer (1966). Suicide attempts by Children, *Mental Hygiene*, 50, p.354-359.
- Ross, C.H. (1985). Teaching children the facts of life and death: suicide prevention in the schools, dans M.L. Peck, N.L., Farberow et R.E. Litman (eds), *Youth Suicide*. New York: Springer Publishing Co.
- Roy, B. (1984). *Imaginer pour écrire*. Québec : Nouvelle Optique.
- Sabbath, J. (1961). The role of the parent in adolescent suicidal behavior, dans S. Lorand et H.T. Schneer (eds), *Adolescents: Psychoanalytical Approach to Problems and Therapy*. New York: Hoebler Publishing.
- Safarti, S. (2002). La poésie dès l'adolescence. *La Presse*, www.cyberesse.
- Sapp, A.D. (1988). *Songs of Despair: A Case Study of Adolescent Suicide*. Missouri: Department of Criminal Justice Central Missouri State University. ED 297 245.
- Sartre, J.P. (1939). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris : Hermann et Cie.
- Sasseville, M. (1994). *La philosophie pour enfants : penser par et pour soi-même*. Entrevue accordée à la revue *Au fil des événements*, novembre, p.18.
- Saunders, S.L. (1997). Building confidence through poetry writing, *Journal of Poetry Therapy*, II(1), p.33,42.
- Savoie-Zajc, L. (1996). Les critères de rigueur de la recherche qualitative, dans A. Mucchielli (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée, dans B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (3^e éd.).
- Schmitt, M. P. (1995). Dans J.Y. Dubreuil. *Enseigner la Poésie ?* France : Presses universitaires de Lyon, Collections IUFM de l'Académie de Lyon, p.118-119
- Schrut, A. (1964). Suicidal adolescents and children, *Journal of the American Medical Association*, 188, p.1 103-1007.
- Shaafsma, D. (1993). Julia, "Miss Rose Bell," and a Detroit publishing party, *Bread Loaf News*; 6(1), p.21-25, Spring-Summer.

- Shafii, M., S. Carrigan, J.R. Whittinghill et A. Derrick (1985). Psychological autopsy of completed suicide in children and adolescents, *American Journal of Psychiatry*, 142, p.1061-1064.
- Smutny, J.F. (2001). *Creative Strategy for Teaching Language Arts to Ifted Students* (k.8). ERIC Digest E612.
- Spitz, R. (1945) Hospitalism : an inquiry into the genesis of psychiatric conditions, *Early Childhood*, 1, p.11-36.
- Statistiques Canada, (2003). infostast@statcan.ca.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale, dans S. Moscovici, *Introduction à la psychologie sociale*, Paris : Larousse Université, Tome 1, p.272-303.
- Taylor, S. (1999) *Health Psychology*. Boston: McGraw Hill, in Promoting Health Behaviour Change. ERIC Digest Sullivan, K.T., 1988, (4^e éd), pp.3-4.
- Thompson, P.H. (1994). Obsessive-Compulsive disorder in children and adolescents. A year follow-up study of social outcome. *European Child Adolescent Psychiatry*; 3: 82-95.
- Tisseron, S. (1998). *Y a-t-il un pilote dans l'image ?* Paris : Aubier.
- Valéry, P. (1941). Littérature, « Tel quel 1 », in *Oeuvres*, Paris : Pléiade, 1960, tome II.
- Vitaro, F. et C. Gagnon (2000). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Les problèmes externalisés*. Québec : Presses de l'université du Québec, tome II.
- Wartchow, K et L. Gustavson (1999). *The art of the writer: An aesthetic look at the teaching of writing*. Document présenté au Congrès annuel de l'American Educational Association, Montréal, Canada.
- Werner, O. et Schoepfle (1987). *Fondations of Ethnography and Interviewing*. Newbury Park (CA): Sage Publications.
- Zazzo, R. (1979). *Le colloque imaginaire sur l'attachement*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Annexe I

Les Quintessences de Vincent

Les Quintessesences de Vincent

par

Richard Delisle

Le 12 août 2004

-1-

J'ai entre 14 et 17 ans, je n'aime pas dire mon âge et préfère que les autres voient mon âge par leur propre regard, de leurs propres yeux. La façon dont les autres me perçoivent est très importante et c'est ça qui me donne confiance en moi. C'est sûr que je ne le crie pas sur les toits, mais même si je veux avoir l'air indépendant, je suis extrêmement sensible à ce que quelqu'un de mon entourage pense de moi. Parfois ce sont des attitudes qui me font agir d'une façon plutôt que d'une autre. Quand je parle de mon entourage, ce n'est pas des adultes comme des parents auxquels je fais allusion; eux autres, je m'en fiche pas mal! Les personnes importantes pour moi sont celles que je fréquente et avec qui je suis vraiment celui que je veux être. Cela ne veut pas dire que je ne respecte pas mes parents ou les adultes comme les profs ou autres intervenants; cependant, l'idée qu'ils se font de moi m'importe peu parce que selon moi, ils sont dépassés; ils ne sont pas en général « connectés » à ma réalité et à celle de mes amis, ma « gang ».

Je fréquente l'école secondaire et, comme plusieurs, je n'aime pas être obligé d'y aller. Il faut toutefois que j'y aille pour avoir un meilleur avenir (C'est ce qu'on dit!), mais en vérité c'est le côté social qui m'intéresse le plus à l'école. C'est vrai que certains profs sont corrects et certains « vieux » aussi, mais je n'ai franchement pas beaucoup de temps à perdre donc, je m'occupe de ceux qui sont comme moi ou je devrais dire ceux comme qui je veux être. En passant, je m'appelle Vincent.

Ce qu'il faudrait, c'est que je sois le plus parfait possible pour que tout le monde me trouve « super cool » Comment puis-je m'y prendre? Je pense que la manière la plus efficace serait d'employer une méthode moderne, dynamique, vivante...comme la télé, le cinéma, l'Internet. Mais comment pourrais-je avoir en tout temps ces appareils sur moi? Impossible! Je dois trouver autre chose pour tracer mon profil personnel, dessiner mon identité, parfaire ma personnalité. Quelle serait la voie que je dois emprunter pour me trouver? Comment les autres peuvent-ils savoir que je chemine pour me construire le meilleur des styles? La communication est la clef! Il s'agit maintenant de trouver la bonne porte...

-2-

J'ai réfléchi longuement et j'en suis venu à la conclusion qu'il fallait que je me prospecte; c'est-à-dire que je fouille en dedans de moi pour mieux me connaître, pour espérer qu'un jour je puisse exprimer la véritable image de moi-même, mais en même temps, il faut que je garde contact avec le monde extérieur pour conserver la relation que

j'ai avec les gars et les filles qui me connaissent, en tous cas, qui connaissent l'adolescent qui respire le même air qu'eux et qui se tient dans le même décor. Je suis une image en fin de compte, un écho de quelqu'un que je ne connais pas moi-même et que je me dois de connaître au plus vite avant d'être passé au travers de cet entre-deux-âges que représente la période actuelle de ma vie. Voilà que je m'amuse avec les mots! Euréka! j'ai trouvé! La littérature! Et si j'explorais le langage...si je plongeais dans l'univers de l'imagination par la magie des mots...et si je me faisais de la poésie!!!

C'est un voyage que je me propose de faire dans le cœur des sentiments et des émotions : chaque sentiment, chaque émotion vécus se sont déjà fait traduire par un artiste des mots qu'on appelle un poète. Je vivrai et m'envolerai sur leurs ailes afin de me connaître jusqu'au fond de moi pour aller vers l'espace inconnu qui sommeille en moi. Alors, maintenant, laissons place à la vie.

Partie 1 - Le personnel

-3-

J'avais terminé ma deuxième année du secondaire et les vacances étaient déjà écoulées. L'idée de me retrouver à la « folievolente », comme souvent j'avais entendu nommer la poly, était loin de me plaire. J'avais un nom, une bonne réputation de gars « correct » dans ma petite école de premier cycle, maintenant je passais de « vieux » dans ma petite école, à « jeune flot » dans ce monstre de béton ressemblant plus à un pénitencier qu'à un établissement dédié à l'enseignement. En plus, notre famille (mon père, ma mère et moi) avait changé de quartier. Personnellement, je me serais bien passé de déménager dans ce nouveau coin de la ville où personne ne nous connaissait, surtout que je suis quand même assez gêné de nature. De toute manière, content ou non, je n'avais pas le choix car à mon âge on suit sans réchigner ... ou presque. Je m'étais donc soumis aux décisions prises par mes parents, j'obtempérais aux commandements, je me pliais aux ordres en somme.

-4-

Ce soir, dans ma chambre, j'essaie de dormir depuis plusieurs minutes mais en vain. Rien à faire, je me tourne et me retourne sans cesse. Depuis environ deux semaines, j'ai commencé à écrire un journal intime, une sorte de recueil dans lequel j'inscris mes états d'esprit ou d'âme par rapport à ce que je vis. Il y a une force en moi qui me donne le goût d'écrire comment je « file » et étant donné que la vie bouge pas mal ces temps-ci, cela me semble une idée pas si banale que ça. J'ai toujours été convaincu que c'était difficile d'écrire, mais quand on a plein d'événements qui nous arrivent, on dirait que les mots viennent comme par magie...sérieux! En tous les cas, le temps est venu apparemment de consigner quelques lignes de ma vie en espérant que je le ferai brillamment, du moins aussi sincèrement que possible.

J'ai lu quelques grands auteurs anciens et plus récents, ça va sûrement m'inspirer, puis j'écrirai en me prenant pour un grand écrivain célèbre. Je fais bien des blagues parce que je sais que je ne suis que moi-même, mais j'ai appris assurément un peu en lisant les autres; pourquoi ne pas me laisser aller de l'avant vers l'inconnu qui me fera peut-être

connaître un tas de nouvelles expériences? Je n'ai rien à perdre sauf peut-être un peu de mon temps et j'espère pas trop du vôtre.

-5-

Je suis très fatigué mais je suis incapable de fermer l'œil parce que je suis frustré d'être trimbalé d'un bord à l'autre sans qu'on tienne compte de mon avis. J'ai l'impression d'être un vulgaire objet qu'on déplace.(47) Mais finalement, je m'endors aux petites heures et me perds dans les limbes infinies de la nuit.

... Les étoiles parlent entre elles et rient de moi. Je le sais car je les entends très distinctement... Elles connaissent l'avenir et se moquent de ce que je ne sais pas. Le sol qui est sous mes pieds nus est blanc et recouvert de poils doux; ceux-ci me chatouillent et me forcent à marcher plus vite pour pouvoir supporter cette quasi torture. Une fine pluie tombe du ciel illuminé mais ne m'atteint pas : une pluie sèche. J'entends de nouveau le murmure des étoiles bavardes qui m'avertissent d'un danger imminent : « Des arachnides! Des arachnides! » Soudain des milliers d'araignées sortent des poils blancs du sol et envahissent mes pieds puis mes jambes. Je cours et cours pour m'en défaire, mais tombe lourdement dans ce nid de vermines rouge sang ... Je suis perdu. (30)

-6-

Le réveille-matin interrompt mon périple dans ce monde immatériel et onirique. Une sensation particulière a pris place dans mon esprit et croît à un rythme infernal. Je me sens nerveux à l'idée d'entrer dans cette bâtie que je ne connais pas mais dont j'ai si souvent entendu parler en mal : la polyvalente. Plein de nouvelles gens, un nouveau monde et, moi, un nouveau parmi les nouveaux!(21)

J'ai eu mon horaire de 3^e secondaire, mon numéro de casier : 20100 ! Je suis en direction, je crois bien, de mon local de français et je m'y dirige, ma foi, d'un pas assuré. Je suis content et surtout fier de ma détermination à avancer dans cet environnement, même si j'ai la tête basse et que je n'ai encore croisé aucune paire d'yeux.(5)

J'approche du local 238, deuxième étage. Il est au fond du couloir, la dernière porte à gauche. Je m'aperçois que la lumière diminue sans trop savoir quelle est la cause de cette ombre, je heurte tout à coup et violemment une paroi inébranlable...non, ce n'était pas un poteau ni même un mur; c'était le gros Croteau! Le gars que j'aurais dû éviter de rencontrer pendant tout mon secondaire sinon toute ma vie.

-7-

Jean-Marie Croteau avait déjà la corpulence d'un homme d'à peine 12 ans et avait eu une enfance dure. Sa mère avait donné naissance à une équipe de football et ce Croteau-là, qui venait d'obstruer inopinément mon existence, était le onzième de cette famille de durs à cuire. Il avait été élevé dans la violence et avait appris à communiquer à coup de taloches derrière la tête. Son père, alcoolique de profession, ne manquait jamais une occasion de le ramasser, soirs et matins, pour lui apprendre, lui affirmait-il, à devenir un homme. Ses dix frères suivaient l'exemple du paternel ce qui contribua sans

aucun doute à perturber un peu les capacités de jugement de Jean-Marie et définitivement ses aptitudes pour l'apprentissage en général. Le primaire avait été une catastrophe, pas une journée ne passait sans que le Ti-Croteau ne serve une mornifle à un camarade de sa classe ou d'une autre classe. Travailleurs sociaux et psychologues avaient tous démissionné considérant ce cas comme irrécupérable. Pour s'en débarrasser au plus vite, on lui avait fait suivre les autres de son âge pour qu'il atteigne le niveau secondaire le plus rapidement possible. Ti-Croteau avait donc beaucoup grandi et grossi quand il devint l'authentique et le seul Croteau (Tous ses frères n'avaient pas terminé leur 2^e secondaire et étaient pour la plupart des taulards incarcérés pour voie de fait ou autres comportements violents.), la terreur de la polyvalente.

-8-

Pour voir ce avec quoi j'étais entré en collision, j'ai la bien mauvaise idée de lever les yeux et c'est alors que je croise son regard qui me pétrifie, me désintègre littéralement. Je crois instinctivement qu'il ne m'aime vraiment pasje suis rapidement sûr de ce que me dit mon intuition car il m'accroche par le collet et me rentre solidement dans la porte d'un casier qui était là, on aurait dit juste pour ça. Encore tout ébranlé et ne comprenant pas vraiment ce qui m'arrive, je suis tout éberlué de l'animosité qui anime ce colosse que je ne connais pas.(22)

Il postillonne dans mon visage et plus il vocifère ses insultes à mon endroit, plus ses yeux deviennent injectés de sang. Je reprends mes sens et sens mon visage tout humidifié par la bave de cet immonde crapaud qui me secoue comme une vieille vadrouille. Ses paroles sont presque aussi blessantes que les côtés recourbés de la porte du casier dans lequel il n'arrête pas de me renfoncer et auquel ma colonne vertébrale commence étrangement à ressembler. Croteau m'assène deux ou trois gifles qui résonnent dans le corridor où seulement quelques-uns de ses comparses trouvent ce qu'il me fait subir très comique. La Bête ne se maîtrise plus et se prépare à me défoncer la figure d'un coup d'une des masses qui terminent ses bras. Je suis convaincu que ma dernière heure est arrivée. Deux de ses acolytes, qui s'aperçoivent de la tournure qu'est en train de prendre la situation se mettent à le retenir et à le calmer un peu et heureusement pour moi ils y parviennent.(24)

-9-

Une délicate petite voix, sûrement celle de mon ange gardien, s'adresse avec insistance à mon agresseur, mon bourreau dois-je dire :

« Veux-tu bien le lâcher espèce de gros sans-dessein! »

J'ai raison, c'est mon ange protecteur, mais cette force bienfaisante est bien réelle. Elle insiste auprès de l'énergumène primitif qui me maintient toujours :

« Et arrête donc d'écœurer tout le monde à part ça! T'es-tu trop bouché pour comprendre le bon sens? »(34)

Il me laisse retomber sur mes talons me laissant du même coup reprendre mon souffle. Il se retourne pour voir qui est l'audacieuse qui ose s'interposer. Ses yeux

menaçants se portent sur la plus délicieuse des filles du monde: CAMILLE.(31) Je suis complètement déboussolé : moins par le fait de m'être fait battre, mais bien par la douceur qui se dégage de ce petit bout de femme qui m'a indéniablement sauvé la vie. Croteau s'approche de Camille, se baisse pour se rapprocher à deux centimètres de son joli minois. Elle ne bronche pas d'un millimètre et soutient l'intimidant regard de Croteau. Il dit alors :

« T'es toute une garde du corps, petite! Tu sais que je pourrais t'écraser comme une vulgaire coquerelle?(20) Mais c'est plutôt drôle de voir une fille défendre une poule mouillée! Ah! Ah! Ah! Venez les gars, crie-t-il ensuite à ses sbires, laissons les filles s'amuser ensemble! »

Ils partent en se moquant de moi. Mais Croteau se retourne un instant vers moi et est surpris de voir que mes yeux lui lancent des poignards car j'étais prêt à lui sauter dessus comme un tigre s'il avait touché à un seul cheveu de Camille. Il me met la main à la gorge(13) et dit, pour que toute l'école l'entende :

« Eh face innocente! T'avais juste à te mettre en robe...je touche jamais aux filles! »(40)

Il me repousse avec dédain dans le maudit casier et s'en va en ricanant accompagné de ses hyènes, il ajoute :

« Vincenne, la fille qui s'habille en garstravestie à vingt cennes! »

Tout le monde me regarde d'un drôle d'air depuis ce jour mémorable. Je veux remercier la douce Camille, mais elle a disparu dans le corridor comme elle est venue, un ange ... Maintenant, il me semble qu'il n'y a que des yeux remplis de mépris et des sourires fendus jusqu'aux oreilles qui médisent sur mon cas.(49)

-10-

Les cours commencent comme à chaque année, mais la mésaventure que j'ai eue avec le gros Croteau a eu des conséquences sérieuses car la rumeur qu'il a lancée dans l'école sur mon identité sexuelle a fait son bout de chemin avec l'aide de méchantes langues colportant leur venin aux quatre coins de l'établissement. Les garçons ne me parlent pas de peur qu'on les associe à moi de quelque façon et qu'on les ridiculise; les filles chuchotent entre elles et se moquent de moi. Se peut-il vraiment que quelqu'un croit que je suis une fille? En tous les cas, je me sens tellement jugé par tous et cela sans bonnes raisons! Même les profs me regardent bizarrement. C'est certain qu'avec mes cheveux bleus, qu'avec mes quelques mèches roses, j'ai l'air spécial!

« Mais qu'est-ce que ça peut bien faire que j'aie le look punk et des piercing sur l'arcade sourcilière et sur la langue? Ça me regarde non! » hurlé-je au fond de moi-même.(43)

Dans le fond, je suis désolé de n'être pas accepté. Cette situation m'affecte beaucoup même si je le montre le moins possible. J'arrive chez moi et mes parents ne se doutent de rien. Ils ont l'impression que tout va pour le mieux et c'est ce que je veux qu'ils aient comme impression. Cependant, chaque soir est de plus en plus lourd. Lorsque je

traverse la porte de ma chambre sur laquelle est affiché un « DÉFENSE D'ENTRER », je grimpe le volume de ma musique et me plonge au plus profond de mes pensées pour pleurer comme un enfant sans que personne ne me voit.(75)

-11-

La 1^{re} étape du calendrier scolaire se termine bientôt. La session d'examens commence et je me dirige vers l'école assez confiant en mes moyens pour très bien réussir. Rendu à deux pâtés de maisons de la poly, quelle est ma stupéfaction de voir l'angélique Camille qui vient dans ma direction...va dans la même direction que moi dois-je dire.

- Salut! me lance-t-elle.
- Salut Camille, lui dis-je.
- Tu connais mon nom?

– Oui! Je t'ai trouvée bien « cool » de m'avoir aidé en début d'année et je n'ai jamais eu l'occasion de te remercier ou plutôt, pour être franc, j'étais trop gêné. Alors... merci !

– Y'a rien là, Croteau est un gros imbécile invétéré qui cherche à se faire craindre par tout le monde, mais moi il ne m'énerve pas tellement. Ça fait trois ans qu'il est bloqué en 3^e secondaire et il ne veut rien savoir du marché du travailil poireauté ici et, perdant tout à fait son temps, il tente d'en faire perdre aux autres. Il est très frustré et ça se comprend jusqu'à un certain point.

– Tu sais, lui dis-je en hésitant, j'aimerais apprendre à te connaître mieux parce que je te trouve tout plein de qualités et je ne te connais même pas.

– Ah! Merci, dit-elle en rougissant, t'es bien gentil de me dire ça. O.K. on se voit après l'examen au salon des étudiants, on ira faire un tour ensemble pour jaser un peu. Ça te va?

- Yessss! Heu...je veux dire oui, c'est super!
 - Bye, me répond-elle en partant vers son local d'examen.
- Comme j'étais fier que la vérité sorte de ma bouche.

-12-

À la fin de mon examen, que j'ai réussi sans difficulté (33) et dans un temps record (bien que j'étais nerveux et que l'image de Camille ne me sortait pas de l'esprit pendant les deux heures de cet examen qui était prévu pour au moins trois heures), je vais, sans perdre une seule minute, au salon des étudiants et m'y retrouve seul car je suis le premier à avoir fini l'épreuve de sciences physiques ... pas un chat! Trois quarts d'heure plus tard, je vois arriver la première fille, qui de toute ma vie, attire mon

attention de « jeune homme ». Oui! elle m'envoûte indiscutablement(36). Je sens mes jambes faiblir et tout mon être défaillir. Mon cœur bat à tout rompre et je suis persuadé que toute l'école l'entend. Heureusement, je suis assis et ne risque pas de chuter même si l'évanouissement rôde aux alentours.(4)

En arrivant près de moi, Camille me sourit et comme par magie je me lève, prends sa main dans la mienne et, devant tous ceux présents dans le salon, j'approche mes lèvres des siennes et l'embrasse passionnément...(11)

– Hé! Vincent! Tu dors? me dit-elle sèchement, me sortant ainsi de ma rêverie.

– Ça va Camille? Comment as-tu trouvé l'examen? lui dis-je à mon tour avec un timbre de voix quasi nasillard.

-13-

Elle me demande si j'ai envie d'aller faire une petite balade pour prendre un peu l'air. Nous partons donc ensemble et, pendant toute l'heure du dîner nous discutons de tout et de rien, jamais je n'aurais voulu que cette promenade se termine. La cloche de l'école nous rappelle que le reste du monde existe encore. Nous sommes si bien tous les deux que le temps a semblé s'arrêter(9). C'est alors qu'elle me regarde de ses magnifiques yeux de braise et pose un geste que j'espére mais auquel je ne m'attends pas : elle m'embrasse tendrement. Tout mon corps en frémît; je ne comprends pas ce qui m'arrive. Je suis le gars le plus heureux que la terre n'ait jamais porté(28). Elle me susurre au creux de mon cœur : « Je t'aime Vincent... »

FIN DE LA 1^{re} PARTIE

2^e Partie - Le social

-14-

Nous approchons du congé de Noël. Les cours se suivent et se ressemblent. J'aime particulièrement mes cours d'histoire et de français ainsi que le cours de sciences physiques. C'est la « matière » qui me passionne en sciences humaines tandis qu'en sciences math, c'est la façon d'enseigner de M. Bouchard qui me sort du train-train de la vie quotidienne. Son dynamisme et son franc-parler donnent encore plus de crédibilité à ses propos. On ne doute pas un seul instant de son haut degré de connaissance ainsi que de sa parfaite maîtrise des notions qu'il nous enseigne.(26)

Dans ma classe, il n'y a pas que des élèves studieux comme moi, mais nous sommes une classe bien appréciée par tous les enseignants. Ils ne font que très rarement des interventions d'ordre disciplinaire. Le moment le plus difficile pour nous tous est le cours de formation personnelle et sociale que dispense Mme Labranche ... Colombe de son prénom.

La période dure 1h15 comme toutes les autres, mais on dirait que chaque minute double sinon triple de longueur; ce qui fait qu'il s'agit d'un moment interminable. Mme Labranche parle, parle, parle et parle sans arrêt, avec conviction néanmoins de sujets qui ne nous intéressent nullement à notre âge : l'économie, la politique, la socialisation, l'avenir. Quelle perte de temps et d'énergie!(29) Ce n'est pas que nous ayons quelque chose contre elle, mais sûrement qu'une autre approche du contenu du cours ou carrément un autre prof aurait su nous intéresser sur ces mêmes sujets. Pour faire une histoire courte, elle ne l'a pas du tout! On sort toujours de son cours la tête pleine...d'un liquide visqueux qui a tout englué nos neurones.(23)

-15-

Heureusement qu'il n'y a pas de Colombe ailleurs et quand nous allons en Histoire, nous rencontrons M. Létourneau. À chaque fois il nous raconte de surprenants récits du passé qui ne manquent pas d'impressionner nos jeunes cervelles. C'est un vrai phénomène que cet homme! Il semble savoir tout sur tout (enfin presque car personne n'est parfait paraît-il)! Nous ne voyons jamais le temps passer dans ce déferlement de paroles et d'images agrémentées par de grandes démonstrations gestuelles nous rappelant les tout aussi grands personnages qui ont marqué l'Histoire du monde. Un flot ininterrompu d'informations entre en nous pour s'y graver. Cette richesse que nous procure l'enseignement de M. Létourneau s'imprégnera indubitablement en nous pour toute la vie.(6)

Dans notre autre cours favori, il y a Mme Lavoie, au nom prédestiné car elle ne rate jamais une occasion de nous séduire, nous ensorceler avec sa voix de velours afin de nous guider sur les sentiers mystérieux de la littérature. Une amante de poésie, de théâtre et par dessus tout une chasseresse de rêves, comme elle l'affirme; en quête de l'Illumination créatrice... Nous travaillons extrêmement fort dans nos cours de français, mais nos questions ne restent jamais sans réponses. Toujours nous sommes amenés à aller au bout de nous-mêmes. C'est vraiment une belle année scolaire que je vis; surtout que Camille et moi sortons ensemble et sommes amoureux depuis plus d'un mois.(27)(42)

-16-

Par ailleurs, tout n'est pas rose pour tout le monde. Il y a des élèves qui ne comprennent pas facilement les explications, mais qui travaillent fort. Par contre, certains autres se vautrent dans une paresse boueuse, se moquent éperdument de réussir ou non. La loi du moindre effort, l'oisiveté sont la ligne de conduite qu'ils suivent et l'ignorance règne dans leur royaume.(11) Ces élèves, dont fait partie évidemment l'incorrigible Croteau, utilisent davantage leur temps à élaborer des stratégies pour harceler ceux qui réussissent bien à l'école plutôt que de se fixer des objectifs leur permettant d'améliorer leurs résultats scolaires. Ils complotent et parlent toujours en mal des autres.(39) J'ai l'intuition que le gros Croteau prépare quelque chose contre moi; j'en ai vraiment le pressentiment et l'avenir va me prouver que j'ai raison.

Un matin, c'est un vendredi matin que le plan diabolique de Croteau se met en œuvre. Il a demandé à Brenda, une fille pas vraiment reconnue pour sa vivacité d'esprit, de venir me dire que Camille est absente de l'école et qu'elle veut que j'aille demander à

une élève de sa classe les notes de cours de la journée. Étant convaincu que ma Camille a bel et bien demandé que je lui rende ce petit service, je vais donc voir l'élève que m'a nommée Brenda, en l'occurrence Jennifer, sans me poser plus de questions.(25) J'arrive près de cette grande fille assez « rock and roll », et n'ayant pas encore pu lui dire le moindre mot, elle me crie à la figure pour que le monde entier l'entende :

« T'es-tu fou, laisse-moi tranquille, je suis déjà avec Croteau! Pis attends voir comment il va t'arranger ta p'tite face de Casanova ».

Je suis complètement abasourdi et découragé d'entendre cette panthère blonde dire n'importe quoi. Je ne comprends rien de ce qu'elle me dit. C'est encore plus indisposant quand je vois à quelques mètres de nous, Camille qui est là, décontenancée. Je comprends alors qu'on m'a piégé; on a utilisé Brenda pour mieux réussir à me confondre.(48) Je me dirige vers Camille, mais une force herculéenne me retient et m'empêche d'aller plus loin : c'est la deuxième scène de la pièce de théâtre dans laquelle je suis en vedette, Croteau vient de m'agripper par le collet. Il me traite comme du poisson pourri en me crachant des invectives.(37)

« T'es juste une merde! J'ai toujours su que je te retrouverais et je vais t'apprendre à vouloir voler les blondes des autres! »

Il lève le poing et me descend un coup qui me fait ressentir une vive douleur au cou. Je ne peux dire un seul mot car je suis tout étourdi par la manigance qu'on a montée contre moi ainsi que par la violence du coup de poing que j'ai reçu.

– Lâche-moi gros malade! lui dis-je enfin sur un ton qui m'est étranger.

Je lui décoche soudainement un extraordinaire coup de pied directement entre les deux jambes; cela lui coupe net la respiration.

« Oooh! » laissent entendre les badauds qui assistent au spectacle.

Tous ceux qui sont là ont été surpris voire même stupéfaits de ma riposte inattendue. Je dis ensuite le fond de ma pensée à Croteau, encore en train de recouvrer ses sens.

« Tu vois où ça mène la méchanceté et la violence. Allez Croteau, lève-toi et viens te battre si tu y tiens! Moi, je suis peut-être moins fort et je vais probablement perdre contre toi, mais j'en ai ras-le-bol de tes niaiseries et ça doit cesser aujourd'hui ton stupide “écœurage” »!

Tous nous attendons la réplique de Croteau qui se remet sur ses pieds avec des larmes de rage dans ses yeux de lapin russe et ayant toujours la main gauche appuyée sur ses « bijoux de famille » que j'ai molestés en désespoir de cause.(16) Croteau se jette sur moi comme un animal sauvage, mais j'effectue un mouvement rapide sur le côté et celui-ci percute directement la colonne de béton qui se trouve derrière moi. Croteau a la tête vide, mais bien dure; il se relève et s'apprête à me charger à nouveau, un mince filet de sang coule de son front jusqu'à sa bouche. J'entends les jeunes autour de nous commencer à m'encourager, suivant les jumeaux Bourgault qui félicitent mon audace et ma ténacité.(17)

– Allez Vincent, montre-lui à ce gros dadais!

– Croteau, t'es aussi bien d'aller te cacher!

– Lâche pas Vincent! On est avec toi!

Et tous reprennent en chœur :

« Allez Vincent, allez, mets-lui la correction de sa vie! »

-17-

Je me sens fort, puissant, IN-VIN-CI-BLE!(19). Je ne suis plus seul et la force de ma volonté m'a rendu sympathique à ceux qui ne me connaissent que peu ou pas du tout et je suis pour un moment leur champion, je me bats pour moi mais aussi pour tous ceux qui sont terrorisés par des malfrats et plus particulièrement par mon tortionnaire.

Croteau s'aperçoit que le vent a tourné et semble ébranlé par ce changement de parti pris. Il lève les yeux vers moi qui le défie du regard et de toute ma personne. Il fait un pas vers moi, gonfle son torse et, à ma grande surprise, tourne les talons et s'éloigne de l'arène que les élèves ont improvisée autour de nous avec la tête basse du vaincu. Croteau essaie d'attraper Jennifer par le bras, mais elle s'esquive comme si elle ne voulait plus être associée à ce perdant. Croteau disparaît. Tous les gars et filles qui ont assisté à l'altercation me tapent amicalement sur les épaules et me félicitent d'avoir affronté celui qui depuis trop longtemps sème la terreur dans la poly.(7)

FIN DE LA 2^e PARTIE

3^e Partie - *Le destin*

-18-

Le printemps revient un peu plus tôt que par les années passées. Toute la neige est fondu en ce 20 mars. Camille et moi filons le parfait amour et nous nous promenons près de chez elle; nous n'avons jamais été aussi heureux : nous nous aimons d'un bel amour doux et pur. Nous imaginons notre avenir ensemble, nous ébauchons de merveilleux projets communs.

Le ciel pourtant si bleu et ensoleillé depuis le matin s'obscurcit soudainement. Un immense nuage noir et redoutable recouvre notre quartier, notre ville, notre monde, nos vies. Le vent se lève subitement et quelques flocons de neige tombent sur nos nez, nous nous sourions trouvant cela rigolo; rapidement, sans que nous puissions nous protéger, une violente tempête surgissant d'un cauchemar et rugissant telle une ogresse s'abat sur Camille et moi. Nous tentons vainement de nous rapprocher l'un de l'autre, mais nous avons peine à nous apercevoir au travers de ce rideau de glace opaque. Je tiens sa main du mieux que je le puis jusqu'à ce qu'une bourrasque monstrueuse arrache Camille de la

fragile emprise que j'ai sur elle(2) et la projette à quelques pieds de moi. Camille me lance un cri de détresse déchirant la tempête lorsqu'elle glisse sur une plaquette de neige, perd pied et tombe dans la rue.

-19-

Nos vies se séparent tout à coup abruptement quand, sortant de l'enfer blanc(38), l'autobus numéro 38 fauche mortellement ma Camille. Il me semble que le temps s'arrête pendant que je vois le corps inerte de ma tendre amie gisant sans la moindre parcelle de vie sur la fatale couche de neige ensanglantée. Le soleil perce alors le nuage meurtrier qui se dissipe mais la tragédie est bien réelle : Camille a été emportée par les Ténèbres (44)

Les gens du voisinage s'attroupent autour du corps sans vie de mon Amour, le conducteur du bus s'assoit sur le trottoir et pleure en s'excusant de n'avoir rien pu faire pour éviter Camille; l'ambulance et les policiers arrivent et ne peuvent que constater la terrible réalité ... Le visage de Camille est calme; on dirait qu'elle dort ... d'un sommeil duquel jamais elle ne ressortira.

Je me retrouve dans ma chambre, les yeux hagards et l'âme détruite. Je revois sans arrêt la scène de l'accident au cours de laquelle j'ai vu ses beaux yeux lentement disparaître dans la blancheur noire du dernier soubresaut de l'hiver. Jamais je n'ai été aussi seul, perdu dans un gouffre creusé par la Mort elle-même.(2) Une seule question revient constamment à mon esprit : Que deviendrai-je sans Camille? Aucune réponse.

-20-

Des funérailles profondément touchantes ont lieu. Lorsqu'on la met en terre, un silence que même respectent les oiseaux et toute la nature enveloppe cette cérémonie funèbre que personne n'aurait imaginée pour cette fille unique si pleine de vie et de rêves. Mes yeux brûlés par le chagrin m'ont rendu aveugle et mon cœur crie dans mes entrailles une incommensurable douleur qui jamais ne s'apaisera. Je sens que ma vie s'est arrêtée en même temps que la sienne.

Tous les moments que Camille et moi avons vécus me reviennent. Parfois les images sont claires comme si je les revivais, parfois un léger brouillard voile mes souvenirs, ce qui me force à me concentrer davantage pour éclaircir ces instants précieux. Je n'ai plus le goût de rien : ni de parler ni de voir quiconque, ni de faire quoi que ce soit d'autre que de me rappeler Ma Camille. Je n'ai plus faim, plus soif. Je ne sors de ma chambre que pour grignoter quelques restes de repas que ma mère a laissés dans le frigo et pour mon hygiène personnelle. Mes parents s'inquiètent bien sûr, mais respectent ma souffrance. J'ai quelquefois des appels téléphoniques, mais je ne réponds à personne et quand ma mère frappe à ma porte pour me dire que j'ai des visites, je lui dis que je suis affaibli, que je n'ai pas le temps : je suis INDISPONIBLE; ce qui est la vérité puisque je ne vis maintenant que dans mes souvenirs qui sont de plus en plus lourds; bien qu'isolé avec elles, les images que je garde précieusement de Camille s'inscrivent sur une eau trouble car ma mémoire s'embrouille avec le temps qui passe.

-21-

Le sport et les études ne m'intéressent plus. Seuls les quelques moments figés encore présents dans mon cœur, puisque mon esprit ou ma mémoire me font maintenant défaut, monopolisent mon attention. Je n'ai plus rien d'autre que mes sentiments blessés comme raison de vivre.(45) Je commence à me demander quels sont les desseins qui ont poussé le destin à m'enlever la fille de mes rêves, à l'assassiner, à m'assassiner... Je me questionne sur la pertinence même de ma propre existence. Ai-je été puni pour quelque crime? Suis-je né sous la mauvaise étoile? Quelle est maintenant la route que je dois suivre? Dois-je rejoindre ma Camille? Quel est le sens de la vie, de ma vie? Je nage dans l'obscurité la plus totale.(46)

Un soir, ma tête veut éclater. Depuis le départ de ma Belle, jamais je n'ai autant ressenti la douleur effroyable de son absence. C'est alors que j'entends une voix dans ma sombre caverne. Je reconnais cette voix qui m'a si souvent ravi, consolé, réconforté : c'est Camille qui m'appelle. Je l'entends de plus en plus distinctement. Je vais à sa rencontre. Je la vois au loin vêtue d'une éblouissante robe blanche. Je tente vainement de m'approcher d'elle, mais à chaque pas que je fais vers elle, elle s'éloigne de dix pas. Elle me dit tout doucement :

« Mon Vincent, mon amour, tu me manques beaucoup et je sais que je te manque aussi. Notre séparation s'est produite trop vite et trop brusquement alors que nous avions encore tant de choses à nous dire, tant de projets à bâtir, tant de tendresse à échanger. J'ai dû cependant te quitter pour un univers différent, mais je reste dans ton cœur et resterai toujours près de toi car le Destin en a décidé ainsi. Tu te dois de continuer à vivre sans ma présence physique, heureux comme tu l'étais avec moi et je vivrai à travers toi éternellement. Je t'aime Vincent. »

En un instant, elle est tout à côté de moi et pose ses lèvres toutes roses sur les miennes puis disparaît en un nuage diaphane.(47) J'ouvre les yeux et me secoue la tête. Que m'est-il arrivé? Où suis-je allé? Ai-je perdu l'esprit? Je ne sais absolument pas ce qui s'est produit, néanmoins je me sens habité par un nouveau sentiment. Camille m'a rassuré en m'apparaissant comme un ange et m'a insufflé une force nouvelle; elle a mis de la lumière dans l'abîme où je me suis enlisé depuis le dernier jour où sa main se joignait à la mienne. Elle m'a libéré de mon océan funeste.(3)

-22-

Pour la première fois depuis le jour fatal, je me lève avec une énergie nouvelle. Ce matin, le soleil brille me semble-t-il comme il n'a jamais brillé. Je surprends mes parents quand je m'installe avec eux pour déjeuner. Ils sont bouche bée, mais je les sens m'observer avec une stupéfaction certaine attendant, je présume, de m'entendre dire quelque chose.

- Salut Pa! Salut Man! Belle journée pour reprendre ma vie en main n'est-ce pas?
- Salut mon gars! répond mon père.
- Hello mon petit Vincent! sanglote ma mère.

– Voyons Maman! Sèche tes larmes voyons!

– Je suis tellement heureuse que tu nous reviennes.

– Je crois que je dois revenir à la vie, tu as bien raison. La perte de Camille est difficile à avaler et est toujours pénible, mais elle veut que je continue ma vie comme il faut.

– Que veux-tu dire Vincent? me demande ma mère.

– Il faut qu'elle demeure dans nos coeurs et surtout dans le mien. Je dois oublier le drame qui nous a séparés(1) et ne me rappeler que de ce qu'elle m'a apporté avec sa joie de vivre et son amour.

-23-

Je termine mon repas et sors de la maison comme une fusée, mais je vois lorsque je jette un coup d'œil vers la fenêtre de la cuisine, ma mère en pleurs dans les bras de mon père qui la console et me sourit en me regardant m'éloigner. Je me dirige vers la résidence de Camille. C'est la première fois que je sors de chez moi depuis des mois et je dois aller chez Camille pour faire ce que j'aurais dû faire depuis très longtemps. J'arrive à destination et frappe à la porte. Un homme à l'air blasé m'ouvre, il fait peur à voir, c'est le père de Camille.

– Bonjour Monsieur! lui dis-je.

– Bonjour! Tu es Vincent, tu étais le copain de ma fille, me dit-il alors avec un tremblement dans la voix.

– Oui! Je l'étais et le serai toujours! J'ai décidé de venir vous voir pour vous dire à quel point je comprends combien Camille vous manque car elle me manque aussi. Mais si je suis ici ce matin, c'est pour vous dire combien il est important pour Camille que nous poursuivions notre vie en gardant un souvenir d'elle empreint de joie. C'est le plus bel hommage que nous puissions lui rendre.

La mère de Camille apparaît près de son mari et me dit :

– « Comme tu as raison Vincent, il faut redonner à la vie son cours car avec le décès de Camille, nous sommes morts avec elle alors que nous devons plutôt perpétuer sa vie dans nos paroles et nos actes. Merci Vincent d'être venu nous remettre dans la bonne voie! » Elle me presse sur son cœur. (35)

Je leur serre la main en leur assurant que s'ils ont besoin d'aide, je suis là.

-24-

Je repars ensuite en direction de l'école. J'entre dans le secteur administratif et demande d'avoir un entretien avec le directeur adjoint. Il accepte de me recevoir presque sur-le-champ.

– Salut jeune homme, que puis-je faire pour toi?

– Je suis Vincent, et j'aimerais reprendre mes cours que j'avais arrêtés au printemps dernier.

– Ah oui! je te replace. Je suis désolé pour ce qui est arrivé à ta petite amie. Je sais que tu as été beaucoup affecté par son départ. Maintenant tu te sens prêt à recommencer tes cours?

– Oui et je veux commencer l'année en même temps que tout le monde.

– Pas de problèmes. C'est parfait, nous sommes contents de constater que tu tournes la page et que tu reviens parmi nous. Attends un peu je vais te donner ton horaire tout de suite.

Le directeur cherche un instant dans une pile d'horaires qui est devant lui et me donne le mien pour l'année scolaire.

– Merci Monsieur, lui dis-je, j'ai beaucoup souffert de la perte de Ma Camille, mais c'est dans les épreuves qu'on grandit et les joies comme les peines méritent d'être vécues. Toutes ces expériences ont fait de moi une meilleure personne et j'ai le goût d'en faire profiter les gens que j'aime ainsi que ceux qui apprendront à me connaître. Je suis donc plus prêt que jamais à devenir un élément positif à la poly.(8)

– Bravo Vincent et je te souhaite une bonne année scolaire!

-25-

Je retourne à la maison et je vais m'étendre un peu sur mon lit. Je me rappelle les yeux de ma Douce, l'odeur de son parfum de fruit tropical, la tendre musique de sa charmante voix. Je souris béatement en repensant aux mille promenades que nous faisions, aux éclats de rire dans les soirs de complicité, aux incroyables minutes où nous étions seuls au monde. Je m'endors avec elle.(10)

Le destin a pris sous son aile noire mon trésor et je lui en ai voulu. J'ai été blessé profondément par l'implacable réalité de la mort et je me suis fermé plus hermétiquement qu'un cercueil. Je me suis enfermé en dedans de moi ne voulant pas oublier la fille que j'aimais, mais je ne comprenais pas que je faisais fausse route. Camille est toujours vivante dans mon cœur et mes pensées, mais elle est surtout vivante dans ma vie de tous les jours comme dans celle de tous ceux qui l'ont connue et aimée. Sa joie de vivre, son intelligence et sa sensibilité ont été appréciées par chaque personne qui a été en contact avec elle et c'est de cette façon qu'elle restera présente dans nos existences. J'ai été privilégié de pouvoir vivre aussi près de Camille et maintenant le devoir m'incombe de foncer comme elle me l'a enseigné.

-26-

La vie nous apparaît parfois dure et sans pitié, mais la nature étant grande dans les petites choses, j'ai appris que nous devons voir les difficultés comme une occasion de

nous surpasser, d'aller au bout de soi. Je sais aujourd'hui quelle valeur a la vie et quelle est l'importance de la vivre à plein chaque jour que l'on respire. La plus belle période de notre vie est la jeunesse(50), mais cette jeunesse réside dans notre cœur par les pensées que nous avons, les paroles que nous émettons et par les gestes que nous posons. Le feu de vivre se sème aux quatre vents pour germer puis fleurir dans les êtres. J'ai compris cela; je m'appelle Vincent et je suis maintenant en amour avec la Vie.

FIN DE LA 3^e PARTIE

Annexe II

Le guide d'accompagnement de

Les Quintessesences de Vincent

Le guide d'accompagnement de

Les Quintessences de Vincent

L'instrument pédagogique *Les Quintessences de Vincent* vise deux objectifs. Premièrement, il se veut un outil qui facilitera le travail de l'enseignant en Français Langue Maternelle au secondaire lors des séquences d'enseignement de la poésie. Les élèves peuvent être amenés à mieux saisir l'esprit de la poésie dans une démarche multiple d'apprentissage qui leur est suggérée par *Les Quintessences de Vincent*. Le second objectif en est un d'ordre social car il demande aux élèves de s'inscrire dans une démarche de réflexion individuelle et ensuite collective portant sur l'« expérience adolescente ». Le but final est, d'une part, fournir aux enseignants une méthode simple pour favoriser l'écriture de la poésie et, d'autre part, de suggérer aux élèves une démarche concrète pour qu'ils puissent s'exprimer sur des sujets suscitant des questionnements, des inconvénients, des peurs, de la détresse ou même des angoisses pouvant les mener à poser des gestes de désespoir.

Le mode d'emploi

- 1- Enseigner les notions de base en poésie prévues dans le Programme de Formation.
- 2- Diviser la classe en équipes de cinq ou six élèves et désigner un/e animateur/trice.
- 3- Entreprendre la lecture du roman pour adolescents *Les Quintessences de Vincent* à voix haute avec les élèves de façon à ce que tous avancent au même rythme.
- 4- Arrêter la lecture lorsque qu'il y a un chiffre entre parenthèses dans le texte.
- 5- Référer à la courte définition du thème sujet à discussion dans le Guide d'accompagnement, de même qu'aux exemples.
- 6- Donner entre cinq et dix minutes environ de discussion sur ledit thème afin que chaque participant puisse s'exprimer.
- 7- Demander aux élèves d'écrire personnellement une pensée, une réaction, un court jet poétique, intégrant les notions enseignées si désiré, qui traduirait le mieux leurs émotions en regard de l'événement que les personnages vivent dans le roman (3 ou 4 minutes).
- 8- Reprendre la lecture et recommencer la démarche tout au long du roman.
9. Ramasser tous les écrits des élèves bien identifiés à la fin de chaque période.

Les Premières Quintessences

• **Un nouvel environnement**

47- L'obéissance

L'obéissance est une force intérieure suscitée par une force extérieure. C'est un pouvoir qui est exercé sur quelqu'un et celui-ci s'y soumet, avec ou sans son consentement. Il s'agit d'un rapport de force entre le sujet qui impose sa loi et celui qui obtempère. La subordination de l'objet au sujet peut être de faible intensité, le sujet acceptant la discussion au niveau de la justification de ses ordres, ou de forte intensité, le sujet considérant son pouvoir comme total sur l'objet. L'obéissance excessive crée l'abnégation de soi et mène à l'esclavage. La domination entraîne le dogmatisme et la dictature.

Exemples :

c'est quand tes parents te demandent de ranger ta chambre et que tu acceptes de le faire sans discuter;
 c'est comme en classe lorsque ton enseignant te dit de faire un exercice en silence et que tu le fais immédiatement en respectant la consigne;
 c'est quand tu respectes un règlement ou une loi sans te demander son origine ou sa justification.

• **Le rêve**

30- L'étrange

L'Étrange est ce que la raison ne peut expliquer. Il s'agit d'une réalité parallèle au monde rationnel de la vie quotidienne. On peut associer cette réalité à une dimension où règnent le spirituel, l'occulte et l'inexpliqué. Le contact avec ce monde peut engendrer des perturbations de l'esprit allant du simple inconfort dû à l'écart entre le phénomène perçu et son ancrage dans la réalité, à la maladie mentale telle la schizophrénie ou la paranoïa qui provoque occasionnellement des hallucinations. Les sentiments ressentis par le sujet sont souvent aigus et génératrices de stress ou de phobies et peuvent nuire au sommeil en favorisant la production des cauchemars.

Exemples :

c'est quand tu arrives à quelque part et que tu as l'impression d'y être déjà allé, d'avoir une sensation de déjà-vu;
 c'est un sentiment qui survient quand tu es dans une situation que tu ne connais pas et que tu te demandes qu'est-ce qui va se passer.

• **La rentrée**

21- L'angoisse

Sentiment émanant de la peur. Il s'agit d'une sensation qui s'immisce dans l'esprit en regard d'une situation sur laquelle on n'a pas le plein contrôle. Cette impuissance a

des répercussions importantes sur la gestion des émotions et affecte sur le plan physique. En effet, des resserrements au niveau du thorax, des problèmes du système respiratoire ou des céphalées peuvent ponctuer les stades de l'angoisse. Cet état d'esprit peut causer des troubles de la personnalité et entraîner des obsessions, des névroses, voire même à la limite du tolérable, des psychoses.

Exemples :

quand tu es obligé de prendre un risque dont tu ne connais pas le danger, tu peux ressentir un sentiment d'angoisse;
 c'est quand tu es dans l'obscurité d'un sentier et que tu sens que quelqu'un ou quelque chose te suit;
 c'est quand tu apprends qu'il y a eu un accident à ton meilleur ami et que tu ne connais pas la gravité des blessures subies.

- **L'inscription**

05- **La confiance**

Sentiment qui se développe soit de façon rationnelle soit de façon instinctive. C'est un sentiment positif de sécurité d'un sujet envers un objet. La confiance est généralement accordée à quelqu'un qui s'en est montré digne et sur qui on peut compter. Cependant, on peut être amené à faire confiance sans préalablement avoir éprouvé l'objet; il s'agit ici d'un risque qui renforcera le sentiment de confiance ou l'annihilera. Le lien de confiance établi entre deux individus peut être indéfectible, mais quand celui-ci est rompu, il fait place à la méfiance irrévocable.

Exemples :

c'est quand tu es certain de pouvoir compter sur quelqu'un;
 c'est quand tu es sûr d'atteindre les objectifs que tu t'es fixés, même si rien ne te le garantit.

- **Croûteau**

22- **L'animosité**

Sentiment négatif envers quelqu'un, habituellement motivé par une mauvaise expérience lors d'un rapport antérieur avec cette personne. Ce sentiment se caractérise par une augmentation de l'agressivité du sujet envers l'objet et par la mise en place d'un système de protection psychologique pour contrer une possible tentative d'agression contre soi. Bien que la plupart du temps explicable et fondée sur un conflit antérieur, l'animosité est parfois instinctive et reliée à l'incompatibilité existentielle des deux individus.

Exemples :

c'est quand tu n'as que des mauvaises pensées à propos de quelqu'un;
 c'est quand tu sens que rien ne peut te faire aimer quelqu'un;
 c'est quand, même si tu ne sais pas pourquoi, tu n'es pas capable de tolérer une personne donnée dans ton espace vital.

- **Ma dernière heure**

24- **La colère**

Vive émotion produite par une insatisfaction et se manifestant par divers signes physiques et verbaux. La colère est créée par une ou plusieurs violations de ce qu'on considère personnellement comme les bases fondamentales du bon sens. Les accès de colère peuvent se traduire par une attitude méprisante, un langage abusif, un comportement agressif ou tout autre signe empreint de violence. La physionomie, le langage et les gestes sont de bons indicateurs du niveau de colère de l'individu. La colère non contrôlée mène souvent à l'ébauche de plans machiavéliques visant à nuire à l'objet de la colère et cela, parfois, au-delà des limites permises par la loi.

Exemples :

c'est quand tu es fâché contre quelqu'un ou quelque chose pour une raison qui est personnelle

c'est quand tu es outré, insulté, excédé, exaspéré, par une personne ou une situation;

c'est lorsque tu perds ton calme, vois rouge et deviens bleu... .

- **L'ange gardien**

34- **La générosité**

Disposition du sujet à offrir gracieusement quelque chose à un objet. Le don qui est fait peut se présenter sous de nombreuses formes : le don de soi, l'aide, la compassion, la compréhension, l'acceptation, l'amour, la confiance, le don matériel. Donner sans penser à recevoir est le propre de la philanthropie. Les individus faisant preuve d'une grande générosité, les mécènes, sont souvent pris en exemple et se hissent par leurs actions parfois au rang de mentor, ce qui est en soi, une reconnaissance sociale.

Exemples :

c'est quand quelqu'un partage ce qu'il possède avec quelqu'un qui n'a rien;

c'est quand tu acceptes de donner un peu de ce que tu as sans attendre quoi que ce soit en retour;

c'est quand tu combles le besoin d'un autre naturellement.

- **Camille**

31- **La beauté**

La beauté est une représentation de l'énergie positive qui émane d'un sujet ou d'un objet. Les caractéristiques physiques d'un individu sont souvent les premiers critères qui permettront d'établir des standards de beauté. Toutefois, le concept de beauté dépasse l'aspect physique et est approprié pour qualifier les traits de caractère des gens. La gentillesse, la douceur, la sensibilité, la générosité, l'honnêteté sont, entre autres, des qualités qui vont créer la beauté chez un individu. On parlera d'un bel esprit, pour souligner le bon jugement; d'une belle âme, pour mettre en relief le dévouement.

Exemples :

c'est quand tu te sens bien devant ce que projette quelqu'un de par sa personnalité ou par son physique;
c'est quand tu regardes la nature et qu'un sentiment inexplicable et grandiose t'envahit.

- **La mouche**

20- **La vulnérabilité**

Sans défenses. Peu enclin à se protéger de quoi que ce soit. En situation de faiblesse et à la merci des dangers de tous ordres. Peut, à la moindre perturbation, s'affaïsset, être blessé ou se blesser, être affecté ou détruit. On peut être vulnérable aux maladies, aux perturbations atmosphériques, aux méchancetés des humains, mais aussi être vulnérable aux belles attentions et à l'amour.

Exemples :

c'est quand tu te sens impuissant et sans défense face à une situation;
c'est lorsque tu as l'impression que tes forces physiques et mentales te quittent.

- **Les couteaux**

43- **La violence**

Pulsion négative visant à faire du mal à autrui. Il s'agit d'une force que génère l'humain pour prendre le pouvoir sur quelqu'un d'autre et l'asservir. La violence prend diverses formes : verbale, psychologique, physique, économique, sexuelle et est dirigée vers toute forme de vie pour la diminuer, la réduire de façon à créer une terreur aliénante. Il n'y a pas de limites à l'intensité de la violence qui peut aller jusqu'à la mort de l'objet, et ce autant physique que psychologique.

Exemples :

c'est quand quelqu'un te fait mal et que tu souffres de cet agissement;
c'est quand tu te sers d'une force excessive pour prendre le contrôle sur une personne ou sur une situation donnée;
c'est quand tes actes ne sont guidés que par la fureur;
c'est quand *battre* est la seule option envisageable.

- **La robe**

40- **L'ironie**

Il s'agit d'une approche stylistique et rhétorique qui est caractérisée par une façon de banaliser voire ridiculiser un sujet qui, *a priori*, démontre tout ce qu'il y a de sérieux et de pertinent. Cette manière d'aborder les dires du sujet va tendre à abaisser l'émetteur du message et à le discréditer ainsi que le contenu de ses propos. En riant du message, on y enlève sa crédibilité.

Exemples :

c'est quand tu te moques de quelqu'un en gardant un air sérieux ;
 c'est quand tu parles d'un sujet sans importance et que tu mets de l'emphase sur certains éléments pour donner l'illusion, qui ne trompe personne, qu'il en a.

• **Les autres**

49- **Le rejet**

Situation où le sujet est repoussé par son groupe d'appartenance. Pour des raisons liées à son apparence, sa personnalité, son statut social, son origine ethnique, le sujet est victime d'exclusion par ses pairs. Le rejet se veut une communication du groupe à l'égard d'un individu pour lui interdire l'accès à son groupe de référence. Ce phénomène se constate à tous les niveaux dans la société, peu importe l'envergure du groupe social : la famille, les amis intimes, la bande d'amis, la classe scolaire, l'école, le quartier, la société, etc.

Exemples :

c'est lorsque tu arrives dans un endroit et que les gens qui y sont ne veulent pas t'y voir;
 c'est quand tu veux connaître des gens et que ceux-ci te font savoir qu'ils ne s'intéressent pas à toi;
 c'est quand tu refuses d'aider quelqu'un qui te le demande.

• **La rumeur**

43- **La marginalité**

Être marginal, c'est se situer en retrait des stéréotypes sociaux en vigueur au cours d'une période donnée. C'est signaler explicitement, par son apparence ou par ses propos, sa désapprobation en regard des diverses positions politiques ou sociales mises de l'avant par les instances décisionnelles à la direction d'une institution. Il s'agit d'un mode de vie en général individuel, qui parfois rassemblera un plus ou moins grand nombre d'adhérents ayant les mêmes récriminations, et qui s'élève contre le conformisme.

Exemples :

c'est quand une personne est différente et non conforme aux standards, comme avoir les cheveux verts;
 c'est quand tu as un comportement inadéquat dans une situation donnée, comme danser sous la pluie.

• **La chambre**

45- **La tristesse**

Cette émotion prend ses assises dans les profondeurs de l'être. Il s'agit d'une émotion, mais aussi d'un état psychologique et parfois physique. La tristesse est la

plupart du temps reliée à un événement singulier et auquel on est confronté passivement. On subit la tristesse, une force négative qui a la caractéristique de drainer une immense quantité d'énergie. Les barrières de protection sont bafouées par la tristesse qui accable sa victime. Les signes de la tristesse peuvent aller des pleurs et sanglots jusqu'à la profonde dépression ou la fureur.

Exemples :

c'est quand tu sens les larmes mouiller tes yeux;
c'est quand tu sens que tu as perdu quelque chose auquel tu tenais beaucoup;
c'est quand tu sens de la douleur dans ton « cœur ».

- **L'examen**

32- **La franchise**

Caractère de celui qui fonde sa pensée et ses propos sur la Vérité. Le sujet véhicule des messages d'une grande transparence et peu perturbés par des parasites tels les préjugés, la jalousie, les intérêts personnels, la vengeance, etc. Cette qualité provoque souvent un abandon de la méfiance ou le déclenchement d'une certaine agressivité dépendamment si la franchise a une valeur améliorative ou dépréciative.

Exemples :

c'est quand tu dis simplement la vérité;
c'est quand tu détiens une information qui porte sur quelqu'un qui lui-même l'ignore et que tu le lui dévoiles;
c'est lorsque l'on te dit les vraies composantes d'une réalité.

- **La réussite**

33- **La facilité**

Propriété d'une action ou d'un comportement qui ne nécessite aucun effort que ce soit physique, intellectuel, affectif ou d'un autre ordre. Il s'agit d'un sentiment ressenti lorsque l'on obtient un bien, une faveur, un privilège sans avoir fourni un minimum d'effort. Bien que la facilité puisse apparaître agréable à bien des égards, elle est perverse dans la mesure où elle crée souvent une dépendance envers le pourvoyeur qui peut éventuellement profiter du pouvoir qu'il a sur le bénéficiaire qui sent avoir une dette envers son bienfaiteur.

Exemples :

c'est quand tout va comme sur des roulettes;
c'est lorsque tout semble favorable pour une réalisation, quelle qu'elle soit;
c'est quand tu as les habiletés pour réussir une tâche ou que celle-ci n'est pas trop exigeante à réaliser.

- **Le jeune homme**

36- **La grâce**

État ressenti par l'être tout entier. La grâce est un sentiment où un individu se sent au sommet de ses capacités psychologiques et parfois même physiques. Il s'agit d'un stade de conscience qui se situe à un niveau qui se rapproche du spirituel. C'est comme si notre réalité devenait à l'image de notre idéal de vie et nous amenait ainsi à un niveau supérieur de conscience.

Exemples :

c'est lorsque tu es tellement satisfait de toi que tu flottes presque sur des nuages;
c'est quand tu as l'impression d'avoir été bénit par les dieux tellement tout semble te sourire.

- **Défaillance**

4- **L'amour**

Sentiment majeur ressenti par le sujet envers quelqu'un et souvent réciproque. L'amour est une pulsion intense affectant la psychologie, mais aussi la physiologie. Un être voit alors toute son existence se modifier recherchant la relation fusionnelle avec l'objet de son amour. De nombreux symptômes d'ordre psychologique apparaissent en lien avec le sentiment amoureux : une timidité pouvant occasionner des difficultés d'élocution, des distractions, des maladresses, des lapsus, des manifestations importantes de joie, etc.; sur le plan physiologique : une pression sanguine plus élevée, de fortes et rapides pulsations cardiaques inhabituelles, des tremblements, etc.; et sur le plan physique, on remarque souvent des changements dans la tenue vestimentaire, la coiffure et l'attention portée à l'apparence corporelle en général. L'amour peut donner lieu à des excès de tous genres allant de la passion enflammée associée au romantisme, à l'amour maladif et obsessionnel correspondant à la possessivité.

Exemples :

c'est quand plus rien ne passe avant les pensées que l'on a pour une autre personne;
c'est quand une personne devient à nos yeux aussi importante que soi-même.

- **Le baiser**

11- **Le romantisme**

Manifestations affectives d'un sujet à l'endroit d'un objet (animé ou inanimé) pour lui démontrer l'intensité de son sentiment amoureux. Il s'agit d'attentions particulières comme de la gentillesse, de la douceur, de la tendresse. Il peut aussi se manifester par des cadeaux : fleurs, bijoux, etc. tous ayant une connotation subjective et sentimentale. Le langage, qu'il soit verbal ou non verbal, a une grande importance et participe à créer l'atmosphère romantique. Le Romantisme est aussi un courant littéraire et artistique dominant en Europe au XIX^e siècle dont les plus importants ambassadeurs sont Alphonse De Lamartine, François Chateaubriand, Charles Baudelaire et Victor

Hugo.

Exemples :

c'est quand tout ton être vibre pour un autre être, « être en amour »;
 c'est quand la vie elle-même est liée irrémédiablement aux sentiments d'une autre personne;
 c'est quand rien d'autre ne compte plus que l'être aimé;
 c'est quand le sentiment amoureux supplante la raison.

• **Dehors**

9- **Le confort**

Sentiment agréable ressenti quand plusieurs facteurs de sécurité et de bien-être sont présents et dans lequel se complaît le corps ou l'esprit à divers degrés. Le confort peut se manifester de différentes façons, dépendamment de l'individu. Les descriptions des représentations de confort peuvent être fort différentes pour chacun. L'élément commun à toutes les situations confortables, c'est le sujet qui considère l'environnement dans lequel il est comme satisfaisant à ses besoins personnels de confort. La qualité du bien-être correspond au niveau de confort général du sujet.

Exemples :

c'est quand tu as le corps et l'esprit au repos;
 c'est quand tu te reposes à l'abri de tout facteur perturbateur et dérangeant;
 c'est quand le calme et la paix règnent.

• **Effervescence**

28- **L ' extraordinaire**

Ce sentiment apparaît lorsqu'une situation, un individu, une action ou tout autre fait sort de l'ordinaire. Il s'agit d'une émotion qui est produite par cette réalité nouvelle ou la représentation nouvelle d'un objet habituel. L'effet produit chez le sujet par l'objet est immédiat et en est un de surprise. Le sujet peut vivre plusieurs types d'émotions positives suite à la manifestation de ce sentiment : la joie, l'émerveillement, etc. ou négatives : le bouleversement, la tristesse, la peur, etc.

Exemples :

c'est quand tu vois quelque chose ou quelqu'un que tu n'as jamais vu auparavant et que tu n'en crois pas tes yeux;
 c'est lorsqu'une situation qui t'arrive semblait jusque là inimaginable;
 c'est quand la réalité dépasse la fiction.

Les Secondes Quintessences

- **M. Bouchard**

26- Le savoir

Le savoir n'est pas un sentiment, mais il produit chez l'individu qui est en contact avec un sujet qui partage ses connaissances un sentiment qui ne se retrouve nulle part ailleurs. C'est le sentiment de force de la personne qui reçoit de nouvelles informations qui font appel à ses capacités cognitives. Effectivement, l'individu qui apprend se transforme et il ressent un plaisir, voire une jouissance concentrée dans son esprit qui s'exalte dans le processus même de l'apprentissage. Cette personne grandit donc dans sa relation avec le sujet et acquiert ainsi un nouveau profil intellectuel, modifié par rapport à celui d'avant le transfert de connaissance d'un individu à un autre, ce qui augmente l'estime de soi.

Exemples :

c'est quand tu apprends une nouvelle notion et que tout à coup, tu réalises que tu es plus riche au niveau des connaissances;
 c'est quand tu te sens plus éclairé sur un sujet grâce à des informations qui t'étaient inconnues et que cela a l'effet de te rendre plus confortable, de te sécuriser.

- **Mme Labranche**

29- La futilité

Il s'agit ici d'une sensation qui se présente avant, pendant ou après avoir posé une action. C'est lorsque le sujet se questionne sur les tenants et les aboutissants d'une action. C'est-à-dire qu'il s'interroge sur les raisons qui justifient l'investissement de temps et d'énergie dans une production quelconque : matérielle ou intellectuelle. L'évaluation préalable des efforts que nécessite un projet, les jugeant trop importants pour les résultats projetés, éteint la motivation et rend ledit projet dénué d'intérêt. Donc, la réussite ou l'échec d'une démarche futile a, de façon incontournable, un effet dévalorisant pour le sujet.

Exemples :

c'est quand tu trouves que ce que tu fais ne t'apporte rien d'intéressant;
 c'est quand la fin ne justifie pas les efforts exigés;
 c'est quand tu as la certitude ou la forte impression que quelque chose ne sert à rien.

- **Glue**

26- L'abrutissement

Conséquences sur la psychologie d'un individu à la suite d'impertinences sociales, idéologiques ou politiques. L'objet devient alors affaibli intellectuellement et

plus manipulable pour des desseins divers. L'abrutissement est caractérisé par une absence d'intérêt, de jugement, allant jusqu'à l'incapacité de différencier le Bien et le Mal. Ce sentiment insidieux s'installe dans l'objet et s'attaque à son intégrité mentale dans un but d'exploitation. L'abrutissement peut causer la détérioration irréversible de l'intelligence et mener au mutisme volontaire ou non.

Exemples :

c'est quand des personnes abusent de ton temps, de ta confiance et que tu te rends compte de toute l'énergie que tu as dépensée pour rien et que tu te sens épuisé, vidé, déçu, désabusé;

c'est quand tu es incapable de reprendre le dessus après que ton intégrité ait été bafouée.

- **M. Létourneau**

06- **L'abondance**

Le fait d'avoir en sa possession ou à sa disposition tout ce qui peut satisfaire des besoins physiques, psychologiques ou sociaux. L'abondance crée un sentiment de pouvoir et d'autosuffisance. Il donne une impression de sécurité. Le sentiment généré par l'abondance est ponctuel et souvent éphémère dans la mesure où l'abondance n'est pas permanente. En général le sentiment positif vécu dans l'abondance laissera la place à un sentiment négatif comme la déception s'il ne s'établit pas avec une certaine permanence dans le temps. Le sujet bénéficiant de l'abondance peut sombrer dans les excès telles la luxure et l'indifférence face à d'autres réalités que sa propre réalité; mais en contrepartie, la perte du statut de privilégié peut mener à l'autodestruction.

Exemples :

c'est quand tu as une si grande quantité d'un produit qu'il semble que jamais tu n'en manqueras;

c'est quand il y a plus de nourriture, plus d'argent, plus d'amour ... que tu ne pourrais l'espérer.

- **Fréquentations 1**

27- **Le désir**

Sentiment puissant qui active les fonctions cérébrales afin que le sujet trouve les moyens pour le satisfaire le plus promptement possible. Le désir prend ses justifications dans la subjectivité du sujet. Le sujet a pour l'objet une attirance qui l'amène à vouloir que celui-ci lui appartienne. Pour satisfaire ce désir qui se transforme et qu'on peut confondre avec un besoin, le sujet est prêt à faire bien des démarches, des concessions, à utiliser des subterfuges ou toutes autres stratégies acceptables ou même répréhensibles pour accéder à l'objet de son désir. La satisfaction du désir provoque la sécrétion d'endorphine par conséquent un sentiment de bien-être; par contre l'échec dans la satisfaction du désir peut entraîner des frustrations pouvant affecter négativement le sujet.

Exemples :

c'est lorsque tu veux quelque chose tellement fort que tu ne peux t'empêcher d'y penser tout le temps ;

c'est quand l'objet qui t'intéresse prend la place la plus importante dans tes pensées.

• **Fréquentations 2**

42- **La jouissance**

Plaisir ressenti lorsqu'il y a satisfaction d'un besoin psychologique ou physique. La jouissance est ressentie en plusieurs phases : la confirmation de l'obtention de l'objet convoité, l'obtention de l'objet, l'exercice d'appropriation de l'objet et le souvenir de toute la relation avec l'objet. Naturellement, le sentiment de jouissance est très souvent associé à la pulsion sexuelle ressentie et à la relation qui peut s'ensuivre lors du contact physique ou psychologique entre deux individus.

Exemples :

c'est quand tu as des sensations particulières et agréables bien qu'inhabituelles au cours d'une relation avec quelqu'un ou dans une situation spéciale;

c'est quand tu éprouves un grand sentiment de plaisir qui dépasse par son intensité les sentiments courants de plaisir par rapport à quelqu'un ou quelque chose.

• **Paresse**

41- **L'ignorance**

Sentiment neutre et non ressenti par le sujet sinon par une vague sensation de vide et d'impuissance. D'une part, l'ignorance représente une absence de données pour le sujet en regard d'un objet qui fait ou non partie de son environnement social. Bien qu'il n'y ait pas de sentiments reliés directement à l'ignorance, la mise en lumière de l'objet de l'ignorance va déclencher une série d'émotions tels la surprise, la colère, l'incompréhension, la méfiance, le rejet, le sentiment de s'être fait tromper, manipuler et insulter. D'autre part, l'ignorance est la base de la connaissance chez tout humain et apparaît donc ainsi comme l'ardoise sur laquelle s'inscriront les connaissances et les expériences acquises au cours de toute la vie.

Exemples :

c'est quand tu te retrouves dans une situation quelconque et que tu t'aperçois que tu ne comprends pas ce qui se passe parce que tu n'as pas les informations qu'il te faut pour te faire une idée même approximative de cette situation;

c'est quand tu es parmi tes amis et que tu te rends compte que tout le monde sait quelque chose que tu es seul à ne pas connaître.

- **Complot**

26- **L 'hypocrisie**

L'hypocrisie est un sentiment négatif qui prend ses assises dans les sombres vices de l'espèce humaine. Le sujet va être en proie à de violentes pulsions négatives visant à nuire à un objet. L'hypocrisie est une action dissimulée faite par le sujet de façon délibérée pour attenter à l'intégrité physique ou psychologique de l'objet. Les motivations qui suscitent l'hypocrisie sont obscures, mais indéniablement empreintes de jalouse, de méchanceté gratuite ou d'une quelconque vengeance.

Exemples :

c'est quand on agit de façon à te cacher la vérité pour profiter de toi;
c'est quand des gens qui connaissent des faits qui te concernent les gardent cachés pour en tirer des bénéfices à tes dépens.

- **Service**

25- **La naïveté**

Ce sentiment est une caractéristique personnelle d'un sujet qui n'est pas en mesure de faire une analyse éclairée d'une situation et qui de façon toute naturelle, se voit floué par un autre plus en contrôle de l'information que lui. On associe souvent la naïveté à la jeunesse et à l'inexpérience, mais il arrive que la naïveté soit une caractéristique fondamentale de la personnalité de quelqu'un et que celle-ci ne s'estompe pas complètement avec le temps. On peut alors parler de la naïveté comme d'un sentiment de confiance inconditionnelle.

Exemples :

c'est quand tu crois en quelqu'un sans méfiance d'aucune sorte et que tu remets ton sort entre les mains de cette personne;
c'est quand tu n'as pas le moindre doute sur les propos de quelqu'un sans que tu ne sentes le besoin de vérifier les dires de cette personne.

- **Brenda**

26- **La malice**

La malice est un sentiment malsain qui n'a sa raison d'être que pour s'attaquer à toute énergie positive présente. La malice est constituée de méchanceté, d'hypocrisie, de haine, et se manifeste par des conspirations, des complots, des attaques, des coups vicieux, des crimes odieux, et par tous les desseins diaboliques remplis de hargne et de violence. Les sujets habités par la malice sont des êtres répugnantes et investis par le Mal qui ne cherchent qu'à détruire tout ce qui est à leur portée.

Exemples :

c'est quand une grande méchanceté motive les paroles et les actions d'une personne envers une autre;
c'est quand le Mal guide les gestes d'une personne afin de nuire à une autre.

- **Jennifer**

37- **La haine**

Sentiment majeur ressenti par le sujet à l'égard d'un objet. La haine est une pulsion intense affectant la psychologie d'une personne, mais aussi sa physiologie. Un être voit alors toute son existence se modifier recherchant l'annihilation de l'objet de sa haine. De nombreux symptômes d'ordre psychologique apparaissent en lien avec le sentiment haineux : une violence viscérale chez le sujet minant son humeur et l'affectant dans ses activités ordinaires. Le sujet devient aigri, ses pensées sont noires et la seule issue semble l'accomplissement d'actes d'agression envers l'objet.

Exemples :

c'est quand il n'y a que la méchanceté qui habite l'esprit de quelqu'un;
c'est quand une force négative extrême pousse une personne à en détester une autre sans limites.

- **Riposte**

16- **La tension**

Sentiment ressenti par un sujet quand il est placé dans une situation sur laquelle il n'a pas un parfait contrôle. De plus, la tension est générée par des facteurs internes au sujet comme la nécessité de parvenir à ses fins, le désir de se montrer à la hauteur de la tâche, la volonté de se démarquer et même de s'élever dans la tâche à accomplir. La tension est aussi créée par des éléments externes au sujet comme les standards établis, la compétition, les attentes à l'endroit du sujet. La tension va permettre à certains sujets de dépasser leurs limites et d'atteindre de ce fait des niveaux de performance inespérés. Par ailleurs, la tension peut atteindre une intensité intolérable qui ne peut être supportée par le sujet : le sujet peut rester avec des séquelles psychologiques permanentes suite à une trop forte tension. Il existe aussi un type de tension qui peut se vivre entre des individus ou des groupes d'individus. Ces tensions sont engendrées par des divergences d'opinions ou des intérêts inconciliables. L'impossibilité de négocier un terrain d'entente entre les deux parties mène souvent à des affrontements entre antagonistes, partant de la simple rixe verbale, en passant par les voies de fait, allant jusqu'aux batailles rangées et dégénérant parfois en guerres sanglantes, en génocides.

Exemples :

c'est quand tu sens que l'atmosphère est rendue plus lourde en raison de problèmes interpersonnels ou pour un autre motif;
c'est quand tu as l'impression que tout le monde est sur les nerfs parce qu'il y a une situation qui n'est pas sous contrôle ou qui est hors de contrôle et que celle-ci peut avoir des conséquences sur soi ou sur ceux qui nous entourent.

- **Les jumeaux**

17- **La persévérance**

Sentiment qui anime un sujet qui s'est fixé des objectifs à atteindre dans une perspective spécifique. La persévérance est une énergie qui demande de la volonté et

une grande capacité à conserver sa concentration sur les objectifs à atteindre, mais aussi sur les raisons qui sont à l'origine de la mise en marche du projet en voie d'exécution. La persévérance est une qualité humaine qui permet de réaliser des œuvres complexes et de longue haleine en faisant fi du découragement et de l'abandon.

Exemples :

c'est quand, malgré les difficultés ou des échecs, tu essaies de nouveau jusqu'à ce que tu réussisses;

c'est quand tu n'économises aucun effort pour atteindre ton but et cela sans jamais abandonner peu importe les obstacles à surmonter.

- **Le « Gang »**

18- L'unité

Sentiment relié à la cohésion de plusieurs sujets dans la poursuite d'un ou de plusieurs objectifs communs. De ce sentiment découlent de nombreux autres : le sentiment de force, celui de fierté, d'appartenance au groupe. Une grande motivation naît du sentiment d'unité et une confiance en soi se voit accrue par l'esprit d'équipe et par le support collectif. Le tout prend sa force par les parties qui le composent et les parties prennent leur force par le tout qu'elles forment. De plus, la force du nombre est considérée comme étant la voix de la majorité qui, dans la démocratie, signifie le Pouvoir.

Exemples :

c'est quand tu fais partie d'un groupe et qu'il y a une grande solidarité entre tous les membres du groupe ce qui le rend très fort;

c'est quand il y a une confiance et une complicité inébranlables entre des gens et que cette relation génère un fort sentiment d'appartenance qui crée ainsi un esprit d'équipe.

- **Le vent tourne**

19- L'invincibilité

Sentiment ressenti par un sujet qui, pour des raisons que lui-même connaît, se croit en mesure de se lever et d'affronter n'importe quel danger sans coup férir. Cette sensation de surhumain vient d'une satisfaction intense et qui dépasse les attentes du sujet. L'amour, par exemple, génère une énergie qui donne l'impression à celui qui en est investi d'être le « roi du monde ». La richesse matérielle ou une réussite complète dans un domaine particulier peut aussi créer l'illusion de l'invincibilité. Il s'agit bien d'une illusion toutefois, même si la puissance virtuelle conséquente à un flux d'énergie positive peut donner effectivement une bonne dose de confiance en soi, ce qui aide sans aucun doute dans certaines réalisations.

Exemples :

c'est quand les capacités et les habiletés que tu possèdes te permettent de croire que tu peux réussir sans difficulté une épreuve;

c'est quand tu sais que rien ni personne ne peut t'empêcher d'atteindre le but que tu t'es fixé.

- **Victoire**

07- **Le respect**

Sentiment mettant en relation deux pôles : le respecté et celui qui respecte. Il s'agit d'un sentiment positif qui est personnel et qui se fonde sur les valeurs individuelles acquises au cours de son éducation. Le respect est la reconnaissance par le sujet d'une qualité appréciable attribuée à l'objet. Le respect s'applique à des individus, à la vie, à des opinions, des décisions, des lois et des règles, la morale, l'éthique, des allégeances, etc. Ce qui est respectable pour les uns, ne l'est pas toujours pour les autres. Se montrer digne de respect, c'est démontrer par ses propos et ses comportements, un équilibre reflétant le bon sens. Le sentiment d'être respecté est très valorisant pour l'objet et aussi pour le sujet respectant qui va s'inspirer de l'objet respecté pour se modeler à lui, en en faisant même parfois son mentor, un exemple à suivre.

Exemples :

c'est quand tu démontres par tes paroles et ton comportement que tu as de la considération pour quelqu'un;

c'est quand une personne parle de toi en bien et te dépeint favorablement à son entourage.

Les Troisièmes Quintessences

- **La tempête**

02- **La peur**

Sentiment provoqué par un facteur extérieur réel ou non qui crée une sensation d'inconfort et d'insécurité chez le sujet. La peur rend le sujet fébrile et vulnérable car il n'arrive plus à gérer de façon efficace ses émotions. Le sujet peut réagir de plusieurs façons à la peur : crier, se cacher, pleurer, s'évanouir, se blottir contre quelqu'un, fuir, etc. La peur peut être causée par de nombreux facteurs : les araignées (arachnophobie), les espaces clos (claustrophobie), les étrangers (xénophobie), le vide et les grands espaces (agoraphobie), etc. Il y a aussi des peurs profondément ancrées dans le subconscient provenant de traumatismes de l'enfance (la peur de mourir, la peur du père, la peur de s'affirmer, la peur des hommes ou des femmes) qui peuvent perturber la vie; des psychanalystes au cours de thérapies peuvent aider certains individus à s'en libérer. Sur les plans physique comme psychologique, la peur est un sentiment désagréable qui subjugue tout ce qui relève du rationnel pour s'emparer du sujet tout entier et l'opprimer. La peur afflige la plupart des individus à des niveaux différents, certains ne s'en préoccupant pas ou peu, alors que d'autres en voient leur vie désorganisée.

Exemples :

c'est quand tu es envahi par un sentiment d'insécurité pour une raison quelconque;

c'est quand tu as l'impression ou la certitude que des gens ou encore ta propre personne sont en danger.

- **L'autobus**

02- L'horreur

L'horreur est un sentiment rare qui survient dans des occasions hors de l'ordinaire. Ce sentiment se vit lorsqu'il y a une escalade de forces négatives qui résulte en une hécatombe : un excès de haine, de peur, de malice, de violence. Il s'agit d'un sentiment intolérable et marquant qui dépasse l'entendement. L'épouvante, la terreur, la répulsion font partie intégrante de l'horreur, peu importe sa représentation.

Exemples :

c'est quand le pire que tu peux imaginer t'arrive et que tu n'y peux rien;
c'est quand il survient une situation qui dépasse tes plus pessimistes prévisions et que tu es confronté à cette réalité.

- **Ténèbres**

02- La mort

Sentiment ressenti comme une impuissance face à l'inexorable. La mort provoque une sensation de profonde solitude personnelle dans laquelle aucune issue n'est imaginable. Le sentiment naît chez le sujet quand il est confronté au décès d'un être cher. Il s'agit d'une tristesse où se mélangent parfois la colère, la douleur et la révolte ainsi que d'autres émotions. Il arrive que le sentiment de mort puisse habiter un sujet dans d'autres circonstances. Ce sentiment se vit aussi quand un sujet se sent abandonné par tout et par tous; quand il n'identifie pas le sens de sa propre vie, son utilité au monde. Cet état d'âme est empreint du sentiment de la mort, mais est bien vivant au cœur du sujet.

Exemples :

c'est quand la vie quitte le corps;
c'est quand il n'y a plus d'espoir dans l'évolution ou la progression d'une relation, d'un amour;
c'est quand toutes les alternatives de changer une situation n'existent plus.

- **Perdu**

12- La solitude

La solitude est le sentiment d'être seul, mais il y a plusieurs façons d'être seul. Le sujet peut se sentir seul au monde, abandonné de tout et de tous, c'est un sentiment de mort qui l'habite. Il peut être aussi dans un moment de solitude, un lieu personnel où le sujet se trouve face à lui-même; ceci lui permet de comprendre sa propre existence pour mieux s'épanouir. Il y a ensuite la solitude de l'artiste où celui-ci disparaît de la face du globe pour quelques instants dans le but d'explorer de nouveaux mondes insoupçonnés. La solitude est aussi l'alcôve des amoureux qui les protège contre quiconque en voudrait à leur proximité intime. C'est un sentiment unique et personnel envahissant tout l'être et également un lieu privilégié, précieux. La solitude se doit d'être apprivoisée de sorte que des sentiments négatifs ne deviendront pas des parasites.

Exemples :

c'est quand tu te sens laissé à ton propre sort par tous;
 c'est quand tu es face à toi-même dans des situations que tu es seul à pouvoir évaluer;
 c'est alors que même s'il y a plein de monde, tu es dans ta « bulle ».

- **Désintéressement**

02- **La nostalgie**

Sentiment lié intimement au passé. Qu'il s'agisse d'événements, de personnes ou d'autres choses, la nostalgie s'installe la plupart du temps dans des moments de solitude. Les souvenirs des temps passés avec des gens disparus reviennent en mémoire d'une façon si claire qu'ils paraissent presque réels. Le cœur se met à battre et les images de moments inestimables repassent dans l'esprit du sujet. C'est parce que les souvenirs sont si beaux que la nostalgie prend tant de force chez le sujet. On ne regrette pas les moments passés sinon parce qu'ils sont passés et quelquefois, le sujet ne peut empêcher les sanglots de l'étreindre se voyant impuissant à ramener ces instants dorés près de lui. La nostalgie est lourde quand se mêlent à elle l'ennui et l'amertume, mais elle est une richesse incomparable quand le sujet prend conscience que ce sentiment qu'est la nostalgie rend les merveilleux moments du passé éternels.

Exemples :

c'est quand tu ressens des regrets concernant des événements du passé;
 c'est quand tu te rappelles des expériences vécues qui ont été marquantes et qu'un petit pincement au cœur se fait sentir.

- **Interrogation**

46- **La confusion**

Ressentie dans des moments de grande nervosité ou encore lors de situations imprévues, la confusion est un sentiment inconfortable et indisposant. La confusion rend le sujet imprécis, incompétent, nuisible parce que désorganisé et incapable de se montrer de quelque utilité qu'il soit. Le sentiment vécu par le sujet en est un de trop-plein. Figé dans son tohu-bohu, le sujet ne peut réaliser sa propre situation et risque d'entraîner un effet de dominos sur ceux qui l'entourent s'il ne se met pas à l'écart (en général, quelqu'un se charge de le faire) et provoquer une catastrophe. Le sentiment se dissipe lorsque la situation se rétablit et que le tout rentre dans l'ordre.

Exemples :

c'est quand tu ne sais pas quelle est la décision que tu dois prendre alors que plus d'une possibilité s'offre à toi;
 c'est quand trop d'idées sont dans ta tête et t'embrouillent l'esprit;
 c'est quand tu es tout mêlé en rapport avec une situation que tu vis.

- **Le retour de l'ange**

14- **La transe**

Sentiment éprouvé dans des moments de haute intensité d'intériorisation. Ce sentiment apparaît plus particulièrement chez les artistes en période de création. Suite à une recherche sur un thème, l'artiste passe à la phase de cogitation des idées et c'est à la jonction entre la phase de cogitation et la phase de l'illumination que survient habituellement la transe. Ce sentiment peut se décrire comme étant un espace situé entre la réalité et l'imaginaire : un espace transitoire entre le monde réel et le monde de l'imagination. D'autres sujets ont vécu l'expérience transcendante par l'exploration des phénomènes paranormaux et des sciences occultes. Le sentiment en tant que tel peut être différent d'un sujet à l'autre, agréable ou désagréable, selon l'orientation de la transe. Il s'agit d'un autre niveau de conscience accessible à une mince minorité à l'état d'éveil, mais à tous pendant le sommeil.

Exemples :

c'est quand tu apprends une nouvelle extraordinaire et inattendue et qu'elle te propulse dans un état de joie ou de peine extrême;
 c'est quand tu gagnes un prix inespéré et que tu ne te contiens plus;
 c'est quand tu atteins un moment de satisfaction qui t'élève aux nues...comme si tu étais dans un autre monde.

- **Lumière**

03- **La liberté**

La liberté est le sentiment le plus parfait de tous car il est celui qui les englobe tous. La liberté se vit individuellement et collectivement. L'effet que la liberté a sur l'être permet au sujet d'évoluer en suivant ses propres balises. Il peut grâce à la liberté s'émanciper, se transcender, aller au bout de lui-même. C'est la liberté qui a permis à l'Homme, à travers les âges, de découvrir le monde, de décoder la nature et de parfaire constamment sa culture. La liberté est un air pur qui alimente les passions et qui guide les êtres vers la plénitude et la sagesse par le biais de l'expérience et de la compréhension. La liberté, c'est le droit inaliénable de s'exprimer, de se faire connaître, d'aimer, de penser, de créer, en somme de vivre en totalité et en harmonie avec la nature et ses semblables.

Exemples :

c'est quand tu es libre de faire ce qu'il te plaît sans que personne ne vienne t'en empêcher;
 c'est quand tu es le seul maître de tes décisions;
 c'est quand tu fais tes choix selon tes goûts et tes préférences et que tu les réalises.

- **Renaissance**

01- **L'oubli**

Ce sentiment sert efficacement le sujet car il lui permet d'effacer des instants qui n'ont pas leur place, pour diverses raisons, dans la mémoire individuelle. Il n'est pas

toujours facile d'éliminer des souvenirs pénibles, mais l'oubli avec l'aide du temps finit souvent par mettre un brouillard sur des bribes de vie non désirées. L'oubli dessert aussi le sujet en jetant un voile sur les beaux souvenirs qu'il ne voudrait jamais voir s'effacer. Un sentiment ingrat qui s'immisce dans l'esprit et contre lequel tôt ou tard on doit s'avouer vaincu. L'oubli, c'est aussi la tombe de tout sujet : c'est le sentiment post-mortem où la plupart des sujets disparaissent de la mémoire collective dans leur propre fin du monde.

Exemples :

c'est quand le temps a fait son œuvre et a affaibli le souvenir d'une expérience ou d'un événement passé;
c'est quand ta mémoire n'a plus autant de détails sur le passé d'un événement.

- **La voie**

03- **La gratitude**

La gratitude est un sentiment noble et pur. C'est ce sentiment qui naît quand une partie du sujet ressent de la reconnaissance envers un autre. Ce sentiment est un des seuls où le sujet se sent totalement lié avec un de ses semblables parce qu'il a le sentiment de devoir quelque chose d'inestimable à ce dernier. La gratitude est un sentiment permanent et vivant en regard d'un acte posé envers soi. La gratitude est justifiée par la continuité ou la persistance d'une situation quelconque; et l'individu qui la ressent croit que son existence aurait pu être modifiée considérablement sans l'acte causant la gratitude. La force du sentiment de gratitude est très intense et durable.

Exemples :

c'est quand quelqu'un t'a rendu un fier service et que tu le remerciés;
c'est quand tu gardes en mémoire une action, un geste ou une parole de quelqu'un qui t'a aidé à passer au travers d'une mésaventure ou d'un problème.

- **Le retour**

03- **La réadaptation**

C'est un sentiment qui oblige le sujet à réorganiser les composantes de sa vie pour rendre celle-ci plus adéquate dans son contexte. Le sentiment de réadaptation se veut une prise en main du sujet pour ajuster sa vision à la vie, revoir des façons de faire, réorganiser ses propres schèmes de pensées pour mieux agir dans les situations du quotidien. Il s'agit d'un sentiment qui évolue avec les essais et erreurs. C'est avec le temps que ce sentiment de faiblesse se transforme en sentiment de force, transformation qui enrichit le sujet sur le plan personnel et le valorise sur le plan social.

Exemples :

c'est quand tu dois reprendre le cours de ton cheminement, en y apportant des ajustements, après une pause ou un arrêt;
c'est quand tu as à te rebâtir une confiance par rapport à une situation ou que tu doives réapprendre à fonctionner dans un nouveau contexte;
c'est quand tu dois vivre ta vie en tenant compte des nouveaux facteurs qui l'ont transformée.

- **Visions**

03- **La réminiscence**

La réminiscence est un trésor de sentiments. C'est la lumière qui garde dans le sujet les émotions bien vivantes, qui lance des tas d'images et de messages au cœur et à l'esprit. C'est l'endroit où tout est toujours possible, où tout nous appartient. C'est le passé, le présent et l'avenir dans une allégresse de l'imaginaire redéfini. C'est l'interprétation du monde aux couleurs du sujet; c'est ce qu'il veut, où il le veut, quand il le veut et comment il le veut. Jamais rien ici n'est désormais impossible.

Exemples :

c'est quand tu te souviens de moments du passé qui ont fait de toi ce que tu es aujourd'hui et ce que tu seras demain;
 c'est quand les agissements de ta vie sont inspirés de faits et gestes de gens qui ont marqué ton passé.

- **L'espoir**

03- **La jeunesse**

C'est un sentiment de fraîcheur, de vie, de joie. La jeunesse, c'est la certitude que la vie est faite pour être vécue et pleinement vécue. La jeunesse, c'est avoir des projets pour plus d'une vie et être sûr de pouvoir tous les réaliser. Il s'agit d'un sentiment rempli d'énergie, mais aussi d'illusion, de naïveté, de goût de vivre. Tout le corps et tout l'esprit participent à l'émergence des forces positives de tous les pores du sujet. Il n'est point question d'âge, avec le regard vif et la tête remplie d'espoir, le ciel n'a pas de limites et la jeunesse non plus.

Exemples :

c'est l'énergie sans borne qui te donne l'impression que rien n'est impossible;
 c'est quand une personne a des projets qu'elle veut réaliser à tout prix;
 c'est la certitude que le monde nous appartient.

Annexe III

Les canevas d'entrevue

Le protocole d'entrevues individuelles

Les questions posées oralement et les réponses orales

Avant l'expérimentation

1. Avais-tu des idées préconçues par rapport au projet proposé ?
2. Anticipais-tu avoir à faire certaines tâches ou autre ?
3. Quelle était ton ouverture d'esprit à l'expérience ?
4. Quelles ont été tes premières impressions sur l'outil ?

Pendant l'expérimentation

1. Que penses-tu de la présentation sommaire au début de l'expérience ?
2. Est-ce que trois périodes ont suffi ou était-ce trop long ?
3. Le travail était-il simple ou compliqué à comprendre ?
4. Est-ce que les situations narratives correspondent à la réalité ?
5. Te sentais-tu concerné ?
6. Est-ce que la trame narrative te renvoyait à des souvenirs ?
7. Est-ce que les personnages se rapprochent de tes fréquentations ?

Sur la procédure

1. Comment as-tu trouvé le travail en groupe de discussion ?
2. La formation des équipes au hasard est-elle une bonne idée ?
3. Comment as-tu trouvé le travail de l'animateur ?
4. Y a-t-il eu selon toi une bonne participation ?
5. Est-ce que ça a été pour toi une bonne occasion pour t'exprimer ?
6. As-tu perçu des différences entre l'oral et l'écrit ?
7. As-tu vu des différences entre les messages individuels et collectifs ?
8. Quels ont été les moments les plus difficiles ?
9. Quels ont été les moments les plus stimulants ?
10. As-tu eu de la facilité à utiliser la poésie pour communiquer ?

L'évaluation

1. Quelle est ton appréciation personnelle sur l'expérimentation ?
2. Que retires-tu de ton expérience ?
3. Es-tu intéressé à poursuivre l'expérience avec la partie 3 ?
4. Est-ce selon toi utile pour les ados ? Comment ?
5. Que penses-tu du fait que l'outil a été conçu par ton prof ?

Le protocole d'entrevue des groupes de discussion

La question est posée, suivie de deux minutes de discussion. La question suivante est posée, encore suivie de deux minutes d'échanges puis on ramasse les feuilles de réponses. On répète la procédure en posant deux questions chaque fois .

Les questions posées oralement et les réponses écrites.

1. Qu'est-ce que vous avez le plus aimé dans l'atelier ?
2. L'instrument vous a-t-il permis d'exprimer vos émotions ?
3. La discussion en équipe favorise-t-elle la communication ?
4. Est-ce qu'il y a eu des thèmes plus faciles à élaborer que d'autres ?
5. Y a-t-il une différence entre parler du thème et écrire sur le thème ?
6. Avez-vous utilisé la forme poétique pour communiquer par écrit ?
7. Est-ce que cet instrument favorise l'expression des émotions ?
8. Cet instrument favorise-t-il l'écriture poétique ? Pourquoi?
9. Quelle est l'amélioration qu'on pourrait apporter à l'instrument ?

Annexe IV

La grille d'analyse du contenu des entrevues et des groupes de discussion

**La grille d'analyse du contenu des entrevues
et des groupes de discussion**

(catégories et numéros des questions)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communication subjective										
Communication objective										
Réponse affirmative										
Sur la lecture										
Sur l'écriture										
Sur la poésie										
Sur l'oral										
Hors sujet										

Cette grille sert à compiler et à classer les réponses des élèves selon des points intéressants notre recherche. Elle nous permet notamment de faire la distinction entre les propos rationnels et les propos émettant l'opinion des répondants.