# RECUEIL DE TEXTES ET D'EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

**ACCOMPAGNANT LES TROUSSES DE FORMATION D'ANIMATRICES ET D'ANIMATEURS**

**DESTINÉE AUX FORMATRICES ET AUX FORMATEURS ESPACE AUX CANDIDATES ET AUX CANDIDATS**

ROEQ
Regroupement des organismes ESPACE du Québec

SEPTEMBRE 2023

# SOMMAIRE


## AVANT-PROPOS 5

## 1 / ANALYSE FÉMINISTE ET COMMUNAUTAIRE 6

METTRE FIN À LA VIOLENCE SEXUELLE ..... 7
COMPRENDRE ET COMBATTRE LA VIOLENCE SEXUELLE ..... 10
FÉMINISME NOM COMMUN, CAUSE COMMUNE ..... 15
LA CONSTANTE PROGRESSION DES FEMMES ..... 39
LES DIFFÉRENTES FORMES DE FÉMINISME ..... 48
ACTIVITÉ : PORTRAIT DE MES PRIVILÈGES ..... 53
POSITION DU ROEQ SUR LA SEXUALISATION PRÉCOCE ..... 58
SANS STÉRÉOTYPES - LA SEXUALISATION DES JEUNES, ÇA VOUS PRÉOCCUPE? ..... 69
LES LIVRES ET JOUETS ONT-ILS DES SEXES ? ..... 76
STÉRÉOTYPES SEXUELS CHEZ LES TOUT-PETITS ET AU PRIMAIRE ..... 86
QU'EST-CE QUE L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME ? ..... 94

## 2 / VIOLENCES FAITES AUX ENFANTS ET SES IMPACTS 100

### *L'INTIMIDATION*

NON À L'INTIMIDATION! ..... 102
L'INTIMIDATION, ÇA VAUT LE COUP D'AGIR ENSEMBLE! ..... 106

### *LA VIOLENCE FAMILIALE*

MATIÈRE À RÉFLEXION SUR LA FESSÉE ..... 110
PRISE DE POSITION DU ROEQ SUR LA FESSÉE ..... 112

### *LA VIOLENCE CONJUGALE*

LES ENFANTS EXPOSÉS À LA VIOLENCE CONJUGALE ..... 114
LA VIOLENCE CONJUGALE ..... 120
LES ENFANTS TÉMOINS ET VICTIMES DE VIOLENCE CONJUGALE ..... 136
CONTRÔLE COERCITIF ..... 138

### *LA VIOLENCE SEXUELLE*

TRAVAILLER AVEC LES HOMMES INCESTUEUX ..... 156
PEUT-ON GUÉRIR LA PÉDOPHILIE ? ..... 167

### *LA CYBERVIOLENCE*

LA CYBERPEDOPHILIE ET LE CYBERESPACE ..... 176
LA CYBERINTIMIDATION PROBLÈME ET RÉPONSES ..... 181
LA SEXTORSION ..... 184
LES PRATIQUES DU SEXTAGE CHEZ LES ADOLESCENTS ..... 186
PARTAGE NON CONSENSUEL D'IMAGES INTIMES ..... 201
SEXTAGE, SEXTORSION ET AUTRES PIÈGES DU NUMÉRIQUE ..... 208

## 3 / DROITS ET VULNÉRABILITÉS DES ENFANTS 218

LA VIOLENCE ÉDUCATIVE ORDINAIRE (VEO) ..... 219
MATIÈRE À RÉFLEXION ..... 222
«PARENT / ENFANT», PAS «GAGNANT / PERDANT» ..... 225

## 4 / ENFANTS DANS TOUTES LEURS DIVERSITÉS 227

HOMOPHOBIE ÇA VAUT LE COUP D'AGIR ENSEMBLE! 228
PROFILAGE RACIAL ET DISCRIMINATION SYSTÉMIQUE DES JEUNES RACISÉS 238
LES MOTS DE LA DIVERSITÉ LIÉE AU SEXE, AU GENRE ET À ORIENTATION SEXUELLE 250
PERSONNES AUTISTES ET PERSONNES NEUROTYPIQUES... MIEUX SE COMPRENDRE 264
RACONTER L'AUTISME AUTREMENT 269
LES TROUBLES ENVAHISSANTS DU DÉVELOPPEMENT 271
LA DIFFÉRENCE ENTRE DIFFICULTÉS ET TROUBLES 274
DYSPHASIE, SGT, TDAH, TROUBLE DE L'OPPOSITION, SPECTRE AUTISTIQUE 277
L'EFFET DU RACISME SUR LES AUTOCHTONES 286
HONORER LA VÉRITÉ 295

## 5 / ENFANTS VICTIMES DE VIOLENCE 305

PRATIQUE INTÉGRANT LA NOTION DE TRAUMA 306
PISTES POUR VÉRIFIER SI UN ENFANT EST VICTIME 323
COMMUNIQUER EFFICACEMENT AVEC DES ENFANTS 325
EXEMPLES DE PHRASES EN CONTEXTE DE DÉVOILEMENT 333
RÉFÉRENCE À UNE PERSONNE DE CONFIANCE 335

## 6 / PRÉVENTION EN MILIEU ÉDUCATIF 337

POURQUOI INTERVENIR DANS TOUTE L'ÉCOLE AU MÊME MOMENT 338
LA PRÉVENTION EFFICACE 339

## 7 / DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS 340

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT DE 0 À 6 ANS 341
LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT DE 6 À 12 ANS 346
PRÉVENIR LA VIOLENCE PAR L'APPRENTISSAGE À LA PETITE ENFANCE 349
LES COMPORTEMENTS SEXUALISÉS CHEZ LES ENFANTS 354
COMPORTEMENT SEXUEL DES ENFANTS 364

## 8 / SENSIBILISATION AUPRÈS DES ADULTES 369

QUESTIONS POSSIBLES DES ADULTES ET SUGGESTIONS DE RÉPONSES 370
LE RÔLE D'UN ANIMATEUR 376
PRINCIPES ANDRAGOGIQUES 378

## 9 / RELATIONS INTERPERSONNELLES AXÉES SUR LA COOPÉRATION 380

FONCTIONNEMENT COLLECTIF 381
COMMENT GÉRER NOS DIFFÉRENCES 384
LES CAUSES DE NON-PARTICIPATION 393
MULTICULTURALISME, MISES EN SITUATION 395

# AVANT-PROPOS

CE RECUEIL DE TEXTES ET D'OUTILS S'ADRESSENT AUX **FORMATRICES ET FORMATEURS ESPACE** AINSI QU'AUX **ANIMATRICES ET ANIMATEURS ESPACE**.

BIEN QUE CE RECUEIL SOIT REMIS DANS LE CONTEXTE DE FORMATION, IL DEMEURE UN OUTIL DE FORMATION CONTINUE INTERNE POUR TOUTES PERSONNES TRAVAILLANT À ESPACE. LES ANIMATRICES ET ANIMATEURS ESPACE PEUVENT DONC APPROFONDIR LEURS CONNAISSANCES SUR LES SUJETS QUI LES INTÉRESSENT.

CERTAINS TEXTES NE SONT PAS PUBLIÉS DANS SON INTÉGRALITÉ, IL S'AGIT D'EXTRAITS JUGÉS LES PLUS PERTINENTS DANS LE CADRE DU TRAVAIL EFFECTUÉ À ESPACE. C'EST POUR CETTE RAISON QUE CERTAINES RÉFÉRENCES CITÉES DANS LES TEXTES NE SONT PAS DISPONIBLES. SI VOUS DÉSIREZ AVOIR L'ENTIÈRETÉ DES TEXTES, CEUX-CI SONT DISPONIBLES SUR LE WEB. VOUS POUVEZ ÉGALEMENT CONTACTER LA COORDONNATRICE AU PROGRAMME POUR QU'ELLE PUISSE VOUS RÉFÉREZ AU BON ENDROIT.

BONNE LECTURE À VOUS TOUTES ET TOUS,

TRAVAUX EFFECTUÉS PAR

**GABRIELLE NEVEU**, FORMATRICE POUR ESPACE GASPÉSIE-LES-ÎLES
**GÉRALDINE ZACCARDELLI**, FORMATRICE POUR ESPACE CHAUDIÈRE-APPALACHES
**PATRICIA ST-HILAIRE**, COORDONNATRICE AU PROGRAMME AU ROEQ

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

# 1 / ANALYSE FÉMINISTE ET COMMUNAUTAIRE

ROEQ
Regroupement
des organismes ESPACE
du Québec

# Mettre fin à la VIOLENCE SEXUELLE
## au nom d'une réelle égalité entre les sexes



# Recommandations

adressées au Comité interministériel de coordination en matière de violence conjugale, familiale et sexuelle.

En vue du troisième

## Plan d'action gouvernemental en matière d'agression sexuelle.

Regroupement québécois des CALACS
centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel

# Analyse sociale et ampleur de la problématique

## Les *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle*

« [...] ont pour but ultime d'éliminer les rapports de pouvoir et de domination à l'endroit des femmes et des enfants, lesquels sont à l'origine d'un grand nombre d'agressions sexuelles[1]. »

Les agressions à caractère sexuel et l'exploitation sexuelle résultent d'une discrimination basée sur le sexe et elles constituent une violence qui empêche sérieusement les femmes de bénéficier de leurs droits et libertés au même titre que les hommes. Notre société, encore fortement teintée de stéréotypes tant masculins que féminins, engendre des rapports d'inégalité entre les hommes et les femmes. Ces rapports inégaux se trouvent à la racine de la violence sexuelle sous toutes ses formes. L'analyse sociale recadre cette violence en tant que problématique de société plutôt que de l'aborder comme un problème individuel. De surcroît, si les agressions à caractère sexuel et l'exploitation sexuelle résultent en général d'une discrimination basée sur le sexe, l'impact sur les femmes subissant d'autres discriminations est indéniable. « La discrimination intersectionnelle se définit comme la combinaison de diverses discriminations qui, ensemble, produisent quelque chose d'unique et de différent qui appelle à une action de redressement, non pas sur chacun des motifs de discrimination, mais sur l'intersection de ces motifs[2]. » C'est pourquoi l'approche féministe intersectionnelle doit faire partie intégrante de cette analyse sociale et des plans d'action s'y rattachant.

La violence sexuelle représente une problématique de société dont l'ampleur et la complexité sont difficiles à envisager. Elle traverse tous les contextes de vie des femmes, et ce à tous les âges, qu'il s'agisse d'inceste dans l'enfance, d'intimidation de nature sexuelle à l'école secondaire, d'exploitation sexuelle par les gangs de rue, de harcèlement sexuel au travail ou d'agression à caractère sexuel en contexte conjugal, pour ne nommer que quelques exemples. En outre, la violence sexuelle touche les femmes de toutes classes, origines, orientations sexuelles ou conditions : des réfugiées ont vécu des agressions à caractère sexuel en temps de guerre; des femmes handicapées ont dû supporter des attouchements par des préposés ou des proches aidants; des femmes autochtones ont été victimes de traite à des fins d'exploitation sexuelle; des lesbiennes ont subi des « viols de correction », des crimes à la fois sexistes et homophobes. Et même quand les femmes ne subissent pas directement la violence, la seule éventualité de la subir suffit souvent à restreindre leur autonomie et leur liberté.



1. Gouvernement du Québec, *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle,* 2001, p. 12.
2. Kimberlé Williams Crenshaw, « Cartographie des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », 1991.



## L'importance d'agir sur plusieurs fronts

Il faut considérer la violence sexuelle comme une problématique sociale transversale qui s'inscrit dans un continuum de violence contre les femmes et qui est liée à divers phénomènes sociaux. « Le contexte social imprégné de culture pornographique se prête à fabriquer le consentement des jeunes filles. Les filles savent ce qu'elles ressentent, mais elles subissent aussi une pression les poussant à aller à l'encontre de leurs sentiments et à se conformer aux pressions et aux messages sociaux [1]. » Dans un contexte d'hypersexualisation, les mythes portant sur des pulsions sexuelles incontrôlables des hommes et de la disponibilité sexuelle des femmes – leur soi-disant « pouvoir de séduction » ou *girl power* – renforcent les stéréotypes sexistes. En ce sens, selon ces mêmes mythes, la prostitution apparaît comme socialement acceptable, puisqu'elle devient un « service sexuel » rendu pour répondre aux « besoins » des hommes. Tout cela contribue à la banalisation grandissante de la violence sexuelle sous toutes ses formes, laquelle a des impacts sur l'ensemble des femmes et renforce les inégalités entre les sexes.

Il est devenu urgent de contrer la banalisation de la violence sexuelle, entre autres par la sensibilisation. Plus la violence sexuelle est banalisée, plus elle est tolérée et plus elle devient invisible aux yeux mêmes des victimes.

L'analyse sociale des violences sexuelles devrait teinter l'ensemble des pratiques et interventions en matière d'agression à caractère sexuel et d'exploitation sexuelle. La logique d'éradiquer la violence sexuelle exercée contre les femmes et les enfants s'appuie simultanément sur différentes sphères d'intervention en permettant d'aider, de dénoncer, de sensibiliser, et d'apporter des changements aux mentalités, aux lois et aux politiques.

Puisque la violence sexuelle est une problématique sociale complexe d'une ampleur difficile à envisager et dont les conséquences individuelles, familiales, sociales et économiques sont laborieuses à mesurer, les voies de son éradication sont multiples : la prévention, le soutien aux victimes leur permettant de reprendre du pouvoir sur leur vie, des améliorations au système judiciaire, la responsabilisation des agresseurs et des clients prostitueurs, etc. Le RQCALACS est convaincu que l'analyse sociale de la violence sexuelle et la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes permettent de lutter efficacement contre cette problématique dans la société québécoise.

1. Pierrette Bouchard, *Consentantes? Hypersexualisation et violences sexuelles,* CALACS de Rimouski, 2007, p. 80.

**COMPRENDRE ET COMBATTRE LA VIOLENCE SEXUELLE DANS UNE PERSPECTIVE FÉMINISTE : L'EXPERTISE QUÉBÉCOISE DES CENTRES D'AIDE ET DE LUTTE CONTRE LES AGRESSIONS À CARACTÈRE SEXUEL (CALACS)**

Carole Boulebsol et Mélanie Sarroino

*Extrait de texte*

**Analyse politique féministe des violences envers les femmes en général et des agressions à caractère sexuel en particulier**

Les CALACS définissent l'agression à caractère sexuel comme :

> Un acte de domination, d'humiliation, de violence et d'abus de pouvoir, principalement commis par des hommes envers les femmes et les enfants. Cet acte s'inscrit comme une forme de contrôle social en tentant de maintenir les femmes dans la peur et dans des rapports de force inégaux.

La perspective féministe qui caractérise les CALACS, comme d'autres groupes de femmes œuvrant auprès des victimes, est explicite. Les violences et discriminations sexistes reposent sur « les structures sociales, politiques, économiques et religieuses qui ont conféré aux hommes un statut supérieur à celui des femmes et contribuent, par des mécanismes de renforcement mutuel, à la perpétuation de cette inégalité ». Les violences envers les femmes représentent à la fois un problème social et un problème de santé publique de par les conséquences physiques et psychiques mais aussi économiques qu'elles entraînent. Parmi les impacts des agressions à caractère sexuel, on peut citer des symptômes de stress post-traumatique, l'anxiété, la dépression, la perte de confiance et d'estime en soi, des difficultés dans les relations amoureuses et/ou sexuelles, dans l'intimité, la présence d'idéations suicidaires, l'isolement etc.

Pour les militantes et intervenantes, il s'agit de prôner un changement social au moins garant du respect des droits des femmes et des filles à ne pas être tuées, battues, violées ou encore discriminées sous quelques motifs ou formes. Pour ce faire, elles inscrivent la violence sexuelle à l'intérieur du continuum des violences envers les femmes, lequel intègre par exemple la violence conjugale, les mariages forcés ou encore les violences obstétricales pour ne donner que quelques

exemples elles revendiquent un renversement des rapports de domination afin d'abolir le tandem des violences et discriminations qui affectent la qualité de vie des femmes et leurs conditions sociales d'existence. Les groupes féministes ont littéralement lutté pour la reconnaissance politique et publique de la violence faite aux femmes comme un fait social plutôt qu'un fait divers, comme une problématique politique et publique plutôt qu'une dispute isolée et privée. Cette analyse inscrit ces violences à l'intérieur de rapports sociaux de sexe. La notion de rapports sociaux de sexe renvoie à la reconnaissance d'un système social patriarcal, à la fois symbolique et matériel, qui organise et légitime la domination du groupe des hommes (alors privilégié) sur celui des femmes (alors discriminé). Dans cette perspective féministe, les violences faites aux femmes sont théorisées comme armes politiques et se comprennent comme le résultat de stratégies de domination :

Agresser sexuellement, c'est imposer des attitudes, des paroles, des gestes à connotation sexuelle contre la volonté ou malgré l'absence de consentement de la personne et ce, en utilisant le chantage, l'intimidation, la manipulation, la menace, les privilèges, les récompenses, la violence physique, psychologique ou verbale.

Pendant longtemps le viol était perçu comme marginal et individuel et les femmes victimes étaient extrêmement culpabilisées. Les féministes radicales nord-américaines, dont certaines intervenantes au sein de CALACS, ont largement contribué à problématiser les violences en général et le viol en particulier dans leur dimension sociale et genrée, dans leur vocation de domination. Le viol est ici considéré comme est un acte de pouvoir de subordination d'une personne à une autre et jamais comme un acte sexuel.

Il existe plusieurs formes de violences, comme il existe plusieurs formes d'agressions ou encore différents contextes. À titre d'exemple pour comprendre la victimisation dont les femmes font l'objet, on parlera de violences physiques, sexuelles, financières, psychologiques, symboliques pour préciser le caractère violent d'un phénomène en particulier. Cette énumération n'est ni exhaustive, ni hiérarchique. À mesure que les études sur les violences progressent, de nouvelles formes sont conceptualisées comme c'est le cas par exemple pour les crimes sexuels ou viols considérés

comme armes en tant de guerre et qui ont commencé à être étudiés seulement à partir des année 1990. Il y a aussi, de par l'évolution des technologies par exemple, l'émergence de violences sous de nouvelles formes comme c'est le cas pour le cyberharcèlement. Le RQCALACS le rappelle d'ailleurs dans sa base d'unité :

Les agressions à caractère sexuel peuvent prendre différentes formes. L'agression sexuelle, l'agression sexuelle collective, les appels obscènes, les attouchements sexuels, l'exhibitionnisme, l'exploitation à des fins pornographiques ou de prostitution, le harcèlement sexuel, l'inceste, le viol et le voyeurisme en sont toutes des manifestations.

Ces différentes formes d'agressions constituent toutes une « atteinte (…) à l'intégrité physique ou psychique d'une personne » qu'elles aient lieu une fois ou qu'elles soient multiples. Elles peuvent se produire dans différents contextes : familial, conjugal, professionnel, lieu public ou encore milieu scolaire. Ainsi, on parlera d'agression à caractère sexuel en contexte universitaire par exemple, ce qui permet de mieux situer les rapports de pouvoir à l'œuvre dans une situation particulière et de tenir compte du contexte précis des agressions.

Le genre, c'est-à-dire la construction sociale du sexe, a longtemps été mobilisé pour théoriser le système d'oppression patriarcale. Le concept de rapports sociaux de sexe est surtout pertinent lorsqu'il est compris dans son articulation avec les autres rapports sociaux, dans sa dimension transversale et dynamique, comme nous invitent à le faire les différentes théories affiliées au concept d'intersectionnalité. Les CALACS l'ont compris depuis longtemps. Déjà dans les années 1990, Vandal rapporte que cette préoccupation est présente dans les Centres. Le RQCALACS a ouvertement intégré l'intersectionnalité à son analyse féministe à partir des années 2000. Suite à la première Marche Mondiale des Femmes, les CALACS se sont engagés collectivement à travailler pour l'avancement des droits des femmes Autochtones, des femmes Inuits, de même que des droits des femmes vivant des vulnérabilités particulières : notamment les lesbiennes, les femmes immigrantes et réfugiées, celles vivant avec un handicap, avec une déficience intellectuelle, dans la précarité économique ou encore les femmes aînées. Depuis, le travail se réalise dans une optique

d'inclusion, à l'aide de différentes stratégies de lutte contre les multiples formes d'exclusion. Cela se traduit dans la déclaration de principes rédigée par le RQCALACS en 2010 :

Nous comprenons qu'il y a intersection entre le patriarcat et d'autres contextes d'oppression, de discrimination et d'exclusion. Ces contextes sont le capitalisme, le néocolonialisme, le sexisme, le racisme, l'« hétérosexisme », le « capacitisme », l'âgisme et le « classisme ». Ces différents systèmes de discriminations agissent l'un sur l'autre simultanément. L'intersection de ces contextes est propice à l'exploitation des femmes et favorise les agressions à caractère sexuel et les violences sexuelles. L'intersection de ces structures discriminatoires contribue de plus à l'isolement politique, économique, social, psychologique et géographique des femmes et empêche leur pleine participation à la société québécoise et à l'échelle planétaire. Il en résulte aussi des inégalités entre les femmes et nous nous engageons à lutter contre celles- ci. Nous reconnaissons également les nations autochtones comme ayant droit à l'autodétermination et sommes solidaires avec ces nations. (p.1)

L'émergence et la démocratisation des concepts développés sous le terme d'intersectionnalité permettent de rendre compte des réalités vécues par les femmes dans leur hétérogénéité et en dehors du seul marqueur social de genre. Tout en conservant un regard matérialiste et non seulement idéel sur les différentes catégories sociales à partir desquelles se construisent et s'alimentent les rapports sociaux, les autres systèmes d'oppression sont considérés afin d'éviter une analyse homogénéisante des conditions de vie des femmes. L'une des premières caractéristiques des violences sexuelles envers les femmes et aux filles consiste dans le fait qu'elles sont majoritairement perpétrées par un ou des hommes.

Qu'il s'agisse de violences sexuelles, psychologiques ou physiques, elles ont lieu au domicile de la victime dans la majorité des cas et les agresseurs sont le plus souvent connus par les femmes. Ensuite, les femmes connaissent un haut risque de revictimisation. À ce sujet, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) reconnaît pour la première fois en 2010 que « le facteur de risque

principal de subir (…) des violences domestiques et sexuelles est d'avoir subi des violences dans l'enfance ». On parlera de chronicité lorsque les agressions se répètent sur une certaine période comme dans les situations d'inceste, de prostitution ou de viol entre conjoints et on évoquera une situation de revictimisation, lorsque « des victimes (…) subissent deux agressions (ou plus) par des agresseurs différents à des moments différents de leur vie ».

Il existe aussi de nombreuses situations de revictimisation secondaire. C'est le cas lorsqu'une victime vit une nouvelle agression au moment où elle dévoile la première. Turgeon et *al.* (2014) de préciser, qu'en dehors des membres de la famille, des professionnel-le-s peuvent consciemment ou non, se rendre responsables de tels actes : « les réactions d'intervenantes ou d'intervenants perçues comme étant les plus négatives pour les victimes sont l'ignorance de la violence dévoilée, le refus de croire la victime, la minimisation des effets de la violence ainsi que la prescription excessive de médicaments. On doit aussi considérer que le fait de donner un diagnostic psychiatrique erroné à une victime de violence en stress post-traumatique constitue une autre forme de victimisation secondaire. »

Romito (2006) rapporte que tant les enfants victimes d'inceste que les femmes victimes de violence conjugale essaient de parler, de demander de l'aide soit auprès d'ami-e-s, de policier-e-s ou encore de professionnel-le-s de la santé, dans la majorité des cas, elles sont ignorées, pas crues, remises en cause ou pire encore menacées. Les femmes et filles ayant vécu une première agression, surtout lorsqu'elle a lieu pendant l'enfance, ont plus de risque de se faire agresser de nouveau par un intervenant ou un thérapeute par exemple. Il n'existe encore que très peu de formation chez les médecins et le personnel soignant ce qui entraîne une surpathologisation des victimes. Trop souvent, les professionnel.le.s s'arrêtent aux symptômes sans investiguer les origines ou le contexte dans lequel la souffrance physique et psychique s'inscrit. Cela a pour conséquence une surresponsabilisation des victimes et une banalisation des violences et de leurs impacts.





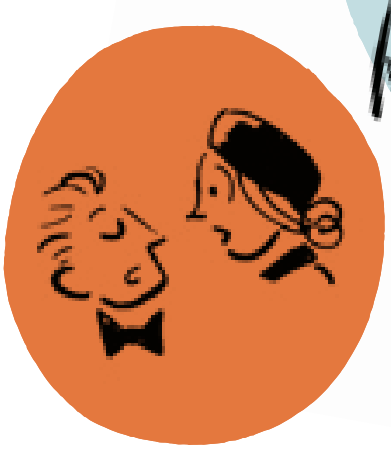


# Féminisme

## NOM COMMUN, CAUSE COMMUNE







Québec

RÉCUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT
1 / ANALYSE FÉMINISTE ET COMMUNAUTAIRE

ROEQ Regroupement des organismes ESPACE du Québec

15

# Féminisme

## NOM COMMUN, CAUSE COMMUNE

**FÉMINISME** [*feminism*] n. m. – Ensemble d'idées et de mouvements orientés vers un but commun : atteindre l'égalité entre les femmes et les hommes dans toutes les sphères de la vie pour une société plus juste, plus heureuse et plus prospère.



# «Nous sommes tous des féministes!»

## CE CRI DU CŒUR DE L'ÉCRIVAINE NIGÉRIANE CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE A FAIT LE TOUR DU MONDE ET IL NOUS INSPIRE À NOTRE TOUR.





« Et j'aimerais aujourd'hui que nous nous mettions à rêver à un monde différent et à le préparer. Un monde plus équitable. Un monde où les hommes et les femmes seront plus heureux et plus honnêtes envers eux-mêmes. Et voici comment commencer : nous devons élever nos filles autrement. Nous devons élever nos fils autrement. »

Pour discuter du changement à faire, chacune et chacun d'entre nous doit s'interroger sur les inégalités entre les femmes et les hommes qui subsistent dans nos vies de tous les jours. Il faut comprendre pourquoi les stéréotypes nous emprisonnent, comment s'en libérer ensemble pour construire un monde meilleur.

Ce document se veut un outil pour susciter la discussion entre les femmes et les hommes, entre les générations, entre les parents et les enfants.

Bonne lecture !


Je suis fière d'être féministe. Il faudrait qu'on soit plus à le dire.
Tu as raison. C'est juste que... le mot fait peur.
Peur de quoi? On veut seulement l'égalité entre les femmes et les hommes...
... pour un avenir meilleur pour tout le monde.
Tu vois, moi, je suis un gars et je suis féministe. Alors... c'est quoi le problème?

# L'égalité de droits, oui! L'égalité de fait... pas encore

## AU QUÉBEC, DEPUIS L'ADOPTION DE LA CHARTE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE EN 1975, LA DISCRIMINATION SELON LE SEXE EST INTERDITE. MAIS DANS LES FAITS, DES INÉGALITÉS DEMEURENT.

Les femmes subissent encore de la discrimination systémique ou du sexisme ordinaire.

La **DISCRIMINATION SYSTÉMIQUE** est inscrite dans les pratiques ou les méthodes utilisées dans un milieu donné sans qu'il n'y ait intention ou conscience de discriminer.

Le **SEXISME ORDINAIRE** est la banalisation d'attitudes, de comportements ou de réflexions sexistes. Des gestes qui peuvent sembler anodins, mais qui traduisent une discrimination réelle en infériorisant les femmes. Des exemples ?

- Un vendeur de voitures qui s'adresse à l'homme du couple. Spontanément, vanter la beauté d'une petite fille et les habiletés d'un petit garçon. Les « ma petite madame » ou les théories sur la sensibilité ou la douceur féminine. Autant de manifestations à l'allure inoffensive qui n'en sont pas moins lourdes à la longue...


Comme cette ruelle... Tu te sentirais à l'aise, toi, de te promener toute seule, ici, la nuit ?
Pas vraiment, non.
Ben moi, je suis tannée de ça. On devrait pouvoir se sentir en sécurité partout. Ici, dans un party...
C'est vrai. Et qu'on vienne pas nous dire que les femmes l'ont cherché, hein ? Personne ne veut se faire harceler ou violer !

# Les agressions sexuelles, une triste réalité

## IL N'Y A PAS D'ÉGALITÉ QUAND ON PARLE D'AGRESSION ET DE HARCÈLEMENT À CARACTÈRE SEXUEL. CES ACTES TOUCHENT LES FEMMES DANS L'IMMENSE MAJORITÉ DES CAS.

**AGRESSION SEXUELLE :** Geste à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, commis par un individu sans le consentement de la personne visée.

- En 2014 au Québec, les services de police ont enregistré 5 340 infractions sexuelles.
- Seulement 10 % des agressions sexuelles feraient l'objet d'une plainte officielle.
- Les femmes représentent 87 % des victimes.
- Les victimes connaissent l'agresseur dans la plupart des cas (86 %).

**HARCÈLEMENT SEXUEL :** Contacts physiques non désirés ou commentaires d'ordre sexuel répétés et inappropriés.

**HARCÈLEMENT DE RUE :** Commentaires ou comportements de nature sexuelle non désirés, faits par des inconnus dans l'espace public.


Tu sais, la violence conjugale, on en parle peu. Pourtant, combien de nos soeurs et de nos amies l'ont vécue?...
c'est tellement difficile de briser le cycle de la violence. Beaucoup ne portent jamais plainte.

# La violence conjugale, c'est un crime!

## AU QUÉBEC, LES MENTALITÉS ONT BEAUCOUP ÉVOLUÉ PAR RAPPORT À LA VIOLENCE CONJUGALE. DEPUIS 1986, ELLE EST RECONNUE COMME UN CRIME ET NON PLUS COMME UNE AFFAIRE PRIVÉE. MALGRÉ TOUT, ELLE EST ENCORE VÉCUE PAR BEAUCOUP DE FEMMES.

**LA VIOLENCE CONJUGALE** comprend les agressions psychologiques, verbales, physiques et sexuelles et le contrôle économique.

- Au Québec, en 2014, 18 746 personnes ont porté plainte pour violence conjugale.
- Les femmes sont majoritaires (79 %) parmi les victimes.
- Les auteurs présumés de violence conjugale sont des hommes un peu plus de 8 fois sur 10.

La violence conjugale se manifeste en quatre phases, appelées « cycle de la violence » :

1. Le climat de tension
2. L'agression ou la crise
3. La justification
4. La réconciliation ou la lune de miel


Tu trouves ça normal, toi, qu'on sorte des mêmes écoles, avec les mêmes diplômes, et de ne pas pouvoir espérer avoir le même salaire ?
Attention, chaud devant !
Non... je sais, c'est frustrant.
Et c'est pas parce que les femmes sont moins performantes.

# Plus scolarisées, encore moins payées

## AU QUÉBEC, LES FEMMES SONT PLUS NOMBREUSES QUE LES HOMMES À ÊTRE TITULAIRES D'UN DIPLÔME. POURTANT, LEURS SALAIRES RESTENT À LA TRAÎNE.

- En 2014-2015, les filles constituent 58 % des effectifs étudiants du collégial et des universités québécoises.
- Bien que les salaires des femmes s'améliorent, leurs gains n'atteignent pas ceux des hommes. En 2015, le salaire hebdomadaire moyen des femmes travaillant à temps plein correspond à 86 % de celui des hommes.
- Plusieurs femmes font des choix de carrière influencés par une vision traditionnelle des rôles sexuels. On trouve 85 % de femmes dans les 10 principales catégories professionnelles de la main-d'œuvre féminine (dans les secteurs de la vente, des services, des soins aux personnes, du travail de bureau).
- À l'opposé, 75 % d'hommes travaillent dans les 10 principales catégories professionnelles masculines. Cela entraîne des différences salariales puisque les professions dites « féminines » offrent généralement de moins bons salaires.
- La Loi sur l'équité salariale corrige, à l'intérieur d'une même entreprise de 10 employés et plus, les écarts salariaux discriminatoires. L'équité salariale est atteinte lorsque les emplois féminins reçoivent une rémunération égale aux emplois masculins de valeur équivalente.


C'est fou ! Tout coûte tellement plus cher de nos jours : la bouffe, le linge, l'appart...
CAFÉ
la fauve
C'est vrai. Des fois, je me demande comment je ferais pour arriver si j'étais monoparentale...

# Moins de pauvreté, mais encore des laissées pour compte

## MALGRÉ LEUR ACCÈS MASSIF AU MARCHÉ DU TRAVAIL, LES FEMMES SONT ENCORE PLUS NOMBREUSES QUE LES HOMMES À VIVRE LA PAUVRETÉ.

- La pauvreté touche particulièrement les mères chefs de famille monoparentale, les immigrantes, les autochtones et les femmes âgées.
- En 2015, 57 % des travailleurs rémunérés au salaire minimum sont des femmes.
- Les femmes âgées de 65 ans ou plus sont particulièrement pauvres : 62 % d'entre elles vivent sous le taux de faible revenu, comparativement à 37 % des hommes du même âge.
- La grande majorité des familles monoparentales sont dirigées par une femme (76 %).
- Le taux de faible revenu de ces familles est de 17 %, comparativement à 12 % dans le cas de celles que dirige un homme.
- Les femmes immigrantes vivent souvent une situation économique difficile en raison notamment de leur taux d'emploi bien inférieur à celui des immigrants (49 % comparativement à 62 %).



# La Journée internationale des femmes, toujours pertinente!



## LE 8 MARS EST L'OCCASION DE SOULIGNER LES PAS DE GÉANTS FAITS PAR LES FEMMES AU QUÉBEC, MAIS AUSSI DE SE RAPPELER LA PERTINENCE DU FÉMINISME.

Plusieurs événements sont à l'origine de la Journée internationale des femmes. Les principaux : le Woman's Day en Amérique (1909) et la Journée des femmes en Europe (1910), deux manifestations pour l'obtention du droit de vote des femmes.

Au Québec, l'intérêt pour cette journée est avivé par le mouvement de libération des femmes. Le 8 mars 1971, le Front de libération des femmes lance officiellement une campagne nationale pour l'avortement libre et gratuit.

Un peu plus tard, en 1977, l'Organisation des Nations Unies officialise cette journée qui depuis est devenue une occasion de reconnaître les droits des femmes dans de nombreux pays.


Quand j'vais être grande, je vais être première ministre.
Haha ha ! Ben oui ! Me semble...
Quoi ? Tu m'crois pas ? On s'en reparlera dans quelques années...
Je vois pas pourquoi ça pourrait pas. On a bien élu une femme comme première ministre y'a pas si longtemps.

# Les lieux de pouvoir, des territoires à ouvrir

## LE QUÉBEC EST L'UNE DES SOCIÉTÉS LES PLUS AVANCÉES EN MATIÈRE D'ÉGALITÉ ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES. POURTANT, LES FEMMES SONT ENCORE SOUS-REPRÉSENTÉES DANS LES LIEUX DE POUVOIR.

- En février 2016, l'Assemblée nationale est composée de 35 femmes sur 125 membres, ce qui représente 28 % des parlementaires.
- Si le Québec était un pays, son pourcentage de femmes élues le situerait au 44e rang mondial en septembre 2015.
- À la même date, dans les villes, les conseils municipaux comptent 32 % de femmes, mais seulement 17 % des mairies sont dirigées par des femmes.
- En 2013, au Québec, dans les conseils d'administration des grandes entreprises, les femmes occupent 2 % des sièges.


Ben... me semble que les gars en font maintenant autant que les filles, non?
Ça s'améliore, oui c'est sûr... Mais c'est la femme dans la plupart des cas qui en fait plus: la planif, les enfants, la bouffe, alouette! C'est fou!
Tu proposes quoi? que les gars prennent plus d'initiatives? Houlà!!!...

# Les tâches familiales, moins partagées qu'on pense

## AUJOURD'HUI, LE TRAVAIL DOMESTIQUE ET FAMILIAL EST UN PEU MIEUX PARTAGÉ QUE DANS LES GÉNÉRATIONS PRÉCÉDENTES. CEPENDANT, LES FEMMES EN FONT ENCORE PLUS.

- Elles consacrent en moyenne 5,4 heures par jour au travail domestique et au soin aux enfants, soit 1,2 heure de plus que les hommes, une différence de 29 %.
- L'inégal partage du travail domestique est encore plus marqué lorsque l'on tient compte de la « charge mentale » (anticiper, planifier, déléguer).
- Les hommes sont nombreux à prendre un congé de paternité (80 %), mais bien peu se prévalent du congé parental, partageable entre les parents. Les deux tiers des pères ne le prennent pas du tout.
- Seulement 5 % des pères prennent un congé de paternité où ils sont seuls avec l'enfant.


Ah... encore un film rempli de clichés. J'en peux plus! Tellement rétrograde.
Des princesses pour les filles, des superhéros pour les gars...
On réinvente pas la roue, hein?
Non, difficile de changer les mentalités quand on bombarde nos enfants avec ces images.

# La construction d'une fille ou d'un garçon

## UNE SOCIALISATION DIFFÉRENCIÉE DES FILLES ET DES GARÇONS CONTRIBUE À REPRODUIRE LES INÉGALITÉS ENTRE LES SEXES.

La socialisation est la façon dont la société forme et transforme les individus.

- Avant même la naissance de l'enfant, les parents se comportent différemment s'ils attendent un garçon ou une fille. La chambre, les jouets, les vêtements, les projets et les attentes varient en fonction du sexe de l'enfant à venir.
- La famille, l'école, les jouets, les livres, les médias ou les vêtements véhiculent des stéréotypes de genre.
- Ces stéréotypes peuvent avoir une influence sur les choix scolaires et professionnels des filles ou des garçons.
- Les représentations médiatiques, quant à elles, valorisent des modèles corporels stéréotypés qui entretiennent des conceptions sexistes de ce que devrait être une femme ou un homme.


Bon, y'a encore beaucoup à faire, mais... On peut être fières du chemin parcouru.
Oui ! On a fait des pas de géantes ! Et il faut continuer.
En effet... l'égalité entre les femmes et les hommes, c'est toute notre société qui va en bénéficier !

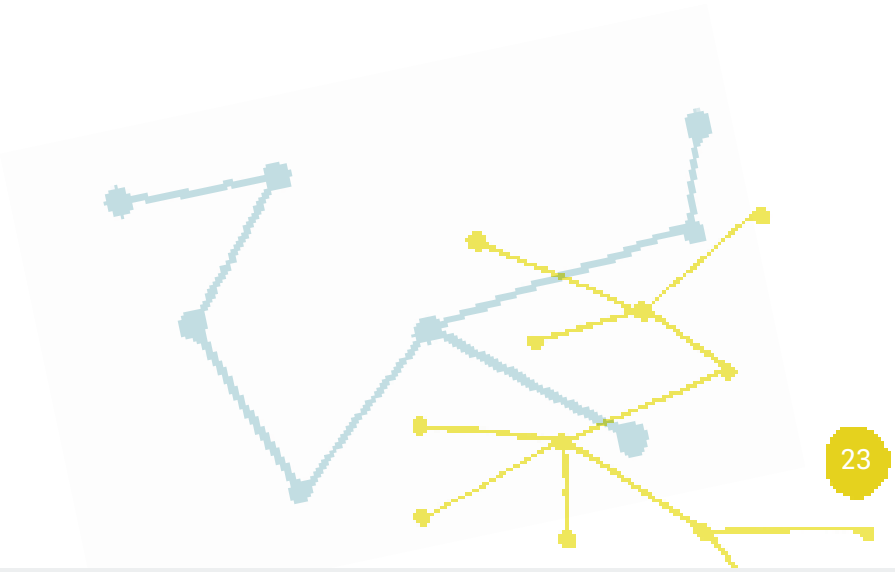
# Le féminisme? Loin d'être dépassé

## LE FÉMINISME N'EST NI UN DISCOURS QUI VISE À DÉPEINDRE LES FEMMES EN VICTIMES NI UN COMBAT CONTRE LES HOMMES. SON OBJECTIF EST PLUTÔT L'ATTEINTE DE L'ÉGALITÉ DE FAIT ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES.

Même si certains discours affirment que cette égalité est déjà là et remettent en question la validité du féminisme, les inégalités sont bien réelles. Dans bien des domaines, beaucoup de chemin reste à faire.

L'égalité entre les femmes et les hommes, c'est à toute la société que ça profite.

**LE FÉMINISME, C'EST NOTRE CAUSE COMMUNE !**



Conseil du statut de la femme

40 ans

En action pour vous !

# La CONSTANTE progression des femmes

Québec

ROEQ Regroupement des organismes ESPACE du Québec

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

1 / ANALYSE FÉMINISTE ET COMMUNAUTAIRE

39

# TOUT AU DÉBUT

En 1608, au moment de sa fondation, Québec n'est qu'un comptoir marchand où les femmes d'origine européenne sont absentes. Mais les Européens qui arrivent en Nouvelle-France découvrent une société amérindienne dans laquelle les femmes jouent un rôle de premier plan.

En effet, dans certains groupes, le nom des enfants et les biens se transmettent par la mère. En prenant épouse, l'homme amérindien vit désormais dans la famille de sa femme. Sur le plan politique, chez certains peuples autochtones, les femmes exercent un pouvoir réel.

En 1617, Marie Rollet est la première Française à s'établir de façon permanente à Québec avec son mari, Louis Hébert, premier colon et apothicaire. Elle travaille et partage avec lui les connaissances qu'elle acquiert au contact des Amérindiennes.

Lentement, d'autres femmes s'installent à Québec, y compris les premières religieuses, en 1639.

Au fil des décennies, des centaines de femmes suivront leurs pas, dont les Filles du Roy, de 1663 à 1673. Elles élèveront leurs enfants tout en défrichant, en cultivant et en bâtissant le Québec d'aujourd'hui.



Estampe : Kleedinge van Canada
Source : Bibliothèque et Archives Canada, Peter Winkworth, Collection of Canadiana, R9266-2428.

# LES DROITS DES FEMMES

Le milieu du XIX[e] siècle marque l'exclusion des femmes mariées de tout droit démocratique, bien que certaines d'entre elles aient exercé le droit de se présenter aux urnes avec l'Acte constitutionnel de 1791 sous le vocable « personne ». En effet, l'incapacité juridique de la femme mariée, élément fondamental de la Coutume de Paris qui repose sur le principe d'obéissance à l'autorité du mari, est consacrée par l'adoption du Code civil du Bas-Canada en 1866. Au début du XX[e] siècle, seules les femmes célibataires et les veuves jouissent d'une pleine capacité juridique de droit privé. Il n'est pas étonnant que la bataille des féministes de cette époque se joue sur les droits de la femme mariée.

## 1664

La Nouvelle-France est régie par la **Coutume de Paris**, son premier code civil, qui instaure le régime matrimonial de la communauté de biens entre époux. La gestion des biens est confiée au mari en vertu de la puissance maritale et la femme mariée devient inapte juridiquement, sauf la femme marchande. Au décès du mari, la veuve retrouve l'exercice de ses droits juridiques sur la communauté de biens.

## 1791

L'Acte constitutionnel donne la qualité d'**électeur** à tous les propriétaires, selon certains critères de propriété, sans distinction de sexe. Certaines femmes propriétaires – des veuves, pour la plupart – ont ainsi le droit de vote et l'exercent.

## 1833

L'abolition de l'**esclavage** met un terme à l'exploitation des femmes noires et amérindiennes qui, depuis 1709, servent comme domestiques non payées dans certaines familles du Québec.

1902



Marie Lacoste-Gérin-Lajoie, 1928
Source : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Direction du centre d'archives de Montréal, Collection Institut Notre-Dame du Bon-Conseil de Montréal, Fonds Famille Landry, P155,S1,SS2,D34,P11.
Photo : Larose.

1902




*Traité de droit usuel*, 1902
Source : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Direction du Centre d'archives de Montréal, Collection Institut Notre-Dame du Bon-Conseil de Montréal, P783,S2,SS3,SSS1,P1.

## 1834

Le suffrage des femmes commence à faire l'objet de restrictions. Le **droit de vote** est notamment retiré aux femmes mariées.

## 1849

Quel que soit leur statut, les femmes **perdent officiellement** le droit de vote en raison d'une législation du Canada-Uni. Dès 1834, les Patriotes, Louis-Joseph Papineau en tête, se comportent en hommes de leur temps et manifestent le désir de corriger une « anomalie historique » en retirant le droit de vote aux femmes.

## 1866

Inspiré par le Code Napoléon de 1804, le Code civil du Bas-Canada est promulgué. Il perpétue le principe de l'**incapacité juridique de la femme mariée** qui figurait déjà dans la Coutume de Paris. Les femmes mariées sont considérées sur le même pied que les mineurs et les interdits. Elles ne peuvent être tutrices, se défendre, intenter une action ou contracter. Elles ne peuvent disposer de leur salaire. Cette loi agira profondément sur les perceptions et les attitudes envers les femmes.

## 1869

Afin de limiter la transmission du **statut d'Indien**, le gouvernement du Canada décide de priver de leur statut les Amérindiennes épousant des non-Amérindiens, ainsi que leurs descendants. Ces femmes se voient également exclues du pouvoir politique dans leur communauté. Il s'agit d'un renversement de leur condition, car auparavant, elles étaient considérées comme égales aux hommes.

## 1882

La **Loi canadienne du Homestead** (loi visant à assurer la préservation de la propriété familiale) est promulguée. Elle accorde certaines protections aux femmes dans certaines régions de colonisation. Cette loi empêche le mari d'aliéner, sans le consentement de sa femme, les biens désignés à titre de patrimoine familial, généralement constitué de la maison et d'une partie de la terre. Cependant, la loi est modifiée en 1909 et fait perdre aux femmes cette protection.

## 1894

La Chambre des communes rejette une pétition en faveur du suffrage des femmes présentée par la **Women's Christian Temperance Union** (Ligue des femmes chrétiennes pour la tempérance), mouvement actif notamment en Ontario.

## 1899

La **Loi de l'instruction publique** est amendée pour interdire aux femmes de voter aux élections scolaires et de se présenter à un poste de commissaire. Cette loi est votée en réaction à la tentative d'un groupe de féministes de faire élire une femme au Protestant Board of School Commissioners. Les femmes devront attendre jusqu'en 1942 pour retrouver leurs droits.

## 1900

La plupart des femmes du Canada qui sont propriétaires peuvent voter aux **élections municipales**.

## 1902

Marie Lacoste-Gérin-Lajoie rédige le ***Traité de droit usuel***, ouvrage de vulgarisation du droit civil et constitutionnel pour les femmes. Elle devient la personne-ressource des militantes féministes.

## 1909

Le **Code criminel** est modifié afin d'interdire l'enlèvement des femmes. Auparavant, il était permis d'enlever une femme de plus 16 ans qui n'était pas une héritière.

1929



Détail de la maquette des « Célèbres cinq », une sculpture de Barbara Paterson reproduite à Calgary et à Ottawa
Source : Gracieuseté de la Foundation Famous Five, Calgary, Alberta.
Photo : Mark Mennie.

1938



Marie-Thérèse Forget-Casgrain
Source : Bibliothèque et Archives Canada, Fonds de Thérèse Casgrain, PA-178177.
Photo : Yousuf Karsh.

## 1912

Carrie Matilda Derick fonde la **Montreal Suffrage Association**, premier mouvement organisé, orienté principalement vers l'obtention du droit de vote des femmes au fédéral.

## 1918

Les femmes obtiennent le **droit de vote** aux élections fédérales. Au provincial, celui-ci est accordé aux femmes en 1916 au Manitoba, en Saskatchewan et en Alberta, en 1917 en Colombie-Britannique et en Ontario, en 1918 en Nouvelle-Écosse, en 1919 au Nouveau-Brunswick, en 1922 à l'Île-du-Prince-Édouard et en 1925 à Terre-Neuve.

## 1921

Le Comité provincial pour le **suffrage féminin** prend la relève de la Montreal Suffrage Association. Il rallie anglophones et francophones à la cause du suffrage féminin.

## 1927

Il y a scission au sein du Comité provincial pour le suffrage féminin. L'Alliance canadienne pour le vote des femmes du Québec voit alors le jour avec **Idola Saint-Jean** à sa tête, alors que **Thérèse Forget-Casgrain** préside le Comité provincial qui devient, en 1928, la Ligue des droits de la femme.

## 1929

**L'affaire « personne »,** soutenue par les Célèbres Cinq – Emily Murphy, Louise McKinney, Nellie McClung, Henrietta Muir Edwards et Irene Parlby – représente une victoire historique dans la lutte pour le droit des femmes à l'égalité au Canada. Après un long débat juridique et politique de 1921 à 1929, le Conseil privé de Londres annule la décision de la Cour suprême du Canada en déclarant que les femmes sont des personnes et, par conséquent, qu'elles peuvent siéger au Sénat.

## 1931

À la suite du dépôt du rapport de la Commission d'enquête sur les **droits civiques des femmes** au Québec (commission Dorion), mise sur pied en 1929, quelques modifications au Code civil sont apportées. Dorénavant, une femme mariée sous le régime de la communauté de biens peut disposer de son salaire. L'incapacité juridique de la femme mariée est cependant maintenue.

Les **femmes mariées** sous le régime de la séparation de biens et répondant aux critères d'éligibilité peuvent voter aux élections municipales.

## 1934

Les femmes mariées peuvent ouvrir un **compte en banque** à leur nom à la suite du rapport de la Commission royale d'enquête sur le système bancaire au Québec ou Commission MacMillan.

## 1937

La loi instituant l'assistance aux **mères nécessiteuses** est adoptée. Pour en bénéficier, elles doivent faire des démarches souvent humiliantes en donnant, entre autres, des garanties sur leur capacité d'être une bonne mère.

## 1938

Les femmes participent pour la première fois au congrès d'un parti, le Parti libéral du Québec. À ce congrès, Thérèse Forget-Casgrain fait inscrire à l'ordre du jour du programme électoral le **droit de vote féminin** qui est adopté en assemblée générale.

1940



Jessie Kathleen Fisher, conseillère au conseil municipal de Montréal de 1940 à 1954, en 1942
Source : Archives de la Ville de Montréal, VM94, Z-1148.

1967



Florence Bayard Bird
Source : Magazine *Châtelaine*. Photo : Ivan Kotulsky.

## 1940

C'est en pleine guerre mondiale que les femmes du Québec obtiennent le **droit de vote** au provincial. C'est le fruit de 14 années d'efforts au cours desquelles des féministes se sont rendues chaque année à Québec pour l'exiger.

Les femmes propriétaires veuves ou célibataires majeures, qui peuvent d'ailleurs voter depuis 1892 aux élections municipales, sont admises à exercer une **charge municipale**.

## 1942

Les femmes peuvent devenir **commissaires scolaires** au Québec.

## 1945

Le gouvernement canadien décide de verser des **allocations familiales**. Au Québec, c'est au chef de famille qu'il entend les verser. Thérèse Forget-Casgrain obtient gain de cause pour que les chèques soient versés aux mères.

Des organisations féminines internationales font inscrire le principe des **droits égaux** entre les sexes dans la charte constitutive des Nations Unies.

## 1947

Avec l'entrée en vigueur de la **Loi sur la citoyenneté canadienne**, les Canadiennes qui épousent des non-Canadiens ne perdent plus leur citoyenneté.

## 1948

Les Nations Unies adoptent la ***Déclaration universelle des droits de l'homme*** qui consacre l'égalité en droits de tous les êtres humains. Le Canada est l'un des pays signataires.

## 1954

La **Loi modifiant le Code civil** abolit le double standard selon lequel une femme ne peut demander une séparation pour cause d'adultère qu'à la condition que le mari fasse vivre sa concubine dans la résidence familiale. Le mari pouvait, lui, obtenir en tout temps la séparation de sa femme pour cause d'adultère.

## 1960

Les Indiens inscrits (femmes et hommes) obtiennent le **droit de vote** aux élections fédérales. Dès lors, ils n'ont plus à renoncer à leur statut d'Indien pour pouvoir voter.

## 1964

La **Loi sur la capacité juridique** de la femme mariée, pilotée par la députée Marie-Claire Kirkland, est adoptée. Cette loi donne aux femmes mariées la pleine capacité juridique. Elles peuvent exercer une profession, gérer leurs propres biens, intenter des actions en justice et conclure des contrats. La Loi abolit le devoir d'obéissance de la femme à son mari, sans toutefois faire disparaître la puissance maritale.

## 1967

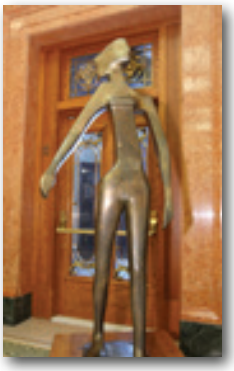
La **commission Bird** sur la situation de la femme au Canada est créée. Elle révèle des données inquiétantes sur la discrimination subie par les femmes et sur leur pauvreté. En 1970, la Commission remet son rapport réclamant l'égalité de droit et de fait.

Le gouvernement du Québec crée son **programme d'allocations familiales** pour les enfants de moins de 16 ans.

## 1968

L'Assemblée nationale institue le **mariage civil**. Le Parlement fédéral adopte la Loi sur le divorce. Au Québec, avant cette date, le mariage était quasiment indissoluble, sauf en de rares exceptions.

1975





Année internationale de la femme
Bronze d'Aristide Gagnon acquis par l'Assemblée nationale à l'occasion de l'Année internationale de la femme 1975
Source : Collection Assemblée nationale du Québec.
Photo : Christian Chevalier.

1978



Laurette Champigny-Robillard,
présidente du Conseil du statut de la femme

Les femmes mariées résidant avec un mari propriétaire ou locataire peuvent voter et se présenter à des postes électifs lors d'**élections municipales**.

## 1969

La **Loi sur l'aide sociale** est adoptée. Cette loi permet à des femmes chefs de famille monoparentale de toucher des prestations sans avoir à se soumettre aux humiliations de l'ancienne loi des mères nécessiteuses.

## 1970

Le régime légal de la communauté de biens est remplacé par celui de la **société d'acquêts**, qui combine les avantages de la séparation de biens durant le mariage et de la communauté de biens à la fin du mariage.

Le Code civil est modifié pour reconnaître certains **droits à l'enfant naturel**. C'est un premier pas vers la reconnaissance de l'égalité des enfants quelles que soient les circonstances de la naissance.

## 1971

Les femmes obtiennent le droit d'occuper la **fonction de jurée** à la suite d'une manifestation organisée par le Front de libération des femmes (FLF) au cours du procès du felquiste Paul Rose.

## 1973

Le gouvernement du Québec crée le **Conseil du statut de la femme**, et le gouvernement fédéral met sur pied le Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme à la suite des recommandations de la Commission Bird.

La Cour suprême décide que la Déclaration canadienne des droits de 1960, qui garantit l'égalité devant la loi, ne s'applique pas à l'article 12 de la **Loi sur les Indiens** de 1869. Par conséquent, les femmes autochtones qui ont marié des non-autochtones ne peuvent retrouver leur statut d'Indienne. C'est la première fois que les tribunaux jugent un cas de discrimination fondée sur le sexe.

## 1975

L'**Année internationale de la femme** est déclarée par l'Organisation des Nations Unies (ONU).

Au Québec, l'adoption de la **Charte des droits et libertés de la personne** interdit officiellement toute discrimination fondée sur le sexe.

## 1977

La notion d'autorité paternelle disparaît du Code civil et est remplacée par celle d'**autorité parentale**. Le concept d'enfant illégitime (né hors mariage) est supprimé.

## 1978

Le Conseil du statut de la femme présente une politique d'ensemble de la condition féminine comportant 306 recommandations qui s'intitule ***Pour les Québécoises : égalité et indépendance***. Le gouvernement du Québec institue un Secrétariat à la condition féminine chargé de mettre en œuvre une politique de condition féminine.

## 1980

Les **épouses collaboratrices** sont reconnues comme employées et leur salaire peut être comptabilisé comme dépense d'entreprise.

Un système de perception des **pensions alimentaires** est mis en place. La perception n'est cependant pas automatique.

1985




Manifestation « Notre futur, ça nous concerne aussi! »
Source : Femmes autochtones du Québec.

1985



Conférence sur la sécurité économique des Québécoises
« Vos demandes sont toutes légitimes », soutient
Francine Lalonde, ministre déléguée à la Condition féminine.
Photo : © Louise Bilodeau

## 1981

La **Loi instituant un nouveau Code civil** entre en vigueur. L'égalité entre les conjoints est reconnue. Les femmes gardent dorénavant leur nom et peuvent le transmettre à leurs enfants. La résidence familiale est protégée. La réforme reconnaît aussi la contribution exceptionnelle de la conjointe et du conjoint à l'enrichissement de l'autre par l'introduction de la prestation compensatoire. Cependant, les tribunaux reconnaissent rarement la valeur du travail au foyer.

Le Canada ratifie la Convention sur l'élimination de toutes les **formes de discrimination** à l'égard des femmes (CEDEF) adoptée par l'ONU en 1979. La même année, le Québec se déclare lié par décret à cette convention.

## 1982

Le motif de **discrimination portant sur la grossesse** est ajouté à l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne. Cet ajout fait suite à la décision de la Cour suprême à l'effet que les distinctions basées sur la grossesse ne constituent pas une discrimination basée sur le sexe (arrêt Bliss).

À la suite d'intenses pressions du lobby féministe anglophone lors de l'adoption de la Charte canadienne en 1982, l'article 28 vient renforcer le caractère fondamental du **droit à l'égalité entre les sexes** en le protégeant, indépendamment des autres dispositions de la présente charte.

## 1983

Le Conseil du statut de la femme organise, à Montréal, le **Forum sur la force économique des femmes**. Des mesures sont proposées pour orienter les travaux du Conseil portant notamment sur le travail et l'égalité en emploi, la sécurité du revenu, la fiscalité et la participation des femmes dans les lieux de pouvoir.

## 1985

Les **femmes autochtones** retrouvent les droits perdus en 1869, avec l'adoption par le gouvernement canadien du projet de loi C-31, Loi modifiant la Loi sur les Indiens. Désormais, les femmes mariées à des non-autochtones conservent leur statut d'Indienne et peuvent le transmettre à leurs enfants. Toutefois, la loi modifiée n'est pas exempte de traces de discrimination, puisqu'une femme rétablie à titre d'Indienne, en vertu des dispositions découlant du projet de loi C-31, ne peut transmettre son propre statut à ses enfants de deuxième génération, à moins qu'ils ne soient nés d'un père inscrit.

Pour souligner la fin de la décennie des femmes de l'ONU, le gouvernement du Québec organise la Conférence nationale sur la sécurité économique des Québécoises : **Décisions 85**, une première en matière de condition féminine.

## 1986

La réforme de la **Loi sur le divorce** entre en vigueur. L'échec du mariage est la seule cause de divorce, éliminant ainsi la notion de faute. Les époux peuvent ensemble demander le divorce. La loi introduit également de nouvelles règles en matière de soutien alimentaire et de garde d'enfants.

Statistique Canada tient compte, pour la première fois, des **personnes handicapées** dans le recensement à la suite notamment des revendications du Réseau d'action des femmes handicapées du Canada.

## 1987

Le Code civil est modifié afin que les **pensions alimentaires** soient indexées de plein droit, au 1er janvier de chaque année, suivant l'indice annuel des rentes établi en vertu de la Loi sur le régime de rentes du Québec.

Le gouvernement du Québec adopte, pour la première fois, un énoncé de **politique familiale**.

1993



Violette Trépanier, ministre déléguée à la Condition féminine et ministre responsable de la Famille, dépose à l'Assemblée nationale la première politique en matière de condition féminine *Un avenir à partager…*
Source : Collection Assemblée nationale du Québec.

1995



D^re^ Gertrude Mongella, Secrétaire générale de la 4^e^ Conférence mondiale sur les femmes lors d'une rencontre tenue le 11 septembre 1995
Photo : Zhang Yan Hui, UN, DPI, 110119.

2005




Carole Théberge, ministre de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, Commission des Affaires sociales, séance du 7 avril 2005
Source : Archives Assemblée nationale du Québec.

## 1988

Le gouvernement du Québec introduit une **allocation universelle à la naissance** d'un enfant (500 $ pour le premier enfant et le deuxième enfant et 3 000 $ pour un troisième enfant et chaque enfant suivant).

## 1989

L'Assemblée nationale adopte la Loi favorisant l'**égalité économique des époux**. Cette loi consacre le mariage comme une association économique et prévoit, à la fin du mariage, un partage égal entre les époux des biens qui composent le patrimoine familial, indépendamment du titre de propriété.

Par son jugement sur l'affaire Daigle-Tremblay, la Cour suprême confirme qu'une personne, fut-elle le père présumé, ne peut s'opposer à la **décision d'avortement** d'une femme. La Cour ne reconnaît pas au fœtus une personnalité juridique.

## 1993

Après avoir rendu public son premier plan d'action annuel en condition féminine en 1986, le gouvernement du Québec adopte sa première **politique en matière de condition féminine** dans laquelle il propose une loi sur l'équité en emploi.

Le Canada est le seul pays qui permet aux femmes de revendiquer le **statut de réfugiée** lorsqu'elles craignent d'être persécutées en raison de leur sexe.

## 1995

Le gouvernement fédéral abolit le Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme. Une partie des activités est confiée à **Condition féminine Canada**.

À Beijing, la 4^e^ **Conférence mondiale des Nations Unies** sur les femmes entérine une vaste plate-forme d'action que les gouvernements sont appelés à mettre en application sur une base volontaire.

L'Assemblée nationale adopte, à l'unanimité, la Loi facilitant le paiement des pensions alimentaires en vertu de laquelle est institué un **régime de perception universel** et automatique.

La Cour suprême du Canada décide que l'État est en plein droit d'imposer la **pension alimentaire** que reçoit une ancienne conjointe pour subvenir aux besoins des enfants.

## 1997

Les gouvernements canadien et québécois optent pour des mesures de **défiscalisation des pensions alimentaires**.

L'Assemblée nationale adopte des **règles de fixation** des pensions alimentaires.

Une loi sur la **médiation familiale** entre en vigueur au Québec afin de permettre aux couples ayant des enfants et étant en période de rupture de recevoir les services d'un médiateur.

## 2005

Une commission parlementaire se penche sur la question de l'égalité entre les femmes et les hommes sur la base de l'avis du Conseil du statut de la femme ***Vers un nouveau contrat social pour l'égalité entre les femmes et les hommes***. Plus de cent mémoires sont déposés lors de cette consultation générale.

Le gouvernement du Québec nomme une **ministre en titre de la Condition féminine** et crée le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine.

La députée Fatima Houda-Pépin fait adopter à l'unanimité par l'Assemblée nationale une motion pour contrer les **tribunaux dits islamiques**. Cette motion soutient la position des femmes musulmanes qui se sont exprimées sur la question dans le sillage du rapport Boyd en Ontario.

2007



Conseil des ministres
Source : Cabinet du premier ministre.
Photo : Roch Théroux.

2010



Michelle Bachelet
Source : Collection Assemblée nationale du Québec.
Photo : Christian Chevalier.

## 2006

Le gouvernement du Québec annonce des règles visant l'atteinte de la **parité hommes-femmes** dans les conseils d'administration des sociétés d'État d'ici cinq ans.

Pour la première fois, le gouvernement du Québec intègre la question de l'égalité dans la mission d'un ministère, celui de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine. Quelques mois plus tard, il dépose sa **Politique gouvernementale** pour l'égalité entre les femmes et les hommes.

Le gouvernement fédéral révise le volet de la promotion de l'égalité du Programme de promotion de la femme de Condition féminine Canada, lequel a pour effet de refuser l'**aide financière** aux organismes qui revendiquent les droits des femmes.

## 2007

Pour la première fois dans l'histoire du Québec, le **conseil des ministres** est composé d'un nombre égal de femmes et d'hommes.

## 2008

L'Assemblée nationale adopte le projet de loi no 63, Loi modifiant la Charte des droits et libertés de la personne. Pour la première fois, le mot « femme » et l'expression « égalité entre les femmes et les hommes » se retrouvent dans la Charte. Le préambule de la Charte reconnaît dorénavant l'**égalité entre les femmes et les hommes** comme valeur fondamentale de la justice, de la liberté et de la paix. Ce projet de loi fait suite à l'avis du Conseil du statut de la femme, *Droit à l'égalité entre les femmes et les hommes et liberté religieuse*, rendu public en 2007.

## 2009

La Charte québécoise pour une **image corporelle saine et diversifiée** est rendue publique par la ministre de la Condition féminine. Cette charte, élaborée en collaboration avec les milieux de la mode, de la publicité et le gouvernement du Québec, est une première en Amérique du Nord.

## 2010

Michelle Bachelet est nommée à la tête d'**ONU Femmes**, une agence nouvellement créée par l'Assemblée générale des Nations Unies, dont l'objectif est l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes.

La Cour suprême du Canada statue que la pension alimentaire pour enfant d'une étudiante monoparentale n'est pas un revenu aux fins de calcul de l'**aide financière** aux études. Cette décision permet la révision des dossiers des étudiantes lésées par la Loi sur l'aide financière aux études.

L'Assemblée nationale adopte à l'unanimité une motion contre la **polygamie** qui fait suite à la position exprimée par le Conseil du statut de la femme sur cette question.

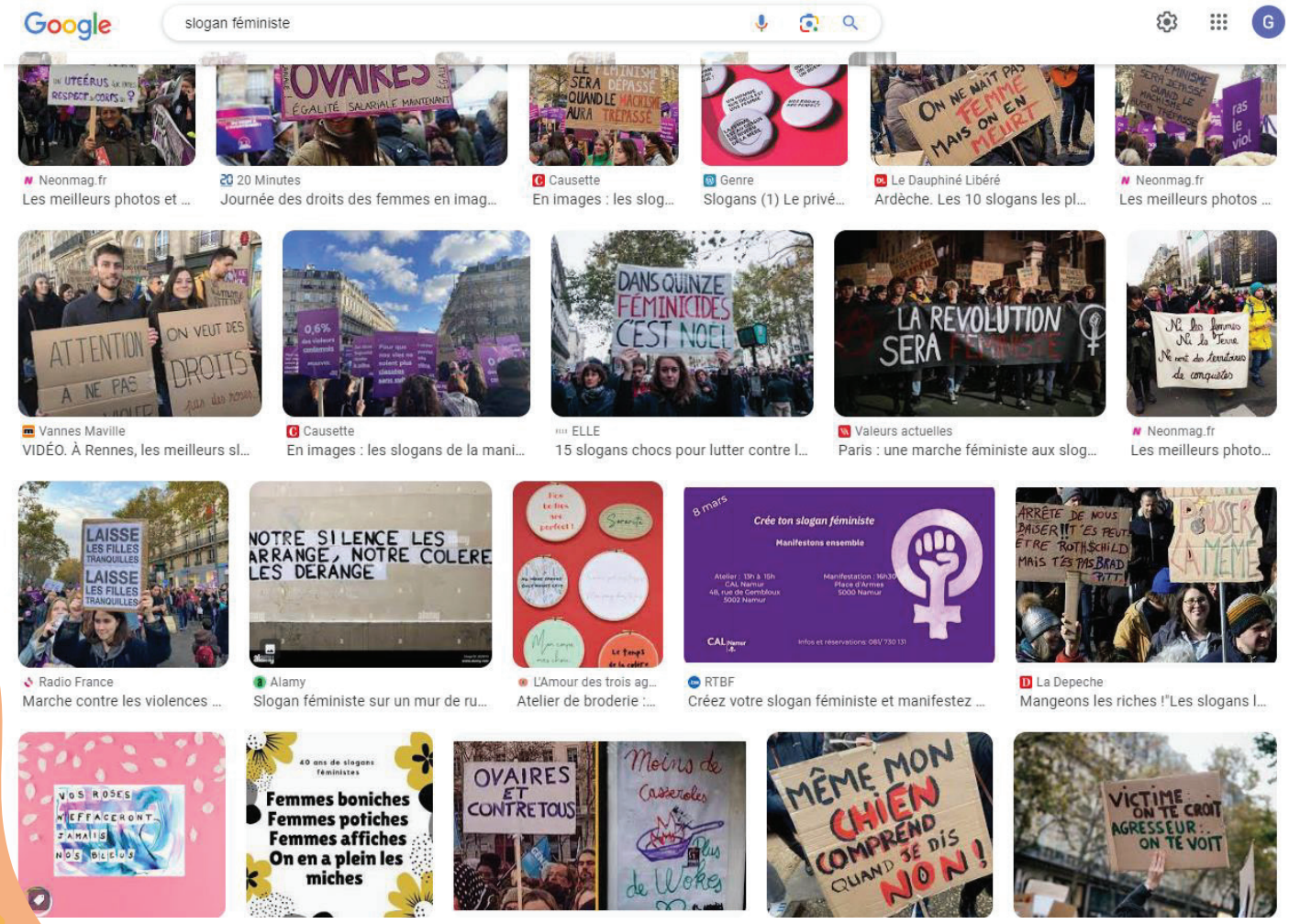
## 2011

La **Loi sur l'équité** entre les sexes relativement à l'inscription au registre des Indiens entre en vigueur. Elle permet notamment aux femmes autochtones d'obtenir leur statut d'Indienne et élimine les éléments discriminatoires de la loi de 1985.

À la suite d'une proposition présentée par le gouvernement du Canada, l'ONU déclare le 11 octobre « **Journée internationale des filles** ». L'objectif de cette journée est de promouvoir les droits des filles à travers le monde.

# Recherche sur le Web

**N'hésitez pas à utiliser les différents moteurs de recherche disponibles sur le Web pour en connaître plus sur la thématique du féminisme!**



# Les différentes formes de féminisme




***Féminisme :*** *Ensemble de mouvements et d'idées politiques, philosophiques et sociales qui partagent un but commun : définir, établir et atteindre l'égalité politique, économique, culturelle, personnelle, sociale et juridique entre les femmes et les hommes.*

Le féminisme est aujourd'hui un mouvement et un débat au cœur de la société dans laquelle nous vivons et évoluons. Mouvement évident et censé pour certains, pour d'autres c'est quelque chose d'absurde, sans réel intérêt et qui n'a pas vocation à faire changer les choses. C'est vrai après tout, on vit comme ça depuis des décennies, des siècles même, à quoi bon changer ?

Là est un des grands problèmes du féminisme, faire comprendre son intérêt. Beaucoup d'hommes se disent même contre, pensant puérilement que cela va leur enlever des droits. Mais là n'est pas le but du féminisme.

Être féministe c'est vouloir l'égalité entre les hommes et les femmes, et non pas prétendre que les femmes auraient une quelconque supériorité.

Le terme féminisme reste tout de même quelque chose de vaste et complexe, et il est important de discerner ses différentes formes.

## Le féminisme anarchiste




Ce courant n'a jamais vraiment pris d'ampleur à lui tout seul. Il s'est manifesté au siècle dernier à travers le mouvement anarchiste dans un premier temps puis de façon autonome dans des groupes anarcho-féministes ou féministes libertaires.

Il est caractérisé par un refus des hiérarchies et de toute oppression, en plus de l'oppression patriarcale. Il a pour but de construire des formes d'organisation autogérées pour limiter les possibilités de prise de pouvoir ou de domination.

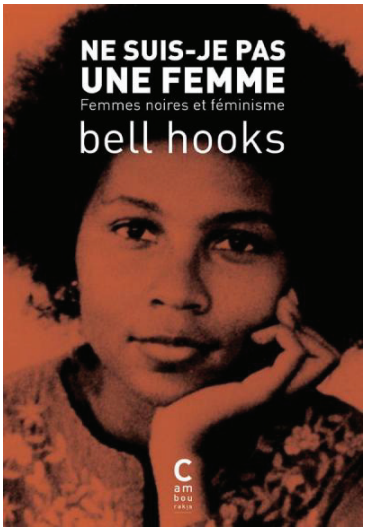
## Le féminisme radical

Le féminisme radical commence à se développer à partir des années 1960. Il parle avant tout de l'oppression des femmes. On le considère comme radical car il utilise le concept de patriarcat pour désigner le système par lequel les hommes dominent les femmes, aussi bien dans la sphère privée que publique.

Ce courant soutient l'idée que la violence contre les femmes est le principal moyen utilisé par le patriarcat pour les contrôler. De ces manières de penser sont apparus des groupes de lutte contre la violence ainsi que le mouvement de santé des femmes. Cette forme de féminisme revendique le fait qu'il n'est pas normal, naturel, que l'on associe la femme au foyer et à la sphère privée et que cela vient du pouvoir politique que les hommes exercent sur les femmes.

C'est également au sein de ce mouvement radical que se développe le féminisme lesbien qui dénonce l'hétérosexisme, qui est l'obligation patriarcale d'exercer la sexualité avec quelqu'un de l'autre sexe.

- **Le féminisme de couleur**




Également appelé féminisme afro-américain, ce courant révolutionnaire est apparu dans les années 1970 lorsque les femmes noires américaines ne se retrouvaient pas dans les mouvements féministes blanc. Elles se sentaient mises à l'écart et exclues de la définition des enjeux collectifs.

En tant que personnes de couleur, elles étaient également victimes de racisme et vues comme appartenant à une classe sociale inférieure. Ce mouvement considère le racisme, le patriarcat, le capitalisme et l'hétérosexisme comme des systèmes d'oppression liés ensemble.

Ce féminisme s'est associé au féminisme autochtone, latina, musulman et autres.

- **Le féminisme post-moderne**



Apparu au début des années 1990, ce mouvement réfute l'unité du mouvement des femmes et fait valoir la diversité des situations, avec comme principale cause défendue, l'acceptation des différences. Il insiste sur les résistances ainsi que les marges de liberté pour renverser les systèmes inégalitaires.

Pour ce type de féminisme, les catégories de sexe et de genre sont des constructions sociales, on y considère la division binaire comme contraignante et limitant les possibilités d'identité et d'orientation sexuelle. Ce courant tend à déconstruire ces catégories afin de laisser la liberté aux personnes de choisir leur identité, qui n'a pas à être fixée, et qui doit être respectée.

On peut également parler du transféminisme qui est le lien entre le féminisme post-moderne et des luttes trans. Cela dénonce l'hétéronormativité comme une source d'oppression et utilise des idées politiques féministes pour lutter contre l'ensemble des systèmes d'oppression. Le but de ce mouvement est de faire reconnaître les transidentités et la pluralité des identités de sexe et de genre.

Voici donc différentes formes de féminisme, cette lutte est aujourd'hui primordiale et il faut prendre conscience que rien n'est jamais acquis. Les mentalités sont difficiles à faire changer mais il est important de persévérer pour évoluer dans une société où nous serons égaux. La lutte féministe doit être comprise et supportée par le plus de personnes possible et pas seulement des femmes, chacun peut y contribuer. C'est en s'informant et en prenant conscience de ce qu'est ce mouvement qu'il aura de l'ampleur et que des résultats se verront considérablement.

*Sources : https://hexagonlineblog.wordpress.com/2017/12/20/les-differentes-formes-de-feminisme/*

## ACTIVITE : PORTRAIT DE MES PRIVILEGES

Le mouvement féministe souligne depuis longtemps, et avec raison, les inégalités entre hommes et femmes. Le féminisme nous amène à reconnaître et dénoncer les différents privilèges (salaires, crédibilité, sécurité, etc.) qui découlent du fait d'être un homme dans notre société.

Cela dit, plusieurs facteurs, autres que le genre, influencent la distribution des chances, opportunités et privilèges entre les personnes. Les inégalités et oppressions se jouent donc sur des axes multiples. Les origines ethniques, l'orientation sexuelle, la situation économique et familiale, l'appartenance à une religion, un handicap physique ou intellectuel, etc. sont des éléments qui s'entrecroisent et qui font que toutes les femmes ne sont pas égales entre elles, ni tous les hommes entre eux. Lorsqu'un de ces éléments joue en notre faveur dans une société donnée, on dit qu'il constitue un privilège.

Lutter pour des rapports sociaux égalitaires, c'est donc aussi reconnaître et prendre en considération toutes ces différentes causes d'oppression. C'est du moins ce que vise l'approche féministe intersectionnelle.

L'objectif du questionnaire qui suit n'est pas de « quantifier » et de comparer les privilèges de chacun-e. Le résultat n'est pas un diagnostic scientifique, et de nombreuses autres questions seraient certainement nécessaires pour refléter toutes les nuances de la vie en société. Il s'agit plutôt d'un exercice de réflexion et de prise de conscience individuelle : vous n'aurez pas à partager vos réponses ni vos résultats avec les autres si vous n'en avez pas envie.

Cela dit, pendant cet exercice, nous vous invitons à vous poser les questions suivantes, et d'en discuter ensuite en groupe :

- Quels sont les facteurs qui influencent la distribution du pouvoir dans notre société et qui sont présents dans ce questionnaire? Y en a-t-il d'autres?
- Est-ce que je suis d'accord avec cette analyse? Pourquoi?
- À quel point étais-je/suis-je conscient-e de mes privilèges?
- À quel point étais-je/suis-je conscient-e des facteurs d'oppression qui m'affectent négativement? De ceux qui affectent négativement les autres?

(Le questionnaire commence à la page suivante!)

**Activité : portrait de mes privilèges**

Lisez chaque énoncé et déterminez s'il correspond à votre vécu. Coloriez ensuite la case de la couleur indiquée, selon votre réponse.

| | | |
|---|---|---|
| 1) Je suis un homme. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 2) Je suis blanc-blanche. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 3) Mes parents/ Les adultes qui avaient ma garde ont déjà pris des emplois de nuit ou de fins de semaine pour arriver à « joindre les deux bouts ». | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 4) J'applique souvent des trucs et stratégies afin de me protéger des agressions physiques et sexuelles (ex : faire semblant de parler au téléphone en marchant seul-e la nuit, surveiller constamment mon verre dans un bar, etc.) | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 5) Je peux démontrer de l'affection à mon amoureux-euse en public sans craindre d'être ridiculisé-e, insulté-e ou violenté-e. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 6) Je suis en situation de handicap. | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 7) La langue qui était couramment parlée à la maison où j'ai grandi était le français. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 8) J'ai déjà tenté de modifier mon accent où ma manière de parler pour avoir plus de crédibilité. | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 9) Je peux faire des erreurs sans craindre qu'elles soient attribuées à des faiblesses de mon groupe ethnique ou de mon genre. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 10) Je suis né-e au Canada. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 11) J'ai grandi en étant en contact avec mes 2 parents. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 12) J'ai grandi en ayant accès à de la nourriture suffisante et saine. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 13) J'y penserais à deux fois avant d'appeler la police en cas de problème. | Oui (rouge) | Non (vert) |

| | | |
|---|---|---|
| 14) J'ai déjà été la seule personne de mon groupe ethnique, de mon genre, de mon statut socio-économique, de mon orientation sexuelle, etc. dans une classe à l'école ou dans un milieu de travail. | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 15) Je me suis endetté-e durant mes études. | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 16) Les fêtes célébrées dans ma religion me permettent d'avoir congé de mon milieu d'études ou de travail. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 17) Je travaillais durant l'année scolaire lorsque j'étais au secondaire. | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 18) Je remarque que les personnages appartenant à mon groupe ethnique, religieux, de genre ou d'identité sexuelle, etc. sont soit absents des médias (ex. séries télévisées), soit représentés d'une manière stéréotypée. | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 19) Même si je sais que je n'ai rien à me reprocher, je me sens nerveux-euse en présence de policier-e-s, douanier-e-s ou gardes de sécurité. | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 20) J'ai confiance que mes parents/ des membres de ma famille proche pourraient m'aider financièrement si je me retrouvais dans une situation économique difficile. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 21) J'ai déjà senti qu'on me refusait un logement à cause de mon groupe ethnique, de ma religion, de mon identité ou orientation sexuelle, de ma situation familiale, de mon âge, etc. | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 22) Mes parents/Les adultes qui avaient ma garde ont fait des études post-secondaires. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 23) Pendant mon enfance, je faisais parfois des sorties à la bibliothèque, au musée ou au théâtre avec des membres de ma famille. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 24) La culture et l'histoire de mes ancêtres faisaient partie des matières à l'étude quand j'étais à l'école primaire. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 25) J'ai déjà été blessé-e par un commentaire ou une blague me concernant ou concernant un groupe auquel j'appartiens, mais je ne me sentais pas assez en sécurité pour l'exprimer. | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 26) J'ai un emploi salarié. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 27) J'ai entre 25 et 50 ans. | Oui (vert) | Non (rouge) |

| | | |
|---|---|---|
| 28) Je me suis toujours senti-e à l'aise avec le sexe qui m'a été attribué à la naissance. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 29) J'ai toujours eu un domicile fixe lorsque j'en ressentais le besoin. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 30) J'ai déjà menti sur ou caché mon orientation sexuelle. | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 31) Si je dois déménager d'urgence, je sais que j'aurai des ami-e-s ou des proches pour venir m'aider. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 32) On m'a déjà critiqué ou humilié à cause de mon poids. | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 33) J'ai déjà reçu un diagnostic de difficulté d'apprentissage ou de trouble d'adaptation. | Oui (rouge) | Non (vert) |
| 34) On ne me demande jamais de quel pays je viens. | Oui (vert) | Non (rouge) |
| 35) Je prends des médicaments pour des raisons de santé mentale. | Oui (rouge) | Non (vert) |

Comme vous vous en doutez sûrement, les sections coloriées en vert sont liées à des éléments de privilège, et celles coloriées en rouge, à des vécus ou des facteurs d'oppression.

Prenez le temps de tirer vos conclusions personnelles de cet exercice. Nous vous invitons à partager vos impressions, idées et questionnements lors du retour en groupe, et aussi avec d'autres personnes de votre entourage!

Pour en savoir plus

Le privilège expliqué sous forme de bande dessinée : https://www.demotivateur.fr/article-buzz/cette-petite-bande-dessinee-va-changer-a-jamais-la-facon-dont-vous-percevez-les-privileges-sociaux--3126

Une conférence de Kimberlé Crenshaw, créatrice du terme « intersectionnalité », sur l'origine du terme et l'importance de cette analyse : https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=fr#t-552030

Vous pouvez aussi consulter les deux articles suivants, qui contiennent eux-mêmes plusieurs références vers des textes de fond :

Wikipédia : « Privilège blanc » https://fr.wikipedia.org/wiki/Privil%C3%A8ge_blanc

Ligue des droits et libertés : « Le racisme systémique… parlons-en! », 2017. https://liguedesdroits.ca/wp-content/fichiers/ldl_outil_education_racisme_20170905.pdf

Préparé par Gabrielle Neveu, ESPACE Gaspésie-les-Îles

# DOCUMENT DE RÉFÉRENCE POUR LA POSITION DU ROEQ
## AU SUJET DE LA SEXUALISATION PRÉCOCE



ROEQ
Regroupement des organismes ESPACE du Québec

**Depuis plus de 25 ans, nous travaillons à prévenir la violence faite aux enfants**

**Octobre 2014**

## L'ÉDUCATION À LA SEXUALITÉ[1]

Dans les sociétés occidentales, les enfants et les adolescents sont submergés de données de toutes sortes sur la sexualité, que ce soit dans un cadre institutionnel (milieu scolaire) ou non (milieu familial, médias, autres élèves, etc.). Ils ont à se situer parmi un éventail de messages, de conduites et de modèles liés à la sexualité, qui sont souvent confus. Certains peuvent compter sur leur milieu familial pour les aider à rendre significatifs ces messages, mais de nombreux parents ressentent un malaise tel, qu'ils n'osent pas s'aventurer dans cet univers particulier qu'est la sexualité de peur d'en dire trop ou de ne pas le dire de façon convenable.

Souvent assujettis à des perceptions stéréotypées, idéalisées et fragmentées à l'égard de la sexualité, les enfants et les adolescents sont à la fois fascinés et intrigués par cet univers. Conscients que toutes ces influences extérieures modulent les représentations et les perceptions de la sexualité, les adultes se doivent de présenter aux jeunes une vision positive de la sexualité humaine. Car, au-delà de l'artifice et du sensationnalisme, la sexualité est au coeur de l'identité sexuelle, de la relation à l'autre, de l'épanouissement et du bien-être d'une personne.

## DÉFINITION DE LA SEXUALITÉ[2]

La sexualité ne se limite évidemment pas à la génitalité et ne doit pas être réduite aux seules pratiques sexuelles; les aspects affectifs et relationnels sont au centre de l'univers de la sexualité.

Dès la naissance, l'être humain est sexué, et des événements aussi peu banals que les attitudes des parents à son égard, en tant que fille ou garçon, contribuent à façonner son identité sexuelle. De même, la complicité ou la pression des autres jeunes peuvent interférer sur la perception des relations garçons-filles. Bien que l'adolescence semble être l'étape déterminante de l'initiation des premiers rapports sexuels, il ne faut pas oublier que diverses situations durant la vie de l'enfant, du préadolescent et de l'adolescent lui permettent de mieux comprendre ce que représente la sexualité dans la vie d'un individu et plus particulièrement dans sa vie.

L'estime de soi, l'affirmation de soi, l'amitié, l'amour, l'image corporelle, la pression des autres, le développement de l'esprit critique, le respect de son intimité, de sa pudeur, le sens de l'humour, l'empathie, le plaisir, la connaissance de son corps, la prise en charge de sa santé sexuelle, la compétence à résoudre des problèmes, la sensibilité personnelle, tous ces aspects importent dans la réalisation de soi comme être sexué. La sexualité est le produit d'une relation complexe entre les expériences personnelles, les influences extérieures et les contingences sociales ou morales.

En fait, la sexualité humaine est multidimensionnelle : elle implique les aspects affectifs par l'entremise des attitudes, des valeurs, des sentiments que l'on éprouve à l'égard de soi et d'autrui; elle se nourrit de connaissances, de façons de penser et de conceptions diverses. Elle repose sur la biologie, mais elle est largement tributaire de la société dans laquelle une personne évolue et qui influe sur la culture, les rapports entre groupes et entre individus, les aspects moraux et spirituels. Enfin, elle se traduit par des comportements qui, dans certains cas, peuvent mettre en péril l'intégrité physique et psychique des protagonistes. La globalité

et la richesse de la sexualité appellent donc nécessairement une bonne connaissance de soi, et cela exige une démarche à la fois cognitive, réflexive et intégrative.

## DÉFINITION DE LA SEXUALISATION[3]

L'American Psychological Association (APA)[4] affirme qu'il y a sexualisation lorsqu'une seule ou plusieurs des quatre situations suivantes sont présentes :

- la valeur d'une personne provient uniquement de son attrait ou de ses comportements définis comme étant sexuels;
- la personne est sexuellement objectivée;
- la personne est maintenue à un standard qui rend équivalent le fait d'être attirant avec le fait d'être *sexy;*
- la sexualité est imposée de façon inappropriée sur une personne.

## DÉFINITION DE LA SEXUALISATION PRÉCOCE[5]

On parle de sexualisation précoce lorsque des enfants développent des attitudes et des comportements sexués ne correspondant pas à leur stade de développement psychologique et sexuel.

Cette sexualisation précoce est l'une des conséquences de l'hypersexualisation de la société. Puisque les enfants apprennent du monde des adultes, ceux-ci sont particulièrement vulnérables face aux compagnies de marketing qui les visent spécifiquement.

Or les modèles et les produits qu'on leur propose sont très sexualisés, tels poupées, vêtements, jeux, dessins animés et télé-réalités diffusées aux heures de grande écoute.

Pour Bouchard et Bouchard[6], le concept de «sexualisation précoce» renvoie à l'idée d'induire chez les jeunes filles de 8 à 13 ans des attitudes et des comportements de «petites filles sexy».

D'autres auteurs réfèrent plutôt à l'âge auquel certains jeunes démarrent leurs activités sexuelles et parlent de «précocité sexuelle».

Ainsi, certains auteurs considèrent «précoce» le fait d'avoir des activités sexuelles à 14 ans ou moins[7] ou à 15 ans ou moins[8].

À ce propos, Athéa et Couder[9] affirment que très peu d'adolescents de moins de 15 ans ont une maturité psychosexuelle qui leur permette une entrée positive dans la sexualité, bien qu'il puisse y avoir des exceptions.

Finalement, précisons que dans le monde médical, le concept de «précocité sexuelle» renvoie davantage à l'apparition des caractères sexuels secondaires avant l'âge de 8 ans chez les filles et de 9 ans chez les garçons.[10]

## CONSÉQUENCES LIÉES À UNE SEXUALISATION PRÉCOCE

En focalisant l'attention sur le corps et en encourageant les préadolescentes à user de leur charme et sex-appeal comme source de pouvoir, on les prive de leur enfance et on les rend prisonnières du regard de l'autre pour exister.[11]

Avec la philosophie de la «girl power» qui les encourage à dévoiler pleinement leur sexualité pour exercer un pouvoir sur le sexe opposé, on les transforme en objet de désir alors qu'elles n'ont ni l'autonomie ni la maturité pour être des sujets de désir.[12]

Les petites filles s'aperçoivent vite que plus elles s'habillent sexy, plus elles attirent les regards, mais elles ne mesurent pas tout à fait quelle est la nature de cette attirance, n'ayant pas la maturité pour comprendre la situation (…).[13]

Note : Nous souhaitons préciser ici, afin d'éloigner toute ambiguïté, que la façon de s'habiller ne justifie en aucun cas la violence. La personne qui en agresse une autre est responsable de ses gestes.

## DÉFINITION DE L'HYPERSEXUALISATION DE LA SOCIÉTÉ[14]

On parle d'hypersexualisation de la société lorsque la surenchère à la sexualité envahit tous les aspects de notre quotidien et que les références à la sexualité deviennent omniprésentes dans l'espace public : à la télévision, à la radio, sur Internet, dans les cours offerts, les objets achetés, les attitudes et comportement de nos pairs, etc.

Ce phénomène, largement inspiré par le monde de la pornographie, est fondamentalement sexiste; il utilise habituellement le corps des femmes et des jeunes filles, quelque fois celui des hommes et des jeunes garçons. Il peut avoir des conséquences importantes, notamment sur nos manières de penser et d'agir, sur notre sexualité et au niveau des relations hommes-femmes.

> «L'hypersexualisation valorise le paraître au dépens de l'être; l'avoir plutôt que le savoir.»
>
> Francine Descarries, Professeure, département de sociologie, UQAM

Pour Mariette Julien[15], l'hypersexualisation c'est l'usage excessif de stratégies axées sur le corps dans le but de séduire. Outre les tenues suggestives, elle inclut les transformations érotisantes du corps (augmentation mammaire, grossissement des lèvres, etc.), le langage non verbal annonçant une disponibilité sexuelle (se passer la langue sur la bouche, faire une danse poteau, etc.), la participation à des jeux sexuels (sofa party, danse sandwich, etc.) le clavardage (chat) à caractère sexuel, la consommation et/ou la production de matériel pornographique. Aussi, l'hypersexualisation comporte deux volets : celui de l'image corporelle (tenue vestimentaire et esthétique du corps) et celui des activités à caractère sexuel. Quand à la mode hypersexualisée, on peut la définir comme une esthétique de l'apparence qui met l'accent sur la sexualité.

## LES CONSÉQUENCES SOCIALES DE L'HYPERSEXUALISATION

- Déséquilibre dans les rapports hommes/femmes;
- L'exposition à du contenu sexuel à répétition entraîne une plus grande adhésion aux stéréotypes sexuels et sexistes. Propose aux jeunes des modèles de comparaison stéréotypés[16];
- Détruit l'identité propre, la diversité;
- Tendance à banaliser l'exploitation sexuelle des enfants;

- Perte de sens et de signification liés au sexuel;

- Occasionne une vulnérabilité sociale (image corporelle, troubles de comportement alimentaires, dépendance affective, agressions sexuelles, problèmes de consommation, etc.).

## LES CONSÉQUENCES DE L'HYPERSEXUALISATION POUR LES FILLES

Les jeunes filles ainsi que les adolescentes subissent quotidiennement les pressions des médias et de leur entourage. Le message qui leur est transmis est clair : elles doivent être belles, sexy et disponibles sexuellement. Plusieurs sont ainsi amenées à croire que leur seul pouvoir réside dans leur apparence, et elles feront des efforts quotidiens pour accéder à ce modèle de femme physiquement parfaite et sexy.[17]

En misant sur le paraître, les jeunes filles deviennent dépendantes de l'appréciation des autres et, par le fait même, fort vulnérables. De plus, l'imposition de standards irréalistes par les industries de la beauté, de la publicité et des médias risque d'entraîner pour plusieurs d'entre elles une insatisfaction face à leur apparence ainsi qu'une baisse de leur estime de soi. Autres effets négatifs (…).[18]

- Focalisation sur l'image, obsession de la minceur;

- Fixation sur les relations amoureuses, dépendance émotive, problèmes affectifs;

- Manque de confiance en soi et en son corps, dépréciation de soi;

- Hausse du sentiment de honte et de l'anxiété[19];

- Dépression ou états dépressifs[20];

- Diminution de l'acuité mentale[21];

- Détresse psychologique et idées suicidaires;

- La précocité sexuelle augmente la probabilité de subir de la violence psychologique, physique ou sexuelle[22] et augmente la vulnérabilité à la pédophilie, à la prostitution et à la pornographie.

### Conséquences physiques :

- Réduction des sentiments de bien-être physique;

- Troubles alimentaires, dont l'utilisation récurrente de régimes amaigrissants dès le plus jeune âge;

- Consommation excessive de drogue et d'alcool, le tabagisme (certaines jeunes filles fument pour contrôler leur poids);

- Recours aux chirurgies plastiques, notamment les implants mammaires, liposuccion sur diverses parties du corps et diverses autres procédures. (S'effectue couramment sur des adolescentes de 18 ans et moins);

- Relations sexuelles précoces à risque, les troubles d'ordre sexuel, incluant la perte du désir;

- Problèmes liés à la contraception et aux interruptions de grossesse;

- Accroissement de la fréquence des actes de sexualité orale chez les préadolescents et adolescents;

- Accroissement du nombre de cas d'infections transmissibles sexuellement et par le sang (ITSS), etc.

Selon une recherche américaine, « ...les jeunes femmes qui ont une forte tendance à définir la féminité principalement par l'image corporelle ont moins tendance à exprimer leurs désirs personnels lors de relations sexuelles. Conséquemment, elles expriment moins leur souhait d'être sexuellement satisfaites, leur refus d'une relation sexuelle non désirée, et elles insistent moins pour se protéger lors des rapports sexuels».[23]

Elles pourraient ainsi participer à certaines pratiques sexuelles, non pas parce qu'elles le désirent réellement, mais pour répondre aux demandes des autres, pour être acceptées ou être dans «la norme».

## LES CONSÉQUENCES DE L'HYPERSEXUALISATION POUR LES GARÇONS[24]

Alors que les messages de société incitent les filles à être dans le paraître, ils encouragent les garçons à être beaux et musclés, mais aussi machos, riches et sexuellement très actifs.

(…)Les garçons aussi veulent plaire, ne pas décevoir, et certains pourront se sentir forcés d'agir de telle ou telle façon pour se sentir acceptés par leur groupe d'amis. Ainsi, puisqu'il sera considéré comme cool d'avoir une sexualité active et de le dire haut et fort, plusieurs garçons sentiront une pression pour performer sexuellement, essayer différentes pratiques sexuelles, parfois avec plusieurs partenaires. De plus, à travers les messages et pratiques véhiculés par leurs idoles, les télé-réalités ou leurs pairs, des pratiques sexuelles essentiellement axées sur le plaisir masculin sont valorisées, telles la fellation et la sodomie, et ce, sans égard au désir ou au plaisir de leur partenaire.

Encouragés par les messages sexistes et souvent violents envers les femmes, certains garçons et adolescents adopteront des comportements empreints de mépris, de violence ou de domination envers les filles et les femmes. De nombreux garçons comme de nombreuses filles feront leur éducation sexuelle par le biais de la pornographie, assimilant ainsi une conception irréaliste et réductrice de la sexualité et des relations de couple.

> Le stéréotype sexiste de rapport dominé/dominant dans le couple s'en trouve grandement renforcé.
>
> Regroupement des organismes ESPACE du Québec, 2014

## LES CONSÉQUENCES OBSERVÉES CHEZ LES JEUNES

- Selon une étude, les garçons ont une plus forte probabilité d'avoir une bonne estime de soi lorsqu'ils sont sexuellement précoces, contrairement aux filles dont l'estime de soi diminue[25].

- Selon des études, même si les filles sont meilleures dans plusieurs domaines, leur estime de soi serait plus faible que celle des garçons[26].

- Les garçons souhaitent augmenter leur masse musculaire[27] et prendre du poids[28], contrairement aux filles qui souhaitent en perdre.

- La quantité de contenu sexuel observée dans les médias influence la précocité sexuelle[29].

- La précocité sexuelle entraîne une augmentation du nombre de partenaires sexuels[30].

- La violence dans les relations amoureuses est plus fréquente[31].

- Les gars ayant un corps musclé et ferme ont une image corporelle positive d'eux-mêmes et leur confiance en soi est beaucoup plus grande[32].

## PRÉVENTION : OUTILLER LES JEUNES

Faire de l'éducation à la sexualité, ce n'est pas seulement parler de sexualité, mais c'est aussi entrer dans l'univers des valeurs. Il est important de requestionner et recadrer nos valeurs, notre compréhension du monde, notre compréhension de l'amour, de la sexualité[33].

- Rappeler continuellement aux enfants qui ils sont, qu'ils ne projettent pas seulement une image, qu'ils sont des personnes à part entière[34].

- Ouvrir la discussion avec les enfants, les amener à développer leur esprit critique, à comprendre toutes les influences présentes dans leur quotidien pour qu'ils soient à l'affut et moins vulnérable face à tout ce qui les entoure. (Par ex : l'image des femmes projetée dans la publicité et les différents médias; le rôle attribué aux hommes et aux femmes dans la société).

- Aborder les sujets de la sexualité et de la sexualisation avec les enfants, au fur et à mesure que ces sujets apparaissent. En exprimant clairement ses sentiments et ses valeurs au jour le jour, tout en faisant preuve de compréhension et d'empathie par son écoute, le parent peut établir une relation vivante, active et efficace avec son enfant. Cette relation rassure l'enfant, lui donne des repères et l'aide à développer son jugement[35].

- Les jeunes peuvent recevoir d'amples informations, adaptées à leur âge ou à leur niveau de maturité. Par exemple, parler avec eux de séduction, de la notion de consentement, des rapports égalitaires, de ce que ça veut dire une relation amoureuse, de faire attention à l'autre et de se préoccuper de l'autre[36], autant que de soi-même.

- Habiliter les jeunes à mieux se connaître et à s'affirmer comme garçons et filles (réalités, attentes, etc.), mais aussi devant la peur du rejet[37].

- Favoriser l'intégration du respect à toutes les sphères de leur vie, y compris celle de l'intimité : la leur et celle de l'autre[38].

- Réfléchir sur la notion de «libre choix», qu'il est important de s'écouter en analysant les émotions et les sentiments vécus, pour ensuite les exprimer. Les autres ont le droit de refuser ou d'accepter quelque chose à tout moment et toi aussi[39].

- Informer des risques réel sur Internet et développer leur capacité à déterminer les contextes où la prudence est de mise[40]. Outiller les jeunes à mieux protéger leur intimité sur Internet, pour ainsi leur éviter de se rendre vulnérables et à risque d'être ridiculisés et humiliés par les pairs et par les inconnus.

- Discuter de leur conception de l'amour, du sentiment «d'être aimé-e» ; de ce qu'il ou elle peut apporter à la relation (simplicité, confiance, engagement, respect, etc.) et aussi de ce que la relation peut lui apporter (sollicitude, plaisir, estime et affirmation de soi, etc.)[41].

## POUR CONTRER LA SEXUALISATION PRÉCOCE

- Offrir dans les écoles, une éducation à la sexualité plus globale que l'approche préventive et sanitaire qui prévalait jusqu'ici et cela, dès le préscolaire[42];

- Offrir aux adolescentes et aux adolescents une éducation à l'érotisme qui vise la prise de conscience de soi et de l'autre en tant que sujet (non d'objet) de désir et de plaisir[43];

- Supporter et renforcer les habiletés parentales, dans le lien avec leurs enfants[44];

- Face à la mode vestimentaire, apprendre aux jeunes à considérer la portée érotique reliée au vêtement. Opérer un recadrage du discours sur la beauté et sur l'aspect physique[45];

- Utiliser l'approche féministe, c'est–à-dire tenir compte de l'inégalité sociohistorique entre les sexes et de son impact sur la socialisation actuelle des filles et des garçons pour les conscientiser aux inégalités qui persistent[46];

- Plutôt que de censurer les magazines, la télé, les vidéo-clips, etc. ce qui est impossible, s'en servir pour faire[47]:

- de l'éducation aux médias;
- de l'éducation aux stéréotypes;
- de l'éducation à la sexualité;
- de l'éducation à la consommation responsable;

- Guider les jeunes, filles et garçons dans un processus *d'empowerment* basé sur l'estime de soi, la confiance en ses capacités et l'autonomie affective plutôt que sur l'apparence et l'approbation des autres;

- Mettre l'accent sur le bien-être et la santé plutôt que sur l'obsession de l'image corporelle;

- Apprendre aux enfants à s'investir dans une cause sociale, à exercer leur pouvoir citoyen en faisant des choix conscients de consommation, en participant à des pétitions ou des boycottages contre la publicité sexiste, etc.[48];

- Prendre le phénomène au sérieux et se questionner à savoir si on tient réellement compte de l'enfant, de ce qu'on lui fait incarner[49];

- Individuellement comme adulte, se rappeler de notre responsabilité d'être un guide et un modèle pour nos filles et nos garçons;

## POSITION DU ROEQ SUR LA SEXUALISATION PRÉCOCE[1]

### ANALYSE

Dans notre société actuelle, les enfants sont de plus en plus exposés à des messages de toutes sortes sur la sexualité. Cette exposition régulière à du contenu sexuel propose aux jeunes des modèles limités à des stéréotypes et entraîne une plus grande adhésion aux stéréotypes sexuels et sexistes. Ce phénomène d'hypersexualisation de la société, largement inspiré par le monde de la pornographie, entretient le déséquilibre dans les rapports hommes/femmes. Les conséquences découlant de cette problématique sont inquiétantes. La principale préoccupation du Regroupement des organismes ESPACE du Québec (ROEQ) en ce contexte, est la sexualisation précoce des enfants.

En tant qu'organismes qui travaillent à prévenir la violence faite aux enfants, le ROEQ et ses membres souhaitent partager leur analyse, leur position et leur vision. Leurs actions étant basées sur des valeurs féministes et communautaires, ils travaillent à mettre de l'avant l'importance du respect dans les rapports entre les personnes pour qu'ils soient enrichissants, exempts d'abus de pouvoir et donc égalitaires. Nos perspectives d'avenir visent des changements sociaux suscitant une prise de conscience collective du phénomène de la sexualisation précoce et de ses impacts négatifs sur le développement des enfants.

Les messages hypersexualisés véhiculés par notre société accordent beaucoup de place à l'apparence et proposent des standards de beauté irréalistes. En plus d'aller clairement à l'encontre du développement de l'identité personnelle, du plein épanouissement et de la diversité des styles de personnalité, les conséquences sont nombreuses chez nos filles et nos garçons. Par la valorisation du corps, de l'apparence, du charme et du sex-appeal comme source de pouvoir, on les prive de leur enfance tout en développant la dépendance au regard de l'autre pour exister.

Avec l'hypersexualisation qui encourage les jeunes à utiliser leur sexualité pour exercer un pouvoir sur le sexe opposé, on les transforme en objet de désir avant l'âge de l'autonomie et de la maturité nécessaire pour être des sujets de désir. On fragilise la personnalité plutôt que de la renforcer. D'autres conséquences s'ajoutent à cela. Par exemple : baisse de l'estime de soi, insatisfaction face à l'apparence, hausse de la violence dans les relations amoureuses et augmentation de la probabilité de subir de la violence psychologique, physique ou sexuelle.

Les conséquences sociales sont tout aussi préoccupantes. Avec un accès facile à différents médias et à d'autres sources d'informations telles qu'Internet, de nombreuses filles et garçons font leur éducation sexuelle par le biais de la pornographie. Il en découle évidemment une perception réductrice de la sexualité dont les aspects affectifs et relationnels, exempts d'abus de pouvoir sont évacués, alors qu'ils devraient être au coeur de l'univers de la sexualité.
Face à un tel constat, il est primordial de se questionner en tant qu'adultes sur les valeurs que nous souhaitons transmettre à nos jeunes en tant que société. Voulons-nous que

[1] Le ROEQ remercie les personnes et les organismes cités en référence qui ont enrichi sa réflexion et qui ont contribué à préciser sa position.

Dossier 9320 /Position sexualisation précoce/ ROEQ/ décembre 2014

l'apparence prédomine et que la perfection physique existe sous des modèles stéréotypés? Est-ce que la performance et la disponibilité sexuelle devraient être au centre des relations? Sommes-nous prêts à accepter que les compagnies de marketing visent spécifiquement nos enfants en proposant des modèles et des produits très sexualisés, tels poupées, vêtements, jeux, dessins animés et télé-réalités diffusées aux heures de grande écoute? Souhaitons-nous exposer nos enfants à de tels messages sans leur permettre de faire la part des choses?

## Pistes de solution

Le ROEQ et ses membres proposent les pistes de solutions suivantes pour réagir face aux phénomènes de la sexualisation précoce des enfants et de l'hypersexualisation de la société :

- Conscientiser les adultes à la sexualisation précoce des enfants issue de l'hypersexualisation de la société et les outiller à reconnaître ses influences présentes dans le quotidien des enfants (publicités, modes, jouets, les rôles stéréotypés attribués aux hommes et aux femmes, etc.);
- Fournir aux enfants de l'information qui les aidera à reconnaître l'hypersexualisation de la société afin de diminuer leur vulnérabilité et d'augmenter leur pouvoir d'agir;
- Encourager le dialogue parent-enfant et adulte-enfant sur tous sujets incluant la sexualisation de la société, afin de développer l'esprit critique chez les jeunes et chez les adultes;
- Offrir dans les écoles du Québec, une éducation à la sexualité saine qui inclut tous les aspects de la personne;
- Conscientiser nos gouvernements à l'importance de leur rôle en tant qu'intervenant pour limiter les excès du capitalisme et réglementer les industries pour éviter que nos enfants soient ciblés;
- Accorder socialement un réel intérêt à la prévention de la violence faite aux enfants, à une analyse et une approche globale qui inclut toutes les formes de violence et de surcroît dans les relations amoureuses;
- Outiller les enfants à reconnaître des situations potentiellement dangereuses et savoir comment réagir.

## Conclusion

Le ROEQ pour sa part, souhaite que les enfants aient accès à de l'information sur la sexualité saine et adapté à leur âge, afin de contrer leur vulnérabilité face aux stéréotypes et de développer leur sens critique. Il importe aussi qu'ils entendent parler de rapports égalitaires dans les relations amoureuses, de la notion de consentement et de l'attention portée l'un à l'autre. Car, au-delà du paraître et de la superficialité, comme le mentionne Francine Duquet, sexologue : […] la sexualité est au coeur de l'identité sexuelle, de la relation à l'autre, de l'épanouissement et du bien-être d'une personne.»

En tant qu'adultes responsables, nous pouvons choisir de contrer la sexualisation précoce et l'hypersexualisation, déjà en prenant conscience de leur existence. Plutôt que de considérer la sexualité comme un objet de marchandise et de consommation vide de sens, soyons là pour nos enfants, pour les aider à faire des choix et à donner un sens à leur vie.

Comme société, offrons à nos enfants la possibilité de vivre leur enfance.

Dossier 9320 /Position sexualisation précoce/ ROEQ/ décembre 2014

Secrétariat à la condition féminine
Québec

## L'image corporelle

L'adhésion aux stéréotypes sexuels peut aussi influencer la manière dont les filles et les garçons perçoivent leur corps et leur sexualité. Avoir une image corporelle positive est essentiel pour le bien-être et l'estime personnelle des enfants et des jeunes.

Avoir une image corporelle saine, c'est avoir une perception réaliste et globalement positive de son corps : apparence corporelle, poids, capacités fonctionnelles, pouvoir d'attirance, etc. Cela fait référence à la capacité d'une personne de voir son corps tel qu'il est dans le moment présent, d'en apprécier les habiletés et les particularités. Une personne ayant une image corporelle saine sera en mesure de valoriser son corps pour ce qu'il est capable d'accomplir et non seulement pour l'image qu'il reflète. Elle sera également plus encline à traiter son corps avec bienveillance en adoptant de saines habitudes de vie dans une perspective de santé et de bien-être plutôt que dans une perspective de contrôle du poids ou d'esthétisme.

DAGENAIS, F., DUFOUR-BOUCHARD, A-A., TRUDEL, J. (2014). Définition de l'image corporelle saine. Québec : Équilibre.

## Chez les 0-11 ans

Très jeune, l'enfant a déjà une perception de l'image de son corps et de celui des autres. Dès 5 ans, les enfants peuvent être insatisfaits de leur image corporelle ou être préoccupés par leur poids. Une étude a même démontré que 64 % des fillettes de 3 à 5 ans ayant un poids normal sont insatisfaites de leur silhouette. C'est toutefois à l'aube de la pré-puberté que cette insatisfaction corporelle conduit les jeunes à adopter des attitudes malsaines vis-à-vis de leur propre corps.
On sait par ailleurs qu'au Québec, 45 % des enfants de neuf ans (filles et garçons) sont insatisfaits de leur silhouette et qu'une fillette de neuf ans sur trois a déjà tenté de perdre du poids.

TREMBLAY, L., et al (2011). Perceptions of self in 3-5-year-old children: a preliminary investigation into the early emergence of body dissatisfaction Body Image, 8 (3) : 287-92.
LEDOUX, Marielle, MONGEAU, Lyne, et RIVARD, Michèle (2002). Poids et image corporelle – Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois, 1999, Québec, Institut de la statistique du Québec, chapitre 14, p. 311 à 344.

## Les images dans les médias

L'image des femmes et des hommes est souvent représentée de manière stéréotypée et sexiste dans les médias. Les femmes sont surtout caractérisées comme sentimentales, soumises et séductrices, tandis que les hommes sont définis comme dominants, virils, indépendants, aventureux et musclés. Les corps présentés dans l'univers médiatique et publicitaire traduisent aussi ces mêmes stéréotypes :

- chez les femmes, le corps est mince, les lèvres pulpeuses, les cheveux lisses et la poitrine généreuse;
- l'idéal masculin cultive ses pectoraux, a les épaules larges ainsi que le visage carré et froid.

Des recherches estiment que chaque personne, en Amérique du Nord, serait exposée à une moyenne de 3 000 publicités par jour, que ce soit dans les médias traditionnels comme la télévision, la radio, les magazines et les journaux ou dans les nouveaux médias tels qu'Internet, le courrier électronique et le téléphone cellulaire.
Inspiré du Centre canadien d'éducation aux médias et de littératie numérique.

Ces images de corps féminins et masculins répandues dans les médias ne sont pas sans conséquence. Plusieurs problèmes psychologiques et physiologiques sont liés à l'insatisfaction corporelle autant chez les jeunes que chez les moins jeunes. Même si les filles et les garçons subissent les effets d'une manière différente, la principale conséquence reste la même pour les deux sexes : entretenir le désir de modifier son corps pour se conformer aux modèles uniques de beauté. Alors que les filles ont tendance à vouloir maigrir pour ressembler aux mannequins, les garçons cherchent à atteindre la silhouette idéale de l'homme musclé et viril.

## Que pouvons-nous-faire?

Chez les 0-11 ans :

- Multipliez les stimulations sensorielles (bercer, masser, donner de l'affection) pour permettre aux enfants, dès la petite enfance, d'apprendre que le corps peut être une source de plaisir et de confort.
- Encouragez les enfants à porter attention à leurs sensations physiques (faim, satiété, fatigue) et enseignez-leur comment réagir adéquatement à ces signaux.
- Transmettez une image corporelle saine et positive afin d'être un bon modèle pour les enfants.
- Évitez les remarques sur votre propre poids, sur les aliments interdits ou qui « font engraisser », sur les diètes ou les régimes amaigrissants.
- Véhiculez des messages positifs sur l'image corporelle.

- Ne forcez pas une ou un enfant à manger s'il elle ou il n'en a pas envie et ne le privez pas de certains aliments ou d'une seconde portion s'il elle ou il a encore faim.
- N'utilisez pas les aliments pour récompenser, punir ou négocier un comportement.
- Incitez les enfants à améliorer leur force et leurs habiletés physiques par des activités comme le soccer, la danse ou les arts martiaux, afin qu'elles ou ils maîtrisent leur corps et acquièrent un sentiment de compétence corporelle.
- Enseignez le respect d'autrui et la non-tolérance envers les moqueries, surtout celles concernant l'apparence physique. Apprenez aux enfants comment répondre aux moqueries et identifiez les conséquences de l'intimidation.
- Discutez avec les enfants, dès la préadolescence, des changements que subira leur corps à la puberté. Parlez-leur de la génétique et des différentes morphologies.
- Apprenez aux enfants à faire preuve d'un esprit critique par rapport aux médias.

## De multiples façons d'être fille ou garçon

Plusieurs personnes croient, à tort, que les stéréotypes associés aux filles et aux garçons sont des traits présents dès la naissance. En suivant cette logique, les filles seraient naturellement douces, capables de prendre soin des autres et de coopérer, et aimeraient le rose. S'ajoute à cette liste la femme objet, objet de désir et de plaisir.

De leur côté, les garçons seraient tous naturellement indépendants, compétitifs, logiques, imprudents et agressifs. C'est l'image du joueur (ou player) qui se dessine ici, joueur pour qui la vie est une grande fête.

Pourtant, à la naissance, le cerveau des filles et des garçons est semblable et se développera selon l'expérience de chaque personne et non en fonction du sexe biologique. Être de genre féminin ou masculin ne limite en aucun cas l'accès aux possibilités infinies d'intérêts, d'attitudes, de comportements, qui vont bien au-delà du cadre rigide imposé par les stéréotypes sexuels.

> Le cerveau fabrique sans cesse de nouveaux circuits de neurones en fonction de l'apprentissage et de l'expérience vécue. Ces propriétés de « plasticité cérébrale », découvertes il y a une vingtaine d'années, ont révolutionné nos conceptions du fonctionnement du cerveau. Rien n'est jamais figé, ni programmé à la naissance.
>
> Catherine Vidal. Cerveau, hormones et sexe. Des différences en question, les éditions du remue-ménage, 2012, p. 11.

Les membres du personnel des écoles primaires et secondaires et ceux du personnel des services de garde éducatifs à l'enfance sont préoccupés par la précocité avec laquelle les enfants sont amenés à adopter des conduites sexuées stéréotypées. Cette sexualisation hâtive affecte le développement des enfants en imposant des limites, des contraintes ou des impératifs selon le sexe.

Plusieurs recherches ont montré que les stéréotypes sexuels peuvent avoir des effets, notamment, sur la motivation, le rendement scolaire et les choix de carrière. Elles indiquent que plus l'adhésion aux stéréotypes sexuels est forte, de la part des filles comme des garçons, plus les risques de difficultés scolaires sont grands.

## Saviez-vous que?

Les jeunes sont encore nombreux à faire un choix de carrière en fonction des stéréotypes sexuels. En luttant contre ces derniers, nous encourageons les enfants et les jeunes à exprimer leur réelle personnalité et à faire des choix éclairés quant à leur avenir.

## Exemples de stéréotypes

Chez les 0-11 ans

**Les comportements inconscients**

| Filles | Garçons |
|---|---|
| Dès la naissance, la famille et l'entourage font des remarques sur la beauté du bébé. | Dès la naissance, les gens font des remarques sur le fait que le bébé est énergique et fort. |
| Les gens sont plus doux avec une fille et l'accueillent souvent en commentant son apparence physique ou son habillement. | Les gens sont plus énergiques avec un garçon et l'accueillent souvent en le lançant dans les airs ou de toute autre manière dynamique. |
| Les filles reçoivent en cadeaux des vêtements et des jouets roses. | Les garçons reçoivent en cadeaux des vêtements et des jouets de couleurs variées. |
| À la maison ou au service de garde éducatif, les aires de jeux sont parfois divisées de façon à ce que d'un côté, les filles aient accès aux poupées et à tous les jeux de rôles (cuisinière, par exemple). | De l'autre côté, les garçons ont accès aux jeux moteurs (petites voitures, par exemple) et de construction. |

**Les fausses croyances (les préjugés)**

| Filles | Garçons |
|---|---|
| Les filles sont plus dociles et cherchent à plaire. | Les garçons écoutent moins que les filles; ils sont moins attentifs. |
| Les filles vont parfois bouder plus longtemps et pour rien. | Les conflits sont plus facilement réglés avec les garçons; c'est moins dramatique. |
| Les filles aiment seulement les jeux de rôles et les poupées. | Les garçons s'intéressent seulement aux jeux moteurs et de construction. |
| Les filles sont plus maternelles et n'ont pas autant besoin d'activités physiques. | Les garçons ont plus d'énergie à dépenser. |
| En service de garde éducatif, une fille peut jouer toute la journée à l'éducatrice. | Il est plus difficile pour les garçons de rester à l'intérieur toute la journée quand il pleut. |
| Les filles apportent de la douceur dans un groupe. | Les garçons sont plus « physiques » que les filles. |
| Les filles sont plus patientes. | Les garçons prennent de la place et bougent tout le temps. |
| Les filles ont plus de persévérance. | Les garçons veulent tout comprendre et sont créatifs. |
| Les filles sont plus manipulatrices. Elles jouent sur les sentiments. Elles sont plus orgueilleuses que les garçons. | Les échanges entre garçons sont plus directs et violents. |

Tant dans les livres que dans les jouets, aux petites filles sont souvent présentés les rôles liés à l'espace domestique et à l'apparence, alors que les petits garçons se voient plutôt proposer ceux de la conquête, de l'exploration active et du travail professionnel.

# La sexualisation de l'espace public

Depuis plusieurs années, nous observons une augmentation de la sexualisation de l'espace public. Elle transparaît au travers des médias, de la publicité sexiste, des vidéoclips, de l'industrie de la mode, de la sexualisation précoce des petites filles et de la banalisation de la pornographie.

**Quelques exemples dans la publicité**

La sexualisation de l'espace public se manifeste dans le fait d'attribuer un caractère sexuel à un produit ou à un comportement qui n'a rien de sexuel en soi afin de stimuler la demande, de vendre un produit ou encore de communiquer un message. Elle s'observe beaucoup dans la publicité. Pour faciliter la compréhension du public et faire passer son message rapidement, la publicité impose des clichés et des stéréotypes. Les images publicitaires sexualisées compromettent les rapports égalitaires entre les femmes et les hommes dans la mesure où elles participent à la promotion d'une image sexuée et limitée des femmes qui les réduit à l'état d'objet.

Voici deux exemples de publicité illustrant la notion de sexualisation de l'espace public :







L'espace public, c'est tout ce qui est extérieur au champ domestique. L'espace public représente ainsi tout ce qui peut être vu par tous.

Inspiré du Réseau québécois d'action pour la santé des femmes

## Des conséquences à éviter avec l'éducation

Les images sexualisées véhiculées dans les médias ne sont pas sans conséquences. L'exposition répétée aux messages publicitaires influence effectivement notre façon d'être et de nous comporter. Les enfants et les jeunes, en pleine construction de leur identité, y sont particulièrement sensibles. Ces images peuvent d'ailleurs entraîner des effets importants sur la perception qu'ont les enfants et les jeunes de leur image corporelle.

Sur le plan du développement sexuel, les médias peuvent conduire certains jeunes à adopter des comportements empruntés à une sexualité trop adulte pour leur âge. Ces comportements pourront se traduire dans leur habillement, leur attitude ou même leurs gestes concrets. La sexualisation de l'espace public n'est pas le seul facteur à considérer, l'éducation reçue jouant aussi un rôle de premier plan dans le développement sexuel des enfants et des jeunes. Ainsi, il importe d'accroître l'esprit critique par rapport à cette sexualisation de l'espace public dans l'éducation apportée aux enfants et aux jeunes pour en diminuer les conséquences possibles.

**Saviez-vous que?**

Chez les garçons et les filles, les médias représentent le premier facteur influant sur l'insatisfaction face à leur image corporelle.

## Public/privé

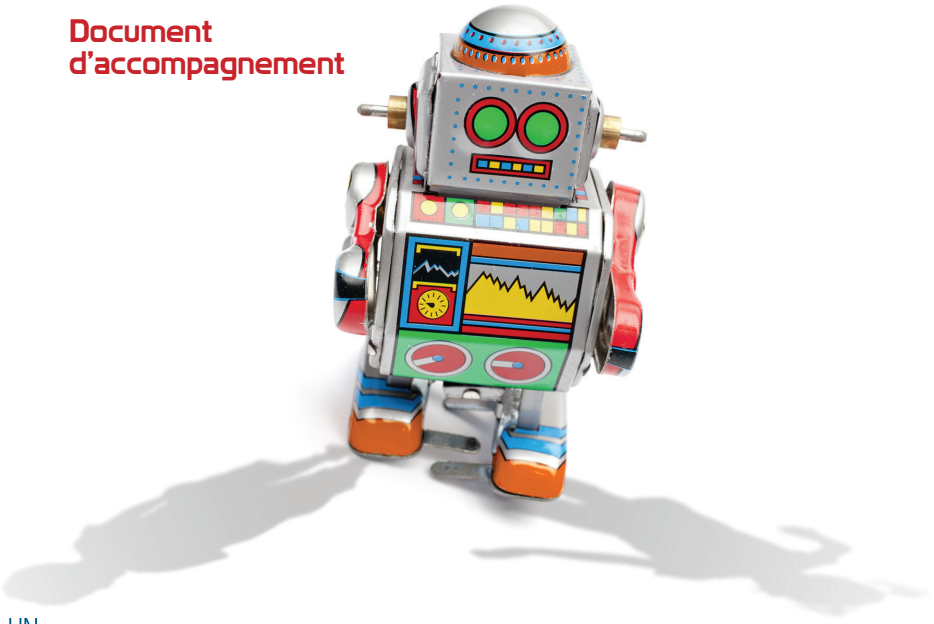
La différence entre ce qui relève du domaine privé et du secteur public est de plus en plus floue dans notre société, surtout avec la sexualisation de l'espace public.

### Chez les 0-11 ans

D'abord, les enfants en bas âge ne font pas instinctivement la distinction entre le public et le privé. Il revient aux parents et au personnel des services de garde éducatifs à l'enfance d'aider les enfants à comprendre ces notions. Il est essentiel dans l'éducation prodiguée aux enfants de leur faire comprendre que certaines images sur les autobus, dans les centres commerciaux, sur les panneaux publicitaires, reflètent des comportements qui appartiennent à la sphère du privé. Il faut absolument former leur esprit critique à cet égard

# Les livres et les jouets ont-ils un sexe?

## Document d'accompagnement



UN QUÉBEC POUR TOUS

Québec



## Les livres et les jouets ont-ils un sexe?

### Document d'accompagnement

Plus que de simples divertissements, les livres et les jouets[1] auxquels les enfants ont accès au service de garde ou ailleurs reproduisent des éléments de la vie familiale et de la vie en société. Véritable instrument de socialisation, le matériel de jeu permet, dès la petite enfance, de développer diverses compétences et de faire l'apprentissage des rôles sociaux. De nombreuses études et des observations réalisées notamment dans des magasins et des services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) ont révélé que les livres et les jouets sont très tôt différemment proposés aux filles et aux garçons. Les choix que le personnel des SGEE fait en la matière sont donc très importants.

Tant dans les livres que dans les jouets, aux petites filles sont souvent présentés les rôles liés à l'espace domestique et à l'apparence, alors que les petits garçons se voient plutôt proposer ceux de la conquête, de l'exploration active et du travail professionnel. Or, la répartition sexuée des livres et des jouets contribue malheureusement à reproduire des stéréotypes sexuels et des inégalités entre les filles et les garçons sur le plan des apprentissages.

Afin d'agir contre les effets discriminatoires des stéréotypes sexuels, nous proposons à l'ensemble du personnel des SGEE un outil permettant de déceler le caractère stéréotypé des livres et des jouets destinés aux enfants de 0 à 5 ans.

1 Par « jouets », nous entendons : les jouets, mais aussi les jeux (jeux de société, jeux de mémoire, jeux de blocs, etc.) et les objets de jeu (objets de la vie quotidienne utilisés comme jouets, tels que des ustensiles en plastique et des accessoires pour les jeux symboliques).

Sous la forme d'une grille d'observation, l'outil énonce différents critères[2] à considérer pour repérer la présence de stéréotypes dans le matériel et ainsi, faire preuve de vigilance dans les choix offerts aux enfants.

Le présent document de sensibilisation, en plus de rappeler la définition des stéréotypes sexuels et certains de leurs effets néfastes, reprend les critères de la grille en y ajoutant des précisions et des remarques pour guider l'analyse. Des stratégies concrètes sont également proposées aux intervenantes et aux intervenants à la petite enfance pour les encourager à diversifier les choix offerts aux filles et aux garçons, et ainsi mieux contribuer au développement global de chaque enfant.

**L'éducation égalitaire entre les sexes, qui passe notamment par la lutte aux stéréotypes sexuels et leur déconstruction, est d'ailleurs inscrite dans le programme éducatif « Accueillir la petite enfance » du ministère de la Famille et des Aînés (MFA) :**

**« Les milieux de garde visent aussi à favoriser l'égalité des chances entre les enfants [...]. Ils visent notamment à promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, en particulier en luttant contre les stéréotypes sexuels et sexistes. » (MFA, 2007 : 8)**

2 Les critères contenus dans la grille ne tiennent pas compte de la représentation des minorités culturelles et ethniques, car ce n'est pas l'objet ici, bien que nous soyons conscients qu'il s'agit d'un objectif du programme éducatif des services de garde du Québec et qu'une attention à cette dimension doit aussi être un facteur de décision.



1

# Les stéréotypes sexuels

Les stéréotypes sexuels relèvent de généralisations et de visions simplificatrices pour décrire les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Ils sont basés sur un ensemble de croyances et de jugements, souvent inconscients, partagés par un certain nombre d'individus au sujet des différences entre les filles et les garçons et des rôles qui leur sont dévolus. Les stéréotypes font abstraction des caractéristiques particulières des individus et de la diversité de leurs manières d'être. Par exemple, il est souvent dit que « les filles sont calmes » et que « les garçons sont turbulents ».

**« Selon une recherche menée auprès d'informatrices et d'informateurs localisés dans trente pays, six adjectifs considérés "typiques" ont universellement été associés aux hommes : "fort", "dominant", "énergique", "indépendant", "aventureux" et "masculin". En contrepartie, trois attributs seulement ont été associés aux femmes : "sentimentale", "soumise" et "superstitieuse". »**

**Source :** Conseil du statut de la femme (CSF). Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin, Résumé, Québec, 2009, p. 13.



Puisque ces stéréotypes dictent des manières de se comporter et s'imposent comme des normes à respecter, les enfants chercheront inévitablement à se conformer à la description stéréotypée de leur sexe pour éviter d'être jugés ou distingués. Cette situation se manifeste notamment dans les choix de jeux et de jouets des enfants. « Selon le psychologue Pierre Tap, " l'enfant en vient donc à aimer ce qu'il a le droit ou la possibilité de posséder, à apprécier les jouets qui peuvent être siens, et à rejeter les jouets qui ne font pas partie de son champ d'appropriation " » (CCP, 2007 : 24).

**« Le désir des enfants ne surgit pas toujours de lui-même. D'une part, les enfants (comme les adultes) désirent souvent ce qu'ils connaissent déjà (il est plus difficile de désirer quelque chose dont on ne connaît pas l'existence…), c'est-à-dire les jouets avec lesquels ils sont en contact, chez leurs camarades, dans les médias ou dans les rayons des grandes surfaces. »**

**Source :** Collectif contre le publisexisme (CCP). Contre les jouets sexistes, Éditions L'échappée, Paris, 2007, p. 16.





# 2

# Les effets néfastes des stéréotypes sexuels sur…

## 2.1 La santé mentale et physique

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont influencés par les représentations stéréotypées du corps véhiculées dans les médias, la mode, mais aussi par les livres jeunesse et les jouets, ce qui peut affecter leur santé mentale et physique. Du côté des filles, la persistance de modèles filiformes, de comportements et d'attitudes hypersexualisés, et l'insistance sur le paraître peuvent entraîner une pression à se conformer à ces images irréalistes, ainsi qu'une insatisfaction de leur image corporelle qui se manifeste très tôt chez nombre d'entre elles. Selon Santé Canada, la pression à la minceur exercée par l'environnement social et familial fait partie des facteurs pouvant contribuer au développement de troubles alimentaires (CSF, 2008). Comme l'indique Francine Duquet, sexologue et professeure, « la "culture filles" alimente l'idée qu'il faut se préoccuper de son apparence, de son look, et parfois même être sexy. Et qu'on doit se préoccuper des garçons. Cela les catapulte dans un univers qui va très souvent au-devant de leur âge. » (Bergeron, 2011 : 10).

De leur côté, les garçons, souvent exposés à des super-héros forts, virils, dominants et parfois violents, peuvent être tentés de reproduire des comportements risqués et des rapports de force nuisibles pour leur sécurité et celle des autres, tout en rejetant certaines dimensions de l'affectif, du relationnel et de la sensibilité. De plus, ces modèles au corps très musclé peuvent affecter l'estime de soi des garçons qui s'y comparent, notamment quant à leur image corporelle et à leurs capacités physiques.

Par ailleurs, en influençant leurs goûts et leurs champs d'intérêt, en limitant leurs aspirations, les stéréotypes sexuels peuvent nuire au bien-être des enfants. Ils peuvent générer des sentiments de honte, par exemple lorsqu'un adulte, plus ou moins consciemment, reproche à un enfant de ne pas se conformer aux stéréotypes : « Jonathan, tu aimes cela jouer à la poupée? C'est spécial. »

**La littérature sur les stéréotypes sexuels et les propos recueillis lors d'entretiens avec des membres du personnel de services de garde éducatifs montrent que les filles sont régulièrement encouragées à adopter des comportements dits masculins, alors que l'inverse est beaucoup moins accepté. En effet, il est « mal vu » socialement qu'un petit garçon présente des traits associés à la féminité (comme l'expression des émotions ou l'intérêt pour les poupées), alors qu'il est généralement plus accepté qu'une petite fille agisse « en garçon » (en affirmant son autonomie ou en s'intéressant au hockey, par exemple).**

## 2.2 La réussite scolaire

Plusieurs recherches, particulièrement en sciences de l'éducation (Bouchard, 1997; Bouchard et St-Amant, 1999; CSE, 1999; St-Amant, 2007; CSF, 2009; Plante, 2009; FAE, 2012), ont montré que les stéréotypes sexuels peuvent avoir des répercussions sur la motivation, l'engagement et la réussite scolaires. Conjugués à d'autres facteurs, comme la provenance d'un milieu socio-économique défavorisé, ils peuvent faire partie des éléments explicatifs du décrochage scolaire (Amboulé Abath, 2009). Tant chez les filles que chez les garçons, plus l'adhésion aux stéréotypes est forte, moins leur performance scolaire sera bonne. La lutte aux stéréotypes sexuels améliorerait donc sans doute la réussite des enfants des deux sexes puisque la perception qu'ils ont de leurs capacités dans certaines matières a une influence sur leurs résultats scolaires.



## 2.3 Les choix scolaires et professionnels

Les stéréotypes sexuels s'avèrent également persistants lorsque les filles et les garçons font leurs choix de formation et de profession. Les idées préconçues sur les préférences, les forces et les faiblesses de chacun des sexes peuvent contribuer à réduire la confiance des filles comme celle des garçons à l'égard de certaines orientations scolaires ou professionnelles.

### Saviez-vous que…

En formation professionnelle au Québec, plus de 4 femmes sur 5 (84 %) sont concentrées dans 4 secteurs de formation (sur 21 secteurs au total), soit Administration, commerce et informatique (35 %), Santé (31 %), Soins esthétiques (11 %) et Alimentation et tourisme (7 %).

**Source :** Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu,version 2010, p. 15.

Depuis une dizaine d'années, les professions traditionnellement féminines, dont la plupart sont du domaine de la santé ou de l'éducation, enregistrent un important déclin de la présence des hommes (conseiller d'orientation, psychoéducateur, infirmier, travailleur social, optométriste, pharmacien, psychologue).

**Sources :** Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine (MCCCF). *L'égalité entre les femmes et les hommes au Québec, Faits saillants*, 2010, p. 18.

Office des professions du Québec (OPQ). *Répartition du nombre de membres selon le sexe par ordre professionnel 2011-2012*, 2012.



### 2.4 Le partage des rôles parentaux et des tâches domestiques

Les effets néfastes des stéréotypes sexuels se manifestent également lorsqu'il s'agit de considérer les rôles parentaux et le partage des tâches domestiques. Aux filles, on apprend tôt qu'elles ont le devoir des tâches ménagères, des soins aux enfants et qu'elles doivent être tournées vers la séduction et le désir de plaire à l'autre, parfois au détriment d'autres compétences liées à la sphère professionnelle, par exemple. Les garçons, quant à eux, sont encouragés à consacrer leur énergie au travail, à la direction, à l'exploration et à l'utilisation maximale de l'espace. Pour se démarquer, ils doivent faire preuve de virilité en se distanciant des attitudes et des rôles féminins, mais on insiste moins sur leur responsabilité par exemple dans la construction de rapports amoureux ou d'une sexualité égalitaires.

## Saviez-vous que…

En 2005, 60 % du temps professionnel est effectué par les hommes et 62 % du temps domestique, par les femmes.

**Source :** Ministère de la Famille et des Aînés (MFA). *Un portrait statistique des familles au Québec, édition 2011*, p. 27.

En somme, il apparaît crucial de chercher à enrayer les mécanismes par lesquels, dès la petite enfance, des stéréotypes sexuels se transmettent et sont intégrés, particulièrement en raison de leurs effets réducteurs sur le développement individuel et social des personnes, mais aussi sur la persistance des inégalités entre les sexes.



3

# Le service de garde : un milieu important de socialisation

Les stéréotypes sont intégrés dès le plus jeune âge par le processus de socialisation qui permet aux enfants d'apprendre à vivre en société et à s'y intégrer harmonieusement. Il s'agit d'un processus par lequel l'enfant s'approprie graduellement la culture, les règles, les normes et les valeurs de la société dans laquelle il vit. Au cours de la socialisation, les enfants sont différenciés selon qu'ils sont filles ou garçons très précocement – par le choix des vêtements, du décor de la chambre, des jouets, etc. –, alors qu'eux-mêmes ne parviennent que vers l'âge de 2 ans à s'identifier à leur sexe (ministère de la Famille et de l'Enfance, 1998).

Outre la famille, qui constitue le premier espace de socialisation, différentes institutions participent à la construction sociale du « féminin » et du « masculin », notamment le service de garde, l'école, le milieu de travail et les médias.

Le rôle des éducatrices et des éducateurs à la petite enfance en matière de transmission des valeurs en est un de premier plan. En plus d'assurer le bien-être et la sécurité des enfants, les éducatrices et les éducateurs les soutiennent dans leurs apprentissages, les accompagnent dans l'exploration de leur environnement, les guident à travers le processus de socialisation, leur prodiguent des soins et favorisent leur développement dans toutes ses dimensions.

Malgré toute la bonne volonté du personnel des SGEE d'offrir un milieu de garde exempt de stéréotypes sexuels, il reste que plusieurs éléments (comme les lieux et le matériel, les activités et les jeux, et les interactions) peuvent en être porteurs, notamment les livres et les jouets.

4

## L'enfant apprend par le jeu

L'enfant apprend par tout le matériel éducatif et de jeu mis à sa disposition. Véritables reflets des activités domestiques et professionnelles des adultes, les livres et les jouets sont partie intégrante de l'apprentissage des rôles sociaux et ils accompagnent l'enfant dans toutes les dimensions de son développement : affective, physique et motrice, sociale et morale, cognitive et langagière (MFA, 2007). Comme chaque jouet permet de renforcer ou de développer certains types de compétences, l'enfant aura avantage à diversifier son utilisation des jouets afin d'acquérir de nouvelles habiletés et d'élargir ses champs d'intérêt. Par exemple, les jeux de construction favorisent le développement d'habiletés de motricité fine et d'habiletés cognitives, dont la reconnaissance de caractéristiques physiques d'objets, alors que les jeux d'imitation permettent plus particulièrement de développer les habiletés sociales et de communication.

Or, selon ce qui est proposé sur le marché, les livres et les jouets sont souvent répartis de façon stéréotypée entre les filles et les garçons. Dans les catalogues, les magasins et la publicité, deux univers, sur fond de rose et de bleu, sont souvent proposés aux enfants.



5

## Le sexe des livres et des jouets

Cette section[3] précise quels sont les différents aspects à observer pour déceler la présence de stéréotypes sexuels dans les livres et les jouets. Les critères proposés devraient servir de guide au moment de renouveler le matériel, afin de privilégier les livres et les jouets qui évitent de transmettre des stéréotypes et ceux qui les déconstruisent, mais aussi pour qualifier le matériel de jeu actuellement mis à la disposition des enfants au service de garde.

### 5.1 Public visé

La répartition sexuée des livres et des jouets sur le marché invite à penser que certains sont réservés aux filles alors que d'autres sont spécifiquement destinés aux garçons. L'apparence d'un livre ou d'un jouet, en particulier les couleurs utilisées, peut elle aussi laisser entendre qu'il s'agit d'un livre ou d'un jouet « de filles » ou « de garçons ». Le sexe des personnages présentés dans un livre ou ceux mis en scène par un jouet (par exemple, les figurines) est un autre aspect à observer pour s'assurer de la variété de modèles d'héroïnes et de héros présentés aux enfants. La narration d'exploits accomplis exclusivement par des garçons peut-elle avoir un effet sur l'estime de soi des filles? La présentation des tâches domestiques comme étant l'apanage des filles peut-elle avoir un effet sur le sentiment de compétence des garçons à cet égard? Pour éviter une telle situation, il importe d'assurer un équilibre dans la présentation de modèles positifs offerts aux enfants.

3 Cette section vise à préciser le contenu de la grille d'observation disponible en annexe du présent document.

## Saviez-vous que…

L'analyse des illustrations des livres jeunesse publiés entre 1987 et 2006 qui ont reçu le Prix du Gouverneur général du Canada dans la catégorie « Illustration » a révélé que, sur les 887 personnages recensés, 31,6 % sont de sexe féminin, et 68,4 % de sexe masculin.

**Source :** DIONNE, Anne-Marie. « Représentation des personnages masculins et féminins en littérature jeunesse : analyse des illustrations des livres primés par les Prix du Gouverneur général du Canada », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, no 2, 2009, p. 163.

Une étude réalisée en Suisse, sur l'ensemble de la littérature jeunesse francophone publiée en 1997*, a révélé qu'on retrouvait deux fois plus de livres présentant un héros plutôt qu'une héroïne.

*La longue durée de vie des livres illustrés, notamment dans les bibliothèques, de même que les rééditions effectuées pour des raisons de rentabilité, font en sorte que de tels livres restent en circulation bien après leur première date de parution. Par ailleurs, nombre de livres européens se retrouvent dans les librairies et les magasins québécois.

**Source :** DAFFLON NOVELLE, Anne. « La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et des héroïnes proposés aux enfants », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 24, nº 2, 2002, p. 309-326.

Les livres et les jouets peuvent aussi être proposés en deux versions selon le sexe de l'enfant. Certaines maisons d'édition offrent même une collection pour les filles et une collection pour les garçons avec des sujets et des thèmes bien distincts. « Les livres d'aventure et d'action demeurent encore très largement scénarisés autour de personnages masculins, alors que les contes de fée, remis à la mode dans une nouvelle mouture, continuent à pâtir des stéréotypes féminins » (CSF, 2009 : 60). L'observation réalisée dans les magasins et les boutiques de jouets en ligne a révélé qu'il n'était pas rare qu'une version spéciale pour filles soit proposée (par exemple, un ensemble de briques à assembler roses et mauves), ce qui suggère que les autres versions sont destinées aux garçons.

Cette répartition sexuée des livres et des jouets participe à la production des inégalités entre les filles et les garçons sur le plan des apprentissages. Privilégier un livre ou un jouet susceptible de susciter l'intérêt et l'utilisation autant des filles que des garçons est une façon de contribuer à une socialisation égalitaire entre filles et garçons.



### 5.2 Représentation des personnages

Malgré des progrès notables, certains livres et jouets pour enfants continuent de véhiculer des représentations très stéréotypées des filles et des garçons, des femmes et des hommes. Une attention particulière devrait être portée aux personnages anthropomorphes, comme les animaux qui sont assimilables aux êtres humains par leurs caractéristiques physiques et leurs accessoires (un ours habillé, un chien pompier, par exemple), notamment parce que leur représentation est souvent stéréotypée (Dafflon Novelle, 2003).

Par ailleurs, des éléments symboliques sont souvent illustrés près de ces personnages, reproduisant dans bien des cas la division sexuelle du travail : le tablier est associé à la maman, tandis que le journal et le fauteuil sont associés au papa. Il importe donc d'être attentif aux illustrations puisqu'elles sont, pour les jeunes enfants, des outils indispensables d'exploration du monde et de communication.

**« Une maman sortant de la maison avec son porte-documents ou lisant le journal dans le fauteuil du salon dirait aux enfants que les mères peuvent avoir une profession, être autonomes, curieuses, informées…**

**Une image qui montrerait, sans ironie ni tablier fleuri, un papa qui repasse une chemise, dirait aux enfants qu'il est normal de partager les tâches domestiques… ».**

**Source :** CROMER, Sylvie et Adela Turin. « Que racontent les albums illustrés aux enfants? Ou comment présente-t-on les rapports hommes-femmes aux plus jeunes? », Recherches féministes, Volume 11, numéro 1, 1998, p. 223-230. http://www.erudit.org/revue/rf/1998/v11/n1/057975ar.pdf.



L'apparence physique des personnages (y compris les vêtements et les accessoires) doit aussi être prise en considération afin d'éviter les livres et les jouets qui reproduisent des stéréotypes. Les caractéristiques physiques des personnages féminins, présentés tant dans les livres que mis en scène par les jouets (les poupées et les personnages sur un casse-tête, par exemple) amplifient généralement les attributs associés à « l'idéal féminin » (yeux et cils disproportionnés, rouge à lèvres, minceur, hypersexualisation, vêtements tendance, etc.). De la même façon, le corps des personnages masculins présente souvent les caractéristiques arbitrairement associées à la masculinité et à la virilité, soit un corps musclé qui ne ressent pas la douleur, un visage froid et agressif.

**Attention, si certains livres et jouets sont en eux-mêmes stéréotypés (la poupée qui ne dit que « maman », le super-héros musclé, dominant et qui n'éprouve aucun sentiment), c'est aussi et surtout l'absence de variété dans les modèles de héros et d'héroïnes, et dans les thèmes présentés aux enfants, qui pose problème.**

Le contexte dans lequel sont représentés les personnages est un autre aspect à observer afin de déceler la présence de stéréotypes sexuels. Tant dans les livres que dans les jouets (à travers les activités qu'ils permettent de reproduire) les filles et les femmes sont souvent représentées à l'intérieur – le plus souvent à la maison – plutôt qu'à l'extérieur, alors que c'est l'inverse pour les garçons et les hommes. Ce type de représentation associe en quelque sorte l'espace privé aux femmes et l'espace public aux hommes, reproduisant ainsi l'opposition traditionnelle entre les sexes.



## 5.3 Thèmes et valeurs

La répartition sexuée des thèmes véhiculés par les livres et les jouets, et des valeurs qui y sont rattachées, peut reproduire des stéréotypes féminins ou masculins. Par exemple, l'univers des véhicules et celui des jeux de construction sont généralement associés aux garçons. La façon dont les livres et les jouets reliés aux sciences et à la technique sont présentés invite à penser qu'il s'agit d'autres thèmes réservés aux garçons. Il en est souvent de même pour les sports.

En effet, la littérature sur le développement des enfants et des propos recueillis en SGEE (Amboulé Abath, 2009) révèlent que les besoins moteurs des filles ont tendance à être sous-estimés. Il sera ainsi généralement considéré comme normal que les garçons courent, se tiraillent, jouent à la tag et à la bataille, grimpent, utilisent beaucoup d'espace pour s'amuser, etc., alors que ces mêmes comportements seront moins acceptés chez les filles ou jugés moins normaux. Or, les filles ont, tout autant que les garçons, besoin de bouger pour développer leurs habiletés de motricité globale (tout comme les garçons doivent être encouragés à investir les activités requérant plus de concentration).

Dans une large proportion, les thèmes présentés dans les livres et les jouets destinés aux filles les invitent à adopter des attitudes passives. Par exemple, les thèmes des princesses et des fées suggèrent plus souvent qu'autrement une survalorisation de l'apparence physique, de la beauté, de la mode, bref, du paraître. « Lorsque des activités ou des jeux " créatifs " sont proposés aux petites filles, leur finalité reste en général orientée vers la mode et l'apparence » (CCP, 2007 : 32). Il suffit de penser aux trousses de maquillage, aux déguisements et aux accessoires de coiffure, aux ensembles pour fabriquer des bijoux ou dessiner des robes pour le constater. Les poupées mannequins sont l'exemple parfait d'un jouet qui encourage les filles à accorder une importance démesurée à leur apparence et à leur corps, au détriment d'intérêts bénéfiques pour leur développement global.

## Saviez-vous que…

« Quand Barbie a parlé pour la première fois, en 1968, elle avait six phrases à son répertoire dont deux très songées (sic) : « J'ai une date ce soir! » et « Comme j'aime être mannequin! ». En 1992, la Barbie adolescente parlante n'avait toujours pas un quotient intellectuel plus élevé. Elle disait : « Les mathématiques sont difficiles. », « J'aime magasiner. » et « Allons au bal. ».

**Sources :** http://maigrirsansdiete.wordpress.com/barbie/

Conseil du statut de la femme (CSF). *Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin*, Québec, 2009, p. 47.

En contrepartie, les livres et les jouets présentés comme étant ceux des garçons campent généralement les personnages masculins dans des rôles actifs. Les jouets et les thèmes des livres qui leur sont proposés sont généralement plus diversifiés que ceux destinés aux filles. Ils les invitent souvent à survaloriser la compétition, la force, l'agressivité et les capacités physiques, des caractéristiques associées à la masculinité. Le super-héros est un stéréotype exemplaire de l'idéal masculin proposé par l'industrie du jouet. « Cette dimension de surpuissance véhiculée par les jouets pour garçons s'oppose à la fragilité et la faiblesse que l'on retrouve dans les jouets pour petites filles » (CCP, 2007 : 54).

**Une histoire dans laquelle l'héroïne fait preuve de courage, de curiosité et d'ingéniosité pour explorer le monde et arriver à ses fins est un exemple de livre non stéréotypé.**

**Un jeu de loto ou un jeu « Cherche et trouve » sur le thème du zoo ou de la ferme représente un exemple de matériel susceptible d'intéresser autant les filles que les garçons.**



### 5.4 Activités parentales et tâches domestiques

Dans l'univers des livres pour jeunes enfants, les activités parentales et les tâches domestiques sont encore partagées de façon très stéréotypée. Les mères sont plus souvent représentées dans les relations affectives et les soins à prodiguer aux enfants et aux proches, tandis que les pères sont plus souvent engagés dans des activités récréatives et de loisir avec leurs enfants. En outre, les tâches ménagères restent l'apanage des filles et des femmes.

Les jouets d'imitation permettant de reproduire certaines activités familiales (soins aux enfants, cuisine, entretien ménager, etc.) sont souvent associés aux filles, notamment par les couleurs (mais aussi les illustrations) qu'ils arborent, indiquant par là qu'il s'agit de tâches dévolues aux femmes.

**Le fait d'avoir des poupées masculines au service de garde incite davantage les garçons à se diriger vers le coin imitation, en plus de leur montrer que les bébés garçons ont tout autant besoin de soins et d'affection que les petites filles et que les garçons, tout autant que les hommes, peuvent donner de l'affection et prodiguer des soins.**

**Un livre dans lequel on voit une mère faire une réparation dans la maison est un exemple de matériel favorisant la déconstruction des stéréotypes sexuels.**

## 5.5 Métiers et professions

Certains livres et jouets offrent une vision stéréotypée de la place des femmes et des hommes dans la société et peuvent donc reproduire la division sexuelle du travail. Les personnages occuperont généralement des métiers ou des professions traditionnellement réservés à leur sexe. Ainsi, les personnages féminins seront plus souvent représentés dans des emplois moins rémunérateurs et dont le statut est socialement moins reconnu.

En effet, dans l'industrie du jouet, plusieurs personnages masculins sont rois, ingénieurs, médecins, scientifiques, policiers, des métiers beaucoup plus variés que ceux des personnages féminins et souvent liés au pouvoir.

**Une boîte de figurines sur le thème de l'hôpital dans laquelle des personnages féminins et des personnages masculins sont médecins et infirmières et infirmiers montre qu'autant les femmes que les hommes peuvent accéder à la profession de médecin (nécessitant un certain savoir) en même temps que cela indique que les hommes peuvent exercer un métier dans le domaine des soins aux personnes.**



## 5.6 Qualités des personnages

Lorsqu'ils sont présents, les stéréotypes nuisent à la reconnaissance de l'unicité de chaque enfant, un des principes de base du programme éducatif des services de garde du Québec. Lors d'entretiens collectifs réalisés auprès d'éducatrices, d'éducateurs et de gestionnaires en SGEE, des propos recueillis témoignaient de conceptions stéréotypées entretenues à l'égard des filles et des garçons : les filles apportent de la douceur dans le groupe, elles sont plus maternelles, aidantes, patientes, manipulatrices, elles ont plus de persévérance; les garçons sont plus physiques, ils ont de l'énergie à dépenser, ils sont créatifs, curieux, moins attentifs et leurs contacts sont plus directs et violents (Amboulé Abath, 2009).

Une attention portée aux adjectifs employés pour décrire les filles et les garçons, les femmes et les hommes, présentés dans les livres permet de reconnaître ceux dans lesquels les qualités sont distribuées selon le sexe des personnages. Par exemple, les expressions émotives et affectives sont souvent attribuées à un personnage féminin, ce qui peut laisser entendre que l'expression des sentiments est de l'ordre du féminin.

**Un livre dans lequel les garçons et les hommes expriment leurs émotions et leurs sentiments est un exemple de matériel non stéréotypé.**

**Un jeu de mémoire sur le thème des émotions dans lequel on voit sur les pictogrammes des jeunes filles ainsi que des jeunes garçons est un exemple de jouet à privilégier.**



Extrait du site Web enseignerlegalite.com (consulté le 26 février 2021)
https://enseignerlegalite.com/petite-enfance/stereotypes-sexuels-chez-les-tout-petits/
Table de concertation des groupes de femmes de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine

## STÉRÉOTYPES SEXUELS CHEZ LES TOUT-PETITS

**Garçons et filles: des différences innées?**
À la naissance, les cerveaux des garçons et des filles ne diffèrent qu'en ce qui a trait aux fonctions de reproduction. Les enfants de 0 à 3 ans ont donc les mêmes aptitudes cognitives (intelligence, capacités de raisonnement, de mémoire, d'attention, de repérage dans l'espace) et physiques (Vidal, citée dans Piraud-Rouet, 2017). Les différences qui se développent entre filles et garçons sont imputables à la plasticité du cerveau, c'est-à-dire à sa capacité à se transformer selon ses apprentissages et son environnement (Piraud-Rouet, 2017). En ce qui concerne les différences psychologiques ou comportementales entre les sexes, si elles ont tendance à s'accentuer de l'enfance à l'âge adulte, elles sont presque absentes chez les bébés et les jeunes enfants (Cossette, 2017). Les seules différences observées à la naissance concernent la taille moyenne du cerveau, plus gros chez les bébés garçons, et l'activité motrice, légèrement plus importante chez ceux-ci. Quant aux autres différences comme l'expression verbale ou la préférence pour certains jouets, elles émergent entre l'âge de six mois et un an, âge auquel les enfants sont déjà soumis aux influences sociales, qui varient selon le sexe de l'enfant (Vidal, 2015). La variabilité entre les cerveaux individuels l'emporte sur la variabilité entre les sexes (Vidal, 2017).

**Développement de l'identité sexuelle**
Si, à la naissance, il n'existe à peu près pas de différences entre les bébés garçons et filles, à l'exception des organes reproducteurs, l'enfant se forge tout de même peu à peu une identité sexuelle. À la naissance, le bébé n'a pas conscience de son sexe. L'enfant l'apprend progressivement à mesure que ses neurones se connectent et que ses fonctions cognitives se développent (Vidal, 2015). Selon la théorie cognitivocomportementale de Kohlberg, l'acquisition du concept de genre chez l'enfant se fait en trois étapes.

Durant les trois premières années de sa vie, l'enfant se trouve à l'étape de **l'identité sexuelle** : il sait distinguer son propre sexe et celui des autres en utilisant les caractéristiques physiques apparentes (Boyd et Bee, 2015). Plus précisément, c'est vers l'âge de deux ans et demi que l'enfant possède les capacités mentales qui lui permettent de s'identifier au féminin ou au masculin (Vidal, 2015). Dès cet âge, les enfants ont des connaissances sur les rôles sexués, savent reconnaître les professions typiquement exercées par les hommes et les femmes, adoptent des activités et comportements sexués et choisissent des attributs faisant partie du sexe auquel elles et ils appartiennent : jeux et jouets, habits, accessoires, etc. (Ducret et Le Roy, 2012).

Vers l'âge de 3-4 ans apparaît **la stabilité du genre**, où l'enfant comprend que le sexe d'une même personne est stable dans le temps, soit que les filles deviendront des femmes et les garçons, des hommes. Toutefois, les enfants n'ont pas encore compris que le sexe est également une donnée stable par rapport aux situations. Pour un enfant de cet âge, un garçon qui porte une jupe devient une fille (Ducret et Le Roy, 2012). À ce stade, les enfants considèrent donc les violations des rôles de sexe comme inacceptables et incorrectes (Amboulé Abath, 2009). La catégorisation des personnes se fait encore grâce à des attributs physiques (Mieeya et Rouyer, 2013). Ducret et Le

Roy (2012) notent également que dès l'âge de trois ans, les enfants prennent conscience que les adultes se comportent différemment en fonction du sexe de l'enfant. C'est à cet âge que les enfants adoptent, à des degrés divers, les stéréotypes sexuels, d'où l'importance d'agir, dès la petite enfance, pour les déconstruire (Papalia *et coll.*, 2018).

Vers l'âge de 5-7 ans, l'enfant franchit l'étape de **la constance du genre**, où il ou elle comprend que le sexe d'une personne est constant en toutes circonstances, stable dans le temps et défini par la biologie (Boyd et Bee, 2015). L'enfant réalise alors que l'identité n'est pas influencée par les changements d'apparence ou d'activités relatives au genre, même si l'identité ne sera définitivement stable que vers 7 ans. D'autres études suggèrent toutefois que la construction de l'identité sexuelle est dynamique et peut se remanier au cours du développement ultérieur de l'enfant (Mieeya et Rouyer, 2013).

**D'où vient cette socialisation genrée?**

Si les garçons et les filles disposent des mêmes capacités à la naissance, comment se fait-il qu'après seulement quelques années de vie, ils et elles aient développé des comportements et adopté des rôles fortement liés à ce qu'on attend des enfants de leur sexe ? Les capacités innées des enfants, invariables selon le sexe, sont en fait modelées par l'environnement (Piraud-Rouet, 2017). L'éducation reçue dans la famille et au service de garde éducatif joue donc un rôle de premier plan dans la cassure entre ce qui est présenté dans l'espace public et l'intériorisation de ces observations chez les enfants ou dans le renforcement des stéréotypes (SCF, 2018).

La **famille** constitue le tout premier lieu de socialisation pour l'enfant, qui y apprend les rôles sexués par observation d'abord de ses parents, qui effectuent un renforcement différencié plus important pendant sa deuxième année de vie (Amboulé Abath, 2009). Beaucoup de travaux ont montré que l'entourage d'un bébé ou d'un enfant n'a pas les mêmes attitudes avec celui-ci ou celle-ci selon son sexe (Piraud-Rouet, 2017), et ce, même avant la naissance de l'enfant : on décore la chambre différemment selon le sexe du bébé, on lui achète aussi des vêtements et des jouets différents, etc. Une expérience menée auprès de nouveau-nés a montré que les parents décrivaient les garçons comme « grands, costauds et forts » et les filles comme « petite, mignonne et fragile » (aussi.ch, 2019). Plusieurs études ont même montré que les parents réagissaient plus favorablement quand leurs fils jouaient avec des outils et des camions et leurs filles, avec des poupées ou des bijoux (Boyd et Bee, 2015). On note ainsi que « les parents prennent en charge les filles, les entourent et les maternent. Les filles sont censées être obéissantes, dociles et ordonnées, et ont moins de choix dans leurs activités. "Elles apprennent à dépendre des adultes plutôt que de compter sur elles-mêmes. Elles devinent les comportements attendus d'elles par leurs parents et autres adultes, les intériorisent et agissent en fonction d'eux" (Duru-Bellat 1990 : 97). Elle signale par ailleurs que ces attitudes et conduites des parents sont reprises par le personnel éducateur dans les institutions scolaires qui poursuivent donc la socialisation familiale » (Amboulé Abath, 2009, p. 20).

Dans les familles hétéroparentales, « ce sont les mères qui influencent davantage les comportements; ainsi, les filles dont les mères ont des comportements stéréotypés adoptent à leur tour ces comportements, et les fils des mêmes mères, adoptant les comportements de ces dernières, affichent des comportements moins stéréotypés pour leur genre » (Papalia, *et al.*, 2018, p. 207). Certaines études ont aussi montré que les enfants de mères lesbiennes ressentaient moins de pression à se conformer aux stéréotypes de genre et adoptaient moins de comportements discriminatoires envers l'autre sexe. Des études semblables auprès de pères homosexuels n'ont pas été répertoriées.

Quant à l'influence de la fratrie, « les aînés ont tendance à être plus influencés par leurs parents, tandis que les cadets tenteraient davantage d'adopter les comportements et les attitudes de leurs aînés (McHale et coll., 2001). Les enfants qui ont un frère ou une sœur de même sexe, mais plus âgée, tendent à adopter plus de comportements liés à leur sexe que ceux ayant un grand frère ou une grande sœur de sexe opposé » (Papalia *et al.*, 2018, p. 209). Somme toute, l'interaction avec l'environnement familial va orienter les goûts, les aptitudes et les traits de personnalité en fonction des normes du masculin et du féminin de la société dans laquelle l'enfant évolue (Vidal, 2015).

Le **service de garde éducatif et les maternelles 4-5 ans** constituent eux aussi un milieu où plusieurs normes, attitudes, habitudes et savoirs sont inculqués à l'enfant et où il ou elle apprend ce qu'il est souhaitable, voire raisonnable, de viser pour sa vie adulte. La socialisation différenciée selon le sexe qui y est faite reproduit non seulement les inégalités entre les femmes et les hommes, mais amoindrit du même coup les chances des tout-petits (Amboulé Abath, 2009). Dans une étude réalisée en France, Murcier (2007) a montré que le personnel éducateur en service de garde à la petite enfance avait des attentes et des propositions d'activités stéréotypées envers les enfants selon leur sexe et ne les traitait pas de la même manière. Les éducatrices et éducateurs tolèrent par exemple plus les comportements indisciplinés chez les garçons que chez les filles et laissent les garçons monopoliser l'espace sonore par leurs prises de paroles plus fréquentes (Dafflon Novelle, 2009).

Les **pairs**, que ce soit en milieu de garde éducatif ou ailleurs, contribuent aussi à la socialisation genrée des enfants. Dès l'âge de trois ans, on remarque que les enfants jouent déjà dans des groupes de même sexe, ce qui renforce les comportements de genre (Papalia *et coll.*, 2018). L'influence des pairs serait plus marquée chez les garçons : au moment où ils savent à peine marcher, ils accordent déjà plus d'attention aux réactions des autres garçons face à leur comportement qu'à l'éducatrice ou à l'éducateur (Maccoby, 1998). Cette tendance se poursuit et peut même s'accentuer avec l'âge.

Enfin, **l'environnement matériel** de l'enfant (jouets, médias, livres, etc.) exerce lui aussi une influence sur son adhésion aux stéréotypes sexuels. Le jeu permet à l'enfant d'acquérir et d'exercer des habiletés motrices, cognitives et sociales qui auront un impact majeur sur son développement ultérieur. Divers travaux ont montré un lien entre la pratique de jeux de type visuospatial (jeux de blocs et autres jeux de construction) et les résultats à des tests d'aptitudes visuospatiales. Les activités de jeu pourraient avoir une influence plus marquée encore sur les choix de vie et de carrière des filles et des garçons (Cossette, 2017).

Depuis sa naissance, l'enfant évolue en effet dans un environnement sexué : la chambre, les jouets et les vêtements diffèrent selon le sexe de l'enfant (Vidal, 2015). Les parents et les autres adultes offrent des jouets différents aux filles et aux garçons bien avant qu'ils en fassent la demande ou manifestent des préférences clairement distinctes, renforçant l'adhésion aux stéréotypes (Cossette, 2017). Ces agents de socialisation contribuent aussi à renforcer les rôles de sexe : « par exemple, les enfants savent très bien s'orienter dans un magasin de jouets et reconnaître l'espace qui leur est destiné. En effet, pour beaucoup de jouets il y a une version fille et une version garçon, comme le vélo rose et le vélo bleu. Il s'agit d'une stratégie de vente pour inciter les parents à consommer davantage. Il devient difficile de passer le vélo rose de la grande sœur au petit frère » (Ducret et Le Roy, 2012, p. 10), et cela renforce les stéréotypes. Plusieurs jouets destinés aux filles les incitent déjà fortement à consacrer une attention particulière à leur

apparence physique, renforçant ce stéréotype chez elles : les trousses de maquillage, les accessoires de coiffure et de manucure, les jeux d'habillage, etc. L'univers des princesses, où la beauté est mise de l'avant comme une caractéristique d'importance primordiale, amène les jeunes filles à miser très tôt sur leur apparence (SCF, 2018).

**Sexe et identité de genre**

L'identité de genre est décrite comme le sentiment intrinsèque d'être un garçon ou une fille ou encore de se situer quelque part entre ces deux pôles. Il n'y a donc pas de lien avec l'orientation sexuelle, qui fait référence à l'attirance physique ou amoureuse ressentie envers un genre ou l'autre. Les recherches suggèrent que l'identité de genre est établie dès l'âge de trois ans (Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation, 2017). Un jeune enfant peut donc ressentir une identité de genre qui diffère de son sexe biologique. Il est encore difficile aujourd'hui d'expliquer pour quelles raisons des enfants connaîtront une identité de genre différente de celle qu'on leur a attribuée à la naissance. Une chose est sûre, l'éducation reçue ne peut expliquer qu'une ou un enfant ait une identité de genre différente de son sexe biologique (SCF 2018).

Ainsi, un milieu de garde éducatif inclusif et qui ne renforce pas les stéréotypes de genre permettra à un enfant qui ne s'identifie pas à son sexe biologique de se sentir accepté et en sécurité. En effet, si le personnel éducateur permet à tous les enfants de faire les activités de leur choix, sans égard aux jouets, aux vêtements ou aux activités traditionnellement associés à un sexe ou à l'autre, l'enfant qui ressent une variance de genre se sentira plus inclus ou incluse.

**À garder en tête quand on intervient auprès des enfants**

Plusieurs éléments doivent ainsi être pris en considération lorsqu'on intervient en petite enfance et qu'on souhaite éviter le renforcement des stéréotypes de genre. L'enfant développant son identité sexuelle entre 0 et 7 ans, la petite enfance constitue un moment important pour offrir des modèles diversifiés et des possibilités variées à tous les enfants, sans les cantonner dans des rôles traditionnels ou des stéréotypes sexuels. Plusieurs outils sont proposés à la section *Des pistes pour agir* afin de rendre votre milieu de garde éducatif et vos pratiques pédagogiques inclusifs et exempts de stéréotypes sexuels. Enfin, nous devons avoir conscience que nous-mêmes sommes un produit d'une socialisation genrée et que, involontairement, nous contribuons à les renforcer. Gardez votre œil critique ouvert et apprêtez-vous à faire la chasse aux stéréotypes !

## STÉRÉOTYPES SEXUELS AU PRIMAIRE

Déjà, au primaire, les enfants ont une compréhension assez poussée de ce que devrait être un garçon ou une fille. Vers l'âge de 5-7 ans, en effet, l'enfant comprend que le sexe d'une personne est constant en toutes circonstances, stable dans le temps et définie par la biologie (Boyd et Bee, 2015). D'autres études suggèrent toutefois que la construction de l'identité sexuelle est dynamique et peut se remanier au cours du développement ultérieur de l'enfant (Mieeya et Rouyer, 2013). Quoi qu'il en soit, dès leur arrivée à l'école primaire, les enfants ont très souvent développé des caractéristiques traditionnellement associées à leur sexe par le biais de la socialisation différenciée qu'ils et elles ont vécue tout au long de la petite enfance (SCF, 2018).

**Développement de l'identité de genre**

Le développement de l'identité de genre se fait tout au long de la petite enfance et elle se cristallise habituellement vers l'âge de sept ans, bien que chez certaines personnes, elle puisse varier et continuer à se remanier tout au long de la vie (Mieeya et Rouyer, 2013). Selon la Coalition des familles LGBT (2018, p. 2), l'identité de genre est « l'expérience individuelle du genre d'une personne qui peut correspondre ou non à son sexe biologique ou assigné à la naissance. Une personne peut ainsi s'identifier comme homme, comme femme ou encore se situer quelque part entre ces deux pôles, et ce, indépendamment de son sexe biologique. Toutes les personnes — toutes orientations sexuelles confondues — ont une identité de genre ». Il est donc possible que des enfants d'âge primaire soient en questionnement par rapport à leur identité de genre. Celle-ci n'est cependant pas directement liée aux intérêts des enfants (jeux, vêtements, modèles); « il est donc important de ne pas penser, par exemple, que le garçon qui s'intéresse à une activité dite féminine se perçoit comme une fille, ou l'inverse. Au contraire, les comportements attribués socialement au sexe opposé sont communs chez les enfants et n'ont rien à voir avec le genre auquel l'enfant s'identifie intérieurement » (SCF, 2018). La bande dessinée Assignée garçon, diffusée sur le Web par Sophie Labelle, nous plonge dans l'univers d'une jeune fille trans de onze ans en plein processus d'affirmation identitaire. L'autrice illustre de façon pédagogique et amusante plusieurs concepts liés à l'identité de genre chez les jeunes enfants.

**Stéréotypes sexuels chez les enfants du primaire**

Selon une étude menée au Québec par le Conseil du statut de la femme (2016), la majorité des enseignant·e·s du primaire interrogé·e·s était entièrement ou plutôt d'accord avec les affirmations suivantes :

1. Les filles réussissent mieux en français que les garçons;
2. Les cerveaux des garçons et des filles ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière;
3. Les différences observées entre les sexes ne sont pas le résultat des inégalités entre les hommes et les femmes;
4. L'école québécoise n'est pas adaptée aux besoins et à la spécificité des garçons;
5. Les garçons ont besoin de méthodes éducatives plus dynamiques et actives;
6. Les garçons ont davantage besoin de bouger que les filles.

Or, ces affirmations ne sont ni fondées sur des caractéristiques biologiques ni fondées scientifiquement. À la naissance, les cerveaux des garçons et des filles ne diffèrent qu'en ce qui a trait aux fonctions de reproduction. Les enfants de 0 à 3 ans ont donc les mêmes aptitudes cognitives (intelligence, capacités de raisonnement, de mémoire, d'attention, de repérage dans l'espace) et physiques (Vidal, citée dans Piraud-Rouet, 2017). Les différences qui se développent entre filles et garçons sont imputables à la plasticité du cerveau, c'est-à-dire à sa capacité à se transformer selon ses apprentissages et son environnement (Piraud-Rouet, 2017). En ce qui concerne les différences psychologiques ou comportementales entre les sexes, si elles ont tendance à s'accentuer de l'enfance à l'âge adulte, elles sont presque absentes chez les bébés et les jeunes enfants (Cossette, 2017).

Étant donné que le développement de l'identité s'effectue au courant de la petite enfance (lire à ce propos la page traitant des stéréotypes sexuels chez les tout-petits) et que cette identité se cristallise entre l'âge de cinq et sept ans (Boyd et Bee, 2015), lorsque les enfants commencent l'école primaire, la plupart d'entre eux et elles ont déjà adopté les comportements attendus de leur sexe. Ainsi, dans une étude menée dans plusieurs écoles primaires de la région de Québec,

« l'ensemble des garçons a intériorisé un modèle d'évaluation de la masculinité déterminé à partir des stéréotypes traditionnels. Selon ces stéréotypes, un garçon doit être sportif, indiscipliné, indifférent aux résultats scolaires et capable de se défendre. Les garçons qui refusent de se conformer à ce modèle sont exclus du groupe » (Gagnon, 1999, p. 29). Toujours selon cette étude, les « comportements perçus comme masculins haussent l'estime de soi de la majorité des garçons et les rendent populaires auprès des pairs, mais ils les distancient de la réussite scolaire et les enferment dans un moule limitatif » (p. 161).

Quant aux filles, plusieurs études démontrent que celles âgées de 7 ans seulement souhaiteraient être plus minces : à cet âge, elles peuvent déjà identifier une partie de leur anatomie qu'elles veulent améliorer (SCF, 2018). Dès le début du primaire, elles ont également moins confiance en elles et elles sous-estiment leurs compétences (BBC, 2018). On voit ainsi apparaître le phénomène de la menace du stéréotype. « Prenons l'exemple d'une classe d'élèves de 11-13 ans qui s'apprêtent à faire un test mesurant les capacités de représentation spatiale. Si le test est présenté comme un exercice de géométrie, les scores des garçons sont en moyenne meilleurs que ceux des filles. Mais si le professeur annonce qu'il s'agit d'un test de dessin, alors les filles battent les garçons ! (Massa et coll., 2005). Cette expérience et bien d'autres montrent à quel point les filles vivent avec appréhension les exercices de géométrie. Elles intériorisent de façon consciente le préjugé selon lequel elles ne sont pas douées pour les maths » (Vidal, 2017, p. 19). Les filles d'âge primaire semblent toutefois résister davantage aux stéréotypes sexuels féminins, particulièrement celles qui ont de meilleurs résultats (Gagnon, 1999), ce qui est cohérent avec les études qui démontrent une corrélation entre l'adhésion aux stéréotypes sexuels et le décrochage scolaire (Réseau Réussite Montréal, 2018).

Les garçons et les filles nous semblent ainsi adopter des comportements et démontrer des forces qui seraient naturellement différentes selon le sexe. Or, ces différences relèvent plutôt d'une socialisation différenciée.

**La socialisation différenciée**

Si la famille, le milieu de garde, les jouets et les livres pour enfants sont les premiers acteurs de socialisation différenciée des filles et des garçons durant la petite enfance, celle-ci se poursuit à l'école primaire : « les enseignant·e·s jouent donc un rôle dans ce processus de socialisation sexuée des élèves en prolongeant les expériences vécues dans la famille » (Epiney, 2013, p. 17).

La « socialisation différenciée » consiste à inculquer aux enfants les comportements attendus de leur sexe selon la société dans laquelle ils et elles grandissent. Une grande partie de cette socialisation différenciée se fait à notre insu.

Il est donc primordial pour eux et elles de prêter attention aux façons, souvent inconscientes, dont elles et ils agissent différemment avec les enfants en fonction de leur sexe. Une attention doit aussi être portée aux paroles et aux gestes des élèves : en effet, les pairs contribuent également à cette socialisation différenciée par le biais des réactions qu'ils et elles ont face à un·e enfant qui adopte ou transgresse les comportements traditionnellement associés à son sexe. Par exemple, les garçons qui démontrent des intérêts associés au féminin (maquillage, lecture, danse, arts, etc.) sont souvent victimes d'exclusion de la part de leurs camarades de classe, particulièrement des garçons. À l'opposé, les garçons turbulents, talentueux dans les sports ou qui défient l'autorité en tireront de l'admiration de la part de leurs amis.

Dans le cadre de cette socialisation différenciée qui s'effectue au primaire, « les relations entre pairs s'établissent presque exclusivement entre enfants du même sexe, un phénomène qu'on trouve dans toutes les cultures du monde (Cairns et Cairns, 1994; Karkness et Super, 1985). Les garçons jouent avec les garçons et les filles, avec les filles, chaque groupe dans des endroits et à des jeux différents » (Boyd et Bee, 2015, p. 257). On observe bien sûr des transgressions entre les groupes de garçons et de filles dans le cadre de certains jeux, mais la ségrégation persiste généralement tout au long du primaire et se poursuit même à l'âge adulte, bien qu'elle soit de moins en moins rigide avec le temps (Boyd et Bee, 2015). Cette division filles-garçons contribue à renforcer les stéréotypes sexuels et accentue la socialisation différenciée.

**Mixité scolaire**

Dans ce cas, la mixité scolaire est-elle à privilégier ? Des classes unisexes permettraient-elles une socialisation indifférente au sexe ? Cela favoriserait-il la réussite scolaire des filles et des garçons ? Si plusieurs milieux conservateurs militent pour la non-mixité des environnements scolaires, des « études internationales menées dans différents pays (États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Australie, Nouvelle-Zélande) ont clairement démontré que les résultats scolaires dans les classes non mixtes ne sont pas meilleurs que dans les classes mixtes (Halpern et coll., 2011). Ces études montrent aussi que la ségrégation à l'école crée un environnement unisexe artificiel qui encourage les préjugés sexistes. À l'inverse, la mixité, qui incite à travailler ensemble et à coopérer, réduit les attitudes stéréotypées. L'école mixte prépare les enfants à prendre leur place dans la société où femmes et hommes interagissent dans la vie publique et privée » (Vidal, 2017, p. 25). Il est donc important, pour lutter contre les stéréotypes sexuels et favoriser la persévérance scolaire, de maintenir la mixité scolaire et de favoriser les activités qui vont à l'encontre de la ségrégation des sexes qui s'opère à l'école par le biais de la socialisation genrée.

**Éducation à la sexualité et hypersexualisation précoce**

L'éducation à la sexualité a fait couler beaucoup d'encre au Québec (et ailleurs !) au cours des dernières années. Le programme québécois comporte tout un volet s'intéressant à la déconstruction des stéréotypes sexuels ainsi qu'à l'hypersexualisation, qui découle des stéréotypes imposés aux enfants. Les questionnements des enseignant·e·s et des parents par rapport à ce qui doit être enseigné ou non aux enfants en lien avec la sexualité demeurent toutefois nombreux.

D'abord, tel que le précise le ministère, la sexualité « ne se limite évidemment pas à la génitalité et ne doit pas être réduite aux seules pratiques sexuelles; les aspects affectifs et relationnels sont au centre de l'univers de la sexualité » (Ministère de l'Éducation, 2003, p. 9). C'est en ce sens que dès le primaire, « les enfants peuvent expérimenter certains comportements intimes : se tenir la main, se tenir proche de l'autre ou éprouver des sentiments plus forts pour un ou une amie. Ces émotions suscitent chez eux des questionnements, même s'ils n'en parlent pas explicitement.

Le développement affectif et amoureux s'effectue par étapes et évolue avec l'âge. Il est donc important de parler des relations affectives et amoureuses avec les enfants, tout en respectant leur niveau de développement psychosexuel. Ainsi, on ne parlera pas d'éveil amoureux avant l'âge de 8 à 11 ans, et d'éveil progressif à l'attirance sexuelle avant l'âge de 10 ou 11 ans » (SCF, 2018).

Les relations affectives et amoureuses ne sont malheureusement pas exemptes de stéréotypes sexuels. En effet, on s'attend à différents comportements de la part des garçons et des filles en ce qui concerne les relations interpersonnelles. Par exemple, « à propos d'un garçon qui dit avoir

une “blonde”, on entend souvent les adultes réagir ainsi : “Tu pognes mon grand !” Vous avez probablement déjà été témoin aussi de commentaires tels que : “Tu es un vrai charmeur !” à l’endroit d’un jeune garçon qui semble être populaire auprès de plusieurs jeunes filles à la fois ou qui dit avoir plus d’une amoureuse. Qu’en est-il des remarques faites aux jeunes filles dans la même situation ? On entend plus fréquemment des commentaires qui mettent d’abord les filles en garde contre les garçons ou contre leur propre potentiel de séduction (ex. : le mythe selon lequel être attirante équivaut à se mettre à risque d’être agressée sexuellement). […] Ces réactions spontanées relaient des messages aux enfants. Autrement dit, la relation amoureuse est valorisée pour les garçons et synonyme de “danger” pour les filles. En voulant bien faire, il est possible que par leur attitude des adultes renforcent l’image de la femme “vulnérable” et de l’homme “prédateur”. Rien pour favoriser les relations saines et égalitaires ! » (SCF, 2018). De plus, on offre souvent aux enfants des modèles familiaux et de couples hétéronormatifs, c’est-à-dire des familles formées par un père et une mère et des couples formés par un homme ou une femme. En ce sens, « les premières interventions à l’égard des relations affectives et amoureuses auprès des enfants doivent favoriser un discours inclusif et non hétérosexiste. […] Plus tôt les enfants auront accès à des modèles divers, plus tôt ils développeront une ouverture à l’égard de la diversité sexuelle. Une adhésion très forte aux stéréotypes sexuels peut entraîner un malaise avec toutes les personnes qui s’écartent de ces stéréotypes, et mener plus tard à l’homophobie ou à la transphobie » (SCF, 2018).

Enfin, on remarque une hypersexualisation précoce des enfants du primaire et du contenu leur étant destiné. Les jeunes filles de 8 à 13 ans, particulièrement, sont de plus en plus visées comme consommatrices par le marché de la mode, de la musique, des magazines et du cinéma, les préadolescents constituant l’une des cohortes démographiques les plus importantes depuis les baby-boomers (Bouchard et Bouchard, 2017). Les stéréotypes féminins présentés par ces médias sont souvent présentés comme accessibles aux jeunes filles alors qu’en réalité, il n’en est rien. Les modèles à atteindre, tant féminins que masculins, sont fortement exagérés et cantonnent les enfants dans des rôles sexualisés inadaptés à leur niveau psychosexuel.

# QU'EST-CE QUE L'ACTION COMMUNAUTAIRE AUTONOME




Vidéo : **États généraux du communautaire** (Coalition des TROC).
https://www.youtube.com/watch?v=kt5YexuPEV0

---

Les organismes communautaires autonomes mettent de l'avant que le contexte économique, politique, social et culturel dans lequel les gens vivent constitue un des déterminants majeurs de leur état de santé et de bien-être. Ils cherchent donc à intervenir directement sur ces aspects ainsi que sur les facteurs qui les déterminent afin de répondre globalement aux besoins des personnes.

Cette approche se traduit dans une multitude d'actions et de stratégies : le renforcement du potentiel, la participation sociale, la prise en charge individuelle et collective, la transformation sociale, etc. Les organismes communautaires autonomes agissent en prévention par ce qu'ils font (aide, soutien, activités, etc.), par comment ils le font (en impliquant les personnes, en renforçant leur potentiel, en leur redonnant une place, un pouvoir, etc.), et par ce qu'ils sont (collectif, démocratique).

## Les 8 critères de l'action communautaire autonome




Vidéo : **L'action communautaire autonome (ACA) –** Table des Regroupements du Saguenay-Lac-Saint-Jean. https://www.youtube.com/watch?v=KPFC0KcuUtQ&t=34s

---

**Les quatre premiers critères s'adressent à l'ensemble des organismes d'action communautaire :**

- être un organisme à but non lucratif ;
- être enraciné dans la communauté;
- entretenir une vie associative et démocratique;
- être libre de déterminer sa mission, ses approches, ses pratiques et ses orientations.

**S'ajoutent quatre critères supplémentaires pour les organismes d'action communautaire autonome :**

- avoir été constitué à l'initiative des gens de la communauté;
- poursuivre une mission sociale qui lui soit propre et qui favorise la transformation sociale;
- faire preuve de pratiques citoyennes et d'approches larges, axées sur la globalité de la problématique abordée;
- être dirigé par un conseil d'administration indépendant du réseau public.

## L'apport du mouvement communautaire autonome en santé et services sociaux

Les organismes communautaires autonomes apportent une contribution très importante à la société québécoise par leurs approches globales, novatrices, créatives et alternatives dans le renouvellement du développement social. Ils ont développé des analyses et des pratiques basées sur les besoins des personnes qui participent démocratiquement à la définition et à l'élaboration de ces dernières.

Les membres constituent un rouage incontournable de la vie démocratique des organismes et participent à leur gestion. Leur apport est très présent et s'y rattachent des valeurs tels que le respect, la liberté, la solidarité et l'égalité.

Les organismes communautaires autonomes ont par ailleurs une capacité à innover, à créer et à déceler les nouvelles réalités que vivent les populations ainsi qu'à explorer de nouvelles solutions souvent à l'avant-garde des politiques sociales. Les organismes, par leur créativité, développent des activités et des actions qui pourraient difficilement prendre forme dans les établissements. Ils suscitent la mobilisation de la communauté pour créer des lieux d'appartenance, bâtir des réseaux d'aide, de solidarité et d'appui. Par leur enracinement et leur implication, les organismes communautaires autonomes ont la souplesse pour s'adapter à l'évolution de la communauté et de ses besoins.

En d'autres mots, les organismes communautaires autonomes sont des outils collectifs d'aide et d'entraide, d'accompagnement, de défense de droits individuels et

collectifs et de prise en charge dont se dote la population. Pour des jeunes, des femmes et des hommes de tous âges et de toutes conditions socio-économiques, les organismes communautaires autonomes sont des lieux permettant:

- L'affirmation et le développement de l'exercice de leur citoyenneté ;
- L'actualisation et la pratique de valeurs de démocratie et de changement social;
- L'actualisation de pratiques consciencieuses et de prévention axées non seulement sur les effets, mais aussi sur les causes des problèmes vécus, sur les déterminants de la santé.

Les organismes communautaires autonomes sont présents dans toutes les régions du Québec depuis plus de trente ans et interviennent dans un vaste arc-en-ciel d'activités.

## Quelques marques historiques :

### LES ANNÉES 1960

Avec les années 1960, c'est la naissance de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui le mouvement communautaire autonome.

Malgré l'accroissement de la richesse collective, la réduction de la pauvreté n'est pas assurée. À cette époque naissent des organismes de loisirs et d'activités charitables portant des valeurs d'entraide et de solidarité.

Les premiers « comités de citoyens » des quartiers défavorisés font leur apparition. Ils revendiquent de meilleures conditions de vie en privilégiant la participation et l'action collective.

### LES ANNÉES 1970

L'esprit de ces années favorise l'expérimentation sociale. Les « comités de citoyens » se multiplient. En demandant la démocratisation des institutions publiques, les organismes communautaires permettent ainsi d'expérimenter la démocratie directe.

Une panoplie de projets novateurs sont mis sur pieds : services juridiques communautaires, cliniques médicales populaires, regroupements d'assistés et d'assistées sociaux, garderies. Le mouvement des femmes diversifie et intensifie ses actions et des regroupements sont constitués. Les idées marxistes-léninistes teintent les débats et les analyses.

## LES ANNÉES 1980

Face au désengagement de l'État, de nouvelles organisations se mettent en place afin de répondre aux besoins de la population. Tous les secteurs de la vie sont concernés : habitation, éducation, information, santé, travail, consommation, loisirs, environnement…

Le militantisme, la mobilisation et l'action directe perdent de l'importance au profit de la dispensation de services. La participation des membres est substituée de plus en plus par l'embauche de travailleurs disposant d'une formation académique.

## LES ANNÉES 1990

Les organismes sont de plus en plus confrontés à un dilemme : l'augmentation de leur reconnaissance et de leur financement entraîne bien souvent une perte d'autonomie et une augmentation du rôle de prestataire de services. Les membres sont de plus en plus représentés, mais de moins en moins mobilisés et impliqués.

Dans la foulée de la régionalisation, les lieux de concertation et de consultation se sont multipliés. En santé et services sociaux, la pratique de négocier des ententes balisant les rapports entre les organismes communautaires, par le biais de leurs regroupements notamment, et les instances ministérielles et régionales s'est accentuée.

La reconnaissance de la qualité et de l'importance du travail réalisé par le communautaire est un couteau à double tranchant : elle n'assure pas un financement accru. On parle de plus en plus de précarité du financement des groupes alors que les besoins de la population augmentent.

À partir de ce jour, le gouvernement et les organismes communautaires entretiennent des relations que l'on pourrait qualifier de «suivies» ou «d'assidues».

## LES ANNÉES 2000

Avec un nouveau cadre législatif (loi 25 et 83), la vision utilitariste de l'État face aux groupes communautaires s'accentue. Les organismes sont de plus en plus interpellés à titre de partenaires dans le cadre d'ententes de service afin d'offrir des services complémentaires à ceux offerts dans le réseau de la santé.

La quête pour du financement récurrent et de meilleures conditions de travail sont des préoccupations de tous les instants. La montée du néolibéralisme a nécessité de nouvelles solidarités entre les mouvements sociaux (syndicats, étudiants, communautaire,…).

# Valeurs du mouvement communautaire autonome

Parce qu'elles donnent un sens à la mission que se sont donnés les organismes communautaires autonomes, elles mettent en évidence l'importance de toutes formes d'actions, d'activités, de services mis de l'avant par les organismes. Ces valeurs servent de critères et de références, de principes moraux.

## Quel sens donne-t-on à ces valeurs ?

Au cours des années, ces valeurs ont acquis une signification particulière pour les organismes communautaires. Les définitions des dictionnaires ont été enrichies de l'expérience et des idéaux de celles et ceux qui les portent.

- **L'ouverture :** Maintenir une attitude favorisant la libre discussion sur des questions d'intérêt commun. Aptitude à considérer des idées nouvelles ou d'autres opinions et à admettre des points de vue opposés.
- **Le respect :** Sentiment de considération ressenti à l'égard d'une personne en raison de sa position sociale, de son mérite ou de la valeur humaine qu'on lui reconnaît. Accepter les réalités et les façons de faire de chacun et chacune malgré les différences d'opinions.
- **L'égalité :** Véhiculer une conception égalitaire des rapports sociaux en vertu de laquelle les relations entre les intervenants, intervenantes, et les personnes en besoin d'aide sont axées sur un principe de collaboration et de coresponsabilité, visant la prise en charge des individus et des communautés.
- **L'équité :** Principe qui est fondé sur le sentiment du juste et de l'injuste, au-delà des normes juridiques.
- **La justice sociale :** Une société entend s'assurer d'une répartition équitable des biens et de la richesse collective à tous les citoyens et les citoyennes qui permet des conditions de vie équitables pour chacun et chacune. Par l'action d'individus et d'organismes, elle s'engage par une volonté claire à lutter contre toutes les formes d'exclusion et de discrimination pouvant nuire à l'égale dignité des personnes et à favoriser une participation de celles-ci à tous les paliers décisionnels.
- **La démocratie :** Assurer l'égale participation des membres d'une collectivité au processus de décision qui établira les moyens par lesquels la communauté sera en mesure de se développer. La démocratie prend vie dans l'exercice de la citoyenneté responsable et active qu'il appartient à chacun des organismes communautaires autonomes de développer.
- **La solidarité :** S'engager et agir collectivement en fonction des intérêts de l'ensemble plutôt que des intérêts individuels et ce, tant comme citoyen et citoyenne que comme intervenant, intervenante ou bénévole. La solidarité se traduit aussi entre les organismes eux-mêmes.

- **La transparence :** Établir des communications claires afin que toute orientation, décision ou procédure soit connue auprès de ses membres. Avoir de franches discussions sur les enjeux qui nous concernent. Qualité d'une organisation qui informe sur son fonctionnement, ses pratiques, ses intentions, ses objectifs et ses résultats.
- **L'autonomie :** Possibilité de décider, pour un organisme, un individu, sans en référer, à un pouvoir central, à une hiérarchie, une autorité. Possibilité pour une personne, d'effectuer sans aide les principales activités de la vie courante, qu'elles soient physiques, mentales, sociales ou économiques, et de s'adapter à son environnement.
- **La liberté :** Possibilité d'agir, de penser, de s'exprimer selon ses propres choix. Libertés publiques : ensemble des droits fondamentaux individuels ou collectifs proclamés ou reconnus aux personnes et aux groupes face à l'État.
- **Le partage de la richesse :** Consiste à partager la richesse collective, d'avoir quelque chose en commun avec quelqu'un, avec d'autres
- **La paix :** Où tous les êtres humains vivent dans un monde de paix qui sera possible dans la mesure où l'ensemble des valeurs citées précédemment sont réellement portées par l'ensemble de la population.

Source : MAINS BSL «Si le communautaire m'était conté» Table régionale des organismes communautaires du Bas St-Laurent - CTROC, Coalition des tables régionales des organisme communautaires

http://www.mainsbsl.qc.ca/mains/parcours/qu-est-ce-que-l-action-communautaire-autonome



RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

# 2 / VIOLENCES FAITES AUX ENFANTS ET SES IMPACTS

ROEQ
Regroupement
des organismes ESPACE
du Québec

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

## 2 / VIOLENCES FAITES AUX ENFANTS ET SES IMPACTS

# L'INTIMIDATION

ROEQ
Regroupement des organismes ESPACE du Québec

ACTUALITÉSUQAM

# Non à l'intimidation!

**L'intimidation n'est pas un rite de passage obligé qui forge le caractère. C'est un comportement inadmissible qui peut bousiller une vie.**

*Par Pierre-Etienne Caza*

11 AVRIL 2016 À 14H25




Illustrations d'Isabelle Arsenault, tirées du livre *Jane, le renard et moi*, de Fanny Britt (La Pastèque).
Photo: Nathalie St-Pierre

Menaces physiques, insultes, dénigrement, humiliation, exclusion, propagation de mensonges ou de rumeurs, l'intimidation s'incarne de multiples façons et ses répercussions sont dévastatrices, parfois même tragiques. «On estime qu'entre 25 et 30 % des enfants sont victimes d'intimidation au moins une fois durant leur parcours scolaire. Près de 10 % en sont victimes de façon chronique. Ça fait beaucoup de jeunes en détresse», observe Mara Rosemarie Brendgen, professeure au Département de psychologie.

Les conséquences de l'intimidation sont bien documentées: anxiété, dépression, idéation suicidaire, abus de drogues et échec scolaire, entre autres. On sait aussi que les victimes sont souvent des jeunes perçus comme étant différents – en raison de leur apparence physique, de leur origine ethnoculturelle ou de leur orientation sexuelle, par exemple. «Chez les personnes LGBTQ – lesbiennes, gaies, bisexuelles, transgenres et *queers* –, le nombre de victimes chroniques tourne autour de 30 %, révèle Line Chamberland, professeure au Département de sexologie et titulaire de la Chaire de recherche sur l'homophobie. On ne peut pas rester les bras croisés devant un tel phénomène.»

«L'éducation est le meilleur outil pour prévenir l'intimidation», soulignait le recteur Robert Proulx lors de sa participation au Forum sur la lutte contre l'intimidation, à Québec, en octobre 2014. «C'est exact, confirme Jude-Mary Cénat, chargé de cours au Département de sexologie et intervenant jeunesse en santé mentale. Pour lutter contre l'intimidation, il faut d'abord savoir la reconnaître sous toutes ses formes, mettre en place des mesures pour venir en aide aux personnes visées et valoriser la recherche sur le sujet.»

## Cyberintimidation

Premier constat: les attaques de cour d'école existent toujours, mais l'intimidation se fait de plus en plus sur les réseaux sociaux ou par messages textes. «Les demandes d'aide concernant la cyberintimidation sont en hausse depuis quelques années», rapporte Tania St-Laurent Boucher (B.A. sexologie, 09), formatrice chez Tel-jeunes.

«La cyberintimidation est particulièrement pernicieuse, notamment dans les cas où l'on fait circuler des photos gênantes des victimes, souligne Jude-Mary Cénat. Cette surexposition donne aux jeunes l'impression que tout leur entourage est dans le coup et ils se sentent alors extrêmement vulnérables.» Changer d'école ne sert plus à rien. «La

cyberintimidation a aboli la temporalité et les frontières auparavant liées à l'intimidation», note Line Chamberland.

Les filles seraient plus susceptibles d'être victimes, révèlent les données de l'*Enquête sur les parcours amoureux des jeunes*, une étude longitudinale réalisée depuis 2011 auprès de 8 194 adolescents québécois de 3e, 4e et 5e secondaire provenant de 34 écoles du Québec: 26 % d'entre elles affirment avoir vécu de la cyberintimidation, contre 18 % des garçons. «Près de 60 % des jeunes victimes déclarent avoir vécu de la détresse psychologique et 43 % éprouver une faible estime de soi. C'est énorme!», souligne Jude-Mary Cénat, qui fait partie, en tant que stagiaire postdoctoral, de l'Équipe de recherche sur les traumas interpersonnels dirigée par la professeure Martine Hébert, du Département de sexologie, et financée par les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC).

Le gouvernement québécois a décidé de prendre le taureau par les cornes. En 2012, il a adopté la Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, qui obligeait tous les établissements scolaires à mettre en place un plan de lutte à ce fléau. En novembre dernier, il lançait son Plan d'action concerté pour prévenir et contrer l'intimidation.

«Chaque personne doit se sentir concernée par l'intimidation, promouvoir le civisme et les rapports égalitaires, agir dès les premiers signes, dénoncer les situations d'intimidation, et ce, qu'elle soit une personne ciblée, un proche ou un témoin», peut-on lire dans le document, accueilli favorablement par les intervenants concernés.

«Un plan d'action gouvernemental, cela permet d'interpeller les acteurs locaux et institutionnels afin d'obtenir un coup de pouce pour mettre sur pied différentes initiatives ou pour assurer le financement d'activités déjà existantes», remarque Line Chamberland.

### Prévention et soutien

Tout se joue d'abord au sein de la famille, estiment à l'unisson les chercheurs interrogés. Enseigner des comportements prosociaux aux enfants et les éduquer à la cybercitoyenneté les amènera à reconnaître les comportements offensants. «Les parents doivent aussi être conscients de ce qui se passe dans la vie de leurs enfants et de leurs adolescents, y compris sur le web», estime Mara Rosemarie Brendgen. «Le défi est de taille, note Line Chamberland, car dès que les parents se familiarisent avec un outil, tel Facebook, les jeunes sont déjà rendus ailleurs. Et ce n'est pas facile pour les parents de s'ingérer, car les réseaux sociaux constituent *la* sphère de liberté et d'autonomisation des jeunes.»

Ces jeunes, pourtant nés dans un monde hyperconnecté, ont un urgent besoin de conseils techniques, constate Tania St-Laurent Boucher. «Ils ne pensent pas à faire des captures d'écran en cas de menaces, ils ne savent pas qu'ils peuvent bloquer un correspondant ou qu'ils peuvent signaler à Facebook et aux autres réseaux sociaux qu'ils sont victimes d'intimidation. C'est pourtant le cas.»

L'instauration d'une culture scolaire où l'agressivité et l'intimidation ne sont pas tolérées constitue un second rempart. «Dans les classes où les règles anti-intimidation sont claires et où le professeur agit rapidement lorsque survient une situation, les victimes présentent moins de problèmes d'anxiété et l'intimidation ne s'inscrit pas dans la durée», souligne Mara Rosemarie Brendgen.

### Briser l'isolement

Malgré tous les efforts, le plus ardu est encore d'amener les victimes à briser l'isolement et à demander de l'aide. «Pour cela, il faut que les jeunes aient confiance en l'école et que des protocoles clairs et efficaces aient été mis en place», souligne Jude-Mary Cénat. Cela implique de former adéquatement le personnel scolaire, mais aussi les policiers et les intervenants du réseau de la santé afin que tous sachent comment réagir advenant un cas d'intimidation. «Le geste d'intimidation fait mal, rappelle Line Chamberland, mais la solitude et la détresse qui en découlent si on se sent laissé à soi-même sont aussi dommageables.»

«Si c'était à refaire, je pense que je serais là pour toi», affirme une jeune femme dans une publicité mise en ondes au début de l'année par le gouvernement. L'intimidation, en effet, est rarement un geste isolé à l'abri des regards. «Les témoins peuvent faire cesser l'intimidation, car ils sont majoritaires et ils peuvent influencer leurs pairs», affirme Céline Muloin (B.A. animation et recherche culturelles, 81), p.-d.g. de la Fondation Tel-jeunes.



RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT
2 / VIOLENCES FAITES AUX ENFANTS ET SES IMPACTS
L'INTIMIDATION
ROEQ Regroupement des organismes ESPACE du Québec
103
NON À L'INTIMIDATION!

L'organisme s'est intéressé au phénomène dès le début des années 2000, avant que l'usage du mot «intimidation» ne devienne la norme. «On parlait alors de "taxage", se rappelle la lauréate du prix Reconnaissance UQAM 2011 de la Faculté de communication. Nous avons créé des ateliers où l'accent est mis sur les gestes que peuvent poser les témoins pour faire cesser une situation d'intimidation.» Tel-jeunes a également développé une stratégie d'entraide par les pairs, nommés *entraidants*, un réseau d'élèves formés pour mettre leurs camarades en détresse en contact avec un adulte responsable.

### Impacts à long terme

Si plusieurs recherches éclairantes ont porté sur l'intimidation en milieu scolaire, on connaît moins ses effets à long terme. Grâce à une subvention du CRSH et des IRSC, Mara Rosemarie Brendgen explorera les rapports entre la chronicité des expériences d'intimidation et les problèmes de santé mentale au début de l'âge adulte. «Nous tenterons également de comprendre les mécanismes de nature biopsychosociale susceptibles d'expliquer le lien entre les expériences d'intimidation et le développement de problèmes de santé mentale chez les jeunes adultes», précise-t-elle. La victimisation par les pairs pourrait, par exemple, entraîner une dérégulation de certains systèmes physiologiques, notamment ceux liés au stress. À leur tour, ces dérégulations provoqueraient une dégradation de la santé mentale.

Le projet de Mara Rosemarie Brendgen vise aussi l'identification de possibles facteurs de protection – tel le soutien social – et de mécanismes physiologiques sous-jacents qui atténueraient, voire annuleraient les effets délétères des expériences d'intimidation sur la santé mentale des victimes. Pour réaliser ce projet, la chercheuse mettra à profit les observations recueillies lors d'une étude longitudinale auprès de 420 paires de jumeaux suivis quasi annuellement depuis leur naissance, entre 1996 et 1998, jusqu'à la fin de l'adolescence.

### Une responsabilité partagée

Pendant que les chercheurs poursuivent leurs travaux, les intervenants sur le terrain naviguent en eaux délicates. «Nous avons souvent à départager le vrai du faux, souligne Tania St-Laurent Boucher. Il faut faire parler le jeune pour établir s'il s'agit clairement d'intimidation ou d'autre chose – de conflits interpersonnels, par exemple, fréquents à ces âges-là.» Si la situation d'intimidation en est à ses débuts, les intervenants suggèrent aux jeunes de montrer à leur intimidateur qu'ils ne se laissent pas atteindre. «Souvent, il s'agit d'un jeu de pouvoir et les intimidateurs qui se heurtent à de l'indifférence cessent leurs menaces, tandis qu'ils sont encouragés à poursuivre leur manège si un jeune réagit vivement», précise-t-elle.

Ce cas de figure a été vérifié par Mara Rosemarie Brendgen. Elle a constaté que les jeunes très agressifs, qui font des crises à six, sept ou huit ans, sont très à risque d'être victimes d'agresseurs plus âgés. «On aime les voir réagir et ils ne savent pas comment se défendre, explique la chercheuse. C'est un cercle vicieux.»

La confiance en soi, la capacité à s'affirmer et de bonnes compétences sociales sont les meilleurs outils pour se sortir des situations d'intimidation par soi-même, estiment les spécialistes. Sinon, il faut pouvoir compter sur du soutien social de la part de la famille, de l'école et de la communauté: une responsabilité partagée par tous et chacun au quotidien.

## Des profs cyberintimidés!

Stéphane Villeneuve, professeur au Département de didactique, s'est intéressé aux enseignants qui sont victimes de cyberintimidation. Avec l'appui de la Fédération des commissions scolaires du Québec, de la Fédération des établissements d'enseignement privés et des directions de plusieurs commissions scolaires, il a soumis, au printemps et à l'automne 2013, un questionnaire en ligne à près de 800 enseignants du primaire et du secondaire provenant d'écoles publiques et privées.

Plus de 5 % des enseignants interrogés disent avoir été victimes de cyberintimidation. Sans surprise, ce sont les élèves qui intimident le plus les enseignants, mais on trouve aussi des parents, des collègues et mêmes des directions d'école parmi les intimidateurs! «J'ai obtenu plusieurs témoignages d'enseignants qui ont été intimidés par des parents en désaccord avec leurs décisions», note le chercheur.

Les enseignants utilisent beaucoup Facebook, révèle son étude. «Certains ont des profils avec des albums photo ouverts à tous, une manne pour des cyberintimidateurs!, indique le chercheur. Il y a donc encore un travail d'éducation à faire à propos des réseaux sociaux.»

Source:
*INTER*, magazine de l'Université du Québec à Montréal, Vol. 14, no 1, printemps 2016.

---

CATÉGORIES

COMMUNICATION | ÉDUCATION | SCIENCES HUMAINES | CHARGÉS DE COURS | DIPLÔMÉS | PROFESSEURS | RECHERCHE ET CRÉATION | SANTÉ

# L'INTIMIDATION, ÇA VAUT LE COUP D'AGIR ENSEMBLE!



## PLAN D'ACTION POUR PRÉVENIR ET TRAITER LA VIOLENCE À L'ÉCOLE 2008 - 2011

Outil de référence

Québec

## Les auteurs d'actes d'intimidation

En général, les élèves qui intimident :

- ont des capacités limitées à gérer les conflits interpersonnels, à s'exprimer et à communiquer;
- ont une tendance à interpréter l'information sociale de façon erronée, à attribuer des intentions hostiles aux autres et à percevoir de l'hostilité là où il n'y en a pas;
- ont un grand besoin de dominer;
- éprouvent peu de remords et ont de la difficulté à comprendre les sentiments des autres et à exprimer de la compassion;
- croient que l'agressivité est la meilleure façon de régler les conflits;
- donnent une fausse image d'assurance, de confiance en soi;
- peuvent bénéficier d'une augmentation du statut de leader « négatif »;
- sont à risque de devenir des décrocheurs;
- sont à risque de développer à long terme des problèmes de santé mentale et d'adaptation sociale (toxicomanie, criminalité, violence conjugale, etc.);
- peuvent développer de meilleures stratégies et apprendre des comportements plus adaptés si la situation d'intimidation se règle rapidement.

Un grand nombre d'intimidateurs disent avoir déjà été victimes d'intimidation ou de rejet de la part de leurs pairs. Leurs comportements sont de l'ordre, notamment, de la vengeance, d'une quête de plaisir ou d'un défoulement. La pression des pairs est également une raison soulevée pour s'engager dans l'intimidation.

D'autres aspects – comme l'âge de l'enfant, son niveau de développement cognitif et social, son aptitude à comprendre la situation et les enjeux ainsi que sa capacité d'empathie – sont à considérer pour déterminer s'il s'agit ou non d'une situation d'intimidation et pour assurer une intervention adéquate.

Contrairement à la croyance générale, l'intimidation n'est pas propre aux élèves ayant un trouble du comportement. Un très grand nombre d'élèves peuvent devenir intimidateurs, particulièrement en situation de groupe. En effet, l'intimidation comprend une composante sociale importante, car les gestes de l'intimidateur ont un impact sur les relations sociales de la victime. L'intimidation peut aussi être alimentée par les interactions au sein d'un groupe.

## Les victimes d'actes d'intimidation

Les élèves qui subissent de l'intimidation peuvent :

- sembler plus sensibles, gênés, réservés et nerveux que les autres;
- être perçus comme différents de l'ensemble du groupe pour certains aspects (attitudes et traits physiques particuliers, groupe culturel, handicap physique ou intellectuel, difficultés scolaires, etc.);
- avoir un comportement soumis ou passif ou être portés à se retirer lorsqu'ils vivent un conflit;
- avoir peu d'amis proches à l'école;
- être accaparants, rechercher à être souvent près de l'adulte;
- présenter des blessures, douleurs, maux de tête ou de ventre;
- arriver en classe avec des vêtements déchirés et des objets abimés;
- afficher un air triste, déprimé ou malheureux; être démotivés à l'égard des travaux scolaires, avoir une baisse des résultats scolaires;
- avoir une humeur variable, ressentir de la colère, de la peur, de la honte, du doute, un sentiment de culpabilité;
- présenter des indices d'anxiété, de solitude, d'isolement, de repli sur soi, une perte de confiance en soi, une perte d'appétit, des perturbations du sommeil;
- nier les faits, faire des efforts pour cacher les effets, chercher à se tourner vers d'autres amis, fuir dans le monde des livres;
- être en retard, s'absenter, quitter l'école ou faire des détours pour se rendre à l'école;
- se positionner dans un rôle de victimes, avoir des idées suicidaires ou recourir à des comportements violents.

## Les témoins d'actes d'intimidation

Les élèves qui sont témoins d'actes d'intimidation peuvent :

- ressentir de la colère ou un sentiment de honte, de culpabilité ou d'impuissance;
- avoir peur de devenir la cible ou d'être associés à la victime, à l'auteur ou au geste d'intimidation;
- avoir peur d'être considérés comme des délateurs;
- dans certains cas, présenter, à long terme, des effets semblables à ceux observés chez la victime;
- aider l'intimidateur activement en participant à l'agression (témoin agresseur actif);
- aider l'intimidateur en étant des spectateurs actifs, en riant, en encourageant (témoin sympathisant actif);
- appuyer l'intimidateur indirectement en refusant de s'impliquer ou en restant passif (témoin sympathisant passif);
- aider la victime en allant chercher de l'aide auprès d'un adulte (témoin défenseur indirect);
- aider la victime directement en s'interposant auprès de l'intimidateur (témoin défenseur direct).

L'intimidation peut se manifester entre les élèves, entre les élèves et les adultes ou encore entre les adultes.

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

## 2 / VIOLENCES FAITES AUX ENFANTS ET SES IMPACTS

# LA VIOLENCE FAMILIALE

ROEQ
Regroupement des organismes ESPACE du Québec

## MATIÈRE À RÉFLEXION SUR LA FESSÉE

La première chose à se rappeler :

Nous ne voulons pas opposer les droits des parents aux droits des enfants. Il ne s'agit pas d'une compétition avec une personne qui gagne et une autre qui perd. Ceque nous souhaitons, c'est susciter la réflexion sur la fessée sous l'angle du bien- être des enfants.

Nous abordons plutôt la question à partir de notre expertise en analysant l'impact chez l'enfant. Est-ce que cela renforce l'enfant ou au contraire le rend plus vulnérable face à des agressions de toutes sortes? La fessée répond à quel besoin? De qui? Est-ce que cela contribue à prévenir les agressions faites aux enfants?

Réfléchir à l'impact et aux conséquences possibles de la fessée nous amène à nous poser plusieurs questions.

- Normalement, les adultes devraient utiliser leur autorité, leur pouvoir pour assurer le bien-être des enfants. Mal utilisé, ce pouvoir peut cependant mener à l'abus de pouvoir qui se traduira en gestes de violence de diverses formes : physique, psychologique, verbale, sexuelle.

  Si nous voulons éviter que les enfants soient des victimes, devons-nous renforcer le pouvoir des adultes ou la capacité des enfants à se percevoir comme des personnes à part entière ayant les mêmes droits que tout le monde?

- Si notre objectif est que l'enfant apprenne quelque chose de façon constructive et non-violente, ne faut-il pas lui donner d'autres modèles pour résoudre les conflits ou pour exprimer sa colère, sa frustration ou ses besoins?

- Puisque c'est notre rôle de parent de corriger les comportements de nos enfants dans certaines occasions, voulons-nous le faire avec amour ou avec violence?

- Voulons-nous établir avec nos enfants une communication saine basée sur le respect mutuel ou sur la crainte?

- Qu'apprenons-nous réellement à nos enfants en les frappant?
  Que c'est correct de frapper?
  Que les adultes ont le droit de frapper les enfants mais pas l'inverse?
  Que les adultes ont des droits que les enfants n'ont pas? Alors l'inégalité entre les personnes devient très claire : le pouvoir est aux adultes.

- Croyons-nous sincèrement que les enfants réagissent différemment des adultes quand ils sont frappés? Qui peut apprendre dans ces conditions? Qui peut développer son estime de soi? Qui peut réellement croire que c'est de l'amour? Qu'il peut avoir confiance en la personne qui le frappe? Quels peuvent être les impacts positifs de se faire frapper?

- Si le pouvoir est aux adultes, quelle est la différence entre la fessée par le parent, au nom de l'amour, du bien-être de l'enfant, de son éducation et l'utilisation d'autres formes de violence par des adultes qui diront aussi que c'est pour le bien de l'enfant, pour son éducation, même dans le cas d'attouchements sexuels par exemple?

- Cette façon de corriger un enfant est-elle utilisée parce que c'est une habitude? Parce que c'est un pattern familial? Parce que c'est « culturel »? Par manque d'autres moyens disciplinaires? Est-ce un choix réfléchi? Est-ce le meilleur choix?

## PRISE DE POSITON DU R.O.E.Q. SUR LA FESSÉE

**02-12-3**
**PR-27-94**

- **Considérant le plan d'action du R.O.E.Q. 2002-2003, déterminant qu'une prise de position sur la fessée devrait être faite durant cette année;**

**Odette Théberge propose d'accepter la recommandation du comité représentation et d'adopter le texte suivant sur la prise de position du R.O.E.Q. sur la fessée :**

**Même s'il convient sans doute de faire une différence entre la petite tape sur les fesses donnée à l'occasion et les corrections physiques régulières;**

**Même si l'impact et les conséquences sur l'enfant peuvent varier suivant son âge, sa personnalité, la qualité de sa relation avec ses parents, la gravité et la régularité des gestes posés, etc;**

**Nous nous appuyons sur plusieurs principes qui sous-tendent l'action des organismes Espace :**

**Les enfants sont des personnes à part entière, qui ne sont pas que l'avenir de la société, mais son présent aussi.**

**Les enfants ont droit à la sécurité, à la force, à la liberté.**

**Les enfants ont droit au respect de leur intégrité physique, psychologique et sexuelle,peu importe leur âge, leur sexe, leur race, leur origine ethnique, leur religion, etc., tel que promulgué dans la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989.**

**L'agresseur a l'entière responsabilité des actes de violence qu'il commet.**

**En conséquence, le Regroupement des organismes Espace du Québec :**

- **considère la fessée comme une méthode disciplinaire inacceptable;**
- **considère le recours à la fessée comme une mauvaise utilisation du pouvoir afin de contrôler l'enfant;**

**Cependant, le R.O.E.Q. trouve important de rejoindre les adultes qui ont recours à la fessée pour susciter leur réflexion sur les risques et les impacts sur leurs enfants et leur proposer des alternatives disciplinaires concrètes. Nous pensons que ces adultes seront ainsi mieux outillé-e-s pour faire face au défi que représente l'éducation des enfants si nous les voulons en sécurité, fort-e-s et libres.**

**Position adoptée par la Collective du R.O.E.Q. le 6 décembre 2002.Appuyé par Claire Langevin. Adopté à l'unanimité.**

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

## 2 / VIOLENCES FAITES AUX ENFANTS ET SES IMPACTS

# LA VIOLENCE CONJUGALE

ROEQ
Regroupement des organismes ESPACE du Québec

## LES ENFANTS EXPOSÉS À LA VIOLENCE CONJUGALE : DÉPISTAGE ET INTERVENTION[8]

Joane Turgeon, psychologue
Comité Priorité Violence Conjugale[9]

La problématique de la violence conjugale a de très longues racines. Pourtant, ce n'est que depuis une trentaine d'année que l'on s'y intéresse vraiment et que des textes sont écrits à ce sujet. C'est court trente ans, dans l'histoire de l'humanité! Le sujet des enfants exposés à la violence conjugale est abordé depuis encore moins longtemps. Ça fait environ une douzaine d'années que des recherches sont publiées sur ce sujet. C'est donc une réalité reconnue depuis peu.

On parle depuis peu de temps des enfants exposés à la violence conjugale, mais on en parle beaucoup, et on en parle comme si une nouvelle problématique venait d'être découverte. Pourtant, depuis que la violence conjugale existe, des enfants y sont confrontés quotidiennement. Pour comprendre la réalité des enfants et pour intervenir de façon efficace, il est essentiel de tenir compte de tout ce que l'on sait déjà sur la violence conjugale. Il est important de ne pas repartir de zéro, mais d'intégrer l'ensemble des connaissances acquises sur la violence conjugale et de situer dans cette problématique la réalité des enfants qui la subissent.

C'est ce que cette présentation tente de faire : réfléchir avec vous sur certains aspects connus de la violence conjugale pour mieux comprendre les enfants qui y sont exposés.

**Terminologie**

Certains auteurs parlent d'enfants victimes, d'autres d'enfants témoins de la violence conjugale. En fait, plusieurs sont réticents à utiliser le mot victime puisque l'enfant n'est pas la cible directe de la violence conjugale. C'est, la plupart du temps, sa mère qui l'est. Pour éviter toute confusion, le terme « victime » de violence conjugale est donc très peu utilisé pour qualifier les enfants. Il n'en demeure pas moins que des enfants peuvent être les victimes directes de la violence conjugale, et être blessés physiquement à cause de leur présence sur les lieux lorsqu'elle se produit. Par exemple, un homme a échappé son bébé de six mois alors qu'il « engueulait » sa mère et lui lançait des objets. Cet enfant est une victime directe de la violence conjugale de son père envers sa mère et aurait pu être grièvement blessé. On peut donc considérer qu'un enfant exposé est victime de la violence conjugale.

---

8 Document reçu lors de la formation continue des formatrices ESPACE en avril 2008

9 Le Comité Priorité Violence Conjugale est un organisme à but non lucratif spécialisé dans la formation d'intervenantes-intervenants, la supervision et l'implantation de Programmes d'intervention à travers le Québec. Vous pouvez rejoindre l'auteure de ce texte au 514.850.0786 cpvc@arobas.net.

Il peut être victime de violence physique, par exemple en étant frappé accidentellement ou en étant violenté en tentant de s'interposer pour arrêter la violence. Il est victime de violence psychologique du fait de vivre dans une famille où prévaut la violence conjugale.

Le terme d'enfants témoins est parfois utilisé, mais il tend à situer les enfants en observateurs, à l'extérieur des événements de violence. Les enfants ne sont pas à l'extérieur de la violence conjugale même si ils sont à l'extérieur du couple parce qu'ils font partie intégrante de la famille et que la violence conjugale les affecte directement. Le terme d'enfants exposés à la violence conjugale met en évidence que les enfants sont affectés à différents degrés par cette violence. Ce terme plus précis est utilisé dans cette présentation.

**Ce qu'est la violence conjugale**

Commençons donc par revoir ce qu'est la violence conjugale pour y situer les enfants. Au Québec, la définition de la Politique d'intervention en matière de violence conjugale : prévenir, dépister et contrer la violence conjugale (Gouvernement du Québec, 1995) fournit beaucoup d'éléments pour comprendre la violence conjugale. Elle peut s'avérer également très utile pour saisir la réalité des enfants.

La première partie de cette définition se lit comme suit :

*La violence conjugale comprend les agressions psychologiques, verbales, physiques et sexuelles ainsi que les actes de domination sur le plan économique.*

Lorsqu'il est question de violence conjugale dans une famille, viennent immédiatement à l'esprit les traumatismes pour l'enfant de voir des coups ou d'entendre des cris. Il est vrai que la violence conjugale peut aller jusqu'à la violence physique, mais il faut reconnaître qu'elle est plus souvent encore psychologique, subtile, et difficile à cerner.

Comme la violence conjugale s'installe généralement subtilement, les victimes elles-mêmes ont de la difficulté à identifier cette problématique dans leur vie. Les intervenantes ont de la difficulté à la dépister et les proches des victimes ont aussi beaucoup de difficulté à la reconnaître. Quelques membres de la famille, quelques amies l'identifient parfois avant la victime. Cependant, ce n'est pas le cas de la majorité. D'ailleurs, lorsque des drames en résultent et qu'un homme violent tue sa partenaire, les membres de leur entourage sont généralement surpris et affirment avec consternation qu'ils ne l'auraient jamais cru capable d'une telle violence.

Que dire alors des enfants! Comment l'enfant perçoit-il la violence conjugale ? Plus concrètement, comment un enfant de cinq ans comprend-t-il ce qui se passe lorsqu'il entend son père dire à sa mère « *T'es ben niaiseuse ! Va te changer, tu sais vraiment pas t'habiller* » ? On peut facilement imaginer qu'il prendra ce message pour une vérité et croira que sa maman ne sait pas s'habiller. Il n'a pas accès à l'interprétation des adultes selon laquelle il s'agit d'un commentaire dénigrant, désobligeant, d'un comportement de violence psychologique qui vise à contrôler la façon de se vêtir de sa partenaire.

La violence physique n'est pas nécessairement plus claire pour l'enfant. Il sait que s'il fait quelque chose de mal, il est puni. Quand il entend les reproches de son père envers sa mère et qu'il voit suivre les coups, il comprend que sa mère a fait quelque chose de « mal » et que son père la « corrige », ce qui ne constitue pas nécessairement une incohérence pour lui. Il perçoit les situations conflictuelles sans nécessairement identifier la violence et sans pouvoir attribuer à la personne qui l'utilise la responsabilité des comportements violents.

La seconde partie de la définition de la Politique d'intervention en matière de violence conjugale est la suivante :

*La violence conjugale ne résulte pas d'une perte de contrôle, mais constitue au contraire, un moyen choisi pour dominer l'autre personne et affirmer son pouvoir sur elle.*

Le second aspect central de la violence conjugale est ici présenté : le rapport de pouvoir et de domination qui résulte de l'utilisation de comportements violents. À plus ou moins long terme, la violence conjugale entraîne un déséquilibre du pouvoir dans le couple. Un des parents, généralement le père, se retrouve en position de domination et de contrôle sur l'autre parent. L'enfant sent très bien ce rapport de pouvoir. Il perçoit précisément qui mène, qui détient le pouvoir entre ses deux parents. Bien qu'il n'ait pas la capacité d'évaluer ce rapport de pouvoir, il le sent et sait s'y ajuster.

**Effet de la violence conjugale sur les rapports dans la famille**

Lorsqu'il y a présence de violence conjugale dans une famille, les deux parents n'exercent pas une influence mutuelle l'un sur l'autre. Les parents ne sont plus là pour s'entraider comme dans un couple sans violence. Il existe des liens hiérarchiques imposés par la violence, et les enfants les sentent.

Les enfants ont besoin, pour se développer, de l'encadrement de leurs parents. Normalement, les enfants se sentent en sécurité physique et psychologique sous l'autorité de leurs deux parents. La violence conjugale vient brouiller cette situation. On peut comprendre facilement ce qui découle de la violence conjugale du père envers la mère si on se pose la question suivante : un enfant peut-il se sentir en sécurité sous l'autorité d'une mère qui reçoit constamment des reproches, qui n'est pas sûre d'elle-même, qui a peur de son conjoint, et qui se fait chicaner par lui ? En fait, un effet de la violence conjugale sur les enfants est l'insécurité associée à l'obéissance à la mère. Sous l'autorité de sa mère, l'enfant ne se sent plus en sécurité. *« Est-ce que je dois écouter papa ? Oui, c'est le chef. Est-ce que je dois écouter maman ? Non, parce qu'elle n'est jamais correcte. Si je fais ce qu'elle veut, je ne serai pas correct non plus. Alors, je ne dois pas écouter maman. »*

Cette situation est très difficile pour la mère. Non seulement vit-elle des échecs répétés face à son conjoint dans la dynamique de la violence conjugale, mais en plus, son enfant, fille ou garçon, refuse son autorité. Elle tente de l'encadrer, mais il refuse son encadrement. Il ne fait pas ce qu'elle lui demande et lorsqu'elle tente de le forcer, il fait des crises et peut même utiliser des comportements violents envers elle.

Dans les situations de violence conjugale, les rapports de pouvoir familiaux sont donc perturbés. L'enfant ne se situant plus sous l'autorité légitime de sa mère, il peut se positionner soit au-dessus d'elle, soit égal à elle. Dans une famille, les enfants adoptent différents rôles face à leur mère, en fonction de ces positions de pouvoir.

L'enfant qui se positionne en égal de sa mère refuse son autorité. Il peut en venir à la considérer comme une rivale. L'enfant rival peut être en compétition avec sa mère face au père, ou vouloir jouer, mieux que sa mère, un rôle de parent auprès de ses frères et sœurs. On peut imaginer combien ces situations peuvent être difficiles à vivre pour la mère. L'enfant qui se positionne en égal de sa mère peut aussi la considérer comme une amie. La mère pourra exercer une certaine influence sur son enfant en acceptant ce rôle que son enfant lui donne et en interagissant avec lui en fonction de cette position hiérarchique. Dans un tel contexte, la mère peut en venir à percevoir son enfant comme un petit adulte, un confident et un ami. Comme intervenante-intervenant, il est alors important de se rappeler que c'est la violence conjugale qui force ces rôles et que cette mère vit des échecs répétés lors de ses tentatives d'encadrer son enfant et de le traiter comme un enfant.

Il peut aussi arriver que l'enfant, plutôt que de se placer en égal de sa mère, se place au-dessus d'elle dans les rapports de pouvoir familiaux. Son père est au-dessus de lui, mais sa mère, en dessous. Dans une telle position de pouvoir, un enfant peut vouloir contrôler sa mère. Cette dynamique ressemble à celle d'un« enfant-roi », mais contrairement à ce dernier, l'enfant exposé à la violence conjugale adopte ces comportements de contrôle avec sa mère seulement et non avec ses deux parents. Certains enfants sont aussi amenés à jouer ce rôle de contrôle de leur mère directement par leur père qui, par exemple, peut leur demander de surveiller leur mère et de lui rapporter ses faits et gestes. Cette attitude du père confirme alors l'enfant dans son refus de l'autorité maternelle.

L'enfant qui se place au-dessus de sa mère dans les rapports de pouvoir familiaux peut aussi se donner un rôle de protecteur à son endroit. On protège les personnes incapables de se protéger elles-mêmes. Bien que l'enfant protecteur soit moins difficile à vivre que l'enfant qui contrôle, il n'en demeure pas moins que cet enfant refuse l'autorité de sa mère. Les efforts que la mère déploie pour encadrer son enfant échouent, ce qui peut être interprété par les intervenantes-intervenants comme des lacunes dans les compétences de mère. Encore une fois, ce n'est pas la mère qui est en cause mais la situation de violence conjugale qui entraîne ces effets néfastes sur sa relation avec son enfant.

Lorsque la famille comporte plusieurs enfants, ceux-ci se situent généralement dans des positions différentes de pouvoir, par exemple un enfant peut-être contrôlant et l'autre protecteur, ce qui entraîne des rapports de pouvoir entre les enfants eux-mêmes et complexifie la situation. Ces rôles ne sont pas figés, des changements peuvent se produire selon les événements.

Le soutien à la mère peut aussi favoriser certains changements. Quoi qu'il en soit, ces enjeux de pouvoir dans la famille sont très éprouvants pour la mère qui ne saisit pas pourquoi elle a tant de difficulté à encadrer ses enfants et qui peut remettre en question ses compétences parentales. Cette situation peut même convaincre la mère de rester avec son conjoint violent puisqu'elle ne se sent pas « bonne » avec ses enfants.

Même si les rapports de pouvoir entre la mère et l'enfant peuvent se rétablir après la séparation, certains facteurs peuvent favoriser le maintien du rôle adopté par l'enfant. Par exemple, certains enfants qui demeurent avec leur mère tout en restant en contact avec leur père, sont utilisés par le père pour exercer du pouvoir à distance sur la mère.

Conséquences de la violence conjugale sur les enfants qui y sont exposés

Les effets de la violence conjugale sur les enfants sont nombreux et peuvent débuter très tôt dans la vie des enfants. En fait, certaines études ont démontré que des effets négatifs de la violence conjugale sur l'enfant peuvent commencer avant sa naissance, pendant la grossesse. Les femmes enceintes victimes de violence conjugale souffrent davantage d'infections, d'anémie et prennent moins de poids. On constate chez les mères victimes de violence conjugale des taux plus élevés de bébés de faibles poids à la naissance et d'enfants nés prématurément que chez les mères dont les conjoints sont non-violents.

**Les effets de la violence conjugale sur les enfants**
La violence conjugale a d'autres conséquences importantes sur les enfants. Elle peut avoir des effets sur leur santé physique. Les blessures que peut subir l'enfant ont déjà été mentionnées, mais d'autres effets physiques peuvent aussi être présents. Les enfants exposés sont en moins bonne santé que les autres enfants. Des études ont démontré au Québec et ailleurs dans le monde, qu'ils souffrent davantage de troubles du sommeil, de maladies de la peau, de maux de tête, de problèmes respiratoires et d'asthme, d'allergies, d'anémie et d'infections que les enfants issus de familles sans violence conjugale. Ces problèmes de santé peuvent être compris comme des effets du stress de vivre dans une famille où la violence conjugale est présente.

Plusieurs signes de détresse qui se manifestent chez les enfants exposés à la violence conjugale sont maintenant compris comme des symptômes d'un état de stress post-traumatique. La violence conjugale demeure constamment présente dans les pensées ou les émotions de l'enfant. Ils ont des réactions d'*intrusion* qui se manifestent par des jeux répétitifs ou symboliques, par des cauchemars, des terreurs nocturnes ou encore par des moments d'absence ou de l'anxiété.

Les enfants peuvent également souffrir de symptômes *d'évitement* se manifestant entre autres par de la tristesse, des régressions comportementales (parole, propreté, etc.), des symptômes de dissociation, de l'automutilation, une attitude de retrait et d'isolement, le refus d'aller à l'école ou de faire certaines activités, l'usage de drogues ou d'alcool et même des idées suicidaires.

Finalement, les enfants peuvent être affectés par des symptômes d'*activation neurovégétative* qui témoignent de l'intensité du stress et de ses effets dévastateurs sur leur organisme. Les enfants exposés à la violence conjugale peuvent donc présenter des difficultés de sommeil, de l'angoisse, des difficultés d'attention et de concentration pouvant mener à des difficultés scolaires. Ils sont aussi hyper-vigilants à leur environnement et peuvent être très sensibles au bruit. De plus, tout comme les adultes, les enfants en stress posttraumatique sont très irritables et cette irritabilité peut se manifester par de l'agressivité et des comportements violents.

La violence conjugale a d'autres conséquences importantes sur les enfants. Sur le plan émotionnel, les enfants sont habités par toutes sortes d'émotions : peur, peine, méfiance, ambivalence, culpabilité, etc. Leur identité, leur confiance en soi et leur estime de soi sont affectées. Ces conséquences de la violence conjugale peuvent affecter les enfants dans toutes les sphères de leur vie : à l'école, à la garderie, dans leurs jeux et dans leurs relations avec leurs amis et avec les adultes.

**Le dépistage et l'intervention auprès des enfants exposés à la violence conjugale**

Le dépistage des enfants exposés à la violence conjugale est un processus actif dont le but est d'identifier le plus efficacement possible les enfants qui vivent dans un contexte familial où est présente la violence conjugale et d'intervenir en tenant compte de leur situation et de leurs besoins particuliers. Le fait de savoir qu'une femme est victime de violence conjugale ou qu'un homme violente sa partenaire devrait entraîner le dépistage automatique des enfants.

On réalise de plus en plus que l'intervention la plus utile pour un enfant exposé à la violence conjugale est le soutien apporté à la relation mère-enfant. En effet, il semble que plus cette relation est préservée, moins grands sont les effets de la violence conjugale sur l'enfant. La relation mère-enfant constitue donc un facteur de protection de l'enfant face à la violence conjugale et mérite d'être une cible centrale d'intervention. La personne la mieux placée pour intervenir auprès d'un enfant exposé à la violence conjugale est sa propre mère. En comprenant les entraves à la relation mère-enfant, en évitant de juger la mère et l'enfant, en demeurant sensibles aux positions de pouvoir dans nos interactions avec la mère et l'enfant, en apportant du soutien à la mère et en favorisant qu'elle puisse prendre du répit, nous pouvons faire beaucoup de bien à son enfant.

Dans certaines circonstances, une intervenante-un intervenant peut aussi jouer un rôle de soutien significatif direct auprès d'un enfant exposé à la violence conjugale lorsque la mère éprouve momentanément des difficultés trop grandes pour pouvoir jouer elle-même ce rôle auprès de son enfant. Dans de telles circonstances, quelques clés d'intervention peuvent être utiles. Un enfant exposé à la violence conjugale se sent très responsable et vit beaucoup de stress. Il a besoin d'être réconforté, d'être déculpabilisé et déresponsabilisé. Des interventions simples comme valoriser l'enfant, lui refléter une belle image de lui-même, favoriser ses sentiments de compétence ont des effets bénéfiques immédiats. En prenant le temps d'être avec lui dans un endroit calme, en l'écoutant attentivement, en normalisant ses réactions, en le valorisant et en valorisant sa mère, en recadrant les situations de violence qu'il rapporte et en l'encourageant à revenir nous parler de tout ce qui le préoccupe, il est possible de limiter les ravages de la violence conjugale sur sa vie.

En terminant, je tiens à souligner que peu importe votre profession, votre rôle auprès des enfants exposés à la violence conjugale et de leurs mères est très important… Merci de votre participation.

# LA VIOLENCE CONJUGALE




https://www.inspq.qc.ca/violence-conjugale/faits-saillants

## FAITS SAILLANTS

Voici les principaux faits saillants que la population devrait connaître concernant la violence conjugale :

1. **Personne n'est à l'abri de la violence conjugale.** On retrouve de la violence conjugale à tous les âges de la vie, dans toutes les classes socio-économiques et dans toutes les communautés culturelles ou religieuses.

2. **Certains groupes sont davantage vulnérables à la violence conjugale en raison de contextes particuliers.** Mentionnons les personnes immigrantes, aînées, handicapées, autochtones, gaies, lesbiennes, bisexuelles et transgenres ainsi que les adolescents.

3. **Bien que les hommes puissent être victimes de violence conjugale, les femmes rapportent cependant une violence plus sévère et causant plus souvent des blessures.** Les femmes représentent 80% des victimes de violence en contexte conjugal dans les données policières.

4. **Les hommes peuvent être victimes de violence conjugale**, mais différents enjeux font en sorte que ce phénomène est peu connu et peu étudié.

5. **Il n'existe pas de portrait type des personnes qui exercent de la violence envers leur conjoint.** La violence conjugale est un phénomène complexe, plusieurs facteurs de risque y sont associés.

6. **La violence conjugale a des conséquences psychologiques, physiques, sociales et économiques pour les victimes, leur famille et la société.**

7. **Les personnes qui sont victimes de violence conjugale sont plus susceptibles de présenter un mauvais état de santé tant sur le plan physique que psychologique.**

8. **Chaque année, la violence conjugale entraîne des décès**, principalement de femmes et d'enfants.

9. **La très grande majorité des homicides conjugaux sont commis par des hommes à l'endroit de femmes.**

10. **Les enfants exposés à la violence conjugale présentent un éventail de troubles comportementaux et affectifs** susceptibles d'entraîner des problèmes dans leurs relations conjugales et familiales à l'adolescence et à l'âge adulte.

11. **Plusieurs formes de violence conjugale sont des infractions punissables en vertu du *Code criminel***.

12. **La violence conjugale se prévient en agissant sur plusieurs cibles à la fois : les individus, les familles, les communautés et l'ensemble de la société.**

13. **De nombreux groupes d'acteurs de la société, dont les médias, peuvent contribuer à prévenir la violence conjugale.**

14. **La façon dont les médias traitent de la violence conjugale peut avoir des implications sur les croyances, les perceptions et les réponses de la population à l'égard des comportements violents dans les relations de couple.**

15. **Il existe au Québec des ressources pour venir en aide aux victimes de violence conjugale et aux personnes susceptibles d'en commettre.** Il est essentiel de bien faire connaître ces ressources.

## DE QUOI PARLE-T-ON?

Cette trousse aborde la violence conjugale au sein des couples hétérosexuels et homosexuels et la façon dont elle est vécue dans les relations maritales, extra-maritales ou amoureuses, et ce, à tous les âges de la vie. Elle lève le voile sur le problème, l'ampleur et les conséquences de la violence conjugale sous toutes ses formes, soit la violence subie par les femmes ou les hommes de la part de leur partenaire. Dans certaines sections, il est cependant davantage question de la violence exercée par les hommes à l'endroit des femmes, car cette problématique est mieux documentée et il est reconnu que plus de femmes que d'hommes sont victimes d'actes de violence grave de la part de leur partenaire et que les conséquences de ces gestes sont en général plus sérieuses pour les victimes féminines que pour les victimes masculines[1,2]. Conformément à la ***Politique d'intervention en matière de violence conjugale : Prévenir, dépister, contrer la violence conjugale,*** elle aborde également la réalité des personnes vivant dans des situations particulières telles que les personnes immigrantes, aînées, handicapées, autochtones, gaies et lesbiennes.

DÉFINITION

**Enjeux autour de ces définitions**

Les études scientifiques disponibles à ce jour se concentrent presqu'exclusivement sur la violence exercée par les hommes à l'égard des femmes, ce qui fait en sorte que la situation inverse est moins bien connue. Peu d'auteurs se sont avancés sur la violence exercée par la femme envers son partenaire ou sur la violence réciproque dans un contexte conjugal. Cela ne signifie pas que ces formes de violence soient bénignes et acceptables, mais plutôt qu'elles sont moins documentées par les études qui se concentrent sur des échantillons cliniques (auprès de la clientèle en maisons d'hébergement, généralement constituée de femmes)[11].

La définition de la violence conjugale suscite de grands débats tant chez les chercheurs que chez les intervenants qui œuvrent dans le domaine[15]. La violence conjugale ne peut être interprétée par une théorie unique ou expliquée par des causes uniques. Dans la Trousse média, la violence conjugale est définie selon deux perspectives, soit la violence conjugale comme une prise de contrôle et la violence conjugale situationnelle. Les définitions proposées témoignent de la complexité du phénomène et permettent de faire une distinction entre les types de violence conjugale en tenant compte du contexte, des motivations sous-jacentes et de la dynamique du couple.

1. La violence conjugale définie comme une prise de contrôle

La violence conjugale définie ainsi implique une dynamique dans laquelle l'un des partenaires utilise diverses stratégies pour obtenir ou maintenir un contrôle général sur l'autre[9,11]. Ce type de violence conjugale se caractérise surtout par un contrôle coercitif exercé dans différentes sphères, mais aussi par la fréquence et la gravité des comportements violents[12]. Certains auteurs utilisent le terme « terrorisme intime » pour désigner ce type de violence[9,11,12]. Bien qu'elle puisse être exercée par les deux sexes, les études démontrent qu'elle est généralement subie par les femmes et perpétrée par les hommes[11].

Dans sa Politique d'intervention en matière de violence conjugale. Prévenir, dépister, contrer la violence conjugale, le gouvernement du Québec a choisi d'aborder la question de la violence conjugale sous cet angle et de cibler la violence exercée par un homme à l'endroit d'une femme, bien qu'elle reconnaisse également que certains hommes puissent subir de la violence conjugale. Elle positionne ainsi la violence conjugale comme un moyen choisi pour dominer l'autre personne et affirmer son pouvoir sur elle, et non pas comme une perte de contrôle: « La violence conjugale se caractérise par une série d'actes répétitifs, qui se produisent généralement selon une courbe ascendante. (…) La violence conjugale comprend les agressions psychologiques, verbales, physiques et sexuelles ainsi que les actes de domination sur le plan économique. Elle ne résulte pas d'une perte de contrôle, mais constitue, au contraire, un moyen choisi pour dominer l'autre personne et affirmer son pouvoir sur elle. Elle peut être vécue dans une relation maritale, extramaritale ou amoureuse, à tous les âges de la vie. »[3] (p.23)

2. La violence conjugale situationnelle

La violence conjugale situationnelle survient lors de conflits ou de différends ponctuels entre deux partenaires[9] et résulterait d'une réponse inadaptée au stress, à l'exaspération et à la

colère issus de conflits dans le couple[1,6,7]. Sans présenter un schéma général de contrôle, cette violence s'inscrit plutôt dans une dynamique violente de gestion des conflits[9]. La violence situationnelle peut être mineure ou sévère, fréquente ou isolée.

Dans les études scientifiques et les enquêtes populationnelles, la violence conjugale est surtout définie sur la base d'un ensemble d'actes violents entre partenaires, de nature criminelle ou non, mineurs ou graves, sans nécessairement prendre en considération le contexte dans lequel ces actes sont commis et les motivations sous-jacentes. Cela est attribuable aux limites des outils de mesure utilisés dans ces études qui ne permettent pas de bien cerner la violence dans une perspective de prise de pouvoir et de contrôle. Par exemple, à partir de la définition de la violence utilisée dans la plupart des études et enquêtes, il est difficile de déterminer si la violence subie est le résultat d'une agression initiée par l'autre partenaire ou le résultat d'un geste d'auto-défense. Les enquêtes populationnelles réalisées auprès d'échantillons représentatifs de la population repèrent de manière presque exclusive la violence situationnelle[11]. Ces études concluent que ce type de violence a généralement plus de chance d'être réciproque et qu'il risque peu de mener à une escalade et de causer des blessures[1,6,7].

### Violence conjugale ou chicane de couple ?

Il peut parfois être difficile de distinguer la violence conjugale de la chicane de couple. Dans tous les couples, il peut y avoir, dans des moments de colère et de frustration, des paroles blessantes, des propos dénigrants et autres comportements agressifs. Habituellement, ces épisodes sont occasionnels et ne s'insèrent pas dans un cycle répétitif dans lequel un des partenaires domine l'autre.

On parlera de violence conjugale lorsque de tels agissements sont courants et font partie de la dynamique relationnelle du couple. De plus, il pourra y avoir la recherche de contrôle et de pouvoir sur l'autre qui persistera dans le temps. La victime n'osera ni parler ni s'opposer ouvertement au conjoint par peur de ses réactions, des conséquences ou des représailles. La peur et l'impuissance sont des indices importants pour distinguer la violence conjugale de la chicane de couple[4,5,9]

## LES FORMES DE VIOLENCE CONJUGALE

La violence conjugale revêt plusieurs formes: violence psychologique, verbale, physique, sexuelle et économique[1,3]. Bien qu'une personne puisse être victime d'une seule forme de violence, plusieurs formes peuvent être présentes de façon concomitante. De même, les formes de violence exercées à l'endroit d'un partenaire peuvent changer dans le temps. Toutes ces formes peuvent être utilisées pour contrôler la victime.

| FORMES | PARTICULARITÉS | MANIFESTATIONS |
|---|---|---|
| **Violence psychologique** | • Difficile à départager de la violence verbale<br>• Subtile<br>• Difficile à détecter par l'entourage et par la victime | • Dévalorisation de l'autre<br>• Attitudes et propos méprisants<br>• Chantage et menaces implicites ou explicites (se suicider, enlever ou tuer les enfants)<br>• Négligence<br>• Isolement social, contrôle des sorties et des fréquentations (contrôle relationnel)<br>• Violence sur les objets et les animaux |
| **Violence verbale** | • Souvent banalisée<br>• Accompagne la plupart du temps les autres formes de violence<br>• Utilisée pour intimider, humilier ou contrôler l'autre | • Sarcasmes, insultes<br>• Hurlements<br>• Propos dégradants et humiliants<br>• Chantage et menaces<br>• Ordres intimés brutalement |
| **Violence physique** | • La plus médiatisée<br>• Blessures souvent déguisées en accidents | • Coups et bousculades<br>• Brûlures et morsures<br>• Exercer une contrainte physique<br>• Homicide |
| **Violence sexuelle** | • Souvent cachée en raison des tabous<br>• La moins dénoncée<br>• S'accompagne la plupart du temps d'autres formes de violence | • Agressions sexuelles et attouchements sexuels<br>• Imposition d'actes dégradants ou de pratiques sexuelles non désirées<br>• Harcèlement, intimidation, manipulation ou brutalité en vue d'une relation sexuelle non consentie<br>• Dénigrement sexuel<br>• Coercition sexuelle et reproductive<br>• Viol conjugal |
| **Violence économique** | • Répandue, mais méconnue<br>• Entrave à l'autonomie financière, même lorsque la victime occupe un emploi | • Privation ou contrôle des ressources financières et matérielles (contrôler le budget et les dépenses pour les besoins essentiels, exiger de rendre des comptes, saisir les revenus, les cartes d'identités ou les passeports, etc.)<br>• Contrôle et surveillance des activités économiques<br>• Création d'une dépendance financière (ex. interdire de travailler)<br>• Dépense excessive qui met en péril le budget familial |

## CYCLE DE LA VIOLENCE CONJUGALE

Lorsque la violence conjugale s'inscrit dans une dynamique de prise de contrôle d'un des partenaires, celle-ci s'installe généralement de façon subtile et progressive selon un cycle insidieux. Sa lente escalade la rend difficile à percevoir, et ce, pour n'importe qui. En effet, l'entourage ne s'aperçoit pas toujours de la situation de violence conjugale que subit la victime, et ce, en raison du contrôle qu'exerce le conjoint sur elle.

**Qu'est-ce que le cycle de la violence conjugale?**

La violence conjugale survient souvent à l'intérieur d'un cycle appelé le « cycle de la violence conjugale » qui comporte quatre phases : tension, agression, justification et réconciliation. On dit que ce cycle est insidieux, car il s'installe progressivement bien avant que les effets se fassent sentir de façon évidente. Malgré ce caractère insidieux, les personnes qui en sont victimes finissent par vivre dans un climat de terreur créé par leur partenaire où elles ressentent de la peur, de la honte, de la culpabilité, du doute et de l'impuissance.

- Ce cycle est mis en place par l'agresseur et lui permet de maintenir sa domination sur la victime,
- Dans une relation conjugale marquée par la violence, ce cycle se répète plusieurs fois et de façon de plus en plus accélérée.
- Les manifestations de violence ont de plus tendance à s'intensifier avec le temps et ce, sous toutes ses formes pouvant aller dans certains cas jusqu'à l'homicide conjugal. Plus il se répète, plus la phase de la « réconciliation » raccourcit, allant jusqu'à disparaître.

***1. Tension***

**L'agresseur** a des excès de colère, menace l'autre personne du regard, fait peser de lourds silences.
**La victime** se sent inquiète, tente d'améliorer le climat, fait attention à ses propres gestes et paroles.



***4. Réconciliation***

**L'agresseur** demande pardon, parle de thérapie ou de suicide.
**La victime** lui donne une chance, lui apporte son aide, constate ses efforts, change ses propres habitudes.

***2. Agression***

**L'agresseur** violente l'autre personne sur les plans verbal, psychologique, physique, sexuel ou économique.
**La victime** se sent humiliée, triste, a le sentiment que la situation est injuste



***3. Justification***

**L'agresseur** trouve des excuses pour justifier son comportement.
**Victime** tente de comprendre ses explications, l'aide à changer, doute de ses propres perceptions, se sent responsable.

Inspiré de Brisons le silence - MSSS, dépliant.

### Pourquoi les victimes restent-elles avec l'agresseur?

Plusieurs éléments font en sorte qu'il peut être difficile de briser le cycle de la violence conjugale dont [1,10] :

- La peur des représailles.
- L'isolement social.
- La peur du jugement.
- L'espoir constant que le conjoint va changer.

### Enjeux de la séparation dans un contexte de violence conjugale

Mettre fin à une relation dans un contexte de violence conjugale est un long processus qui peut comporter certains dangers. Des études démontrent que la séparation est l'un des moments les plus dangereux pour les victimes, car certains conjoints peuvent devenir agressifs et mettre en danger la vie de leur partenaire[1,13,14].

La séparation d'un conjoint ayant des comportements violents ne met pas nécessairement un terme à la violence[13].

- Au Québec, en 2012, 19 731 infractions contre la personne commises dans un contexte conjugal ont été rapportées à la police, 80 % ayant été commises contre des femmes et 20 % contre des hommes. De ce nombre, 5 688 infractions ont été commises à l'endroit d'une ex-conjointe et 1466 à l'endroit d'un ex-conjoint (**source : DUC2 – MSP**, demande spéciale).

### Ce qui fait qu'elles arrivent à quitter l'agresseur

Le départ définitif d'une personne vivant de la violence conjugale est un long processus nécessaire pour se défaire graduellement de l'emprise du partenaire. C'est souvent au terme d'un long cheminement, marqué par l'ambivalence, que les victimes parviennent à briser le cycle de la violence conjugale. Le fait de vivre le cycle de la violence à plusieurs reprises rend souvent les personnes violentées ambivalentes, ne sachant plus si elles doivent partir ou rester. Souvent, elles partent pour voir si elles peuvent survivre en dehors de la relation. Dans certains cas, elles reviennent pour voir si la relation peut changer. Ce processus évolutif contribue à sortir les victimes du cycle de violence.

Une étude a montré qu'une femme victime de violence conjugale peut **quitter son conjoint** sept ou huit fois en moyenne avant de le quitter définitivement8.

Voici les **principales raisons**[1,7] qui motivent les femmes à quitter définitivement leur conjoint violent:

- Savoir qu'il existe de l'aide pour elles et leurs enfants
- Reconnaître l'impact de la violence conjugale sur les enfants
- Atteindre un niveau de violence qui dépasse leur seuil critique de tolérance (seuil qui diffère d'une femme à l'autre)

La majorité des victimes de violence conjugale ont besoin d'aide pour parvenir à quitter leur conjoint violent. Il existe des **ressources** pour les victimes et leurs enfants.

## CONTEXTES DE VULNÉRABILITÉ

La violence conjugale touche toutes les couches sociales. Cependant, certains groupes sont davantage vulnérables à cette violence en raison de contextes particuliers. Ces contextes peuvent être liés à l'âge (**adolescents**, **aînées**), à certaines limitations (**handicapées**), à l'identité/orientation sexuelle (**LGBT**) ou à l'origine sociodémographique (**Autochtones**, **immigrantes**). Ces contextes peuvent se traduire par une dynamique ou des manifestations de violence conjugale particulières, une gravité ou des conséquences plus sévères ou des difficultés d'accès aux services et aux ressources d'aide. Ces contextes de vulnérabilité doivent être pris en considération pour comprendre la violence conjugale vécue mais également pour prévenir et contrer la violence conjugale auprès de ces groupes.

## VICTIMES

### SEXE

- Une proportion similaire (4 %) de Canadiennes et de Canadiens déclarent avoir été victimes de violence physique ou sexuelle infligée par un partenaire actuel ou ancien entre 2009 et 2014. Les femmes rapportent cependant une violence plus grave et plus souvent répétitive[1]. **Source: ESG 2014**

- En 2013, les femmes représentaient environ 80 % des victimes de crimes de violence conjugale rapportés à la police au Canada comme au Québec[2, 3]. **Source: DUC 2 Statistique Canada et DUC2 - MSP**

**Prévalence à vie de la violence conjugale chez les femmes**

**Selon une étude menée par l'Organisation mondiale de la santé, près du tiers (30 %) des femmes à travers le monde ont subi de la violence physique ou sexuelle de la part d'un partenaire intime au cours de leur vie. Chez les femmes nord-américaines, la prévalence à vie de cette violence se situerait à 21,3%[4].**

## ÂGE

- Au Québec, en 2015, près de quatre victimes sur dix de violence conjugale rapportée à la police étaient âgées de 18 à 29 ans[10]. **Source : DUC 2 - MSP**

- Au Canada, en 2013, ce sont les personnes âgées entre 20 et 24 ans qui ont affiché le taux le plus élevé de **violence entre partenaires intimes** (653,7 victimes pour 100 000 habitants)[2]. **Source : Duc 2 - Statistique Canada**

## ENFANTS EXPOSÉS À LA VIOLENCE CONJUGALE

**Prévalence de l'exposition des enfants à la violence conjugale**

**Il est difficile d'établir la prévalence de l'exposition des enfants à la violence conjugale, principalement en raison des différentes réalités auxquelles peut référer cette exposition et qui diffèrent selon les études. De plus, les chercheurs suggèrent que les taux de prévalence de l'exposition des enfants à la violence conjugale sont des estimations prudentes, car les parents auraient tendance à minimiser ou sous-estimer dans quelle mesure leurs enfants sont conscients ou témoins de la violence qu'ils subissent[6,7].**

- Selon l'Enquête sociale générale de 2009, les enfants étaient plus souvent présents lors des incidents de violence conjugale à l'endroit de leur mère qu'à l'endroit de leur père (59 % par rapport à 43 %). Cette violence dont les enfants ont été témoins avait tendance à être plus grave lorsqu'elle était commise envers les mères[5]. **Source: ESG**

- En 2009, au Québec, 551 mineurs ont été victimes de violence lors d'événements de violence conjugale rapportés à la police. Les victimes mineures faisaient principalement partie de la famille de l'auteur présumé : 62 % étaient son enfant, 11 % sa belle-fille ou son beau-fils[8]. **Source: DUC 2 – MSP**

- En 2012, selon l'Enquête sur la violence familiale dans la vie des enfants du Québec, la prévalence annuelle de l'exposition des enfants à des conduites violentes entre conjoints se situait à 25,5 % lorsqu'il s'agissait de manifestations de nature verbale, à 5,6 % pour la violence de nature psychologique et à 1,7 % pour la violence physique[9]. **Source : EVFVEQ**

- En 2012, selon l'Enquête sur la violence familiale dans la vie des enfants du Québec, l'exposition répétée (trois fois ou plus au cours de la dernière année) à des conduites violentes entre conjoints touche 6 % des enfants témoins de violence verbale, et environ 1 % des enfants témoins des formes de violence psychologique et physique[9]. **Source : EVFVEQ**

- En 2012, selon l'Enquête sur la violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 3,3 % des enfants exposés à la violence entre conjoints ont été exposés à la fois à des formes de violence verbale et psychologique[9]. Source : **Source : EVFVEQ**

Dans l'**Enquête sociale générale de 2009 et de 2014**, les femmes et les hommes présentent des proportions similaires de violence conjugale. Cependant, les victimes féminines font état de violence **plus grave et plus chronique** que les hommes. Les femmes représentent la très grande majorité des victimes d'**infractions commises dans un contexte conjugal** au Québec et au Canada.

## FEMMES VICTIMES

### Qui sont les femmes victimes de violence conjugale?

Il n'existe pas de profil type de femmes victimes de violence conjugale, toutes les femmes peuvent en être victimes. Dans l'**Enquête sociale générale de 2009 et de 2014**, certains groupes présentent néanmoins des taux de victimisation plus élevés[1,2]. C'est notamment le cas :

- des **jeunes femmes**, des **femmes séparées**, des **femmes autochtones**, des **femmes ayant des limitations** et des **femmes lesbiennes**.

Différents facteurs peuvent expliquer les taux plus élevés de victimisation des femmes appartenant à ces groupes. Une plus grande vulnérabilité (manque d'indépendance sur le plan financier, isolement social, stigmatisation, etc.) et la présence et le cumul de **facteurs de risque** chez ces femmes sont des pistes d'explication qui ressortent des études sur le sujet[3].

**La violence des hommes envers les femmes**

**Le gouvernement du Québec[4] et plusieurs organisations internationales, dont l'Organisation des Nations Unies[5] et l'Organisation mondiale de la Santé[6], reconnaissent que la violence des hommes envers les femmes demeure beaucoup plus importante que celle des femmes envers les hommes.**

Dans l'Enquête sociale générale de 2014, les hommes ont davantage rapporté avoir subi des formes moins sévères de violence[1]. Les hommes ont aussi moins déclaré avoir été blessés par leur conjointe actuelle ou passée[1].

Les hommes sont moins souvent victimes d'homicide conjugal que les femmes[9].

Les hommes représentent une faible proportion (21,5 %) des victimes d'infractions commises dans un contexte conjugal[10].

## HOMMES VICTIMES

### Que sait-on de la violence exercée par les femmes envers leur conjoint?

Dans la documentation scientifique, il est reconnu que les femmes peuvent exercer de la violence envers leur conjoint. Par contre, même si les auteurs s'entendent pour dire que ce type de violence existe, le phénomène demeure encore peu connu et peu documenté[6]. Malgré une prévalence comparable de violence envers un partenaire dans les enquêtes populationnelles, l'état actuel des connaissances laisse penser que la violence exercée par les femmes envers leur conjoint différerait de celle exercée par les hommes, notamment en ce qui a trait aux **formes de violence**, à la **gravité**, aux **conséquences** de cette violence ainsi qu'aux motivations sous-jacentes[7,8]. Les données policières, les données des enquêtes sur l'homicide et les données de l'Enquête sociale générale sur la victimisation (2004, 2009, 2014) portent à croire que la violence exercée par les femmes envers leur conjoint n'est pas équivalente en ce qui concerne la gravité et l'intensité en comparaison avec celle commise par les hommes envers leur conjointe[1,2].

## ENFANTS EXPOSÉS À LA VIOLENCE CONJUGALE

L'exposition d'un enfant à la violence conjugale constitue une forme de mauvais traitement psychologique à son endroit et peut constituer une situation de compromission de la sécurité et du développement de l'enfant selon l'article 38c de la Loi sur la protection de la jeunesse[14].

L'exposition des enfants à la violence conjugale réfère à plusieurs réalités. Les enfants peuvent être des témoins directs des actes de violence, ils peuvent entendre les incidents violents dans une autre pièce, ou encore constater ou subir les conséquences de la violence et percevoir la détresse du parent[11].

- Ces enfants peuvent aussi être victimes directement de violence physique lorsqu'ils se trouvent dans les mêmes lieux que leurs parents lorsque les agressions surviennent[12].
- Les enfants qui sont exposés à la violence conjugale sont susceptibles de vivre dans la crainte et la terreur et d'évoluer dans un contexte d'agressivité et de domination (**Conséquences de l'exposition à la violence conjugale**).
- Les enfants exposés à la violence conjugale sont plus à risque de vivre d'autres formes de mauvais traitements, dont l'abus physique et l'agression sexuelle[13].
- L'enfant dont son parent est victime de violence conjugale vit avec le secret et peut se retrouver en conflit de loyauté entre ses parents, créant ainsi des situations d'aliénation, d'ambivalence et d'impuissance[11, 12].
- La violence conjugale que vivent les parents affecte ainsi la sécurité physique et affective de leurs enfants, mais aussi leur stabilité par les nombreux déménagements ou le changement de milieu de vie qu'elle peut entraîner[11].


**RÉFÉRENCES**

1. Burczycka, M. (2016). « Tendances en matière de violence conjugale autodéclarée au Canada, 2014 ». Dans *La violence familiale au Canada : un profil statistique 2014* (p. 3-21). Ottawa, Ontario : Centre canadien de la statistique juridique, Statistique Canada..
2. Hotton Mahony, T. (2011). *Les femmes et le système de justice pénale*. Femmes au Canada: rapport statistique fondé sur le sexe, 6e édition, Ottawa: Statistique Canada.
3. World Health Organization (WHO), London School of Hygiene and Tropical Medicine. (2010). *Preventing intimate partner and sexual violence against women. Taking action and generating evidence*. Genève: World Health Organization.
4. Gouvernement du Québec (1995). *Politique d'intervention en matière de violence conjugale. Prévenir, dépister, contrer*. Québec: Gouvernement du Québec.
5. ONU Femmes. Mettre fin à la violence à l'égard des femmes et des filles : quelques faits et chiffres. Page consultée le 10 juin 2014. **www.unwomen.org/fr/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures(le lien est externe)**
6. Reid, R.J., Bonomi, A.E., Rivara, F.P., Anderson, M.L., Fishman, P.A., Carrell D.S. et Thompson, R.S. (2008). Intimate partner violence among men. Prevalence, chronicity and health effects, *American Journal of Preventive Medicine*, *34*(6), 478-485.
7. Swan, S.C., Gambone, L.J., Caldwell, J.E., Sullivan, T.P. et Snow, D.L. 2008. A review of research on women's use of violence with male intimate partners, *Violence and Victims*, *23*(3), 301-314.
8. Heise, L. et Garcia-Moreno, C. (2002). La violence exercée par des partenaires intimes. Dans E.G. Krug, L.L. Dahlberg, J.A. Mercy, A. Zwi et R. Lozano-Ascencio (Eds.), *Rapport mondial sur la violence et la santé* (pp. 97-135). Genève: Organisation mondiale de la Santé.
9. Taylor-Butts, A. et Porter, L. (2011). Les homicides dans la famille, 2002 à 2009. Dans Statistique Canada (Ed.),*La violence familiale au Canada: un profil statistique* (pp.36-46). Ottawa: Statistique Canada.
10. Ministère de la Sécurité publique (2016). *Les infractions contre la personne commises en contexte conjugal au Québec. Faits saillants 2014*. Québec: Direction de la prévention et de l'organisation policière, Ministère de la Sécurité publique.
11. Lessard, G. et Paradis, F. (2003). *La problématique des enfants exposés à la violence conjugale et les facteurs de protection. Recension des écrits*. Québec: Institut national de santé publique du Québec.
12. Léveillé, S., Chamberland, C. et Tremblay-Renaud, A. (2007). Quand le développement personnel des parents compromet aussi celui de leurs enfants : État de la situation. Dans C. Chamberland, S.Léveillé et N.Trocmé (Eds.), *Enfants à protéger, parents à aider: Des univers à rapprocher*. Québec: Les presses de l'Université du Québec.
13. Holt, S., Buckley, H. et Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature, *Child Abuse & Neglect*, *32*, 797-810.

# CONJOINTS AYANT DES COMPORTEMENTS VIOLENTS

## QUI SONT LES CONJOINTS AYANT DES COMPORTEMENTS VIOLENTS?

- Il n'existe pas un portrait type de conjoints ayant des comportements violents envers leur partenaire, notamment en raison de la grande diversité de violence conjugale qui peut être exercée et des facteurs qui y sont sous-jacents.
- Les études ayant tenté de brosser un portrait de ces conjoints violents ont surtout porté sur les hommes et la majorité ont étudié des conjoints recevant des services ou ayant fait l'objet d'arrestation en lien avec la violence conjugale. Plus récemment, des études ont aussi été réalisées auprès d'hommes violents issus de la population générale[1].

### Nature de la violence

- Les individus violents envers leur conjointe utiliseraient diverses formes de violence et y auraient recours régulièrement. Une étude effectuée auprès d'hommes fréquentant des centres québécois de traitement pour personnes ayant des comportements violents dans un contexte conjugal montre que :
  - 90 % d'entre eux rapportaient avoir fait usage de **violence psychologique** au cours de la dernière année (en moyenne à 41 reprises);
  - 66 % avait eu recours à la **violence physique** (moyenne de 12 épisodes dans la dernière année);
  - 33 % des hommes avaient utilisé la **violence sexuelle** (12 incidents en moyenne)[2].

Au Canada, les personnes dont le partenaire est un grand buveur (i.e. prend au moins cinq consommations, à cinq occasions ou plus au cours d'un même mois) sont six fois plus susceptibles d'être victimes de violence conjugale que les personnes dont le partenaire ne prend jamais plus de cinq consommations[4]. **Source: ESG 2004**

### Caractéristiques des conjoints violents

- Les **facteurs sociaux**, tels les rapports d'inégalité et de domination entre les sexes, ont été largement associés à la violence commise dans un contexte conjugal, mais apparaissent insuffisants pour comprendre la complexité du développement de comportements violents[1].
- Les **caractéristiques psychologiques et sociales** que l'on retrouve davantage auprès des conjoints violents comparativement aux hommes non violents dans leur couple concernent :
  - Jeune âge et niveau socioéconomique plus faible[1]
  - Patrons d'attachement insécurisant[1,2,3]
  - Symptômes de détresse psychologique[2,3]
  - Difficultés dans la gestion de la colère et hostilité[1,2,3]

- Troubles de la personnalité[3]
- Abus d'alcool et de drogue[1,3]
- Déficit des habiletés sociales et de communication[2,3]
- Difficultés conjugales[1,2,3]

- Les **expériences négatives de l'enfance**, dont le fait d'avoir été témoin de violence dans l'enfance, d'avoir été victime de mauvais traitements et d'avoir grandi avec des modèles parentaux violents physiquement sont aussi des facteurs caractérisant davantage l'enfance des hommes violents en contexte conjugal[1,2].

### Profil des conjoints ayant des comportements violents

Malgré l'identification de certaines caractéristiques plus présentes chez les hommes violents, les résultats obtenus dans les études plus récentes ont renversé l'idée d'un portrait unique de l'homme violent envers sa conjointe, puisque ces caractéristiques ne permettent pas de décrire tous les hommes ayant des comportements violents envers leur partenaire[3].

Ainsi, les connaissances scientifiques actuelles font ressortir trois typologies de conjoints violents physiquement. Ces distinctions se basent surtout sur la nature et l'intensité de la violence commise par ces hommes et sur les caractéristiques psychologiques qu'ils présentent[1,3].
Même si la violence exercée par les conjoints violents dans la famille seulement est surtout mineure et épisodique, elle ne doit pas être banalisée et acceptée pour autant, car elle n'est pas inoffensive[3]. De plus, ces hommes présenteraient davantage de difficultés personnelles, psychologiques et conjugales que les hommes non violents. Ce groupe d'hommes représente au moins la moitié de ceux exerçant de la violence envers leur conjointe[3].

- Un premier groupe concerne **les hommes exerçant la violence dans la famille seulement** et correspondrait surtout aux hommes identifiés comme faiblement violents dans les **enquêtes populationnelles**[3]. Ces derniers auraient recours à des comportements violents moins fréquemment et de moindre gravité que les hommes des deux autres groupes et cette violence serait confinée à la famille[1,3]. Les hommes de ce groupe présenteraient des profils psychosociaux moins lourds (faible occurrence de problèmes de santé mentale, peu de mauvais traitements vécus dans l'enfance, faible implication dans des activités criminelles[1,3]), mais leurs principales difficultés résideraient dans leur manque d'habiletés sociales, leur gestion du stress déficiente et leurs faibles habiletés de gestion des conflits, qui seraient à la base de leurs comportements violents[1,3].

- **Les hommes avec état-limite** (aussi appelé groupe d'hommes dysphoriques) constituent le deuxième groupe de conjoints violents. Ces hommes présenteraient un niveau de violence élevé envers leur partenaire avec une plus grande fréquence d'agression physique. Ils seraient notamment reconnus pour leur humeur imprévisible[1]. Ils auraient des attitudes hostiles envers les femmes et une tolérance modérée à la violence[3]. Les hommes de ce groupe présenteraient des patrons d'attachement insécurisant, résultant en des comportements de dépendance à leur partenaire et des préoccupations de rejet et d'abandon[1]. Ils consommeraient davantage d'alcool et de drogue et seraient plus susceptibles d'adopter des comportements déviants ou criminels[1,3]. Finalement, dans leur enfance, ces hommes seraient plus nombreux à avoir vécu des mauvais traitements, dont l'agression sexuelle, et à avoir été témoins de violence conjugale[1,3].

- Le troisième groupe réfère **aux hommes antisociaux** (ou appelés hommes généralement violents) où ceux-ci présenteraient les niveaux les plus élevés de violence physique, sexuelle et psychologique envers la partenaire[1]. Pour ces hommes, la violence constitue un mode de fonctionnement dans toutes les sphères de leur vie, ce qui expliquerait qu'ils soient davantage impliqués dans des crimes violents et qu'ils fassent l'objet de plus d'arrestations[1]. Ces hommes présentent habituellement peu d'empathie et ont tendance à attribuer leurs émotions négatives et leurs réactions aux autres[1]. Ils présenteraient aussi des patrons d'attachement insécurisant qui se manifesteraient entre autres par des difficultés à faire confiance et des préoccupations importantes de contrôle de leur environnement[1]. Enfin, les hommes de ce groupe présenteraient des attitudes d'approbation de la violence et sont plus nombreux à avoir vécu des niveaux élevés de violence dans leur famille d'origine[3].

## FACTEURS DE RISQUE

Les facteurs de risque sont des caractéristiques qui sont associées à une plus grande probabilité d'être victime ou de commettre de la violence conjugale.

Les facteurs de risque ne sont pas nécessairement des causes de la violence conjugale. Une combinaison de **facteurs individuels, relationnels, communautaires et sociétaux** augmente le risque d'être victime ou agresseur dans un contexte de violence conjugale. Certains facteurs de risque sont les mêmes pour les victimes et les agresseurs[1, 2].

### FACTEURS INDIVIDUELS

| AGRESSEUR | VICTIME |
|---|---|
| • Jeune âge | • Jeune âge |
| • Faible revenu/statut socioéconomique | • Faible revenu/statut socioéconomique |
| • Faible niveau de scolarité | • Faible niveau de scolarité |
| • Chômage | • Être séparée ou divorcée |
| • Mauvais traitements durant l'enfance: abus physique, agression sexuelle et exposition à la violence conjugale | • Grossesse |
| • Troubles de la personnalité | • Mauvais traitements durant l'enfance : abus physique, agression sexuelle et exposition à la violence conjugale |
| • Consommation/abus de drogue et d'alcool | • Dépression |
| • Tolérance face à la violence | • Consommation/abus de drogue et d'alcool |
| • Violence antérieure | • Tolérance face à la violence |

### FACTEURS RELATIONNELS

| AGRESSEUR | VICTIME |
|---|---|
| • Écart de niveau de scolarité entre les conjoints<br>• Partenaires multiples/infidélité<br>• Conflits conjugaux/insatisfaction conjugale<br>• Durée de la relation | • Écart de niveau de scolarité entre les conjoints<br>• Nombre d'enfants<br>• Conflits conjugaux/insatisfaction conjugale |

### FACTEURS COMMUNAUTAIRES

| AGRESSEUR | VICTIME |
|---|---|
| • Acceptation par la communauté de modèles traditionnels relatifs aux rôles des deux sexes<br>• Caractéristiques des quartiers:<br>  • pauvreté, chômage, faible niveau d'alphabétisation<br>  • tolérance à l'égard de la violence, grande proportion de ménages qui ont recours aux punitions corporelles<br>  • faible proportion de femmes avec une grande autonomie ou un niveau élevé de scolarité<br>• Faible désapprobation de la violence par la communauté | • Acceptation par la communauté de modèles traditionnels relatifs aux rôles des deux sexes<br>• Caractéristiques des quartiers:<br>  • pauvreté, chômage, faible niveau d'alphabétisation<br>  • tolérance à l'égard de la violence, grande proportion de ménages qui ont recours aux punitions corporelles<br>  • faible proportion de femmes avec une grande autonomie ou un niveau élevé de scolarité<br>• Faible désapprobation de la violence par la communauté |

### FACTEURS SOCIÉTAUX

| AGRESSEUR | VICTIME |
|---|---|
| • Normes sociales propices à la violence<br>• Normes traditionnelles quant aux rôles des deux sexes | • Législation concernant la violence conjugale<br>• Normes sociales propices à la violence<br>• Normes traditionnelles quant aux rôles des deux sexes |

## Racines sociales et historiques

Plusieurs organisations mondiales (Organisation mondiale de la Santé, Assemblée des Nations Unies) ainsi que le gouvernement du Québec reconnaissent que la violence conjugale a des racines sociales et historiques profondes.

Selon l'Assemblée des Nations Unies, elle est la manifestation de rapports de force historiquement inégaux entre les hommes et les femmes[3].

Dans sa **Politique d'intervention en matière de violence conjugale**, le gouvernement du Québec identifie clairement que la société, en maintenant des rapports de domination et d'inégalité entre les sexes, notamment par la socialisation sexiste, joue un rôle important dans l'émergence et la perpétuation de la violence conjugale.[4]

SOS VIOLENCE CONJUGALE

# SOS-INFO

1 800 363-9010 24H/7J

Volume 13, août 2020

# Les enfants : témoins et victimes de la violence conjugale



Quand une dynamique de violence conjugale est présente dans une famille, les enfants sont directement impliqués et affectés par la situation. C'est pourquoi on ne parle plus seulement d'enfants "témoins" mais plutôt d'enfants exposés ou victimes de violence conjugale.

## 1 La violence conjugale : une forme de violence psychologique envers l'enfant

Pour se développer normalement, les enfants ont besoin d'être en sécurité physique et psychologique. Le fait de grandir dans un univers où l'un des parent est violent envers l'autre crée une situation de très grande insécurité et constitue, en soi, une forme de violence et de maltraitance psychologique envers les enfants.

De plus, il est important de rappeler que lorsqu'il y a de la violence conjugale dans une famille, il y a fréquemment de la violence directe envers les enfants eux-mêmes (violence psychologique, physique ou sexuelle), ainsi que de la violence conjugale exercée "par proxy", par le biais de l'enfant (voir SOS-INFO volume 8). On peut donc parler d'une dynamique de violence familiale, en plus de la dynamique de violence conjugale d'un parent envers l'autre parent.

## 2 Ce que les enfants comprennent

La violence conjugale est une problématique complexe et difficile à cerner et à comprendre, pour les victimes elles-mêmes, pour leurs proches et même pour les intervenant-es. On ne peut donc pas s'attendre à ce que les enfants soient en mesure de la voir clairement, particulièrement lorsqu'ils sont jeunes. Les enfants parlent de la violence dans leurs mots et selon les références dont ils disposent. Par exemple, un enfant pourrait parler de violence conjugale en disant que le parent-victime "s'est fait chicaner" par le parent-violent.

Bien qu'ils ne soient pas en mesure de conceptualiser la violence conjugale clairement, les enfants sont très habiles pour sentir les rapports hiérarchiques. Par exemple, ils sentent rapidement qui est "populaire" et qui est "rejeté" dans une cour d'école. Lorsqu'il y a de la violence conjugale dans une famille, les enfants sentent qu'il y a un parent "chef" qui a le pouvoir et un parent "inférieur" qui est en danger. Les enfants vont devoir s'adapter à ces rapports de pouvoir inégaux pour se protéger de la violence du "chef" et éviter "de se faire chicaner" comme la victime. Certains enfants peuvent alors refuser l'autorité de la victime, refuser de se conformer à ses consigne ou à ses interventions d'encadrement, et peuvent aller jusqu'à faire des crises, frapper ou mordre pour y arriver. **Lorsque les enfants réagissent de la sorte, ce n'est pas parce qu'ils "imitent" le parent violent, mais plutôt parce qu'ils tentent de s'adapter à la situation et de s'en protéger.** C'est une réaction de "sauve-qui-peut' qui est normale, et celle-ci n'est ni de la faute de l'enfant, ni de la faute de la victime… bien qu'ils s'en sentent généralement tous deux coupables.

**SOS VIOLENCE CONJUGALE DONNE ACCÈS À DES SERVICES SPÉCIFIQUES AUX ENFANTS EXPOSÉS OFFERTS DANS DES RESSOURCES SPÉCIALISÉES À TRAVERS LE QUÉBEC**

** Bien que la violence conjugale touche majoritairement des femmes, elle peut aussi toucher les hommes et les personnes issues de la diversité sexuelle et de genre.*

SOS VIOLENCE CONJUGALE

# SOS-INFO

1 800 363-9010 24H/7J

Volume 13, août 2020

## Les enfants et la violence (suite)

### 3 Conséquences

En plus des répercussions sur le sentiment de sécurité et les rapports de pouvoirs familiaux, la violence conjugale a de nombreux autres effets sur les enfants. Ils font face à des crises majeures et répétées qui les effraient terriblement. Les enfants ont peur pour eux-mêmes, pour leurs frères et soeurs, pour la victime et pour l'intégrité de leur famille. Ils peuvent aller jusqu'à avoir peur pour la vie d'un parent ou pour leur propre vie. Ils font face à un risque accru de blessures et de problèmes de santé liés au stress. Ils peuvent vivre une grande confusion sur ce qu'ils ressentent par rapport à la victime et à l'agresseur. Ils peuvent se sentir responsables de protéger la victime ou penser qu'ils ont provoqué la violence. Ils peuvent avoir des problèmes de comportement à l'école, avoir des difficultés scolaires ou dans leurs relations sociales. Ils peuvent avoir de la difficulté à bâtir une belle image personnelle, une bonne estime de soi, ou une saine confiance en soi.

Les enfants exposés à la violence conjugale sont souvent en état de stress post-traumatique mais risquent de recevoir d'autres étiquettes ou diagnostics qui ne tiennent pas compte de l'exposition à la violence : enfant difficile, demandant, opposant, hyperactif, délinquant, etc.

S'ils dénoncent la violence conjugale (ou la violence envers eux-mêmes) et qu'ils refusent de voir un parent-violent, les enfants risquent de ne pas être crus et, dans certaines situations, d'être perçus comme étant "aliénés" par la victime. Ils peuvent alors être forcés de maintenir le contact avec un parent violent, ce qui devient une revictimisation importante pour un enfant déjà traumatisé par la violence.

Les enfants risquent aussi de faire face au regard négatif et aux préjugés de certaines personnes à l'égard de la violence conjugale. Certains d'entre eux, particulièrement les garçons, peuvent craindre de devenir violent, parce qu'on leur a reflété cette image stéréotypée (et extrêmement négative) d'eux-mêmes à de nombreuses reprises.

### 4 Quoi faire, comment aider ?

Pour aider un enfant exposé à la violence conjugale, il faut d'abord soutenir le parent-victime dans la reprise du pouvoir sur sa vie. Il faut croire les victimes et leurs enfants, mettre en place des moyens efficaces pour améliorer leur sécurité, et tenir compte de la présence de violence conjugale et familiale dans toutes les interventions à leur égard. On peut aider au rétablissement des rapports de pouvoir entre l'enfant et la victime, en s'assurant de ne pas exercer de pouvoir indu dans la relation avec la victime, en évitant de la juger dans ses capacités parentales et en validant auprès de l'enfant qu'elle est digne de son amour, de son respect et de sa confiance.

On peut aussi favoriser le rétablissement d'un enfant exposé en demeurant disponible pour lui, en lui offrant un espace de parole et d'expression, en lui offrant du réconfort, du plaisir et du répit, ou tout simplement, en prenant soin de lui. Il faut cependant se rappeler que le parent non-violent est la meilleure personne pour aider son enfant, et qu'il faut donc éviter de se substituer à elle.

Comme la violence conjugale peut se transformer en violence post-séparation (voir SOS-INFO volume 9), on doit mettre en place des stratégies visant la protection de l'enfant et de la victime à long terme. Par exemple, on doit à tout prix éviter que l'enfant ne se retrouve à devenir le "porte-parole" des parents. L'enfant qui porte la parole de la victime pourrait recevoir la violence du parent violent.... et l'enfant qui porte la parole de l'agresseur risque de devenir l'outil de sa violence envers la victime.

SOS VIOLENCE CONJUGALE EST DISPONIBLE 24H SUR 24 ET 7 JOURS SUR 7 À TRAVERS LE QUÉBEC, ET DONNE ACCÈS À TOUS LES SERVICES ET À TOUTES LES RESSOURCES UTILES AUX VICTIMES DE VIOLENCE CONJUGALE ET À TOUTES LES PERSONNES CONCERNÉES PAR UNE SITUATION DE VIOLENCE CONJUGALE.

REGROUPEMENT DES MAISONS POUR FEMMES VICTIMES DE VIOLENCE CONJUGALE

# Outil 1

## Comprendre le

# Contrôle coercitif

(Version longue)



RÉVISION : **Marie-Dominique Lahaise**
GRAPHISME : **Atypic**

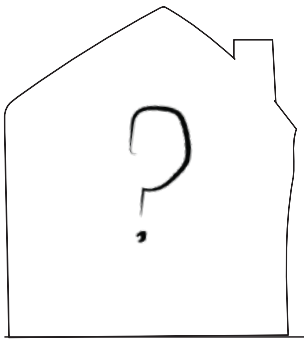
Référence suggérée : Regroupement des maisons pour femmes victimes de violence conjugale (RMFVVC), Boîte à outils sur le contrôle coercitif, 2022.© Regroupement des maisons pour femmes victimes de violence conjugale.

La reproduction de ce document est permise à condition d'en citer la source.

ISBN 978-2-921010-26-5
Dépôt légal : 3e trimestre 2022
Bibliothèque et Archives nationales du Québec 2022
Bibliothèque et Archives Canada 2022

Ce projet a bénéficié du soutien financier de Femmes et Égalité des genres Canada.

Femmes et Égalité des genres Canada
Women and Gender Equality Canada
Canada



En complément de cette boîte à outils, le Regroupement offre de la formation sur le contrôle coercitif à destination des acteurs socio-judiciaires. Contactez-nous pour plus de détails sur les modules proposés et modalités .

# A – Définition

**Le contrôle coercitif désigne un continuum de violence, d'exploitation, d'humiliation et de manipulation exercées de façon répétée par son auteur dans le but d'établir et de maintenir une domination sur sa victime et la priver de façon continue de ses droits.**

- Il s'agit d'une prise de contrôle insidieuse et progressive sur la victime, qui n'a pas nécessairement besoin de coups ni de bleus pour s'exercer.
- Ce schéma de comportement vise à rendre la personne dépendante, notamment en l'isolant de tout soutien, en la privant de son indépendance et en réglementant ses comportements par des microrégulations du quotidien.



Outil 1 — 3

# B – Une compréhension élargie de la violence conjugale[1], plus proche du vécu réel des victimes

Si la violence physique et les féminicides sont universellement condamnés, les comportements qui impliquent une violence non physique dans le couple sont encore trop souvent normalisés, banalisés, voire romantisés. Pourtant, entre 60 et 80 % des femmes qui demandent de l'aide pour de la violence conjugale ont subi du contrôle coercitif, y compris de multiples tactiques pour les effrayer, les isoler, les dégrader et les subordonner, ainsi que des agressions et des menaces[2].

Le concept de contrôle coercitif nous rappelle qu'il faut lutter contre la violence conjugale dans ce qu'elle a de plus commun, de banal, d'invisible. Il permet de mettre en lumière l'ampleur et la variété des stratégies de contrôle et de coercition qui sont à l'œuvre dans une dynamique de violence conjugale, et ses impacts dévastateurs sur les victimes.

Le contrôle coercitif n'est pas une nouvelle forme de violence conjugale, il est au cœur de celle-ci.



[1] Côté, S. Lapierre, https://revueintervention.org/wp-content/uploads/2021/06/ri_153_2021.2_Cote_Lapierre.pdf

[2] Evan Stark, « Re-presenting battered women: coercive control and the defense of liberty », *in Prepared for Violence against women: complex realities and new issues in a changing world*, Les Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 7. [https://www.stopvaw.org/uploads/evan_stark_article_final_100812.pdf]

## La législation sur le contrôle coercitif dans le monde et au Canada

On observe depuis quelques années un mouvement international vers une criminalisation du contrôle coercitif. Ce dernier est devenu un crime en Angleterre et au Pays de Galles (2015), en Irlande (2019), en Écosse (2019) ou encore dans certains États des États-Unis comme le Connecticut, Hawaï ou la Californie.

Au Canada, si certaines manifestations du contrôle coercitif sont incluses dans le Code criminel, comme le harcèlement ou l'intimidation, le contrôle coercitif n'est pas criminalisé en tant que tel et des stratégies y échappent. Cependant, des pas intéressants ont été faits vers une meilleure reconnaissance juridique des impacts du contrôle coercitif, notamment en droit de la famille.

- Les récentes modifications apportées à la *Loi sur le divorce*, entrées en vigueur le 1er mars 2021, reconnaissent explicitement l'impact cumulatif des comportements coercitifs et dominants dans la définition de la violence familiale.
- En vertu de la *Loi sur le divorce*, les tribunaux doivent désormais considérer les comportements coercitifs et dominants lorsqu'ils évaluent l'intérêt supérieur de l'enfant au moment de déterminer les droits d'accès.

## Le contrôle coercitif, manifestation de la domination de genre

Si la violence en contexte conjugal peut être utilisée par des femmes ou par des hommes, les victimes de contrôle coercitif sont très majoritairement des femmes et les agresseurs, très majoritairement des hommes. Le contrôle coercitif prend racine dans les rapports de domination et d'inégalité dans le couple hétérosexuel et dans la société.

- Selon les données recueillies par les services de police du Québec, 75,8 % des victimes de violence en contexte conjugal étaient des femmes (2020)[3].
- Des données britanniques montrent que 95 % des victimes de contrôle coercitif étaient des femmes (2019)[4].

[3] Ministère de la Sécurité publique (2022). *Criminalité au Québec – Infractions contre la personne commises dans un contexte conjugal* en 2020. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/securite-publique/publications-adm/publications-secteurs/police/statistiques-criminalite/violence-conjugale/stats_violence_conjugale_2020.pdf]

[4] C. Barlow, S. Walklate, « Gender, risk assessment and coercive control: Contradictions in terms? », *The British Journal of Criminology* (2021) 61, 887-904. [https://www.liverpool.ac.uk/media/livacuk/law-and-social-justice/3research/Gender,Risk,Assessment,and,Coercive,Control-Barlow,and,Walklate,2021.pdf]

Outil 1 — 5

# C – Impacts sur les femmes victimes et leurs enfants

## 1. Des impacts plus dévastateurs que la violence physique

La peur, l'anxiété, l'hypervigilance, la perte de confiance et la confusion mentale sont le quotidien des victimes. Les femmes qui vivent le contrôle coercitif, ainsi que leurs enfants, rapportent que l'effet cumulatif du contrôle, des menaces, du harcèlement et de l'isolement est souvent plus dévastateur que la violence physique et qu'il est également difficile de s'en rétablir.

Le contrôle coercitif a pour conséquence d'éliminer le sentiment d'individualité chez la victime et de l'empêcher de croire en ses propres capacités à prendre des décisions. La personne ne prend plus de décisions en fonction de ce qui est le mieux pour elle, mais en fonction de la crainte de ce que lui infligera l'autre si elle ne prend pas la « bonne » décision.

Tous ces abus routiniers pris dans leur ensemble au fil du temps provoquent le sentiment d'être prise au piège, d'être otage de la relation à l'insu du monde extérieur.

« Il n'a jamais levé la main sur moi, il n'en avait pas besoin. La peur était présente chaque jour. »



Voici ce que les victimes nous disent[5]...

- Je vis avec l'impression de devoir en permanence « marcher sur des œufs », dans un état d'hypervigilance constant, je suis épuisée.
- La peur est toujours là, au creux de l'estomac, j'ai peur de ce qui pourrait m'arriver ou de ce qui pourrait arriver à mes proches.
- Je ne vois plus ma famille et mes amis.
- Je ne prends plus aucune décision pour moi, pour ma famille.
- Je ne fais plus les choses que je faisais avant. Je ne me souviens pas de la dernière fois où je suis sortie avec des amies.
- Je n'ai pas d'argent à moi, pas de compte en banque.
- J'ai perdu contact avec mes proches en raison des réactions et des jugements de mon partenaire.
- J'ai le sentiment de devenir folle, je doute de mes pensées, de mes sentiments, de mes opinions, je ne me reconnais plus.
- J'ai honte, je n'ose pas en parler autour de moi et je me sens coupable.
- Je suis constamment rabaissée dans mon rôle de mère, mon apparence, mes tenues vestimentaires, ma façon de cuisiner, ma façon d'éduquer mes enfants, etc.
- J'ai perdu toute estime de moi, je manque de confiance, j'évite les interactions avec les autres et je reste en retrait.
- J'ai dû quitter mon emploi.
- J'ai de la difficulté à me concentrer, je perds la mémoire, je me sens désorientée.

[5] Cette liste est inspirée des outils suivants :
– Dépliant du CAVAC, *Parlez-en ! – Les réactions et les conséquences de la victimisation* (non daté) [https://cavac.qc.ca/wp-content/uploads/2022/02/d.cavac_parlez-en_fr2019.pdf]
– Dépliant de Safe Ireland, *Help make her world BIGGER again – A quick guide to the criminal offence of coercive control* (non daté) [https://www.safeireland.ie/wp-content/uploads/Safe-Ireland-Coercive-Control-Leaflet.pdf]

## 2. Grandir dans un climat de tension et de peur

Pendant longtemps, les enfants ont été considérés comme des « témoins » de la violence conjugale. Nous savons aujourd'hui qu'ils en sont des victimes à part entière.

Voici quelques exemples de comportements contrôlants et coercitifs ayant des impacts majeurs sur l'enfant. L'auteur de violence :

- abuse l'enfant physiquement, le kidnappe ou le met en danger afin d'intimider, de menacer ou de punir la mère ;
- empêche ou contrôle ses activités et réduit son temps avec sa mère et avec les grands-parents ;
- le surveille ;
- le force à participer aux mauvais traitements infligés à sa mère ;
- l'instrumentalise en lui demandant de suivre les activités de sa mère, de transmettre des messages menaçants ou de la harceler ;
- limite les ressources afin que la mère ne puisse pas répondre à ses besoins ;
- empêche la mère de le réconforter et de s'en occuper ;
- rabaisse sa mère devant lui, etc.[6]



**Ayez en tête que les dispositions relatives aux contacts avec les enfants peuvent être utilisées par l'auteur de la violence pour continuer à contrôler une mère et ses enfants. Cela peut avoir des conséquences graves et durables sur leur sécurité et leur bien-être. Protéger la mère, c'est protéger l'enfant.**

[6] Certains exemples sont tirés de *Children experiencing interparental coercive control*, Dr Lauren Smith, Iriss, Scotland, 2018 [https://www.iriss.org.uk/resources/esss-outlines/coercive-control]

## 3. Facteurs de vulnérabilité supplémentaires

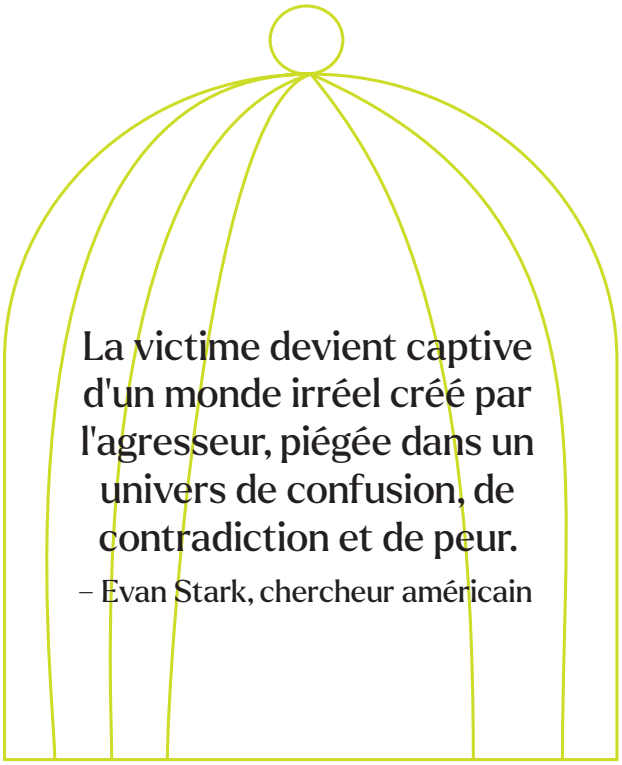
Certains facteurs individuels ou sociaux peuvent augmenter la vulnérabilité ou le risque d'isolement d'une victime et faciliter la mise en place par l'agresseur d'un comportement de contrôle ou de coercition.

En voici une liste (non exhaustive)[7] :

- **Statut migratoire** : crainte d'être déportée, crainte d'être dénoncée aux services frontaliers…
- **Appartenance à une communauté autochtone** : barrières entourant le dévoilement et la dénonciation de la violence et la recherche d'aide, dépendance économique, accès difficile aux services et aux ressources d'aide, effets intergénérationnels des traumatismes historiques…
- **Barrières culturelles** : peur de chercher de l'aide, croyances religieuses, méfiance envers la police, menaces de la famille ou de la communauté, inégalités entre les sexes ou isolement social…
- **Isolement ou marginalisation** : vivre dans une région éloignée, rurale ou située dans une réserve, absence de ressources adaptées socialement ou culturellement, absence de transport public ou abordable, barrière linguistique, littératie, fracture numérique, âge avancé, grossesse ou implication dans l'industrie du sexe…
- **Handicap, problèmes de santé physique ou mentale, problèmes d'alcoolisme ou de toxicomanie**
- **Précarité financière** : pauvreté (difficulté, voire impossibilité de se reloger, impossibilité d'obtenir un premier chèque d'aide sociale individuel avant d'avoir quitté le conjoint), dépendance financière, itinérance, manque de transport…
- **Conjoint en poste d'autorité ou en situation d'autorité** (avocat, juge, médecin, policier, conjoint criminalisé, son patron, etc.) : tendance à être moins crue, crainte de nuire à sa réputation, crainte de représailles, utilisation du système par le conjoint…

[7] Cette liste est inspirée de la synthèse des facteurs de risque de violence entre partenaires intimes (SFRVPI) développée par les services de police de la Colombie-Britannique.

**La prise en compte des vulnérabilités spécifiques à certaines victimes est essentielle pour saisir leur vécu et les obstacles qu'elles rencontrent. Les référer à des organismes locaux ayant développé une expertise par rapport à ces particularités est une façon de prendre une part active dans la mise en place d'un réseau de soutien autour d'elles.**



La victime devient captive d'un monde irréel créé par l'agresseur, piégée dans un univers de confusion, de contradiction et de peur.

– Evan Stark, chercheur américain

# D – Manifestations et schémas de comportement

Ces schémas de comportement se mettent en place progressivement, sont cumulatifs et sont perpétrés bien souvent sur un long laps de temps. Ils ne s'arrêtent pas au moment de la séparation. Au contraire, ils vont avoir tendance à s'intensifier dès lors que l'homme violent a le sentiment de perdre son emprise sur sa partenaire ou ex-partenaire.

L'outil "Manifestations du contrôle coercitif" dresse un aperçu détaillé des principales manifestations du contrôle coercitif avec des exemples tirés de situations vécues.[8]

> Peu importe sa forme, la violence conjugale est souvent très difficile à identifier, puisqu'elle se camoufle sous une grande variété de masques qui se fondent dans le décor de la relation amoureuse.
>
> – SOS violence conjugale




[8] Ces exemples sont tirés de diverses sources sur Internet et de différents outils, les principaux étant :
- le guide du Carrefour familial des personnes handicapées, Femmes handicap violence conjugale (HVC) [http://www.cfph.org/_guide-hvc-2021/guide-hvc.pdf]
- la grille du Refuge pour les femmes de l'Ouest de l'Île, Contrôle coercitif – Outils complémentaires au guide d'accompagnement [https://wiws.ca/wp-content/uploads/2022/04/Controle-coercitif_French_Final.pdf]
- l'outil d'évaluation PEVC (Protection des enfants en contexte de violence conjugale) [https://pevc.org/wp-content/uploads/2020/09/Outil-evaluation.pdf]

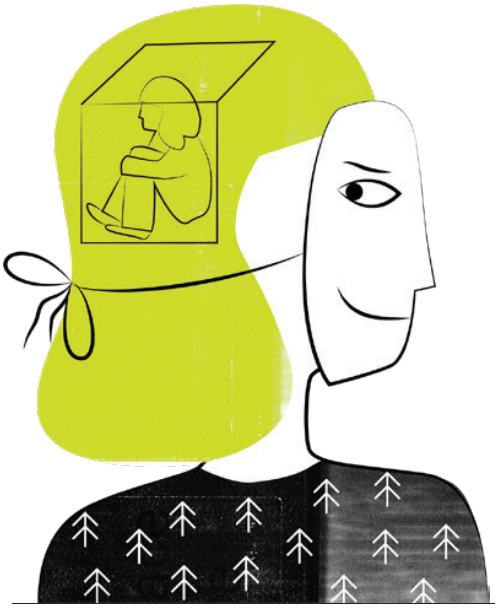
Outil 1 — 11

**Quelques exemples de comportements contrôlants et coercitifs[9]**

- Faire des critiques constantes : sur la façon dont sa partenaire ou ex-partenaire s'occupe des enfants, ses tenues vestimentaires, sa façon de cuisiner, etc.
- L'humilier de façon répétée devant témoin, la rabaisser
- Avoir un comportement jaloux ou possessif, par exemple des appels téléphoniques incessants pour vérifier où se trouve la victime et ce qu'elle fait, ou vérification des activités sur le téléphone de la victime ou sur les réseaux sociaux
- Contrôler les finances de la famille ou restreindre l'accès de la victime à la carte bancaire
- Isoler la victime en l'empêchant de rendre visite à ses amis et à sa famille
- Restreindre les mouvements de la victime, par exemple en la confinant dans une chambre, chez elle ou en vérifiant son odomètre
- Dicter la routine ou l'emploi du temps de la victime, par exemple en lui imposant des horaires pour aller à l'école ou faire ses courses
- Empêcher la victime de travailler en dehors de la maison ou la surveiller au travail
- Restreindre l'accès aux communications, par exemple au téléphone ou à l'ordinateur
- Changer de comportement au moment de l'arrivée de la police dans le but de susciter la crainte de la victime de ne pas être crue
- Utiliser les procédures judiciaires de façon détournée pour contrôler, harceler, intimider, contraindre et épuiser les ressources financières et émotionnelles de la victime
- Entraver les décisions du parent victime après la séparation et sa capacité à jouer son rôle de parent

[9] Inspiré et adapté de *Context and dynamics of domestic abuse, College of policing*, UK (non daté) [https://www.college.police.uk/app/major-investigation-and-public-protection/domestic-abuse/context-and-dynamics-domestic-abuse]

« Je devais travailler 40 heures par semaine, continuer mes études universitaires tout en étant une femme au foyer parfaite et surtout être toujours disponible lorsqu'il voulait du sexe. Je devais m'occuper de tout dans la maison, surtout de lui. [...] Lorsque ça ne fonctionnait pas comme il le voulait, il brisait des choses, m'humiliait, m'ignorait pendant des jours. »



« Il me tenait à l'écart de tout le monde. Je n'avais pas le droit d'avoir des amis, il m'empêchait de communiquer avec ma famille, d'aller les voir. Quand je voulais aller au cinéma [...], il devait d'abord consentir à ce que j'y aille. À mon retour à la maison, c'était le questionnaire : à qui j'ai parlé, de quoi, etc. »



**Soyez attentifs à la détection des schémas de comportement moins visibles qui entourent les actes criminalisables et qui ont un impact dévastateur sur les victimes. La détection de ces manifestations permet de relier les événements les uns aux autres et d'en documenter l'historique au moment de l'intervention policière ou tout au long du processus judiciaire.**

Outil 1 — 13

# E – Intensification du contrôle coercitif en contexte de séparation



**Avec la séparation, on passe de la tentative de maintenir la partenaire dans la relation à la volonté de la détruire.**[10]

– Dobash et Dobash (traduction libre)

La séparation ne garantit pas l'arrêt de la violence ni la sécurité des femmes et des enfants victimes de violence conjugale. Au contraire, plusieurs études révèlent des taux élevés de violence post-séparation et démontrent que la violence a tendance à s'intensifier au moment où les femmes décident de quitter leur conjoint.

Quitter un conjoint violent peut s'avérer extrêmement dangereux. 67 % des homicides survenus en contexte de violence conjugale ont eu lieu alors que le couple était séparé ou en instance de séparation[11].

Les femmes qui ont des enfants font face à des difficultés supplémentaires durant la période post-séparation. Il est généralement beaucoup plus difficile pour elles de couper toute communication avec leur ex-conjoint, puisque celui-ci reste souvent en contact avec les enfants et va chercher à les instrumentaliser. Les recherches nous informent que les incidents de violence post-séparation se produisent souvent lors des contacts père-enfant.

[10] Dobash et Dobash cités dans *In Control: Dangerous Relationships and How They End in Murder*, Jane Monckton Smith, Bloomsbury Publishing, UK, 2021, p. 164 [https://www.bloomsbury.com/ca/in-control-9781526642929/]

[11] *Comité d'examen des décès dus à la violence familiale* – Rapport annuel 2018, Bureau du coroner en chef, Ontario [en ligne] [https://www.ontario.ca/fr/document/comite-dexamen-des-deces-dus-la-violence-familiale-rapport-annuel-2018]

**En étant sensibilisés au fait que la séparation est une période à haut risque pour la victime et ses enfants, vous serez à même de détecter les signes avant-coureurs de dangerosité et ainsi de poser des gestes concrets qui pourront sécuriser la victime, tant physiquement que psychologiquement.**

« Ça m'a pris du temps à comprendre ce que je vivais. Je me doutais bien que ce n'était pas normal de toujours devoir marcher sur des œufs. Jusqu'au jour où je me suis mise à avoir peur de l'homme que j'aimais. Insultes, cris, contrôle financier, coups dans les murs, intimidation et j'en passe. Tout pour me prouver que c'est lui qui avait le contrôle sur ma vie, que je n'avais jamais raison et que j'étais moins bonne que lui. Je pouvais passer des nuits à pleurer dans la salle de bain, parce que je me sentais prise dans cet enfer. »



Outil 1 — 15

# F – Le contrôle coercitif, facteur de risque homicidaire

Selon nombre d'experts, la présence de contrôle coercitif dans une relation est un signe précurseur de féminicide. Il s'agit en effet de l'un des plus importants indicateurs du degré de létalité.

- Une étude australienne réalisée sur les homicides conjugaux en 2019 révèle que tous les cas impliquaient la présence préalable de contrôle coercitif[12].
- Dans plus de 40 % des homicides, les hommes qui avaient déjà exercé un contrôle coercitif sur leur partenaire l'ont tuée sans qu'aucune violence physique n'ait été signalée pendant l'année qui a précédé l'homicide[13].



**Que vous soyez policier, agent de probation, avocat ou procureur, vous pouvez jouer un rôle actif dans le dépistage précoce du contrôle coercitif. En étant attentifs aux risques associés à sa présence, vous pouvez contribuer à la mise en place du filet de sécurité nécessaire pour mieux protéger les victimes.**



[12] Intimate Femicide: The Role of Coercive Control, H. Johnson et al., Ontario, Feminist Criminology 2019, vol. 14(1) 3–23 [https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1557085117701574]
[13] Ibid.

# G – Vers un changement de paradigme de l'intervention judiciaire en violence conjugale

| De | À |
|---|---|
| Vision de la violence conjugale centrée sur **la violence physique visible** | Vision centrée sur **l'éventail des stratégies invisibles** de prise de contrôle de la victime (isolement social, contrôle économique, microrégulations du quotidien) |
| Recherche **d'épisodes** ou **d'incidents isolés**, sans les lier les uns avec les autres | Recherche de **schémas de comportement continus et cumulatifs (historique)** |
| Regard porté sur **les réactions ou l'absence de réactions de la victime** | Regard **centré sur l'auteur de violence, ses actions et ses intentions sous-jacentes** |

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

## 2 / VIOLENCES FAITES AUX ENFANTS ET SES IMPACTS

# LA VIOLENCE SEXUELLE

ROEQ
Regroupement des organismes ESPACE du Québec

# TRAVAILLER AVEC LES HOMMES INCESTUEUX

Des excuses!

Des excuses!

Des excuses!

Par Richard Snowdon 1984.

*Richard Snowdon a écrit ces lignes après avoir animé pendant un an un groupe d'hommes incestueux. L'expérience était parrainée par* ***« The Adults Probation Department »*** *de San Francisco. Nous croyons que son article illustre nettement que, lorsque des programmes de traitement de l'inceste sont contrôlés par les agresseurs eux-mêmes et ne font pas une analyse féministe de la dynamique du pouvoir entre les hommes et les enfants, ces agresseurs ont tendance à se voir comme les vraies victimes et transfèrent la responsabilité de leur comportement sur les femmes et les enfants. Comme résultat, plusieurs intervenants travaillant avec des hommes incestueux ont tendance à accepter et àdéfinir l'inceste comme un problème de « dysfonctionnement familial » plutôt que comme un abus du pouvoir des hommes. Pour de plus amples informations, voir AEGIS, cité en bas de page.*

*Richard Snowdon fait partie du groupe « Men Against Male Violence ». Il travaille à la prévention des abus sexuels envers les enfants depuis plusieurs années. Il remercie Sandra Butler de ses critiques inestimables et de son appui généreux.*

**Tiré de:** AEGIS, Magazine on Ending Violence Against Women - Summer 1982, no 35, pp. 56 à 63.

**Traduit:** En collaboration par: Bibiane Crégheur, Louise Lafrenière, Jean-Baptiste Lemay et Gilles Strasbourg. Reproduit avec la permission de Richard Snowdon.

Qui commet l'inceste? Quel genre d'homme?

« Des pervers... des malades... des hommes profondément troublés... des psychopathes... des monstres... » C'est ce que l'homme de la rue dit et c'est ce que je disais jusqu'au soir où j'ai décidé d'animer un groupe de thérapie. Ayant travaillé avec des psychopathes en tant que préposé aux malades dans un hôpital, j'étais préparé à faire face à de tels monstres; je pouvais assumer ça, mais je n'étais pas préparé à rencontrer ces hommes-là, tels qu'ils étaient.

La première fois que je suis entré dans la salle de thérapie, je ne pouvais même pas ouvrir la bouche pour leur dire un « allô » poli. J'ai seulement pris ma place dans le cercle et me suis assis. Lorsqu'ils se sont mis à parler, j'étais de plus en plus stupéfié de leurs attitudes de gars « normaux », de travailleurs ordinaires, de citoyens moyens de la communauté. Ils me faisaient penser à des hommes que je connaissais. Bob avait les attitudes bouffonnes de mon chef scout; Peter semblait aussi sérieux et compétent que mon curé; Georges était banquier, presbytérien, et poli à l'excès, tout comme mon père; et finalement, le pire de tout, Dave, pour qui je commençais à ressentir de l'affection, me faisait penser à moi.

Je les ai regardés un par un, scrutant les mains qui avaient fait ces choses, les bouches qui avaient fait ces choses et, plus que tout, ce soir-là, j'évitais qu'ils ne me touchent. Je ne voulais pas qu'ils se frottent à moi et qu'ils me rendent comme eux. Mais avant la fin de la soirée, ils m'ont touché, à la fois par leur honnêteté et leur dénégation, par leurs remords et leurs justifications faciles, en résumé par leur simplicité.

Pendant l'année où j'animais des groupes, et quand j'interrogeais des agresseurs incarcérés, je les ai vus essayer de s'expliquer, de se défendre, de se comprendre ou de s'excuser. Ce qu'ils disaient me semblait parfois odieux et enrageant, et d'autres fois révoltant et pathétique. Mais c'était toujours profondément familier. Tous les lundis soirs, assis avec eux, j'essayais de trouver la façon de faire ce travail et de différencier leurs attitudes des miennes, et des questions difficiles sur la signification d'être un homme m'assaillaient. Avec eux, me vint une tristesse queje ne pouvais dissiper.

Je me considérais comme « un bon gars » qui « ne pourrait jamais faire ce genre de chose ». Je voulais que ces hommes soient des monstres. Je les voulais différents de moi, aussi différents que possible. Mais, plus je les entendais parler de leur enfance et de leur adolescence, moins j'étais capable de nier tout ce que nous avions en commun. Nous avions grandi en apprenant les mêmes choses sur ce qu'il fallait faire pour être un homme, sauf que nous les avions actualisées de manière différente ou à des degrés différents. Ces choses, nous n'avions pas demandé à les apprendre et nous ne les voulions pas nécessairement. Souvent, elles nous furent imposées et, souvent, nous avons fait de notre mieux pour y résister. Mais ce n'était généralement pas assez et, d'une façon ou d'une autre, ces leçons de masculinité se sont ancrées en nous.

On nous a appris que le privilège est notre droit inné et que l'agression fait partie de notre nature, ce qui fait que nous avons appris à prendre mais non à donner. Nous avons appris à rechercher l'affection ou à l'exprimer principalement à travers la sexualité. Nous espérions épouser une femme qui subviendrait à nos besoins comme une mère, mais qui nous obéirait comme une petite fille. Et nous avions appris que les femmes et les enfants appartiennent aux hommes et que rien ne nous empêche de nous servir de leur travail à notre profit et de leur corps pour satisfaire notre plaisir ou pour nous défouler.

C'était déconcertant d'écouter ces agresseurs et de faire ensuite un retour sur ma propre vie. Je constatais que j'étais souvent attiré par une femme vive, spontanée, attentive et puissante, mais pas plus puissante que moi. Ce que je cherchais, c'était quelqu'un avec une multitude de belles qualités mais qui, en même temps, ne remettait pas en cause ma définition de notre relation et quine menacerait pas mon confort précaire en me faisant part de ses besoins, quelqu'un plein de générosité mais facile à commander, très semblable à un petit chien ou à un enfant, qui me prendrait pour un dieu. J'avais aussi à reconnaître combien c'est encore difficile de vouloir, de rechercher et de jouir d'une relation avec une femme qui, dans différents domaines, a autant de pouvoir que moi.

Entre les sessions hebdomadaires, j'essayais de trouver un moyen de comprendre ces rencontres entre ces hommes et moi et j'ai regardé du côté des recherches académiques qui me paraissaient les plus sûres sur le sujet. J'ai trouvé des informations importantes mais pas très réconfortantes. J'ai appris que 95 à 99% des agresseurs étaient des hommes et j'ai dû reconnaître que l'inceste est un problème de genre, que c'est un problème d'homme et que nous forcions les femmes et les enfants à se débrouiller avec ça. De plus, il fallait que je reconnaisse que ce n'est pas un crime commis par « quelques hommes malades qui nous sont étrangers », comme je l'avais cru la plus grande partie de ma vie. Lorsque j'ai parlé à Lucy Berliner, une spécialiste de la défense des victimes à Harborview Hospital à Seattle, elle m'a dit qu'une fille sur quatre était agressée sexuellement au moins une fois dans sa période de croissance, et David Finkelhor, auteur du livre « Sexually Victimized Children », m'a dit qu'il en était de même pour un garçon sur onze. D'une façon étonnante, les deux avaient l'impression que leurs données étaient conservatrices. Et tous deux disaient que, dans 75 à 80% des cas, l'agresseur est quelqu,un que l'enfant connaît et avec lequel il a souvent une relation de confiance.

Ces recherches m'ont ramené au point d'où j'étais parti après mes sessions de groupe. Il fallait me mettre dans la tête que ce sont des millions d'hommes, de toutes les races, de toutes les classes économiques et professionnelles. Des hommes qui sont pères, grands-pères, oncles, frères, époux, amants, amis et fils. Il fallait que je commence à penser à l'Américain moyen.

Dire que les hommes qui commettent l'inceste sont des hommes ordinaires, c'est aussi nous lancer le défi de regarder d'un oeil critique notre éducation de mâle et d'y trouver ce qui ne va pas. Mais c'est aussi une affirmation que des hommes utilisent comme excuse.

Avec le nombre croissant d'hommes de classe moyenne identifiés comme agresseurs, il est maintenant très fréquent d'entendre des policiers, des agents de probation, des procureurs, des juges et des thérapeutes, dire: « La plupart de ces hommes ne sont pas des criminels. Ils n'ont pas de dossier judiciaire. Ce sont des bons gars qui ont simplement fait une erreur ».

Lorsqu'ils considèrent qu'un homme est « bon », alors sa violence n'est plus un crime, il reçoit un traitement spécial, s'il en reçoit un. Mais si un homme n'est pas considéré comme « bon », alors ses gestes, peu importe les motifs, seront jugés d'après la lettre de la loi. Un père sans travail, qui vole dans un magasin pour obtenir de la nourriture pour ses enfants, est considéré comme un criminel, tandis qu'un père qui a du succès, qui agresse sexuellement sa fille de 8 ans, durant 5 ans, est considéré comme un « bon gars » qui mérite une autre chance.

D'une façon générale, les thérapeutes rapportent que les incestueux sont des hommes non menaçants, qu'ils sont charmeurs et « mous », et que leurs gestes étaient simplement de « l'amour déformé » ou de « l'affection mal placée ». J'ai écouté attentivement ces descriptions et je ne savais plus quoi en penser jusqu'à ce que, par surprise, un soir, en groupe, j'aie trouvé qu'en poussant un peu plus la confrontation, je pourrais découvrir ce qu'il y a là-dessous. J'ai commencé une discussion à propos du respect des ordres de la cour et, soudain, les muscles se sont raidis, les dents se sont serrées, les poings se sont fermés; je découvrais : les traits masculins ne manquent pas ici.

J'étais assis là, dans une rage grandissante, un homme mûr, et j'avais peur. Tout devenait silence en moi, j'ai cessé d'entendre l'écho saccadé des voix autour de moi. Je ne pouvais que penser à une enfant faisant face toute seule, à un de ces hommes, à la peur qu'elle devait ressentir, à la rage sans limite qu'elle devait connaître, même quand il se servait de son corps de façon douce, en lui prodiguant des mots gentils. Même quand il lui manifestait ses besoins comme un mendiant, elle devait savoir que son père était encore son maître et qu'elle devait lui obéir ou risquer de subir sa rage. Je ne pouvais que penser à cette enfant qui devait trouver, toute seule, un moyen de survivre à cette agression et qui, contrairement à moi, n'avait aucune fuite possible, pas de chez-soi où aller après 10 heures lorsque la rencontre serait terminée.

Les agresseurs sont des hommes qui ont simplement le pouvoir de prendre ce qu'ils veulent et qui le prennent. Ce sont des hommes qui ressemblent beaucoup trop à n'importe lequel des autres hommes. Et eux aussi se servent de ce fait comme excuse en espérant s'en sortirfacilement une fois devant le juge.

Il y en a certains qui ont le courage d'avouer et certains qui diront toute la vérité une fois arrêté et qui travailleront fort pour changer, peu importe la souffrance que ça leur occasionne. Il est encourageant de travailler avec ces derniers, mais ils sont rares. Par contre, la plupart des agresseurs nient leurs gestes du début à la fin. Ken : « Je n'ai rien fait. On m'a monté un coup. Pourquoi font-ils tout un plat d'une si petite affaire? Je lui ai seulement donné un bec et ils disent que je l'ai violée. Un père ne peut-il pas embrasser sa fille? » Yale : « Je n'ai pas commis l'inceste et celui qui dit le contraire, qu'il vienne me voir et on va régler ça en homme. »

Sous la pression, quelques-uns viendront à admettre que, peut-être, quelque chose de semblable à l'inceste a pu se produire une fois ou deux mais alors, insensiblement, ils nient toute responsabilité de leur par et proclament plutôt qu'ils sont eux-mêmes les vraies victimes. Pour soutenir cette position, ils inventent une ingénieuse histoire beaucoup plus puissante,dommageable et dangereuse que leur dénégation entêtée.

Opérant selon la théorie qui dit que la meilleure défense est une bonne attaque, ils essaient de nous attendrir en disant qu'ils sont de pauvres innocents tombés entre les mains d'une enfant séductrice ou d'une mauvaise mère. Ils supposent que s'ils peuvent présenter quelqu'un d'autre comme le monstre, ils s'en tireront en tant que « bon gars ». À travers les histoires qu'ils racontent, ils construisent leur version effrayante de la famille. « Lolita, la méchante sorcière et le Père Noël ».

**Lolita l'enfant séductrice**

Lolita est le premier des trois leurres et chacun de ces hommes semble avoir une Lolita pour fille. Le scénario est habituellement le même, mais chacun y ajoute une touche personnelle. Jack : « Elle se promenait toujours à demi-nue, dandinant son derrière, alors je m'en suis occupé. » Zacharie : « Elle s'habille à la Brooke Shields. Les petites filles grandissent vite maintenant. Elles ressemblent à des femmes. C'est ce qu'elles veulent toutes. » Thomas : « Elle venait continuellement à moi, m'entourant de ses bras ou s'assoyant sur mes genoux. Elle voulait que je sois affectueux avec elle. Une chose en entraîne une autre. Elle a dit non quand il a été question de sexe, mais je ne l'ai pas crue. Pourquoi aurait-elle voulu tout le reste alors? » Frank : « Ma fille est démoniaque. Ce n'est pas une figure de style, c'est vraiment ce que je veux dire ».

Ces hommes sont agiles comme les scénaristes de la télévision et aussi complaisants que les pornographes professionnels, de la façon dont ils amènent l'idée du dangereux désir des petites filles et comment celles-ci réussissent toujours à les mettre dans le pétrin. Non seulement considèrent-ils les filles comme des objets sexuels, mais aussi comme de provocantes petites nymphes-démoniaques. Ils décrivent non seulement le corps mais aussi l'âme de l'enfant.

Florence Rush, auteure du livre « Le secret le mieux gardé : l'exploitation sexuelle des enfants », un livre remarquable sur l'histoire de la violence sexuelle des enfants, démontre jusqu'où va la haine envers les filles. Elle explique comment Freud a basé sa théorie et fait reposer sa pratique sur l'histoire de Lolita, et comment il a si bien contribué à développer et à valoriser le mensonge.

Dans son essai sur la « féminité », il a écrit : « ... presque toutes mes patientes ont dit avoir été séduites par leur père ». Mais il ne pouvait arriver à croire qu'autant d'hommes, dans cette ville civilisée qu'était Vienne, agressaient sexuellement leurs filles. Aussi, a-t-il plutôt décidé que ces femmes qui lui faisaient confiance, en lui dévoilant leurs douloureux secrets, mentaient. Mais ce n'est pas tout! Il a proclamé que les filles qui signalaient une agression, révélaient leursfantasmes les plus intimes, exprimaient leur vraie nature, et que ces expressions signifiaient alors qu'elles désiraient être séduites. Ou, selon les dires de Lennie et Hank : « C'est ce qu'elle voulait. »

Dans notre culture, ce message est si prédominant et vigoureux qu'il est inévitable que les filles acceptent ce jugement et qu'en conséquence, elles se blâment elles-mêmes à la suite d'une agression. Ce n'est donc pas étonnant qu'un si grand nombre de ces filles se prennent pour **Lolita**.

Carlos, condamné à trois ans à Atascadero, hôpital d'État à sécurité maximum pour les sentences d'agressions sexuelles, raconte à qui veut l'entendre la véritable histoire de Lolita : « Bien sûr, elle m'a séduit mais par le biais de ma séduction envers elle, c'est-à-dire que je l'ai séduite pour qu'elle me séduise à son tour... J'étais l'adulte. J'étais responsable. »

Une fois, Carlos a écouté l'émission de Donahue et a vu Kathy Brady, une survivante de l'inceste et auteure du livre **« Father's Days »,** racontant l'histoire de sa vie. Bouleversé, il a pleuré durant toute l'émission : pour la première fois, il écoutait avec son cœur, et non avec ses moyensde défense, pour comprendre finalement la terreur qu'avait pu vivre sa fille. C'est à partir du point de vue exprimé par l'enfant et la femme que débuta sa thérapie.

**La méchante sorcière : la mauvaise mère**

Le deuxième leurre des agresseurs est celui de la méchante sorcière à laquelle chacun d'eux semble marié. Même lorsque la mère de la victime est handicapée par la maladie ou des blessures, ou parce qu'elle fut elle-même agressée sexuellement dans son enfance et a tellement bien assimilé ses leçons de soumission et de désespoir, elle est néanmoins vue comme une « mère complice » ou une « partenaire passive », termes inventés par les thérapeutes suggérant une malveillance latente.

Les agresseurs poursuivent le raisonnement jusqu'au bout en racontant des histoires découlant directement du conte de **« Hansel et Gretel »** : un bon père de famille bien intentionné est forcéde faire des choses terribles à ses enfants par une épouse exigeante et dominante. Les vilaines sont des femmes : la belle-mère dénaturée et son reflet, la méchante sorcière. Toute femme dont l'instinct maternel a fait défaut, qui a subi un échec ou est devenue « vindicative » est entourée d'une aura du mal, par fatalité ou de son propre gré.

Ulrich s'exprimait ainsi : « Ma femme me reprenait et m'engueulait continuellement. Elle refusait les relations sexuelles. Mais ma fille me considérait. Elle me faisait sentir comme un homme. Alors, je suis allé vers elle pour tous mes besoins ». Evan disait : « Ma femme insistait pour que je sois plus présent et que je m'implique davantage auprès des enfants.Pendant ce temps, elle était toujours en train de cuisiner, de nettoyer ou de se plaindre qu'elle était fatiguée. Elle n'accordait pas beaucoup d'attention à moi ou aux enfants. Alors j'ai commencé à faire des sottises avec mes enfants et avec ma fille ce fut l'attentat à la pudeur ».

« Mon épouse m'a poussé à de tels actes, c'est sa faute »; tel est le message dit ou sous-entendu. C'est une excuse contagieuse. Dès qu'un homme s'en sert dans un groupe, il y a épidémie. Or, lorsqu'un soir j'ai rappelé à Quentin qu'il ne devait pas manquer une seule session, à moins d'une véritable urgence, il répliqua violemment : « Ne me dis pas quoi faire. Personne ne m'obligera à faire ce que je ne veux pas faire ». Il ne pouvait l'exprimer plus clairement. Aucune femme, aucun enfant ne force un homme à commettre une agression.

Lorsque des agresseurs décrivent les façons recherchées qu'ils ont utilisées pour tenir leurviolence cachée, ils donnent la preuve qu'ils sont ceux qui devraient être tenus responsables, particulièrement ceux qui admettent que rien ne les a arrêtés pour soumettre leurs enfants à leur volonté et leur faire garder le silence. « Si tu le dis à quelqu'un, je te tuerai », ou « Si tu le dis à ta mère, ça va la tuer ».

Cependant, les hommes pensent généralement que les mères sont vouées à sauvegarder la famille contre tous les genres de problèmes, y compris l'inceste, qu'elles sont censées protéger la fille contre le père et le père contre lui-même. Il en résulte que les agresseurs et les thérapeutes s'unissent souvent pour blâmer la mère. Si la mère le sait et ne le dit pas, par crainte de n'être pas crue ou de voir le soutien de famille en prison, elle est blâmée de ne pas avoir assuré la protection de son enfant. Si elle ne le sait pas et, par conséquent, ne peut le dire (la majorité des cas), elle est alors blâmée de ne pas le savoir. Comme si elle n'aurait jamais dû laisser sa fille hors de sa vue, même dans sa propre maison. Finalement, si elle le découvre et le signale, elle est blâmée d'avoir brisé la famille. C'est comme si elle aurait dû tout arranger en privé, comme si elle aurait dû avoir la capacité de guérir son mari toute seule, du jour au lendemain, le même homme que les thérapeutes professionnels ont de la difficulté à réhabiliter, même avec une ordonnance de thérapie qui dure depuis plusieurs années.

Chaque fois que je parlais aux gens du travail de thérapie que je faisais, ils m'exprimaient leur dégoût de ce que ces hommes avaient fait, mais rageaient contre les mères. C'est comme si rien de plus ne pouvait être demandé à un homme, mais si une mère était incapable de protéger son enfant, quelle qu'en soit la raison, alors elle ne pouvait être « pardonnée ».

Ce n'est pas étonnant que le sentiment le plus commun à toutes les mères est celui de la culpabilité dévastatrice. Ce n'est pas étonnant qu'un grand nombre de mères croient qu'elles sont réellement de méchantes sorcières.

Quelques agresseurs, s'inscrivant directement dans le courant de professionnels de plus en plus nombreux, se dissocient d'une attitude aussi négative envers les mères.

Dans leurs efforts pour se présenter de façon compatissante et compréhensive, ils veulent des termes plus nuancés et laissant croire qu'ils acceptent une responsabilité partagée. Ils apprennent à traduire le mot « mère » par « famille » et font des titres de livres comme **La famille abusive,** des expressions courantes. Toutefois, à chaque fois qu'ils disent « famille », ils veulent dire « mère ». Parce que dans notre culture, la mère est responsable de tout ce qui se passe dans la famille. C'est très gentil de la part de l'homme s'il s'intéresse et apporte son concours aux tâches ménagères, mais l'entière responsabilité incombe à la mère.

Sandra Butler, auteure du livre « La conspiration du silence : l'inceste », ouvrage d'ailleurs facile à lire et surtout très utile, répond à ce mensonge odieux en disant simplement : « Les familles n'abusent pas sexuellement des enfants. Ce sont les hommes qui le font ».

**Le Père Noël : le père généreux**

Le troisième leurre que les agresseurs utilisent est celui du Père Noël que chacun d'eux prétend être, l'homme qui a la réputation de donner des cadeaux aux enfants, qui leur donne « ce qu'ils aiment et ce qu'ils demandent ». Ces hommes se présentent comme étant sincères mais sont, en fait, une peu judicieuse version de « Papa a raison ». Stanley : « Ce n'est pas comme si je blessais quelqu'un. Je pensais lui donner l'affection dont elle avait besoin ». Ian : « J'essayais de faire son éducation sexuelle, je ne voulais pas qu'elle l'apprenne d'un garçon de la rue à l'esprit mal tourné. Je voulais que ce soit plein de douceur et d'attention ».

Glen a agressé sexuellement deux de ses trois enfants. Il disait qu'il était sensible à leur peine : « Je les aimais, mais ils n'étaient pas des enfants heureux. Je voulais les aider. Avec ma fille de 7 ans, je la voyais, je l'aimais et j'aurais dû la prendre dans mes bras, la serrer et lui faire une caresse. Au lieu de faire ça, j'ai mis mon pénis entre ses jambes. Avec mon garçon de 14 ans, cela a commencé avec des massages du dos et cela a continué. Finalement, il eut avec moi une relation lourde de conséquences. Mais ne croyez pas que je sois pédé ou de nature abusive. Je ne connaissais tout simplement pas d'autres façons de démontrer mon amour ».

« Pourquoi n'avez-vous pas agressé votre fils aîné? » « Il était différent. Il était indépendant. Il n'avait pas besoin de moi comme les deux autres ».

Éric, qui se décrivait comme un poète, « prévenant, tendre et humain », dit : « Ma belle-fille était âgée de 14 ans et ne réussissait pas très bien à l'école. Ses notes étaient satisfaisantes, mais elle n'avait pas d'amis, alors elle était déprimée et très souvent seule. Sa mère fut transférée sur un horaire de nuit pour son travail à l'hôpital, elle était donc moins présente qu'avant, ce qui n'aidait pas non plus. Une nuit, je me suis réveillé et j'ai entendu Laura pleurer dans le passage près de la chaufferette, j'y suis donc allé, je l'ai entourée de mes bras, je l'ai serrée et je lui ai parlé. Avant de retourner au lit, elle m'a dit : « Papa, voudrais-tu me prendre dans tes bras toutes les fois que j'aurai à être consolée? ». J'ai répondu « Oui ». « Avec le temps, nous nous sommes rapprochés de plus en plus tous les deux et nous en sommes venus aux relations sexuelles ». Il a continué à lui donner ce genre de « consolation », même pendant qu'il avait des relations sexuelles avec elle et même quand elle est devenue suicidaire et « avait besoin d'aide plus que jamais ».

Il y en a certains qui mettent de côté le déguisement du Père Noël et déclarent l'acte d'inceste avec une arrogance terrible mais à la fois honnête. Alan : « Le corps de mon enfant m'appartientautant qu'il lui appartient ». Vince : « Elle me disait « Non je ne veux pas ». Mais j'ai tout simplement dit : « Tais-toi, tu dois le faire ». » Mike : " »e choisis les enfants parce qu'il y a moins de danger, c'est tout. Ils ne ripostent pas comme les femmes ». Rod : « Elle est ma fille, alors c'est mon droit de faire ce que je veux avec elle. Mêlez-vous de vos affaires, ma famille, c'est mon affaire. »

Ces pères avouent qu'ils ont pu faire ce qu'ils ont fait uniquement parce qu'ils pouvaient faire obéir leurs enfants et exiger qu'ils gardent le silence. Ils ne se sont pas servis d'autre chose que du pouvoir que tout père possède.

Cependant, c'est le même pouvoir que la majorité des hommes nient posséder lorsqu'ils sont appréhendés et déclarés coupables. Autrefois fiers de leur autorité, ils se décrivent tout à coup incapables de contrôler quoi que ce soit, même leurs propres actions. Xavier : « Je ne savais pas ce que je faisais. Comment cela a-t-il pu m'arriver? » Walt : « Elle m'a demandé de le faire et j'ai simplement accepté. Je n'ai jamais pu lui dire non ». Owen : « Je suis tombé en amour avec ma fille. Je veux dire vraiment tombé en amour. Après cela, je ne pouvais plus m'arrêter ».

Ils insistent en disant qu'ils étaient des proies sans défense devant les machinations intimidantes de **Lolita**. Une fois qu'elle les a excités, ils étaient à sa merci et ils ne pouvaient plus être tenus responsables. Lorsqu'un homme pense ainsi, peu importe ce que sa fille dit ou ne dit pas, peu importe ce qu'elle fait ou ne fait pas, le simple fait d'être une fille avec un corps de fille, elle est l'incarnation de la séduction. Elle est une « tentation naturelle » qui le rend complètement vulnérable à ses « instincts naturels ». Alors, on ne peut pas s'attendre à ce qu'il résiste. Il croit qu'il est un héros s'il refuse de succomber et un gars ordinaire s'il accepte.

Aussi longtemps que ces hommes nient leur propre pouvoir et le pouvoir des hommes en tant que groupe, ils nient aussi la responsabilité que les hommes partagent, et alors rien ne change. Ils disent qu'ils n'ont aucune solution au stress à part leur agressivité : « Mon patron me critiquait tout le temps. Mon fils a été arrêté par la police pour vols d'auto. Ma femme ne pouvait plus m'endurer. J'essayais de tout régler moi-même. Personne ne s'occupait de moi. C'est à ce moment que ma fille entra dans le portrait ».

Ils nient qu'ils peuvent se transformer à cause de leur éducation : « Les circonstances m'ont fait agir ainsi. Je suis esclave de mon conditionnement ». Ou bien : « Je suis malade... je suis mauvais... je suis tout mêlé... Il n'y a rien que je puisse y faire, il n'y a rien que je doive faire, alors laissez-moi tranquille ».

Ils nient que les pères peuvent apprendre à donner à leurs enfants plutôt que l'inverse, spécialement en faisant agir leurs filles comme de petites mères : « Je croyais que les enfants avaient un pouvoir magique et pouvaient guérir mes blessures. Embrasse-moi et fais que ça aille mieux ».

À plusieurs reprises, les hommes du groupe m'ont dit qu'ils en avaient assez d'être identifiés comme agresseurs et d'avoir toujours à parler d'agressions. Ils disaient qu'ils voulaient que leur famille redevienne unie comme avant, « comme toutes les autres familles » et qu'ils voulaient retourner à leur rôle de père, des « pères ordinaires comme les autres hommes le sont ». Si seulement c'était aussi facile! Mais considérant la façon dont les hommes grandissent, ça ne peut pas être comme ça. Et le défi qu'ils ont à relever, j'avais à le relever avec eux, à comprendre qu'être un « homme ordinaire », ce n'est pas suffisant pour aucun d'entre nous.

Norm m'a dit : « La première étape, c'est de dire : oui je l'ai fait. J'ai un problème, mais c'est seulement la première étape. La deuxième étape consiste à te mettre à nu et à te reconstruire ».

« La mise à nu jusqu'où doit-elle aller? »

« Jusqu'au fond de toi-même. » Elle doit se faire le plus profondément possible. Chaque petit trou, chaque fissure qui cache quelque chose, tout cela doit remonter à la surface. Complètement tout. Rien ne doit rester caché. Vous ne pouvez pas dire : « C'est un problème sexuel, je vais régler juste ça. Non! C'est l'être tout entier que tu dois traiter. Et c'est tout ton être qui doit êtredémantelé et reconstruit à nouveau. Je trouve que ça laisse un grand vide à l'intérieur de moi. Un vide qui était comblé par quelque chose que je n'aimais pas. Mais j'aime ce avec quoi je le remplace. Je le remplace par quelque chose de plus sain ».

Lamont expliquait : « Nous savions tous que ce que nous faisions était mal, mais chacun se racontait des histoires pour pouvoir continuer à le faire ».

**Lolita, la méchante sorcière et le Père Noël** sont ces histoires. Ce ne sont pas des contes que les hommes lisent à leurs filles et à leurs fils, le soir, pour les endormir paisiblement, mais ce sontdes histoires qu'ils leur font vivre. Des histoires éternellement terrifiantes.

Lorsque nous étions des garçons, nous n'avions pas le pouvoir de faire cesser les mensonges et la violence, mais maintenant que nous sommes des hommes, nous le pouvons. Nous avons le pouvoir de dire la vérité. Nous avons le pouvoir de soutenir les garçons qui grandissent aujourd'hui et nous pouvons les aider à défendre ceux qu'ils aiment. Nous avons le pouvoir de cesser d'être des « gars ordinaires » et de devenir beaucoup mieux, des hommes avec qui les femmes peuvent se sentir en sécurité.

# Peut-on guérir la pédophilie?

Par **Bouchra Ouatik** de *Découverte*

*Reportage diffusé le 15 octobre 2017 (durée de 23 minutes)*
https://ici.radio-canada.ca/tele/decouverte/site/episodes/390863/pedophilie-antimissile-transparisation-dinosaure?isautoplay=true

**Les pédophiles sont parmi les gens les plus détestés de la société. Pourtant, un grand nombre d'entre eux ne passent jamais à l'acte et souhaitent plus que tout être débarrassés de cette attirance. Y a-t-il un espoir?**

En apparence, Xavier (nom fictif) mène une vie tout à fait normale. Mais il traîne en lui un lourd secret que même sa famille ignore.

« J'ai pris conscience très, très graduellement que j'éprouve une attirance émotionnelle et physique pour des mineurs. Moi, ce qui m'intéresse particulièrement, surtout sur le plan physique, c'est les jeunes de 14 à 18 ans. Je sais aussi que je suis très vulnérable sur le plan émotionnel pour des garçons peut-être jusqu'à 8 ans », avoue-t-il.

Xavier est pédophile. Pourtant, il n'est pas un agresseur. Il n'a jamais touché à un enfant et il ne consomme pas de pornographie juvénile.

*« Ce n'est pas quelque chose que j'ai choisi. C'est quelque chose que j'éprouve et qui est plus fort que moi. »*

– Xavier

## Pédophile et abstinent

Dans le langage populaire, les termes « pédophile » et « agresseur d'enfants » sont souvent utilisés comme synonymes. Pourtant, sur le plan scientifique, il y a une différence. Selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, le DSM-5, la pédophilie implique une excitation sexuelle envers un enfant prépubère, qu'il y ait ou non passage à l'acte.

*« Tous les pédophiles ne sont pas des agresseurs d'enfants et tous les agresseurs d'enfants ne sont pas des pédophiles. »*

– James Cantor, psychologue au Centre de toxicomanie et de santé mentale de Toronto

Des recherches indiquent qu'environ 1 % des hommes seraient pédophiles. Les experts estiment que les cas de femmes pédophiles sont beaucoup plus rares. La majorité des pédophiles, comme Xavier, ne commettent jamais d'attouchements sur des mineurs.

« Dans le cas de la pédophilie, je sais que c'est mal, que ce n'est pas quelque chose à faire, dit-il. J'ai pris conscience, justement, que ça peut être très dommageable pour un jeune, d'avoir une relation avec un adulte. »



Illustration s'inspirant de dessins d'enfants victimes d'agressions sexuelles. Illustration : Radio-Canada/Jasmin Simard

## Agresseurs d'enfants mais non-pédophiles

D'un autre côté, on estime que les deux tiers des agresseurs d'enfants ne satisfont pas aux critères diagnostiques de la pédophilie. « La situation la plus courante où un non-pédophile va commettre une agression sexuelle sur un enfant est une situation d'inceste. Généralement, cela se passe dans des familles très chaotiques, parfois violentes », explique le psychologue James Cantor, chercheur au Centre de toxicomanie et de santé mentale de Toronto.

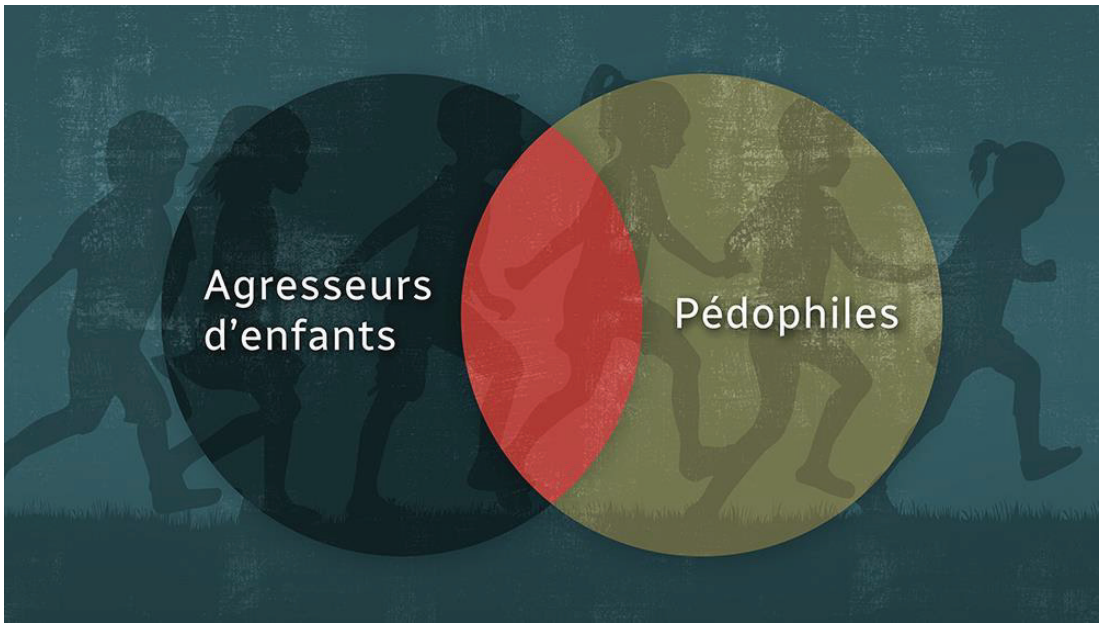
« On pourrait se retrouver avec quelqu'un qui a, par exemple, commis une agression sexuelle sur un enfant, mais dont l'idée était d'avoir quelqu'un sous son emprise », indique la doctorante en psychologie Sarah Michelle Neveu, qui évalue des agresseurs sexuels à l'Institut Philippe-Pinel de Montréal.

« Ça aurait pu être une femme saoule, ça aurait pu être une personne âgée, ça aurait pu être un enfant. À ce moment-là, ça a été un enfant. La problématique est beaucoup plus dans la recherche de la domination ou du contrôle de la victime. »

*« L'âge de la victime a, pour certaines personnes, peu d'importance. C'est vraiment le sentiment de contrôle qui va les exciter. »*

– Sarah Michelle Neveu, doctorante en psychologie à l'UQAM et à l'UQTR

« La différence entre les pédophiles qui agressent des enfants et ceux qui ne le font pas est la même qu'entre un homme hétérosexuel normal qui commet un viol et un qui ne le fait pas », souligne James Cantor. « Un homme qui commet un viol ou un pédophile qui agresse un enfant ont d'autres problèmes dans leur tête. C'est généralement ce qu'on appelle un comportement antisocial ou dans les pires cas, de la psychopathie. »




On estime que seul le tiers des agresseurs d'enfants sont véritablement pédophiles; la majorité des pédophiles ne commettent jamais d'agression. Illustration : Radio-Canada/Sophie Leclerc

## Comment diagnostiquer la pédophilie?

Lorsqu'un individu agresse un enfant, il est important de déterminer s'il est véritablement pédophile afin de déterminer son risque de récidive.

« Quelqu'un qui va le refaire, c'est plus souvent quelqu'un qui a vraiment de la pédophilie, donc qui a une attirance de base envers des enfants », explique Christian Joyal, chercheur en neuropsychologie à l'Université du Québec à Trois-Rivières et à l'Institut Philippe-Pinel

de Montréal. « Ceux qui l'ont fait sous l'effet de l'alcool, par exemple, ou de l'impulsivité, ou d'une opportunité, vont préférer les adultes. Donc eux, ils risquent moins de récidiver. »

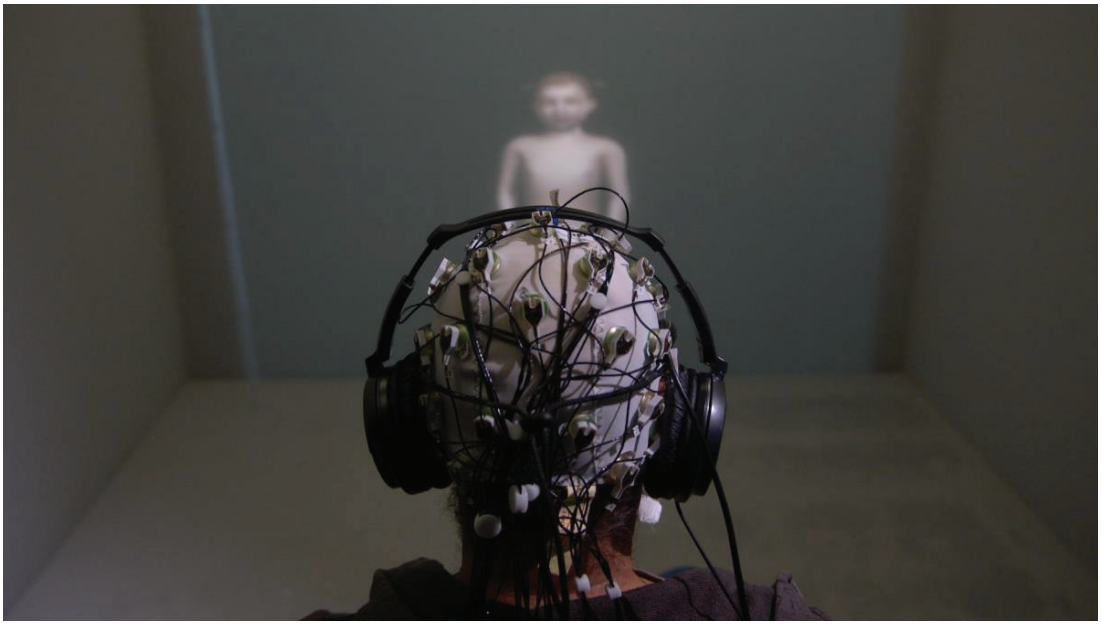
Christian Joyal et ses collègues ont développé une méthode unique au monde pour mesurer l'excitation sexuelle, et ainsi diagnostiquer la pédophilie de manière fiable.

Le chercheur en neuropsychologie a d'abord mené ses recherches sur des hommes non pédophiles. Pendant qu'ils visionnaient des images de pornographie montrant des adultes, les participants subissaient une électroencéphalographie, qui mesure l'activité électrique du cerveau. Le chercheur a pu démontrer que lors d'une excitation sexuelle, l'activité cérébrale est plus intense dans l'aire dite sensorielle, située au centre du cerveau.

Deux autres instruments enregistraient également la réaction des participants : un pléthysmographe pénien, soit un anneau de mercure qui mesurait la circonférence de leur pénis, et un oculomètre, qui suivait le mouvement de leurs yeux par ondes infrarouges.

Le protocole développé par Christian Joyal est maintenant utilisé pour diagnostiquer la pédophilie au sein du Laboratoire d'évaluation des préférences sexuelles de l'Institut Philippe-Pinel. Ce laboratoire évalue des hommes qui ont commis des crimes sexuels, dans le but de déterminer leur sentence ou d'établir leur risque de récidive.

Au laboratoire, les patients sont exposés à des personnages virtuels d'enfants, d'adolescents et d'adultes, tous dénudés. Cette approche a été développée par le chercheur en psychologie et directeur du laboratoire, Patrice Renaud, pour éviter d'utiliser des images d'enfants réels. « En utilisant des personnages synthétiques, on contournait cet écueil éthique », explique-t-il.



Un homme subit une évaluation dans la voûte de réalité virtuelle de l'Institut Philippe-Pinel de Montréal. Photo : Radio-Canada

## Des différences dans le cerveau

Le chercheur en psychologie James Cantor s'est quant à lui penché sur les causes de la pédophilie. En comparant les cerveaux d'hommes pédophiles et non pédophiles en imagerie par résonance magnétique, il a constaté des différences dans la matière blanche, c'est-à-dire les axones qui relient les différentes zones du cerveau. Chez les pédophiles, la densité de matière blanche est plus faible à certains endroits.

James Cantor explique que les adultes non pédophiles ont tout naturellement un instinct protecteur à la vue d'un enfant et un instinct de séduction à la vue d'un adulte qui les attire. Mais chez les pédophiles, la vue d'un enfant déclenche chez eux des pulsions de séduction. Selon lui, cela est dû à la façon dont la matière blanche relie certaines zones du cerveau.

*« Le problème chez les pédophiles est que ces connexions ne sont pas reliées correctement. C'est un peu comme si elles étaient croisées. »*

– James Cantor, psychologue

Il croit que ces anomalies dans la matière blanche se développeraient durant le premier trimestre de la grossesse. « Le stress maternel, la malnutrition, les conditions de vie difficiles, tous ces facteurs influencent fortement la ''soupe chimique'' dans laquelle le foetus se développe », dit-il.

Même si ses recherches démontrent que la pédophilie est innée, James Cantor est catégorique : les pédophiles ne sont pas condamnés à devenir des agresseurs.

*« Le fait qu'ils ressentent cette attirance ne veut pas dire qu'ils ont perdu le contrôle sur ce qu'ils font. Les hommes hétérosexuels normaux sont constamment attirés par des femmes, mais ils ne les violent pas. »*

– James Cantor, psychologue



Illustration : Radio-Canada/Sophie Leclerc

## Quel traitement pour les pédophiles?

La majorité des experts s'accordent à dire qu'il est impossible de guérir la pédophilie, mais qu'on peut la traiter, en apprenant au patient à contrôler son attirance.

*« Si quelqu'un avait une baguette magique, c'est la première chose que je ferais disparaître chez moi. »*

– Xavier

Le psychiatre Paul Fedoroff dirige la Clinique des comportements sexuels du Centre de santé mentale Royal Ottawa, où il a traité des centaines de pédophiles.

Ses patients reçoivent d'abord des médicaments destinés au traitement du cancer de la prostate, qui ont pour effet secondaire de réduire la libido. Ils suivent également des

thérapies individuelles et de groupe pour apprendre à développer des relations entre adultes qui ne sont pas basées sur la sexualité.

« L'idée est de supprimer leur libido, pendant que nous les aidons à développer un intérêt et un comportement normal. Une fois qu'ils sont dans une relation saine et équilibrée avec une personne de leur âge, nous arrêtons les médicaments et leur libido revient, mais dans le cadre d'une relation saine. Cela fonctionne très bien », explique le Dr Fedoroff.

Le psychiatre incite aussi ses patients à s'entraîner à fantasmer sur des adultes lorsqu'ils sont excités, en consultant par exemple de la pornographie montrant des adultes.

*« Notre clinique existe depuis environ 16 ans et aucun des hommes qui a suivi ce programme n'a récidivé en commettant une agression. »*

– Dr Paul Fedoroff, psychiatre au Centre de santé mentale Royal Ottawa

## Obtenir de l'aide sans se faire dénoncer

La majorité des patients traités par le Dr Paul Fedoroff ont commis des crimes sexuels, et ils suivent ces traitements dans le cadre de leur réhabilitation.

Mais pour les pédophiles qui n'ont jamais commis d'agression, il est plus compliqué d'obtenir de l'aide. Même s'ils sont innocents, ils risquent d'être signalés aux autorités en s'adressant à un professionnel de la santé. Au Canada, les médecins et les psychologues peuvent briser le secret professionnel s'ils estiment qu'il risque d'y avoir une victime.

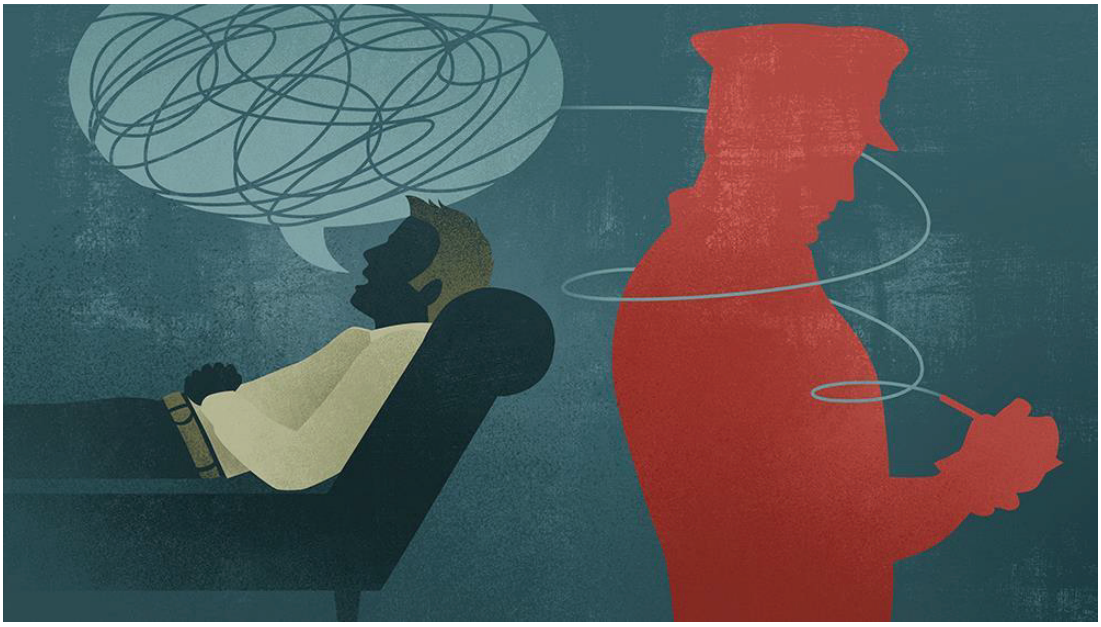


Illustration : Radio-Canada/Sophie Leclerc

*« Cela fait en sorte qu'ils ne consultent pas, puisqu'ils savent que je vais les dénoncer. »*

– James Cantor, psychologue

« Au lieu de recevoir le patient en thérapie, où je peux lui fournir des médicaments qui réduisent sa libido et lui apprendre à résister à son excitation, cette personne circule dans la société sans aucune supervision », déplore le psychologue James Cantor.

Il croit que le Canada devrait s'inspirer de ce qui se fait en Allemagne, où la loi protège le secret professionnel dans ces circonstances. Dans ce pays, l'organisme Dunkelfeld – un terme allemand qui signifie « zone sombre » – propose des thérapies préventives aux hommes pédophiles qui ne sont jamais passés à l'acte. Depuis 2005, une dizaine de cliniques ont traité des centaines de patients à travers l'Allemagne.

Le Centre de santé mentale Royal Ottawa veut s'inspirer de cette approche. « Nous aimerions vraiment traiter les gens qui ne sont jamais passés à l'acte et nous nous apprêtons à publiciser que nous offrons un traitement qui n'implique pas de se faire arrêter et qui fonctionne », mentionne le Dr Paul Fedoroff. D'autres établissements, dont l'Institut Philippe-Pinel de Montréal, acceptent aussi de traiter des pédophiles qui ne sont jamais passés à l'acte.

Certains pédophiles abstinents se tournent plutôt vers des groupes d'aide en ligne, tels que Virtuous Pedophiles, ou « pédophiles vertueux ». Ce groupe virtuel accepte uniquement les pédophiles qui s'engagent à ne jamais toucher à un enfant et à ne jamais consulter de pornographie juvénile. « Ça m'aide. Je suis en contact avec d'autres personnes qui vivent la même chose que moi, donc je me sens moins seul », confie Xavier.

*« La société est prête à dépenser pour se venger, mais pas pour faire de la prévention. C'est la plus grande erreur que nous faisons. »*

– James Cantor, psychologue

Comme plusieurs experts en santé mentale, James Cantor croit qu'il est essentiel d'intervenir auprès des pédophiles avant qu'ils ne passent à l'acte. « En rendant l'aide accessible aux pédophiles qui sont conscients de leur situation, non seulement cela les aide, mais c'est sans doute le meilleur moyen d'éviter qu'il y ait des victimes. »

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

## 2 / VIOLENCES FAITES AUX ENFANTS ET SES IMPACTS

# LA CYBERVIOLENCE

ROEQ
Regroupement des organismes ESPACE du Québec

## LA « CYBERPÉDOPHILIE » ET LE CYBERESPACE

Auteurs : Patrice Corriveau, Ph.D., Professeur agrégé, Département de criminologie, Université Ottawa, et Christopher Greco, candidat au doctorat, Département de criminologie, Université Ottawa

---

### FAITS SAILLANTS

- S'il est impossible d'évaluer l'ampleur de la pornographie juvénile dans le Cyberespace, il est évident que l'accessibilité et l'anonymat que procurent les TIC ont largement contribué à l'augmentation des échanges de ce type de matériel.
- Il est exagéré d'affirmer que les TIC puissent « fabriquer » de nouveaux déviants. Qui plus est, la dynamique du passage à l'acte varie d'un individu à un autre en fonction des circonstances et de son environnement du moment.
- Il n'existe pas de profil type d'amateurs de pornographie juvénile et de cyberprédateurs, si ce n'est qu'ils sont des hommes dans la quasi totalité des cas rapportés aux forces policières.
- La lutte contre la cyberpédophilie et la cyberprédation passe d'abord et avant tout par la sensibilisation et le développement de l'esprit critique de nos jeunes sur les usages qu'ils font des TIC.

### 1) QU'EST-CE QUE LA CYBERPÉDOPHILIE?

- Tenter de circonscrire le thème de la « cyberpédophilie » est un défi parsemé d'embûches méthodologiques.
    - D'une part, le cyberespace renvoie à de multiples technologies de l'information et des communications (TIC) (les groupes de discussion, les courriels, le web, salle de clavardage, etc), lesquelles évoluent constamment et possèdent leurs spécificités (par exemple, certaines sont publiques, d'autres privées).
    - D'autre part, la catégorie des « **cyberpédophiles** » en est une inévitablement simplifiée, où se côtoient.[1,2,3,4,5,6]
        - les amateurs de pornographie juvénile (cybervoyeurs),
        - les producteurs et les distributeurs de pornographie juvénile,
        - les agresseurs sexuels d'enfants qui utilisent les TIC pour y parvenir (les cyberprédateurs)
        - et les pédophiles.
- Aussi, afin de ne pas alourdir inutilement le texte, le terme « cyberpédophile », bien qu'imparfait, désignera cette pluralité d'individus hétéroclites dont les interactions sont essentiellement orientées par et axées autour de la pornographie juvénile dans le cyberespace et dont les comportements sont punissables en vertu du *Code criminel canadien* (CCC) sous les articles 163.1,

qui interdit la production, la diffusion et l'accès à de la pornographie juvénile, et 172.1., qui punit le leurre d'enfants depuis 2002.

**2) LE CYBERESPACE ET LES TIC FAVORISENT-IL LE PASSAGE À L'ACTE DES PÉDOPHILES?**

- Il est complexe de statuer sur les liens qui peuvent exister entre la consommation de pornographie juvénile et l'agression sexuelle.
- Certains chercheurs considèrent que le visionnement permet d'apaiser les pulsions et de vivre les fantasmes sans passer à l'acte, d'autres diront qu'il permet au contraire de neutraliser la culpabilité des individus à l'égard de leurs sentiments déviants, légitimant ainsi – à leurs yeux – l'agression. [1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16]

*« Il est donc exagéré d'affirmer que les TIC puissent « fabriquer » de nouveaux déviants. Tout au plus, nous pouvons présumer que l'accessibilité grandissante à du matériel pédopornographique grâce aux évolutions technologiques peut potentiellement servir, pour certains individus et dans certaines conditions particulières, de catalyseur à une passion déviante déjà existante. »*

- Il faut ainsi distinguer le **désir pédophilique** de la **pratique pédophile** et retenir que « la dynamique du passage à l'acte peut varier d'un individu à un autre, voire chez un même individu, en fonction des circonstances et de son environnement du moment » (p.23)[17]. Il est donc exagéré d'affirmer que les TIC puissent « fabriquer » de nouveaux déviants. Tout au plus, nous pouvons présumer que l'accessibilité grandissante à du matériel pédopornographique grâce aux évolutions technologiques peut *potentiellement* servir, pour certains individus et dans certaines conditions particulières, de catalyseur à une passion déviante déjà existante[18]. C'est en ayant toutes ces nuances en tête qu'il faut aborder cette problématique aux multiples facettes.

**3) TYPES DE CYBERPÉDOPHILES**

- Selon les données disponibles, c'est-à-dire celles obtenues à partir des individus connus du système de justice, il n'existe **aucun profil type de cyberpédophiles**, si ce n'est que ce sont essentiellement des hommes.

- Quatre grandes catégories émergent néanmoins des études sur les amateurs de pornographie juvénile[19,20,21,22] . Il y a :
    - le **collectionneur**, qui minimise ses interactions avec les autres internautes;
    - le **collectionneur/distributeur** qui s'implique dans les communautés de pédopornographie, lesquelles jouent un rôle très important auprès des « cyberpédophiles » car c'est là qu'ils s'échangent des conseils techniques pour éviter

d'être arrêtés, s'encouragent mutuellement à partager du matériel et cherchent à justifier leur passion qu'ils savent déviantes [23,24];

- **l'amateur abuseur** (cyberprédateur ou non), qui parfois produira et diffusera ses agressions;
- **l'amateur de « passage »,** le voyeur, cet internaute invisible aux chercheurs et aux policiers car il ne télécharge jamais le matériel visionné dans le cyberespace.

**4) TYPES DE CYBERPRÉDATEURS**

***Leurre d'un enfant par un moyen de télécommunication (art. 172.1 du Code criminel canadien) ou cyberprédation***

*Toute personne qui utilise un ordinateur, notamment par Internet, pour communiquer avec une personne mineure (par courriel, clavardage, messagerie instantanée) en vue de perpétrer à son égard une infraction à caractère sexuel ou un enlèvement.*

- Concernant les cyberprédateurs, deux cas de figures apparaissent:
  - d'une part, celui qui se fait passer pour un autre jeune et cherche à manipuler sa victime potentielle jusqu'à l'agression,
  - d'autre part, celui qui ne ment ni sur son âge, ni sur ses intérêts sexuels et se présente comme un ami, un confident, voire un mentor dans la découverte de la sexualité [25,26]. D'ailleurs selon Wolak et al. (2008)[26] et le *Centre canadien de protection de l'enfance*, la coercition ou les menaces sont loin d'être la règle en cette matière. Cependant, même si certains jeunes sont tout à fait conscients du caractère sexuel d'une éventuelle rencontre, ce type de comportement demeure interdit par le code criminel canadien.

Il ne faut jamais oublier que la grande majorité des agressions sexuelles sur des enfants sont perpétrés par des proches, et non par un internaute anonyme à l'affut d'une victime potentielle, bien que ces tristes exemples existent.

**5) LES EFFETS DES TIC SUR L'ÉCHANGE DE PORNOGRAPHIE JUVÉNILE**

- Le développement rapide des TIC a grandement modifié la donne en ce qui concerne le phénomène de la pornographie juvénile [27,28].
- Les trois « A » du monde virtuel, c'est-à-dire son accessibilité, son côté abordable et l'impression d'anonymat qu'il procure, facilitent plus que jamais les échanges illicites entre les usagers, que ce soit dans la distribution et la production de matériel pédopornographique ou dans les tentatives de leurre d'enfants à des fins sexuelles.

- Sans frontières géographiques, les TIC permettent à des amateurs de pornographie juvénile de partout à travers le monde de partager leurs collections et de discuter sur leur passion déviante dans la tranquillité de leur chez soi, cachés derrière une identité virtuelle [29,30,31,32]. Nous sommes loin des réseaux d'initiés d'autrefois où du matériel tangible (cassettes, DVD, revues) s'échangeait dans le monde incarné, de personne à personne ou par la poste. Désormais, quiconque a accès à un ordinateur ou un téléphone intelligent et à une connexion internet peut télécharger la kyrielle de matériel pédopornographique disponible dans le cyberespace.

**6) L'AMPLEUR DU PHÉNOMÈNE**

Encore aujourd'hui, l'essentiel du matériel de pornographie juvénile transite gratuitement entre les amateurs de ce type de contenu et majoritairement dans des réseaux d'initiés (et non dans le Web visible utilisé par monsieur-madame-tout-le-monde)[17,33], ce qui rend quasi impossible la tâche de tracer le portrait statistique de la pornographie juvénile en ligne.

- Le caractère *underground* et illicite de ce type d'échange et la complexité entourant les multiples et rapides avancées technologiques font en sorte qu'il devient hasardeux d'estimer l'ampleur du phénomène. On peut néanmoins affirmer que la quantité de matériel pédopornographique disponible dans le cyberespace est considérable.

- Simplement à titre indicatif, le *National Center for Missing and Exploited Children* possédait déjà en 2003 une banque d'images dépassant les 450 000 et Cyberaide.ca, centrale canadienne de signalement des cas d'exploitation sexuelle d'enfants sur internet, souligne que le nombre de signalements augmente d'année en année, oscillant autour de 700 par mois.

- Pour ce qui est de l'ampleur des cas de leurre et des sollicitations à caractère sexuel auprès des jeunes canadiens et québécois, il est également difficile de trancher car de nombreux cas ne sont jamais portés à l'attention des autorités.

  À titre indicatif, on dénombrait 89 verdicts de culpabilité dans des causes impliquant une accusation de leurre d'un enfant entre 2003 et 2007 au Canada[34]. Les signalements aux corps policiers s'élèvent quant à eux à 464 entre 2006 et 2007, c'est-à-dire 3 affaires de leurre pour 100 000 jeunes de moins de 18 ans au Canada, 30 % de ceux-ci conduisant à des accusations ou à une recommandation en ce sens.

**7) LA LUTTE À LA CYBERPÉDOPHILIE**

La lutte contre la cyberpédophile pose donc des défis importants. Pour y parvenir, cela passe impérativement par trois types d'actions.

1. Tout d'abord, en facilitant le travail de **surveillance et de détection des policiers** compte tenu des difficultés inhérentes à ce type d'enquête sur la cyberpédophilie, en particulier l'évolution rapide des TIC. Le caractère souvent international des investigations oblige également à une étroite collaboration entre plusieurs corps policiers régis par des lois

différentes. À cet égard, le Canada est très bien outillé légalement pour faire face aux multiples facettes de la « cyberpédophilie ». Depuis l'adoption du projet de loi C-22 en mars 2011, qui oblige les fournisseurs d'accès internet et autres personnes fournissant des services Internet, comme Facebook ou Google par exemple, à rapporter tout incident de pornographie juvénile aux autorités policières, le Canada fait partie du peloton de tête dans le monde en matière de lutte contre la cyberpédophilie selon les critères établis par le *International Centre for Missing and Exploited Children* (**www.icmec.org**).

2. Ensuite, en misant sur l'**action citoyenne**, c'est-à-dire que c'est à l'ensemble de internautes de référer les sites, images et propos jugés illicites et/ou tendancieux aux personnes habilitées à intervenir en bonne et due forme et en toute légalité. Des sites comme **www.cyberaide.ca** ou encore ceux des différents corps policiers du Québec, particulièrement celui de la Sureté du Québec (**www.sq.gouv.qc.ca/**), en sont de bons exemples.

3. Enfin, en développant et en investissant davantage dans des **campagnes de sensibilisation et d'éducation** auprès des enfants, des parents et des enseignants, campagnes dont l'accent doit être mis sur le développement de l'esprit critique face aux usages des TIC ainsi que sur l'éducation sexuelle des jeunes (davantage que sur la peur de la cyberprédation qui, bien que nécessaire, reste trop souvent lointaine dans l'esprit des jeunes). Des organismes tels que ***Action Innocence***, ***Cyberaide*** ou encore le ***Habilo médias*** offrent de nombreuses pistes de réflexion et d'actions pour minimiser les pratiques à risque dans le cyberespace et, corollairement, les risques de victimisation, que ce soit l'agression sexuelle, l'atteinte à la réputation ('sexting' par exemple), ou encore la diffusion d'images illicites. Au Québec, le rapport du Ministère de la Sécurité publique du Québec (2011) évoque d'ailleurs les effets positifs « d'une meilleure sensibilisation du public et des efforts de détection de ce type de crime ». Informer, sensibiliser, éduquer et détecter, voilà les maîtres mots de la lutte contre la pornographie juvénile et la cyberpédophilie.

# Les ressources numériques d'information offertes aux parents belges et canadiens francophones en réponse au problème de la cyberintimidation : une analyse critique du discours

Mathieu Bégin, Alice T'Kint, Pierre Fastrez et Normand Landry

Diffusion numérique : 27 juin 2019

URI https://id.erudit.org/iderudit/1061783aradresse copiéeune erreur s'est produite

Un article de la revue Enfances, Familles, Générations
Numéro 31, 2018
Que font les familles à l'ère du numérique?
Tous droits réservés ©INRS-UCS, 2019

# La cyberintimidation : problème et réponses

## L'étendue et les effets de la cyberintimidation

Selon une enquête menée au Québec auprès de 8194 adolescents, 22,9 % d'entre eux disaient avoir été victimes de cyberintimidation durant l'année scolaire en cours (18 % des garçons et 26 % des filles) (Cénat et al., 2014)[4]. En Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles), le taux de jeunes victimes de cyberintimidation serait d'environ 21 %, autant chez les garçons que chez les filles, selon une enquête menée auprès de 6452 adolescents (Galand et al., 2014). Notons que les chiffres présentés ici sont cohérents avec ceux rapportés par les chercheurs dans l'ensemble des pays post-industriels, selon une méta-analyse, qui montre par ailleurs une persistance du problème dans le temps à l'échelle internationale (Kowalski et al., 2014).

Outre sa prévalence, une autre dimension du problème particulièrement documentée par la recherche sur la cyberintimidation s'avère être ses effets sur les jeunes victimes, jugés nuisibles pour leur développement personnel et social : baisse de la qualité des liens avec les parents (Patchin et Hinduja, 2006), baisse du niveau d'estime de soi (Patchin et Hinduja, 2010), baisse des résultats scolaires (Beran et Li, 2007), anxiété sociale (Dempsey et al., 2009), dépression et idées suicidaires (Didden et al., 2009). Il importe toutefois de préciser que les effets subis par les jeunes dépendent de la fréquence et de la sévérité des actes commis, de la relation qu'entretiennent les victimes avec leurs agresseurs, de même que d'une diversité de facteurs psychosociaux (âge, sexe, état de santé mentale, historique de violence dans la famille, etc.) (Kowalski et al., 2014). Ce ne sont donc pas tous les jeunes rapportant être victimes de cyberintimidation qui subiront l'ensemble des effets psychosociaux susmentionnés. À titre d'exemple, selon une enquête pancanadienne de l'organisme HabiloMédias (n = 5436) (Steeves, 2014), parmi tous les jeunes qui rapportent être victimes de cyberintimidation, 70 % affirment que les situations de violence médiatisée qu'ils ou elles ont vécues ne constituent pas un problème sérieux dans leur vie.

Au final, selon la méta-analyse de Patchin et Hinduja (2012), la proportion de jeunes victimes pouvant subir des effets psychosociaux graves à la suite d'actes de cyberintimidation avoisinerait les 5 %, et non pas les quelque 20 % évoqués précédemment. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle certains chercheurs nous enjoignent à prendre avec prudence ce dernier chiffre, qui participerait selon eux à alimenter la « panique morale » entourant le phénomène de la cyberintimidation (Cesaroni et al., 2012), c'est-à-dire la réaction disproportionnée des adultes par rapport au caractère jugé dangereux des pratiques sociales des jeunes (Cohen, 1972). Cela dit, le 5 % évoqué ici représente une proportion non négligeable de jeunes, justifiant le déploiement d'efforts de lutte contre la cyberintimidation, dans différents contextes éducatifs et socioéducatifs (écoles, communautés, familles) (Englander, 2013 ; Patchin et Hinduja, 2012).

## La lutte contre la cyberintimidation et le rôle des parents

À ce jour, plusieurs recherches ont déjà été consacrées aux efforts réels ou possibles des établissements scolaires (Beale et Hall, 2007 ; Pearce et al., 2011 ; Snakenborg et al., 2011), des intervenants socioéducatifs (Chibbaro, 2007 ; Diamanduros et al., 2008), des enseignants (Lee et al., 2013 ; Roberto et al., 2014 ; Stauffer et al., 2012 ; Tangen et Campbell, 2010) et des jeunes eux-mêmes (adaptation et défense des pairs) (Slonje et al., 2013) en matière de lutte contre la cyberintimidation. Toutefois, la contribution réelle ou effective des parents dans ce domaine demeure sous-étudiée puisqu'elle occupe une place marginale dans les travaux susmentionnés.

Pourtant, plusieurs enquêtes ont montré que l'investissement des parents dans l'accompagnement des enfants en matière d'usage d'Internet à la maison était un facteur de protection contre l'implication de leurs enfants dans des situations de cyberintimidation, comme agresseur ou comme victime (Beyazıt et al., 2017 ; Elsaesser et al., 2017 ; Kerr et al., 2010 ; Ok et Aslan, 2010). D'autres recherches montrent par ailleurs que l'implication active des parents dans l'accompagnement de leurs enfants en situation d'usage d'Internet à la maison se traduit généralement par des effets positifs sur le développement de leur autonomie, dans la vie en général et en situation d'usage des médias (Livingstone et Helsper, 2008 ; Mesch, 2009 ; Navarro et Serna, 2015 ; Navarro et al., 2012). Dans le même ordre d'idées, les adolescents aucunement surveillés par leurs parents sont plus souvent impliqués dans des cas de cyberintimidation, comme intimidateurs ou comme victimes (Hong et Espelage, 2012). Les jeunes dont les actions parentales se résument à un usage de dispositifs techniques de surveillance des activités en ligne sont également plus à risque d'être agresseur ou victime (Mishna et al., 2012). Enfin, les jeunes soumis à un exercice de la parentalité dit « autoritaire » sont quant à eux plus susceptibles d'être cyberintimidateurs (Dehue et al., 2012 ; Makri-Botsari et Karagianni, 2014).

Ce faisant, l'instauration d'un climat de confiance entre les parents et l'enfant à la maison ainsi qu'une mise à jour ponctuelle des connaissances parentales au regard des TSN sont souvent citées, tant par les chercheurs se faisant conseillers que par les jeunes qu'ils ont sondés, comme étant deux actions parentales à prioriser en matière de lutte contre la cyberintimidation (Wadian et al., 2016). Cela étant dit, les parents, qui se disent

généralement inquiets par rapport au problème de la cyberintimidation, font toutefois face à des défis pour s'engager pleinement dans la lutte contre celui-ci en intervenant auprès de leurs enfants.

Premièrement, ils se considèrent comme étant peu outillés cognitivement et techniquement pour intervenir de manière adéquate (Gradinger et al., 2017). En d'autres mots, ils jugent qu'ils ne savent pas grand-chose sur l'univers sociomédiatique des jeunes et ignorent souvent comment fonctionnent les médias sociaux sur leur plan technique, notamment en ce qui concerne leurs paramètres de confidentialité. Deuxièmement, les parents font aussi face à un défi d'ordre relationnel qui complique leur travail éducatif, à savoir la réticence des adolescents face à l'idée de recourir à leur aide pour dénouer une situation de cyberintimidation dans laquelle ils sont impliqués. Les recherches à l'échelon international s'entendent à ce sujet : les adolescents tenteraient avant tout de régler leurs conflits de manière autonome, puis ensuite avec l'aide de leurs amis, avant de demander de l'aide à leurs parents en dernier lieu (Navarro et Serna, 2015 ; Wadian et al., 2016).

Trois raisons sont généralement évoquées par les jeunes pour justifier ces choix : 1) le manque perçu de connaissances de leurs parents au regard de la « réalité » des jeunes et des médias sociaux ; 2) la peur de perdre leur accès aux TSN à la maison ; 3) le désir d'autonomie (caractéristique inhérente à la période de l'adolescence) (Navarro et Serna, 2015). Notons que ces raisons sont aussi évoquées par les jeunes lorsqu'il est question de contournement de règles parentales associées aux médias en général, et non pas seulement en ce qui concerne la cyberintimidation (Valkenburg et al., 2013). Cela dit, parmi tous les adultes de leur entourage, c'est bien de la part de leurs parents que les adolescents souhaiteraient obtenir l'aide en situation de cyberintimidation, comme en matière d'usages généraux des médias sociaux (Cassidy et al., 2011). Ceci atteste pour certains la nécessité urgente de former les parents dans ce domaine et d'évaluer les ressources qui leur sont offertes (Cassidy et al., 2013).

Ce faisant, notre recherche visait deux objectifs. Premièrement, décrire les *manières d'agir* et les *manières d'être* prescrites par les producteurs de RNI. Deuxièmement, évaluer celles-ci au regard de ce que la recherche sur la cyberintimidation présente comme étant souhaitable dans ce domaine. Considérant le fait qu'Internet constitue la première source d'information consultée par les parents en matière de problèmes psychosociaux et sanitaires touchant leurs enfants (Baker et al., 2016), ces deux objectifs de recherche nous ont semblé d'autant plus pertinents à atteindre.




# LA SEXTORSION

### Qu'est-ce que la sextorsion?

En termes simples, la sextorsion est une forme de chantage. C'est quand un internaute menace d'envoyer une photo ou une vidéo intime de toi à d'autres personnes si tu refuses de lui envoyer de l'argent ou d'autres images intimes.

### Comment se produit la sextorsion?

Ça commence généralement par des conversations normales sur Internet qui se poursuivent ensuite sur des plateformes plus propices à des échanges privés, où les choses prennent vite une tournure très personnelle et sexuelle.

Ton interlocuteur utilisera peut-être des tactiques comme la flatterie ou le débordement d'attention pour te faire sentir spécial. Il pourrait aussi essayer de te manipuler en te faisant sentir mal ou en attirant ta sympathie pour avoir ce qu'il veut. Il exigera peut-être que tu lui envoies d'autres vidéos ou que tu lui transfères de l'argent. Souvent, il se fera passer pour un ou une ado afin de créer un lien de confiance.

N'oublie pas que c'est super risqué d'envoyer des photos nues ou de se livrer à des actes sexuels en direct. Tu pourrais facilement perdre le contrôle de ces images.

### Que faire si quelqu'un essaie de te sextorquer ?

Si tu remarques ce genre de comportement ou si tu te sens mal à l'aise, fie-toi à ton instinct. Si quelque chose ne te paraît pas normal, c'est sans doute parce que tu ne sais pas tout. On essaie peut-être de te tromper.

Pour te sortir de ces situations inconfortables, tu pourrais par exemple couper brusquement le contact, utiliser l'humour ou inventer une excuse pour te défiler. Tu pourrais aussi simplement bloquer ton interlocuteur.

### Que faire si tu te fais sextorquer

Si quelqu'un menace de partager des photos ou des vidéos nues de toi, tu peux avoir de l'aide :

- **Cesse immédiatement toute communication.** Désactive (**sans toutefois supprimer**) tous les comptes ayant servi à communiquer avec le sextorqueur.
- **Ne cède JAMAIS aux menaces.** Autrement dit, n'envoie **jamais** d'argent ni d'autres images de nudité. Dans un cas comme dans l'autre, tu ne pourrais qu'**EMPIRER** la situation. Si tu as déjà envoyé de l'argent, vérifie si le paiement a été encaissé. Sinon, dépêche-toi d'annuler la transaction.
- **Demande de l'aide et fais un signalement.** Préviens un adulte qui saura t'aider et signale la situation à Cyberaide.ca ou à ton service de police. Sache que tu n'es pas seul ou seule. Demande à un adulte de confiance de t'aider à traverser cette situation. Une affaire de sextorsion, c'est trop gros à gérer par toi-même.
- **Conserve ta correspondance.** Conserve certaines informations comme le ou les noms d'utilisateur de ton interlocuteur, ses comptes de médias sociaux, une copie de vos conversations ainsi les images qui ont été envoyées.

# Les pratiques de sextage chez les adolescents :
## État de la situation actuelle et étude sur la contribution de certains déterminants associés au phénomène

**Mémoire doctoral en psychologie clinique**
**Université Laval**
© François Nadeau, 2017

### 1.1 Les TIC et les adolescents

D'après la définition de l'Office québécois de la langue française (OQLF), les technologies de l'information et des communications (TIC) réfèrent à l'ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant le traitement, la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information (OQLF, 2008).

Comme en témoigne une foule de recherches portant sur l'accès et l'utilisation des TIC par les adolescents, il apparaît désormais clair que ces derniers ont intégré ces technologies à leur mode de vie. Une étude réalisée aux États-Unis par Madden, Lenhart, Duggan, Cortesi et Gasser en 2013 montre qu'environ 70% des jeunes Américains de 12-17 ans possèdent un téléphone cellulaire d'où ils peuvent pratiquement en permanence avoir accès à Internet et donc rechercher, échanger et partager de l'information. Les données indiquent par ailleurs que l'accès et l'utilisation des TIC par les jeunes continuent de progresser dans toutes les couches de la société, qu'ils utilisent les TIC de plus en plus jeunes et qu'ils le font grâce à des technologies de plus en plus mobiles et rapides (Lenhart, 2015, Madden et al., 2013). Un portrait similaire se dégage d'une vaste étude réalisée en 2013 pour le compte de l'Office des Communications du Royaume-Uni qui montre également que les jeunes de cette portion de l'Europe ont de plus en plus accès à des technologies portables comme le téléphone intelligent qui offrent un accès mobile et pratiquement permanent à internet (Ofcom, 2013).

La prolifération et l'évolution des appareils, le développement de différentes applications d'échange de contenus et la popularisation des médias sociaux ont considérablement transformé l'univers social des jeunes. D'ailleurs, Lenhart (2012) rapporte que les jeunes communiquent de plus en plus via les TIC, qu'ils sont maintenant plus nombreux à utiliser les TIC que la technologie filaire et qu'ils communiquent quantitativement davantage entre eux via ces technologies que par le contact de personne à personne.

Comme l'ont énoncé Subrahmanyam et Smahel (2011), dès lors que les adolescents ont fait migrer leur univers social vers les TIC, il est devenu de plus en plus clair que leur utilisation de ces technologies reflète les enjeux développementaux qui les animent. De plus, pour Valkenburg et Peter (2011), cet engouement des jeunes pour les TIC et l'influence considérable qu'elles exercent sur leur manière de socialiser et de se développer sont liées aux caractéristiques

des TIC. Selon ces chercheurs, les TIC constituent un contexte informationnel et communicationnel constamment accessible, anonyme et qui permet aux utilisateurs de contrôler l'information qu'ils partagent sur eux. Aussi, les TIC offrent un espace qui échappe encore largement à la surveillance parentale (Anderson, 2016; Piette, Pons, & Giroux, 2007; Staksrud & Livingstone, 2009). Plusieurs chercheurs ont postulé que les TIC peuvent ainsi contribuer à l'émancipation et à l'autonomisation des adolescents ainsi qu'à promouvoir le développement de différents aspects de leur identité (Livingstone, 2008).

Ayant grandi à l'ère des TIC, les adolescents recourent massivement à l'information disponible sur Internet pour explorer différents sujets liés à la sexualité comme l'identité, l'intimité, la santé, et la contraception (Borzekowsky & Rickert, 2001; Harvey, Brown, Crawford, Macfarlane, & McPherson, 2007). Comme précédemment mentionnées, certaines caractéristiques des TIC contribuent à en faire des médiums de choix pour les adolescents. La communication en ligne s'effectue sans les pressions et la gêne vécues lors des contacts de personne à personne et les adolescents utilisent fréquemment des ressources en ligne comme les groupes de discussion afin de recueillir et échanger des témoignages sur leurs expériences sexuelles (Subrahmanyam, Smahel, & Greenfield, 2006; Suzuki & Calzo, 2004). Aussi, selon Harper, Bruce, Serrano et Jamil (2009), les TIC offrent un espace d'exploration où les adolescents homosexuels peuvent déployer leurs questionnements et obtenir, de la part de différentes sources, la validation nécessaire au développement d'une identité sexuelle assumée. Avec un certain humour, Bond (2010) a tracé un parallèle entre la place qu'a prise le téléphone cellulaire dans le développement de l'identité sexuelle des jeunes et la fonction jadis attribuée au sous-sol ou au garage du domicile familial. Selon sa formule; les TIC sont un espace (virtuel) où ils peuvent dévoiler, partager et échanger des contenus à caractères sexuels avec leurs pairs (traduction libre).

Dans leur revue de la littérature portant sur l'efficacité des interventions visant la promotion de saines habitudes sexuelles prodiguées via les TIC, Guse et al. (2012) rapportent que ce type d'intervention, bien qu'il ne soit pas directement associé à une diminution des comportements à risques, contribue positivement à l'éducation aux saines habitudes en matière de santé sexuelle.

Les résultats des recherches concluant aux effets positifs des TIC sur le développement psychosocial des adolescents demeurent l'objet de vives discussions. Un des enjeux centraux de ce débat s'articule autour des risques inhérents à l'intrication des TIC à la sexualité des adolescents (Kanuga & Rosenfeld, 2004, Staksrud & Livingstone, 2009).

La rencontre des enjeux propres à l'adolescence et des opportunités, mais aussi des risques liés aux TIC met en lumière l'importance de mieux comprendre ce qui attire et ce qui attend les adolescents comme acteurs de la nouvelle scène technologique. À la jonction de ce carrefour se développent de nouvelles pratiques qui doivent être étudiées et mieux comprises afin d'aider les adolescents à faire des choix éclairés et responsables. Phénomène relativement nouveau, mais encore largement inconnu, le «sexting» constitue un parfait exemple de cette tension qui existe entre l'élan développemental des adolescents et la société à l'ère du

numérique. Ce mémoire doctoral a comme visées d'une part de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène du sexting chez un échantillon d'adolescents québécois et d'autre part d'explorer les associations liant certaines caractéristiques de la réalité sociale et psychologique des adolescents sur leur pratique du sexting.

## 1.2 Le sextage

### *1.2.1 Définition*

De façon générale, le sexting ou comme l'a bien traduit l'OQLF (2011) «sextage» peut être défini comme la production, l'envoi et la redistribution par les adolescents de contenus à caractère sexuel via les TIC. Le terme «sexto» réfère quant à lui aux messages électroniques échangés via les TIC soit sous forme de textes, de photos ou des films et dont la connotation est sexuellement explicite.

## 1.3 Le sextage chez les mineurs et la loi

De l'avis de plusieurs commentateurs, c'est principalement en raison des nombreux risques liés à la cyberintimidation et à la distribution sans consentement d'images à contenus sexuels que le sextage est un phénomène qui a récemment reçu beaucoup d'attention de la part des médias et des institutions publiques (Judge, 2012; Livingstone & Görzig, 2014). En étudiant des cas référés aux instances judiciaires américaines, Wolak et Finkhelor (2011) ainsi que Wolak, Finkhelor et Mitchell (2011) ont d'ailleurs montré que certaines circonstances aggravantes comme l'implication d'adulte, la présence d'intentions criminelles manifestes (abus sexuel, chantage, extorsion) et de redistribution sans consentement d'images sont fréquemment rencontrées dans les cas de sextage qui se retrouve devant les tribunaux.

C'est d'ailleurs partant de la gravité des risques potentiellement encourus par les adolescents qui s'adonnent au sextage et pour les en dissuader que plusieurs juridictions appliquent des mesures coercitives. Par exemple, certains états américains comme la Floride traitent les cas de sextage entre adolescents, même s'ils sont consentants, comme de la production et de la distribution de matériel pornographique juvénile et punissent de peines sévères les adolescents qui en sont reconnus coupables (Eraker, 2010). Actuellement au Canada, le Code criminel, qui place la protection des enfants au centre de ses impératifs, mentionne clairement que toute production ou distribution de matériel pornographique juvénile (image, texte ou représentation) constitue *a priori* une offense criminelle, et ce, sans égard à l'âge des personnes qui produisent ou distribuent de telles images (Bailey & Hanna, 2010).

Pourtant, comme le proposent Wolak et al. (2011) dans leur typologie de la production juvénile d'images sexuelles, le sextage peut également se dérouler dans un contexte d'exploration caractérisé par le consentement mutuel. Certaines juridictions, optant pour une approche plus tempérée, ont d'ailleurs développé des cadres légaux qui prennent en considération le consentement, l'intention et, le cas échéant, la nature des préjudices encourus (Strohmaier, Murphy, & DeMatteo, 2014). C'est notamment le cas du Vermont qui a mis en place des peines pour les

mineurs et des clauses dites «Roméo et Juliette» afin d'éviter de criminaliser et stigmatiser indûment les adolescents qui sextent avec d'autres adolescents consentants (Nunziato, 2012). D'autres états ont plutôt opté pour une interprétation plus nuancée des lois existantes en prenant en considération la notion de préjudices encourus et en reconnaissant la prépondérance des libertés fondamentales afin d'éviter la criminalisation excessive des adolescents qui sextent. C'est notamment le cas du Canada où la Cour Suprême a statué sur l'interprétation à donner de certaines dispositions du Code criminel. Ainsi, le jugement rendu dans l'affaire R c. Sharpe (2001) balise la criminalisation du sextage entre adolescents mutuellement consentants pour des fins strictement personnelles (R c. Sharpe (2001), C.S.C. 76.) (Voir extrait du jugement à l'Annexe A).

Parallèlement, certains acteurs du débat concernant le sextage des adolescents comme Karaian (2012) et Hasinoff (2012, 2015) ont adopté des positions libérales. Ces dernières, partant du droit des adolescents à exprimer de façon consensuelle leur sexualité, critiquent l'aliénation morale des discours médiatiques et légalistes entourant actuellement le sextage ainsi que les partis pris de certains protagonistes qui tendent à confondre sexualité et danger, à privilégier l'abstinence et à blâmer les adolescents qui choisissent de sexter. Karaian (2012), qualifie de «*slut shaming*» les campagnes mises de l'avant par des organismes comme le Centre canadien de Protection de l'Enfance. Selon elle, le message mis de l'avant par cette campagne tend à jeter le blâme sur les filles en les rendant responsables, voire coupables d'entretenir des activités sexuelles. Notamment, en leur imputant la responsabilité des conséquences négatives sur leur vie ainsi que sur celle des gens touchés par leur «erreur». Selon Hasinoff (2015), cela élude la vraie nature de la problématique qui se situe au niveau du bris de consentement que perpètrent les jeunes qui redistribuent ces images. Cette dernière critique également les approches fondées sur l'abstinence et la réprimande, car ces dernières se sont, selon elle, montrées largement improductives en ce qui concerne l'éducation sexuelle des jeunes.

## 1.6 Variables à l'étude

### *1.6.1 Adolescence et médias*

Le développement des représentations de soi, de l'autre et de la sexualité constituent des enjeux normatifs importants de l'adolescence. Depuis plusieurs années, des recherches mettent en lumière l'influence prépondérante des différents médias sur différents aspects de ces processus (Brown et al., 2006).

Bien qu'il soit aujourd'hui clair que l'exposition aux médias affecte de diverses façons le développement des représentations et les comportements des adolescents, très peu d'études ont cherché à explorer comment l'exposition aux médias est associée à la décision d'envoyer des sextos.

Dans leur étude sur l'exposition des jeunes Américains de 8 à 18 ans aux médias, Rideout, Foehr, et Roberts (2010) ont montré que ces derniers consacrent davantage de temps à la consommation de contenus via l'ensemble des médias disponibles qu'à toute autre activité. Cette recherche entreprise en 1999 montre également que pour les jeunes américains cette consommation est en continuelle

augmentation passant 7.5 heures par jour en 1999 à 8.5 heures en 2004 et à 10.5 heures par jour en 2009.

Un corpus considérable de recherches indique que les TIC constituent une source privilégiée par les adolescents dans leurs recherches d'informations sur une foule de sujets rejoignant leur réalité. Or, dans leur revue systématique de la littérature portant sur l'impact des médias électroniques sur le bien-être des adolescents, Best, Mantelow, et Taylor (2014) concluent que l'apport des TIC sur le bien-être des adolescents est à tout le moins mitigé. Selon eux, malgré les opportunités qu'ils procurent au plan de la dissémination de l'information sur la santé notamment, l'impact de ces médias peut également s'avérer délétère et s'accompagner d'une élévation du risque de faire l'expérience de différents problèmes psychologiques comme l'isolement et la dépression.

Comme le montre des revues de littérature portant sur les études publiées au cours des années 90 réalisée par Villani (2001) et plus récemment par Grabe, Hyde, et Ward (2008) les constats sur l'influence négative de l'exposition aux médias ont maintes fois été soutenus dans des études portant sur l'impact de médias «traditionnels» comme la télévision, les magazines, le cinéma, la musique.

De nombreux travaux ont montré que les représentations du corps de la femmeet, dans une moindre mesure de l'homme qui sont véhiculées par les médias sont très fréquemment caractérisées par une perspective objectifiante (APA Task Force, 2007; Grabe, Ward, & Hyde, 2008; Vanderbosh & Eggermont, 2013). L'association entre l'exposition à de tels contenus semble s'accompagner de différentes conséquences au plan psychologique et comportemental chez les adolescents des deux sexes (Barlett, Vowels, & Saucier, 2008; Knauss, Paxton, & Alasker, 2008).

Aussi, allant de pair avec la révolution médiatique instaurée par l'avènement d'Internet, le phénomène de la consommation de cyberpornographie chez les adolescents a pris une ampleur préoccupante en raison de ses impacts potentiellement négatifs sur les représentations de la sexualité et les comportements des adolescents (Valkenburg & Peters, 2008; 2010).

D'ailleurs, Chalfen (2010) proposait d'investiguer la possibilité que le sextage chez les adolescents soit lié à l'exposition à l'environnement médiatique sexualisé et plus spécifiquement à sa «pornographisation». Il est par conséquent pertinent d'investiguer dans quelle mesure l'exposition à l'environnement médiatique et la consommation de cyberpornographie sont associées à la production et à l'envoi d'images sexuellement explicites chez les adolescents.

#### *1.6.1.1 Objectification et représentation du corps*

Selon Wright (2012), les différentes définitions de l'objectification qui ont été avancées depuis 20 ans se recoupent toutes sur certains points. Premièrement, les représentations objectifiées survalorisent l'apparence corporelle des femmes tout en minimisant l'importance de leurs réalisations, de leur intelligence et de leur personnalité. Deuxièmement, elles mettent une grande emphase sur certaines parties du corps et valorisent certaines proportions de ces mêmes parties en fonction de la tension sexuelle qu'elles provoquent chez les hommes. Finalement, les

représentations objectifiées présentent la femme comme un objet, un jouet sexuel interchangeable et dépourvu de vie psychique. Fredrickson et Roberts (1997) ont proposé la théorie de l'objectification afin d'expliquer les processus par lesquels l'exposition des femmes aux contenus objectifiés se traduisent dans des conséquences négatives sur les plans de la santémentale et physique. Ce modèle, ainsi que certaines contributions qui y ont été apportées, constitue l'un des principaux cadres théoriques rendant compte des mécanismes par lesquels la socialisation qui s'effectue via les médias influence lesindividus (APA, 2007).

Bien que Frederickson et Robert (1997) et McKinley et Hyde (1996) aient théorisées que ce sont les femmes qui sont le plus affectées par ce phénomène, le modèle de l'objectification s'est révélé également pertinent auprès d'autres populations, notamment chez les adolescents des deux genres (Aubrey, 2006; Hebl, King, & Lin, 2004; Wright, 2012; Slater & Tiggemann, 2010; Vandenbosch & Eggermont, 2013).

Ce modèle postule que la socialisation des Occidentaux se déroule dans un environnement largement influencé par les médias où le corps et la sexualité sont objectifiés. L'exposition à ces contenus et leur internalisation, surtout pendant l'adolescence, est réputée affecter le développement de différentes représentations, notamment l'estime corporelle et les rôles sexuels. Dans leur méta-analyse sur l'influence des médias sur l'image corporelle des filles, Grabe et al. (2008) révèlent que les idéaux dépeints dans les médias affectent négativement l'image corporelle des femmes et que le fait d'y être exposé est associé à un surinvestissement de l'apparence corporelle. À l'instar des filles, les garçons sont également socialisés dans un univers médiatique qui valorise l'instrumentalisation du corps à des fins de performance, notamment sexuelle. Comme l'ont montré Vandenbosch et Eggermont (2013), bien que les conséquences diffèrent selon le genre, il s'avère que les garçons intègrent ces idéaux par le biais d'un processus d'internalisation semblable à celui observé chez les filles. Comme l'a formulé Aubrey (2006), c'est par l'internalisation des contenus médiatiques objectifiés que certains individus en viendraient à adopter une perspective sur eux-mêmes qualifiée d'auto-objectification.

#### *1.6.1.2 L'auto-objectification et ses conséquences*

Pour Fredrickson et Roberts (1997), l'auto-objectification consiste à s'évaluer selon la perspective d'une tierce personne pour qui la valeur personnelle, la beauté et le potentiel d'avancement social sont strictement déterminés en fonction de la conformité du corps à des idéaux objectifiés. Les individus qui s'auto-objectifient adopteraient des comportements de vérification afin de monitorer la conformité du corps aux représentations «idéales» véhiculées dans la société par les médias (McKinley & Hyde, 1997). Le sentiment de valeur personnelle des individus qui endossent les caractéristiques de l'auto-objectification serait tributaire des résultats de ces vérifications, de la conformité du corps aux critères objectifiés.

Corollairement, les personnes ayant internalisé ces idéaux auraient tendance à se juger négativement lorsqu'ils constatent un décalage entre leur image corporelle perçue à travers les comportements de vérification et les standards auxquels ils cherchent à adhérer. D'ailleurs, comme l'a montré Brownell (1991), les idéaux

concernant la silhouette féminine présentés par les médias sont irréalistes. Par conséquent, chez celles qui affichent une inclination à vouloir s'y conformer, on constate un accroissement de l'insatisfaction corporelle (Myers & Crowther, 2009). Il semble que chez les garçons, la comparaison aux idéaux masculins concernant la musculature amène également les garçons à vivre davantage d'insatisfaction (Karazsia & Crowther, 2010).

Plusieurs études ont permis d'établir une relation entre le fait d'avoir internalisé les valeurs objectifiées, les comportements de vérification, l'insatisfaction corporelle et la honte (Moradi & Huang, 2008). Ce sentiment de honte serait lui-même associé chez les femmes à différentes conséquences négatives comme les troubles alimentaires et différentes problématiques sexuelles (Fredrickson & Roberts, 1996; McKinley & Hyde, 1997). Dans une étude qualitative, Hirschman, Impett et Schooler (2006) ont montré que les filles affichant les plus hauts niveaux d'auto-objectification expriment plus difficilement leurs désirs et sont plus enclines à calquer leurs désirs sur ceux de leurpartenaire. Comme le rapportent Temple et al. (2012) c'est le plus souvent suite à la demande de leur partenaire que les filles envoient des sextos. Par conséquent, il est possible que leur niveau d'auto-objectification constitue un déterminant important de leur décision de sexter. De plus, partant des manifestations comportementales de l'auto-objectification que sont les comportements de vérifications, il est proposé que le sextage constitue l'expression d'un besoin de vérification et que sa pratique soit liée, chez les personnes qui montrent une tendance à l'auto-objectification, à la nécessité d'être conforté quant à la conformitédu corps aux idéaux.

#### *1.6.1.3 Cyberpornographie et sexualité*

La consommation de cyberpornographie est un phénomène étroitement lié à l'enracinement d'Internet dans la vie quotidienne et à la sexualisation de l'espace médiatique. Comme l'avait déjà décrit McManus (1986), la pornographie réfère à du matériel sexuellement explicite dont la finalité est l'excitation sexuelle. Dans leur revue sur les effets de la consommation cyberpornographie sur les adolescents, Owens et ses collaborateurs (2012) ont quant à eux proposé le concept de cyberpornographie pour décrire la pornographie qui est disponible en ligne. La consommation de cyberpornographie, c'est-à-dire le fait d'accéder, via les TIC, à des contenus à caractère sexuellement explicite est une pratique courante chez les adolescents (Wolak, Mitchell, & Finkelhor, 2007). Dans son ouvrage «Pornified» portant sur l'impact de la pornographie, Paul (2005) évoque la possibilité que les adolescents calquent leurs comportements et leurs représentations de ce que doit être la sexualité sur les clichés mis de l'avant dans la pornographie.

Cette hypothèse est d'ailleurs appuyée par différents chercheurs qui ont montré que l'exposition à la cyberpornographie peut influencer de différentes façons les représentations et les comportements des adolescents en ce qui concerne la sexualité. Par exemple, Valkenburg et Peters (2008) font état du développement chez les adolescents qui consomment de la cyberpornographie d'un biais cognitif qu'ils nomment «préoccupation sexuelle» et qui amènerait les adolescents consommant le plus de cyberpornographie à faire l'expérience de pensées intrusives à caractère sexuel.

Il semble cependant que la relation entre l'exposition à la cyberpornographie en une augmentation des comportements sexuels à risque demeure le sujet de nombreux questionnements. Dans un échantillon de 718 jeunes Suédois, Häggström-Nordin, Hanson et Tydén (2005) ont montré que la consommation de cyberpornographie est associée à différents comportements sexuels à risque. Pour leur part, Kraus et Russell (2008) ont proposé, sans pour autant pouvoir prouver de lien de causalité, que l'exposition à la cyberpornographie puisse mener les adolescents à devenir sexuellement actif à un plus jeune âge. Les résultats de Luder et al. (2010) obtenus auprès d'un large échantillon de jeunes Suisses (6054 répondants) contredisent ces conclusions, ces derniers n'ayant détecté aucune association significative entre l'exposition à la cyberpornographie et plusieurs comportements sexuels risqués ou un début précoce de l'activité sexuelle. Il est intéressant de souligner que les adolescents suisses interrogés par Luder et ses collaborateurs avaient bénéficié d'un programme d'éducation à la sexualité tout au long de leur parcours scolaire.

Toutefois, les données disponibles à propos de l'impact de la cyberpornographie sur les attitudes des adolescents montrent presque unanimement des effets négatifs. Par exemple, Braun-Courville et Rojas (2009) soulèvent une relation entre l'exposition à la cyberpornographie et le développement d'attitudes plus permissives et désengagées face à la sexualité. Pour leur part, Peter et Valkenburg (2007) rapportent que les adolescents qui consomment de la cyberpornographie ont davantage tendance à considérer la femme comme un objet. Brown et L'Engle (2009) ont quant à eux montré que l'exposition à la cyberpornographie est associée à des perceptions plus stéréotypées et rigides des rôles sexuels chez les deux sexes.

Malgré la persistance de débats autour de la «dangerosité» de l'exposition à la cyberpornographie, la littérature sur ce thème invite à tout le moins à l'application du principe de précaution. Prises ensemble, ces conclusions semblent indiquer que la consommation de cyberpornographie peut à tout le moins entraîner l'internalisation des clichés véhiculés par ce type de contenu, nommément : l'instrumentalisation du corps, l'oblitération de la dimension psychologique de la séduction et des relations sexuelles, une plus grande permissivité sexuelle ainsi que la mise en place de représentations rigides concernant le rôle des femmes. Il est par conséquent essentiel de mieux comprendre l'association entre la consommation de cyberpornographie et les comportements liés au développement de la sexualité à l'ère des TIC, notamment le sextage. À cet égard, des données récentes obtenues par Van Ouytsel, Ponnet, et Waltrave (2014) semblent appuyer l'hypothèse d'un lien entre la consommation de cyberpornographie et le sextage. Selon ces chercheurs, la fréquence de la consommation de pornographie est associée avec le fait de demander et d'envoyer des sextos chez les garçons et les filles.

#### *1.6.2 Relations avec des variables ciblées par les efforts de sensibilisationet de prévention*

Quel que soit le modèle théorique dont ils découlent ou la problématique qu'ils adressent, les programmes de prévention dont l'efficacité a été empiriquement établie partagent des similarités. Dans leur revue de plus de 58 programmes de

préventions en santé offerts aux adolescents, Boustani et al. (2015) ont répertorié différents éléments communs ou stratégies qui sont fréquemment employés par ces campagnes. Leur étude montre que ces programmes mettent de l'avant des stratégies qui peuvent être regroupées en deux axes principaux soit; le développement d'habiletés ou de compétences et l'éducation. Selon ces auteurs, le développement des compétences interpersonnelles est unvecteur du changement de prédilection en prévention car il permet de mieuxprémunir les adolescents contre la pression des pairs, un déterminant important desconduites à risques. D'ailleurs, de nombreux exemples témoignent du fait que les adolescents qui montrent les meilleures habiletés interpersonnelles, notamment d'affirmation de soi, sont moins à risque d'expérimenter des conséquences négatives liées à différents facteurs de risque. C'est notamment le cas en ce qui concerne la consommation d'alcool, la délinquance et la santé sexuelle (Griffin, Nichols, Birnbaum, & Botvin, 2006; Widman, 2006).

Il en va de même en ce qui concerne l'éducation. Les adolescents qui démontrent une meilleure connaissance des risques qu'ils encourent et des comportements de santé à privilégier semblent mieux protégés des conséquences négatives liées à la sexualité, aux problématiques d'abus/dépendance aux drogues, au tabac et à l'alcool. (Bearinger, Sieving, Gerguson, & Sharma, 2007; Toumbourou et al., 2007)

Ces variables dont la pertinence émerge de la littérature sur les mesures efficaces en prévention seront donc étudiées afin d'explorer dans quelle mesure elles sont associées à la décision des adolescents de sexter.

#### *1.6.2.1 Perception des conséquences négatives et sextage*

Partant d'interprétations formulées par différentes recherches qui suggèrent que le fait de sexter expose indûment les adolescents à des conséquences néfastes. Notamment en raison du caractère virtuellement indélébile des images téléversées sur le net ainsi que des infractions prévues par le Code criminel canadien, la campagne «Cyberaide.ca» de sensibilisation et de prévention menée par le Centre Canadien de Protection de l'Enfance (CCPE), un organisme associé à la Stratégie nationale du gouvernement du Canada pour la protection des enfants contre l'exploitation sexuelle sur Internet, présentent de facto le sextage comme une problématique grave, un phénomène à éradiquer (CCPE, 2014). Cette campagne qualifie le sextage entre pairs d'«auto-exploitation juvénile». Ce faisant, à l'instar d'autres campagnes de sensibilisation, les efforts déployés par le CCPE misent en grande partie sur l'éducation aux conséquences négatives afin de dissuader les adolescents de sexter. Fait intéressant, dans sa revue de dix campagnes en ligne de prévention sur le sextage, Döring (2014) montre qu'elles sont principalement axées sur l'éducation aux conséquences négatives. Ce même auteur note par ailleurs qu'aucune étude n'a établi l'efficacité de ces campagnes.

La perception des risques encourus constitue selon plusieurs modèles théoriques un déterminant important du processus de prise de décision concernant les comportements à adopter ou à éviter (Bandura, 1986; Fishbein & Ajzen, 1975).

Selon Millstein et Halpern-Felsher (2002), la compétence des adolescents en ce

qui concerne l'évaluation des risques a été l'objet de nombreuses recherches visant dans plusieurs cas à comparer leur compétence en la matière à celle des adultes. Selon ces mêmes auteures, il s'avère que les résultats de plusieurs études montrent que les adolescents tendent à percevoir davantage les risques que les adultes. Néanmoins, comme les adultes, les adolescents présentent un biais cognitif nommé par Weinstein (1980) «optimisme irréaliste». Un tel biais amène l'individu à se percevoir moins vulnérable que ses semblables et à évaluer les risques qu'il encoure comme étant moins grands que ceux encourus par les autres pour un comportement donné. De plus, toujours de façon similaire à ce qui est observé chez l'adulte, les adolescents qui adoptent des comportements à risques ont tendance à en minimiser les conséquences possibles (Cohn, Macfarlane, Yanez, & Imai, 1995).

Malgré les nombreuses ressemblances en ce qui concerne la reconnaissance et l'évaluation des risques, les adolescents demeurent généralement plus enclins que les adultes à s'engager dans des conduites à risques et ce indépendamment de la perception qu'ils en ont. (Mitchell, Schoel, & Stevens, 2008). En ce qui a trait au sextage, les données actuellement disponibles montrent queles adolescents et les jeunes adultes ont une connaissance équivalente des risques (NCTUP 2008). Weisskirch et Delevi (2012) ont montré que chez l'adulte, laconnaissance des conséquences négatives potentielles ne constitue pas un facteurdéterminant de la participation à des activités de sextage; les adultes qui sextent affichant une connaissance des risques équivalente à celle de ceux qui s'enabstiennent. À ce jour, peu d'études ont tenté de déterminer si la perception des conséquences négatives associées au sextage rejoint les adolescents dans leur choix de sexter ou non. Compte tenu des efforts de prévention actuellementdéployés afin de contrer les risques associés au sextage et de l'emphase qui est mise sur l'information aux diverses conséquences négatives, il est pertinent de tenter de mieux comprendre les liens avec cette variable.

#### *1.6.2.2 La compétence interpersonnelle d'affirmation de soi*

La pression entre pairs est un motivateur fréquemment évoqué dans la littérature sur les déterminants des comportements de sextage des adolescents (NCTUP, 2009, Temple et al., 2012). Comme l'ont montré Vanden Abeele, Campbell, Eggermont, et Roe (2014) ainsi que Champion et Pedersen (2015), c'est fréquemment sous la pression implicite du désir d'être populaire ou de se conformer aux normes perçues que les adolescents et en particulier les adolescentes sextent. Dans leur revue des interventions validées permettant l'amélioration des comportements de santé sexuelle, Gavin, Catalano, David-Ferdon, Gloppen et Markham, (2010) ont montré que les programmes efficaces en la matière s'appuient majoritairement sur des interventions visant à promouvoir le développement de compétences sociales afin notamment d'atténuer l'effet souvent négatif de la pression exercée par les pairs ou les normes sociales. L'affirmation de soi est fréquemment citée comme étant une composante des compétences interpersonnelles (Gavin et al., 2010). Dans leur influent ouvrage, Wolpe et Lazarus (1966) définissaient l'affirmation de soi comme la capacité d'exprimer sa colère, son insatisfaction, ses droits et ses sentiments d'une façon socialement acceptable. Des travaux sur la prévention de la consommation de substance et sur les comportements sexuels à risque montrent que les interventions cherchant à développer cette dimension des compétences interpersonnelles permettent de

diminuer l'exposition des adolescents aux risques associés à ces problématiques (Botvin, 2000; Toumbourou et al., 2007).

Bien qu'elles constituent la pierre angulaire de bon nombre de programmes de prévention, le développement des compétences interpersonnelles demeure une stratégie assez peu employée par les campagnes de prévention sur le sextage (Döring, 2014). Partant de cette limite des campagnes actuelles, il s'avère important de déterminer si elles devraient miser sur cet aspect. Pour cette raison, la capacité à s'affirmer sera incluse au modèle afin de déterminer si elle permet de caractériser les adolescents qui sextent de ceux qui s'en abstiennent.

#### *1.6.3 Relation entre le sextage et certains facteurs associés à la sexualité*

La littérature portant sur l'exposition des adolescents aux facteurs de risques liés à la sexualité montre que différents déterminants sont étroitement associés à une augmentation des risques d'infections transmises sexuellement et par le sang (ITSS) ainsi qu'au risque de grossesse non planifiée (Kotchick, Shaffer, Miller, & Forenhand, 2001). Le fait d'avoir de multiples partenaires sexuels et d'avoir une première expérience sexuelle à un jeune âge sont des facteurs qui sont réputés s'accompagner d'une augmentation de la probabilité pour les adolescents d'être confrontés à des conséquences négatives sur le plan de la sexualité (Spriggs & Halpern, 2008, Kotchick et al., 2001).

Plusieurs études ont rapporté des associations entre certains comportements sexuels à risque comme le fait d'avoir des relations sexuelles non protégées ou sous l'influence de l'alcool et le sextage chez les adolescents (Dake et al., 2012; Temple et al., 2012).

Afin de mieux saisir les liens existant avec les facteurs précédemment proposés pour expliquer le choix de certains adolescents de sexter, le nombre de partenaires sexuels à vie et l'âge de la première relation sexuelle seront ajoutés au modèle puisque ces variables pourraient constituer des explications alternatives intéressantes. Il est également pertinent d'ajouter le genre à ces déterminants dans le modèle afin d'apporter une contribution à la question touchant à l'influence du genre sur l'envoi de sextos.

##### *1.6.3.1 Genre*

Les recherches actuelles indiquent généralement que les filles sont plus enclines à sexter que les garçons (Associated Press-MTV, 2009; Mitchell et al., 2012; Ybarra & Mitchell, 2014). L'influence du genre sur la décision de sexter demeure encore à confirmer puisque les résultats de Dake et ses collaborateurs (2012) et ceux de la National Campaign to Prevent Teen Unplaned Pregnancy (NCPTUP, 2008), deux études fréquemment citées, mais basées sur des échantillons non probabilistes, indiquent plutôt une absence d'influence du genre. Outre le fait qu'encore relativement peu de données soient disponibles sur l'influence du genre, il est possible que des différences méthodologiques soient à l'origine de ces disparités observées entre les études. Il est dès lors pertinent de tenter de répliquer les analyses sur cette question afin de circonscrire plus clairement la relation avec cette variable ainsi que pour établir plus clairement l'effet potentiel des opérationnalisations employées sur les résultats obtenus jusqu'à maintenant.

#### *1.6.3.2 Nombre de partenaires sexuels à vie*

Compte tenu des résultats de plusieurs études rapportant des relations entre le nombre de partenaires sexuels, le risque d'ITSS et de grossesse non planifiée, les auteurs de l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS, 2012), une enquête portant sur un échantillon de plus de 63000 jeunes, ont traité le fait d'avoir eu 3 partenaires ou plus à vie comme une prédisposition aux comportements à risque ainsi qu'au risque de vivre des conséquences négatives liées à la sexualité. Ce faisant, ils rapportent que les jeunes qui déclarent avoir eu plus de deux partenaires sexuels sont davantage portés à consommer du tabac et montrer des indices de dépendances aux drogues et à l'alcool. Les données sur la relation entre le nombre de partenaires sexuels à vie et le sextage demeurent à ce jour ambiguës. Par exemple, Dake et al. (2012) font état d'une telle relation chez les adolescents alors que les données présentées par Temple et al. (2012) ne rapportent un tel lien que chez les filles. Afin de clarifier la relation entre le nombre de partenaires sexuels à vie et le fait de sexter, cette variable sera incluse au modèle.

#### *1.6.3.3 Âge à la première relation sexuelle*

Il subsiste de légères variations entre les définitions mises de l'avant par les études portant sur les corrélats liés à la précocité sexuelle (Zimmer-Gembeck & Helfand, 2008). Pour sa part, l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS, 2012) statue que la précocité sexuelle correspond au début de l'activité sexuelle avant l'âge de 14 ans. Cette même enquête rapporte qu'environ 10% des élèves du secondaire ont eu une première expérience sexuelle consentante (orale, vaginale ou anale) avant l'âge de 14 ans.

Comme le rapportent Zimmer-Gembeck et Helfand (2008) dans leur revue, plusieurs études ont montré des relations entre la précocité sexuelle et la cooccurrence de certains comportements à risque chez les adolescents. Ainsi, un début précoce de l'activité sexuelle serait associé à une plus fréquente consommation d'alcool et de drogue avant les rapports sexuels, à une plus faible utilisation du condom, à un nombre de partenaires moyen plus élevé et à la tendance à rapporter une humeur dépressive (Malhotra, 2008; Markham, Fleschler Peskin, Addy, Baumer, & Tortolero, 2009). Conséquemment, en l'absence de données empiriques sur la relation possible entre l'âge de la première relation sexuelle et le fait de sexter, il est proposé d'étudier le lien entre cette variable et le sextage.

## 3.4 Le sextage, ses risques et les facteurs de risques associés

Les données accumulées sur la prévalence des comportements liées au sextage et les nombreuses associations qui ont été établies avec des enjeux propres à l'adolescence font du sextage un phénomène étroitement lié à la réalité des adolescents contemporains. Comme l'ont montré plusieurs recherches, la pratique consensuelle du sextage et son intrication dans l'exploration de la sexualité caractéristique de l'adolescence en font une pratique faisant désormais l'objet d'un discours normatif. Cela n'élude cependant pas les risques qui sont associés au sextage. D'une part, les sexteurs s'exposent directement à des risques qui sont

associés à la nature même du sextage tel que; la redistribution des images sans consentement, la cyber-intimidation ainsi que les possibles sanctions légales. D'autre part, de nombreux travaux ont mis en lumière la cooccurrence du sextage avec d'autres comportements réputés étroitement associés à une élévation du risque de faire l'expérience de conséquences négatives dans la réalité. Or, comme le font remarquer Van Ouytsel et al. (2015), la nature transversale des données disponibles sur les cooccurrences observées entre le sextage et certains comportements risqués ne permet pas d'établir de lien de causalité. De plus, il semble que l'association entre le sextage et certains comportements risqués varie d'une étude à l'autre; Temple et Choi (2014) n'ayant trouvé aucune corrélation entre le fait d'avoir envoyé un sexto et la consommation d'alcool ou de drogue avant les rapports sexuels.

Il apparaît donc important de nuancer les relations fréquemment galvaudées dans la littérature entre le sextage et d'autres risques, ces cooccurrences étant parfois reprises par plusieurs pour justifier un discours prohibitif axé sur les dangers imminents du sextage. Or, comme le soutiennent Livingstone et Smith (2014), le sextage n'augmente pas uniformément le risque d'être confronté à des conséquences négatives pour l'ensemble des adolescents qui le pratiquent. À ce propos, cette recherche montre que bon nombre d'adolescents qui ont pratiqué le sextage l'ont fait à l'intérieur d'une relation de couple, qu'ils ont rapporté des meilleures capacités d'affirmation de soi ainsi qu'une meilleure perception des conséquences négatives. Ces variables étant réputées pour constituer des facteurs de protection contre l'expérience de conséquences négatives.

Plusieurs explications ont été avancées pour rendre compte de la cooccurrence des facteurs de risque ainsi que pour expliquer pourquoi certains adolescents sont plus susceptibles de faire l'expérience de conséquences négatives. D'ailleurs, il apparaît pertinent d'avancer, à la suite de Jessor, Donovan, et Costa (1988) et des tenants de l'hypothèse du syndrome des comportements à risque à l'adolescence, que des déterminants individuels et des facteurs associés à l'environnement social sont des antécédents étroitement liés à l'expérience de conséquences négatives, peu importe le type d'activité, qu'elles prennent place dans la réalité ou en ligne.

D'ailleurs des travaux menés par Baumgartner et al. (2014) et Dir et al. (2013) sur des populations d'étudiants universitaires ont mis en lumière l'influence de certains traits de personnalité comme l'impulsivité, plus particulièrement de la recherche de sensation forte sur la décision de sexter. Moins enclins à la réflexion sur les conséquences possibles de leurs actes, les jeunes adultes présentant les plus hauts niveaux de tendance à rechercher les sensations fortes seraient plus enclins à adopter des conduites imprudentes.

Pour leur part, Walrave, Ponnet, Van Ouytsel, Van Gool, Heirman & Verbeek (2015), ont mis en lumière l'impact de la norme sociale perçue comme un déterminant prépondérant de la prise de risque. Selon ces auteurs, la perception subjective de normalité d'une pratique, en l'occurrence du sextage, serait un facteur déterminant de la perception des risques encourus et de l'acceptabilité de l'envoi de sextos.

Partant de l'influence de la norme perçue, Brown, Keller et Stern (2009) ont montré qu'en l'absence d'éducation sexuelle, le visionnement de comportements à risque via la consommation de cyberpornographie amènerait les adolescents à percevoir ces conduites comme normales et à s'engager eux-mêmes dans de telles pratiques. Il est à tout le moins possible de penser que l'implication dans le sextage répond aux mêmes dynamiques, les adolescents peu informés des risques et des bonnes pratiques étant plus susceptibles d'adopter des comportements à risque élevé d'entraîner des conséquences négatives pour eux-mêmes ainsi que pour les autres.

Contribution à la pratique de la psychologie.

Cette recherche, possiblement la première à porter sur un échantillon d'adolescents québécois, a permis de dresser un portrait exploratoire de la prévalence de différents comportements liés au sextage. Ce faisant, elle a permis de montrer que les taux de prévalence du sextage, surtout lorsque la réception et l'envoi de sextos de nudité partielle et totale sont combinés, milite en faveur d'une prise de conscience de l'étendue du phénomène chez les adolescents. Ce constat met en lumière le fait que le phénomène du sextage chez les adolescents s'inscrit dans leur réalité, non seulement comme le produit d'une technologie facilement accessible, mais aussi comme étant le reflet des enjeux développementaux propres de l'adolescence.

Comme toute pratique «normative», la décision de sexter est influencée par une foule de déterminants dont certains ont été investigués par cette étude.

Tout d'abord, la présente étude a permis de mettre en perspective l'influence de la sexualisation des médias sur le sextage. D'une part en contribuant à infirmer l'hypothèse selon laquelle la tendance à l'auto-objectification qui découlerait de la socialisation des adolescents en contexte d'hypersexualisation des médias affecte la pratique du sextage. D'autre part, en plus de corroborer les résultats de Van Ouytsel et al. (2014), cette recherche a contribué au corpus portant sur l'influence des médias sur les comportements sexuels en ligne des adolescents. Plus spécifiquement en permettant de quantifier la relation entre la consommation de cyberpornographie et l'envoi d'images ou de vidéos à connotation sexuellement explicite via les TIC.

Parallèlement, la recherche a mis en lumière la relation existant entre le niveau d'activité sexuelle et la décision de sexter en montrant la cooccurrence du fait qu'un adolescent qui a eu plus de deux partenaires sexuels est significativement plus susceptible d'avoir déjà envoyé un sexto. L'éclairage permis par la recension des études sur la question pose la possibilité que cette cooccurrence doive être comprise comme le produit du processus d'éveil à la sexualité et à l'intimité à l'adolescence. Finalement, l'étude a contribué à faire la démonstration qu'une perception plus étendue des conséquences négatives pouvant découler du sextage caractérise les adolescents qui choisissent de s'abstenir de sexter.

Pris ensemble ces constats militent en faveur de la reconnaissance de l'importance d'offrir de l'information sur le sextage, notamment sur la notion de consentement afin de promouvoir la prise de décision éclairée. Dans la mesure où l'exposition aux risques et le déploiement d'aptitudes pour les gérer constituent des

aspects cruciaux du développement des adolescents, il apparaît préférable de préconiser des interventions tenant compte du niveau de maturité des adolescents et visant à promouvoir le développement de la faculté de juger de façon autonome à des approches axées sur la prohibition.

Habilo Médias

FACTOR-INWENTASH FACULTY OF SOCIAL WORK UNIVERSITY OF TORONTO

TELUS

# Le partage non consensuel d'images intimes :

## Comportements et attitudes des jeunes Canadiens



RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT
2 / VIOLENCES FAITES AUX ENFANTS ET SES IMPACTS
LA CYBERVIOLENCE

ROEQ Regroupement des organismes ESPACE du Québec

201

Ce rapport peut être téléchargé à l'adresse : http://habilomedias.ca/recherche-et-politique

**Citer comme suit :** Johnson, M., Mishna, F., Okumu, M., Daciuk, J. Le partage non consensuel de sextos : Comportements et attitudes des jeunes Canadiens, Ottawa : HabiloMédias, 2018.

---


**Auteurs :**

**Matthew Johnson**, directeur de l'éducation, HabiloMédias.

**Faye Mishna**, professeure et doyenne, Faculté de travail social Factor-Inwentash, présidente de la Margaret & Wallace McCain Family Foundation, Université de Toronto.

**Moses Okumu**, titulaire d'une maîtrise en travail social, Ph.D., étudiant, Faculté de travail social Factor-Inwentash, Université de Toronto

**Joanne Daciuk**, directrice des recherches, Faculté de travail social Factor-Inwentash, Université de Toronto



*Les auteurs tiennent à reconnaître les contributions à la recherche de Lauren Middlemiss et Roderick Hayes, tous les deux de l'Université d'Ottawa.*



HabiloMédias
205, rue Catherine, Suite 100
Ottawa, ON Canada K2P 1C3
T : 613-224-7721 Téléc. : 613-761-9024
Ligne sans frais : 1-800-896-3342
infos@habilomedias.ca
habilomedias.ca
@habilomedias



Le partage non consensuel de sextos : Comportements et attitudes des jeunes Canadiens a été rendu possible grâce à la contribution financière de TELUS.

# Sommaire

*Remarque : Dans ce rapport,*

- *Le mot « sexto » désigne une photo suggestive, d'une personne nue ou à demi vêtue. (Bien que les jeunes n'utilisent pas toujours ce terme et, lorsqu'ils le font, y incluent également les messages textes à teneur sexuelle, il s'agit du terme le plus utilisé dans les études et la couverture médiatique. Il est donc utilisé dans le présent rapport à des fins pratiques.)*
- *L'« envoi » de sextos fait toujours référence au créateur d'un sexto qui l'envoie à un destinataire.*
- *Les « sextos sollicités » sont ceux que le destinataire a demandés, tandis que les « sextos non sollicités » sont ceux que le destinataire n'a pas demandés.*
- *Le « partage » de sextos fait référence à leur distribution à un auditoire indésirable sans le consentement de l'expéditeur original, soit en les transférant électroniquement, en les montrant à une ou à plusieurs personnes ou en les publiant sur un espace public comme un réseau social ou un site de partage de photos.*

## Fréquence des comportements associés au sextage : Envoi et réception

1. **L'envoi de sextos est moins courant que ce qu'en croient de nombreuses personnes, y compris les jeunes eux-mêmes.**

   - Même si 93 % des jeunes *pensent* que les gens de leur âge envoient des sextos au moins à l'occasion, seulement quatre jeunes sur dix (41 %) ont déjà envoyé un sexto.

   - Soixante-deux pour cent des jeunes n'ont jamais envoyé de sexto *sollicité* (qui avait été demandé par son destinataire).
     - Treize pour cent des jeunes ont envoyé des sextos 1 ou 2 fois, 11 %, de 3 à 5 fois et 4 %, de 6 à 9 fois.
     - Toutefois, un participant sur dix a envoyé des sextos 10 fois ou plus, laissant supposer qu'il pourrait y avoir un sous-ensemble de jeunes qui envoient fréquemment des sextos.

   - Quatre-vingt-un pour cent n'ont jamais envoyé de sexto *non sollicité* (qui *n'avait pas* été demandé par son destinataire).

## Facteurs associés au partage non consensuel de sextos

7. **La fermeté de la croyance des jeunes à l'égard des stéréotypes de genre, leur susceptibilité à adopter des mécanismes de désengagement moral, la fréquence à laquelle ils considèrent que leurs pairs partagent des sextos, la pression qu'ils perçoivent des pairs pour le partage de sextos et le fait qu'ils s'attendent à ce que leurs amis leur partagent des sextos sont tousdes facteurs importants associés au partage non consensuel.**

   En fonction de la forte association entre les neuf comportements liés au partage qui ont été étudiés, il semble probable qu'un sous-ensemble des jeunes interrogés considèrent tous les types de partage comme étant normalisés.

   Quatre facteurs ont permis d'explorer la mesure à laquelle ce sous-ensemble considère le partage de sextos comme étant normal et acceptable : l'adhérence aux stéréotypes de genres traditionnels; le désengagement moral; l'homophilie et les normes sociales; les règles, l'éducation et la conscience des conséquences juridiques.

## Les stéréotypes de genre

8. **Les jeunes – en particulier les garçons – qui croient aux stéréotypes traditionnels, sont beaucoup plus susceptibles de partager des sextos.**

   Cette étude a employé une échelle précédemment validée afin de mesurer la croyance des participants à l'égard de stéréotypes de genre qui leur demandait d'indiquer s'ils étaient en accord ou en désaccord avec des questions telles que « les hommes devraient être plus intéressés par le sexe que les femmes » et « une femme ne peut pas être véritablement heureuse à moins d'être en relation ».

   - Les jeunes qui ont reçu des sextos et qui adhèrent grandement aux stéréotypes de genre sont beaucoup plus susceptibles d'avoir partagé des sextos que ceux qui y adhèrent moyennement ou peu : la moitié des jeunes qui y adhèrent grandement (53 %) ont partagé des sextos qu'ils avaient reçus, comparativement à 18 % de ceux qui y adhèrent moyennement et à 9 % de ceux qui y adhèrent peu. Pour trois des neuf types de partage, pas un seul des participants qui adhèrent peu aux stéréotypes de genre n'avait partagé de sextos.

b. Bien que la corrélation entre l'adhérence aux stéréotypes de genre et le comportement associé au partage soit importante tant pour les garçons quepour les filles, elle est bien

plus prononcée chez les garçons.

c.

d. ## Désengagement moral

**9. Les jeunes qui partagent des sextos semblent adopter le désengagement moral pour justifier ou excuser leur comportement. Toutefois, les réactions à certains des quatre mécanismes de désengagement moral suggèrent que même les jeunes qui n'ont pas partagé de sextos ont appuyé ou approuvé l'expéditeur pour le partage non consensuel de sextos.**

Dans le cadre de cette étude, les participants devaient indiquer s'ils étaient en accord ou en désaccord avec seize énoncés visant à mesurer quatre mécanismes différents de désengagement moral :

- ***La restructuration cognitive***, selon laquelle un acte est rendu acceptablelorsqu'il est comparé à quelque chose de pire (« Partager un sexto n'est pas aussi grave que tromper quelqu'un »), ou lorsqu'on invente une raison de le rendre justifiable sur le plan moral (« Quand les sextos d'une fille sont partagés, cela montre aux autres filles les risques associés à l'envoi de sextos »);

- ***La distorsion des conséquences***, selon laquelle nous nions ou ignorons le préjudice causé par l'action (« Le partage de sextos est si fréquent de nos joursque ça ne dérange personne »);

- ***Le rejet ou la dispersion des responsabilités***, selon lequel la culpabilité àl'égard de l'action est poussée sur quelqu'un d'autre ou partagée avec un groupe (« Si un gars partage le sexto d'une fille avec un seul de ses amis et que cet ami le partage avec d'autres, ce n'est pas vraiment la faute du premier gars »);

- ***Le blâme de la victime***, selon lequel la responsabilité pour l'action reposedirectement sur la victime (« Une fille ne devrait pas être surprise que son partenaire partage ses sextos après leur rupture »).

- Un nombre inquiétant de jeunes adoptent ces attitudes :

i. Quarante-six pour cent sont d'accord ou fortement d'accord avec le fait que ce soit la faute de l'expéditeur d'origine si un sexto est partagé.

ii. Un peu plus du quart (29 %) croient qu'il n'y a pas de surprise à ce que des gars partagent des sextos ensemble.

iii. Les jeunes qui ont un pointage élevé sur l'échelle de désengagement moral sont beaucoup plus susceptibles d'avoir partagé des sextos que ceux qui ont un pointage moyen ou faible : la moitié (53 %) ont partagé des sextos qu'ils avaient reçus, comparativement à 17 % de ceux qui ont un pointage moyen et à 11 % de ceux qui ont un pointage faible.

♂ Contrairement aux stéréotypes de genre, il existe peu ou pas de différence degenre entre les garçons et les filles dans le rapport entre le désengagement moral et le partage de sextos.

## Homophilie et normes sociales

**10. Les normes sociales (la fréquence du partage de sextos perçue par les jeunes), l'homophilie (s'ils pensent que leurs amis s'attendent à ce qu'ils partagent un sexto) et la réciprocité (s'ils s'attendent que leurs amis partagent un sexto avec eux) sont tous associés au partage de sextos.**

Dans le cadre de cette étude, les normes sociales perçues et les liens sociaux entre les pairs ont été mesurés par rapport au partage non consensuel de sextos.

♋ Même si les perceptions générales des jeunes quant à la fréquence du partagede sextos par leurs pairs influencent les comportements associés au sextage, c'est le nombre d'amis proches dont les jeunes sont certains que ceux-ci ont partagé des sextos qui avait le plus grand effet sur le fait qu'ils partagent
eux-mêmes des sextos.

♌ Une association encore plus grande existe entre le fait que les participantspartagent des sextos qui leur sont envoyés et leur attente que leurs amis partageront les sextos que ceux-ci recevront.

♍ Ces attentes sont fortement associées tant chez les filles que les garçons.

La distance sociale est également un facteur dans les décisions portant sur les sextos : les jeunes disent qu'ils sont moins susceptibles de partager les sextos provenant d'amis proches (90 % peu probable/très peu probable) que ceux provenant de personnes de leur école (87 % peu probable/très peu probable) ou d'étrangers

(80 % peu probable/très peu probable). Ceux qui disent qu'ils partageraient probablement des sextos de leurs amis ou de camarades de classe sont considérablement moins susceptibles de partager des sextos dans tous les contextes,tandis qu'il existe une corrélation plus faible mais tout de même importante entre laprobabilité à laquelle les jeunes disent qu'ils partageront des sextos d'étrangers et tous les types de partage.

## Parents, éducateurs, conséquences juridiques

**11. Les règles ou une discussion à la maison, les programmes éducatifs, et une sensibilisation au droit pénal se rapportant au partage non consensuel ont peu ou pas de lien avec les comportements associé au partage**

Tandis qu'une forte majorité de participants disposent d'une règle à la maison pour traiter les personnes en ligne avec respect (76 %), moins de la moitié d'entreeux disposent d'une règle portant spécifiquement sur le sextage et un peu plus du tiers ont parlé à leurs parents de l'envoi ou du partage de sextos.

i. La seule association avec le partage de sextos par les jeunes porte sur le fait d'avoir eu une discussion avec des parents ou tuteurs à propos du partage non consensuel, qui était faiblement associé avec le fait d'avoir déjà partagé des sextos. Il semble très probable que cette corrélation existe parce que les parents dont les enfants ont partagé des sextos sont plus susceptibles d'en discuter avec eux, mais les données n'expliquent pas clairement si la discussion a eu lieu avant ou après les incidents de partage.
ii. L'éducation à l'école à propos du sextage en général ou à propos du partage de sextos ne comporte aucune association importante avec le comportement lié au partage.
iii. Savoir que le partage du sexto de quelqu'un sans sa permission est un crime n'a habituellement pas de lien important avec le partage, ce qui laisse supposer que savoir que le partage d'images intimes est un crime ne dissuade pas les comportements associés au partage.




**Le Centre canadien de protection de l'enfance met en œuvre 4 programmes nationaux et offre des services dans tout le Canada.**

cyberaide.ca MD

enfantsportesdisparus.ca MC

enfants avertis MD

PRIORITÉ JEUNESSE MC

CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
Aider les familles. Protéger les enfants.

cyberaide!ca[MD] LA CENTRALE CANADIENNE DE SIGNALEMENT DES CAS D'EXPLOITATION SEXUELLE D'ENFANTS SUR INTERNET

## MANDAT

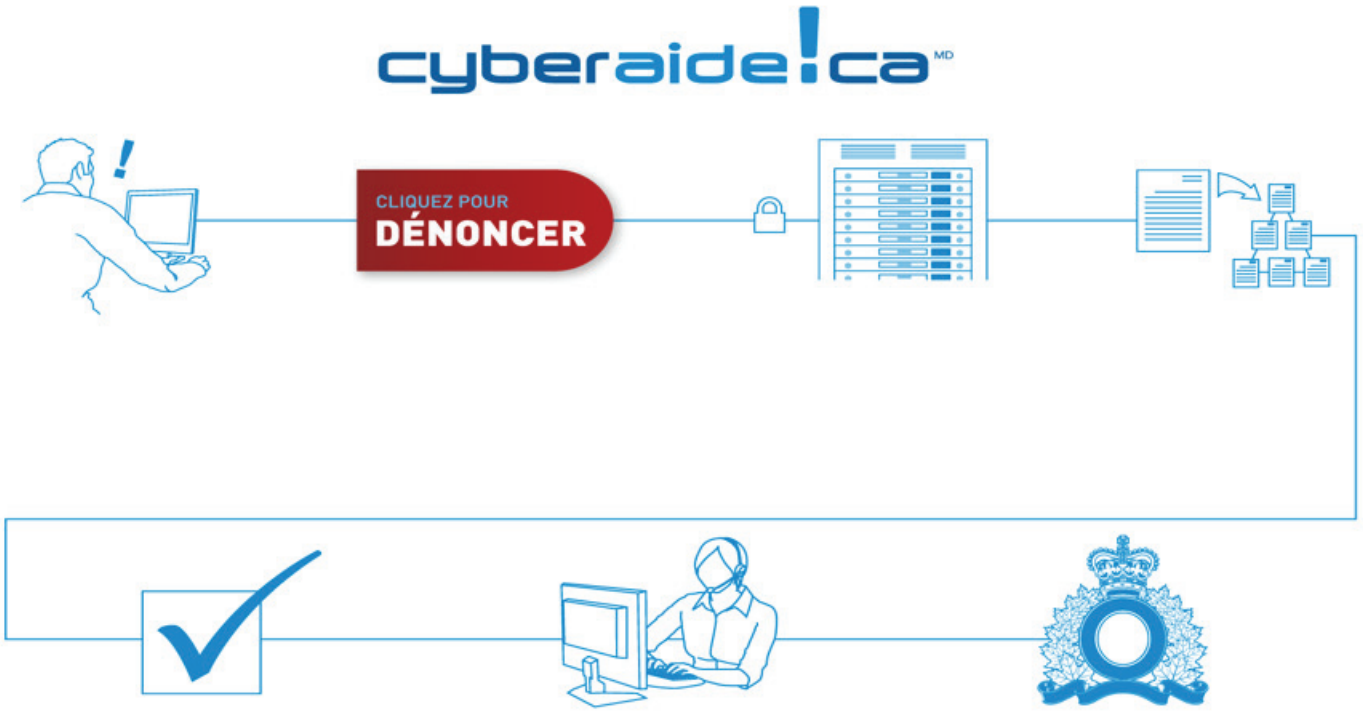
- Accepter les signalements transmis par la population canadienne concernant des cas d'exploitation sexuelle d'enfants sur Internet.
- Offrir des services d'information et d'orientation dans le but de protéger les familles et leurs enfants sur Internet.




Cyberaide.ca fait partie de la Stratégie nationale du gouvernement du Canada pour la protection des enfants sur Internet

En service depuis plus de 16 ans. Moyenne de **4 500 signalements par mois** (sans compter Arachnid)

CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
*Aider les familles. Protéger les enfants.*




CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
*Aider les familles. Protéger les enfants.*

# TYPES DE SIGNALEMENTS

- Images d'abus pédosexuels
- Leurre
- Exploitation d'enfants à des fins de prostitution
- Tourisme sexuel impliquant des enfants
- Trafic d'enfants
- Rendre accessible à un enfant du matériel sexuellement explicite
- Entente ou arrangement avec une autre personne en vue de commettre une infraction d'ordre sexuel à l'égard d'un enfant
- Diffusion non consensuelle d'images intimes






# Ampleur du problème

cyberaide.ca

**Faits saillants du rapport *Les images d'abus pédosexuels sur Internet : Une analyse de Cyberaide.ca***

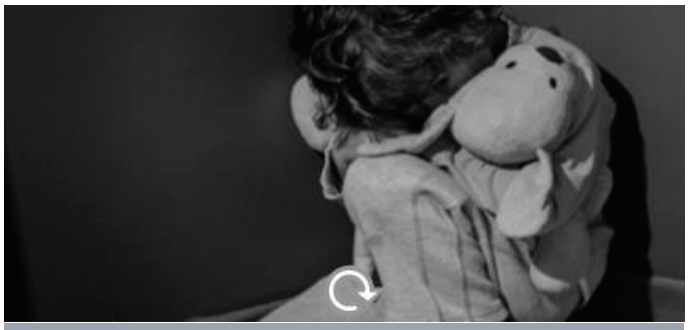
**78,3 %** des enfants sur les images ont un âge estimé à moins de 12 ans.

**63,4 %** des enfants de moins de 12 ans ont vraisemblablement moins de 8 ans.

**80,4 %** des enfants semblent être des filles.

**50,0 %** des photos et des vidéos montrent des agressions sexuelles contre des enfants, et plus les enfants sont jeunes, plus les abus se font intrusifs.

**68,7 %** des photos et des vidéos semblent avoir été prises dans une résidence privée.



Plus les enfants sont jeunes, plus les actes d'abus sexuels et d'exploitation sexuelle se font intrusifs. Lorsqu'il y a des bébés et des petits enfants dans les images, **59,72 %** des actes d'abus impliquent des activités sexuelles explicites ou des agressions sexuelles extrêmes contre l'enfant.

# Diffusion non consensuelle d'images intimes

- **750 signalements** (depuis 2015) de jeunes affectés par un incident de DNCII ou de sextage.
- **78%** des victimes sont des **filles.**
- Le signalement venait de la jeune victime dans plus de **50%** des cas.
- **25%** des signalements faisaient état de **menaces ou d'inquiétudes pour la sécurité de la victime**.
- **71%** des signalements impliquaient un ou une jeune de **15 à 17 ans**.
- L'âge moyen des victimes était de **16 ans**.







CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
*Aider les familles. Protéger les enfants.*

# L'autoexploitation juvénile

**DÉFINITION : C'est le fait, pour une jeune personne, de créer et de transmettre ou de partager avec d'autres jeunes des photos ou des vidéos à caractère sexuel par l'entremise d'Internet ou d'appareils électroniques.**

**Les signalements d'autoexploitation juvénile affichent une HAUSSE marquée depuis 2015.**

**N.B.** Ce genre de contenu ne se «marchande» pas de la même façon que la pornographie juvénile; les motivations des jeunes qui s'échangent de telles images sont souvent très différentes de celles des pédocriminels qui sévissent sur Internet.

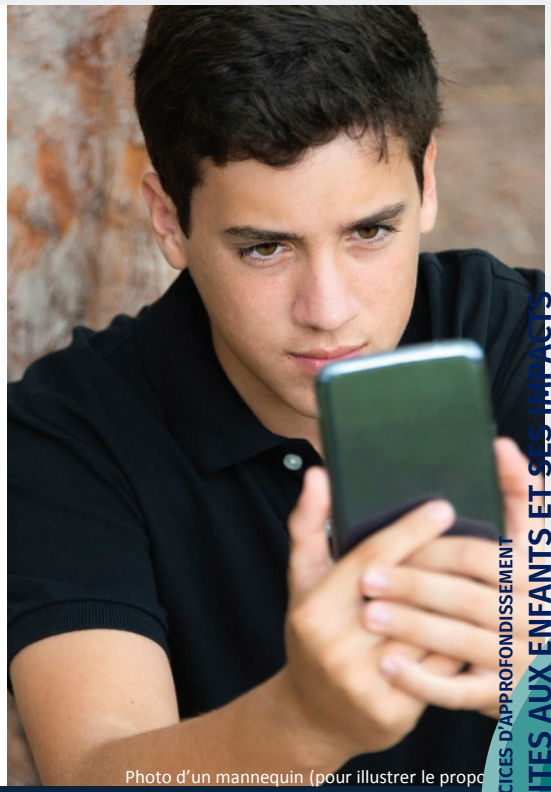


Photo d'un mannequin (pour illustrer le propo

CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
*Aider les familles. Protéger les enfants.*

## EXEMPLES DE CAS SIGNALÉS À CYBERAIDE.CA :

1. **Une fille de 15 ans** signale que quelqu'un de son école l'a photographiée seins nus et a publié les images sur plusieurs sites de médias sociaux.

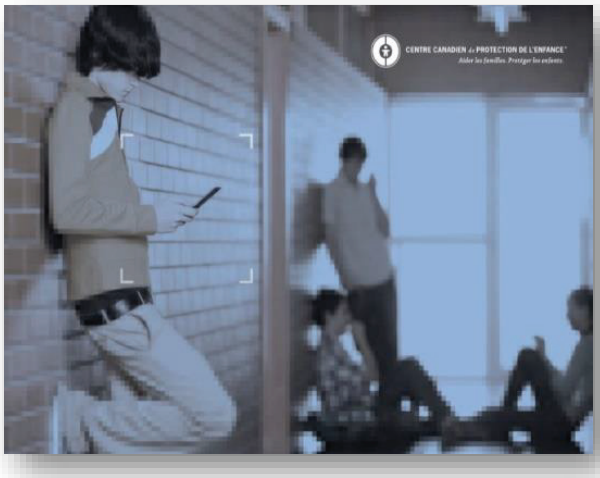
2. **Une fille de 13 ans** avait envoyé des photos d'elle à un garçon de 13 ans. Ce dernier a retransmis les photos à un autre jeune qui menace de les retransmettre à son tour à d'autres élèves de l'école.

3. **Une fille de 17 ans** signale que son ex-petit ami la fait chanter avec des «photos privées» et qu'il a créé un profil Facebook pour y publier ces photos. Elle dit avoir des pensées suicidaires.

4. **Un garçon de 14 ans** s'est exhibé à la caméra devant ses amis. L'un d'entre eux a pris une capture d'écran et l'a fait circuler. Le garçon dit que cette histoire a «ruiné sa vie».

CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
*Aider les familles. Protéger les enfants.*

## LE POINT SUR L'AUTOEXPLOITATION JUVÉNILE




- Cette pratique est plus répandue chez les jeunes qu'on le croit (en cas de problème, les jeunes se gardent bien d'en parler à un adulte).
- Ce sont généralement les cas les plus extrêmes qui sont signalés par les jeunes (à l'école, à la police, à Cyberaide.ca), probablement parce qu'ils ne voient pas d'autre solution.
- Ce que les jeunes victimes d'*autoexploitation juvénile* veulent par-dessus tout, c'est que leurs images disparaissent d'Internet, et non pas forcément que les autorités interviennent.

CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
*Aider les familles. Protéger les enfants.*

## COMMENT EXPLIQUER LE SILENCE DES JEUNES?



- Ils ne veulent pas avoir d'**ennuis**.
- Ils ont **honte** d'être les auteurs du contenu.
- Ils **craignent des représailles** de la part d'autres jeunes si un adulte apprend ce qui s'est passé*.
- Ils **doutent** qu'un adulte puisse les aider*.
- Ils savent que c'est mal vu de **dénoncer leurs pairs***.

* Adapté de Barbara Coloroso (2003), *The Bully, the Bullied, and the Bystander*, p. 214.



## COMPRENDRE LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

*« Les adolescents développent **d'abord** la capacité d'être objectifs et critiques à l'endroit du comportement des autres. Ce n'est que **plus tard** qu'ils développeront la capacité d'analyser et de comprendre leurs propres gestes. Ils sont portés à **agir sur le coup de l'émotion**, sans penser aux conséquences. »*

Dre Debbie Lindsay
Pédiatre experte

# QU'EST-CE QUI POUSSE LES JEUNES À SEXTER?



1. **Relations amoureuses**
2. **Besoin d'attention**
3. **Coercition**



# 1. RELATIONS AMOUREUSES

- Échange volontaire d'images entre partenaires amoureux ou dans un contexte d'expérimentation.
- Images parfois retransmises au su ou à l'insu de la *jeune victime*.
- Images partagées après une rupture par suite d'une réaction impulsive ou par intention malveillante (p. ex. pour mettre un ex-partenaire ou une ex-amie dans l'embarras).

CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
Aider les familles. Protéger les enfants.

## 2. BESOIN D'ATTENTION

- Production/partage d'images entre amis pour rigoler ou pour lancer des défis.
- Images parfois retransmises au su ou à l'insu de la jeune victime.
- Il arrive que des jeunes partagent de telles images dans un espace public (Facebook[MD], YouTube[MD]) pour se faire accepter ou pour accroître leur popularité.



## 3. COERCITION

- Pressions exercées sur des jeunes par d'autres jeunes, des partenaires amoureux ou des connaissances virtuelles pour obtenir des photos ou des vidéos.
- Menaces de dévoiler des informations, des historiques de conversation, des photos/vidéos, etc. en cas de refus. Ce comportement peut être sexuellement motivé ou relever d'une tactique de manipulation.
- La jeune victime peut être photographiée ou filmée à son insu, contre son gré ou dans une situation compromettante (p. ex. des images à caractère sexuel prises à une fête et publiées sur un site de médias sociaux).

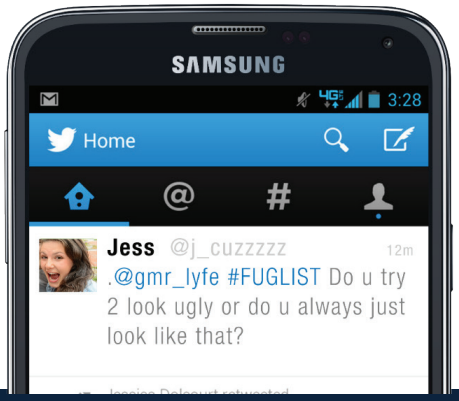
CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
Aider les familles. Protéger les enfants.

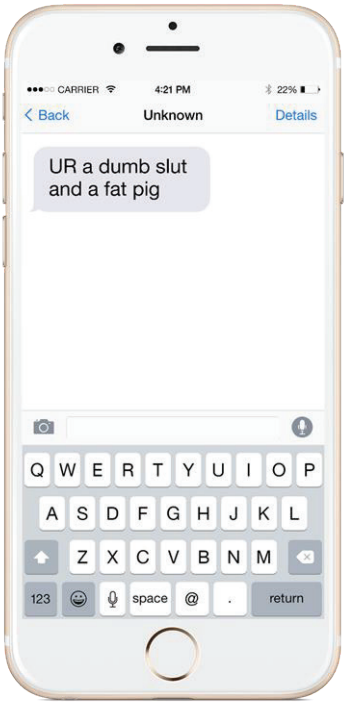
# La cyberintimidation

La cyberintimidation est une forme d'intimidation extrême entre jeunes dans l'espace numérique.

C'est un comportement abusif, ciblé, délibéré et répétitif. La jeune victime est prise à partie et tout est mis en œuvre pour lui causer du tort.

**Les cas d'autoexploitation juvénile s'accompagnent souvent de cyberintimidation.**




CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
*Aider les familles. Protéger les enfants.*

# La sextorsion

La sextorsion consiste à forcer des jeunes à transmettre des images à caractère sexuel ou à se livrer à des actes sexuels devant webcam, pour ensuite les faire chanter en les menaçant de diffuser les images ainsi obtenues s'ils refusent de verser une somme d'argent ou d'envoyer d'autres photos ou vidéos de même nature.






Photo d'un mannequin. Pour illustrer le propos.

CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
*Aider les familles. Protéger les enfants.*

# La sextorsion

- Environ 5 à 6 signalements par mois ou 1 à 2 par semaine (66 incidents au total pour l'exercice 2017-2018)
- 71% des victimes sont des filles; 23% sont des garçons*
- 83% des victimes sont âgées de 15 à 17 ans (la plus jeune avait 11 ans)
- 44% des signalements impliquent des demandes d'images supplémentaires; 17% impliquent des demandes d'argent**




*Le sexe de la victime est inconnu dans le reste des cas (6%).
**Les autres signalements (39%) impliquaient d'autres types de demandes ou des demandes inconnues de Cyberaide.ca.

CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
*Aider les familles. Protéger les enfants.*

# EN CONCLUSION

- **Il n'y a pas de solution miracle à ces problèmes.**
- **Lorsque le préjudice subi par l'enfant est immortalisé sur support technologique, le traumatisme de l'enfant est exacerbé.**
- **La violence faite aux enfants sur Internet peut avoir de graves répercussions à court et à long terme.**
- **Il faut sensibiliser les jeunes aux relations saines et promouvoir des valeurs comme l'empathie, le respect et la bienveillance.**
- **L'intervention d'ADULTES dans des situations d'autoexploitation juvénile et d'intimidation est essentielle.**
- **Il faut que les professionnels (santé mentale, protection de l'enfance, forces policières, milieu de l'éducation) collaborent si nous voulons arriver à soutenir adéquatement les ados et empêcher que l'autoexploitation juvénile et l'intimidation conduisent d'autres jeunes à s'enlever la vie.**

CENTRE CANADIEN de PROTECTION DE L'ENFANCE
*Aider les familles. Protéger les enfants.*

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

# 3 / DROITS ET VULNÉRABILITÉS DES ENFANTS

ROEQ
Regroupement
des organismes ESPACE
du Québec

# LA VIOLENCE ÉDUCATIOVE ORDINAIRE (VEO)

Article rédigé par : Catherine Gueguen
*PUBLIÉ LE 17 AVRIL 2019- MIS À JOUR LE 14 JUIN 2021*

Catherine Gueguen, la pédiatre qui a su vulgariser pour le grand public l'apport des neurosciences affectives et sociales dans le développement de l'enfant mène depuis longtemps un combat contre la Violence Éducative Ordinaire (VEO). Dans ce premier article, l'auteur de « *Pour une enfance heureuse* » explique ce que recouvre exactement le concept de VEO. Une façon d'expliquer comment et pourquoi sans le savoir, sans le vouloir, pros et parents chaque jour la font subir aux jeunes enfants. Un constat saisissant expliqué avec bienveillance. Le but n'est pas de faire culpabiliser mais de faire prendre conscience ... et réfléchir.

## Une violence banalisée et tolérée

La Violence Éducative Ordinaire est une violence physique et/ou verbale qualifiée d'« éducative » parce qu'elle fait partie intégrante de l'éducation à la maison et dans tous les lieux de vie de l'enfant dont les écoles. Elle est dite « ordinaire » parce qu'elle est souvent quotidienne, considérée comme banale, normale, et tolérée sinon même parfois encouragée. Elle est pratiquée depuis des millénaires, dans le monde entier dans le but d'éduquer l'enfant. L'UNICEF, dans un rapport de 2014 intitulé « Cachée sous nos yeux », rappelle que la majorité des enfants, sur toute la planète, dès leur première année de vie, subissent des humiliations verbales et physiques. […]

Mais elle se manifeste aussi très souvent par des paroles dévalorisantes, humiliantes, blessantes, (« *Tu n'es pas gentil, tu es méchant, ce n'est pas bien ce que tu fais !* » etc.), du chantage, des menaces, des moqueries, des mensonges, de la culpabilisation, par des gestes brusques ou brutaux. Les adultes poussent l'enfant, le tirent, le frappent, le secouent, le giflent, lui donnent une fessée, le punissent, lui font peur, crient, font les gros yeux.

## Pourquoi a-t-on recours à cette VEO ?

**•L'enfant petit dérange**

Les tempêtes émotionnelles, à mon avis, incitent les adultes à voir l'enfant petit comme un animal sauvage qu'il faut dresser. Ces tempêtes émotionnelles que vivent les enfants jusqu'à 5-6ans ans dues à l'immaturité de leur cerveau permettent d'expliquer l'attitude des adultes face aux enfants petits. Beaucoup d'adultes pensent que les petits sont comme des animaux sauvages qui ne savent pas se conduire, qui font n'importe quoi, et qu'il faut les dresser. Ce dressage est constitué par des rapports de force, des contraintes, des punitions, des cris, des menaces, des humiliations verbales, physiques. Les tempêtes émotionnelles des petits sont une très grande difficulté pour les adultes et un certain nombre d'entre eux ne peuvent pas supporter les pleurs, les colères et la dépendance quasi totale de l'enfant petit qui implique de leur part une très grande présence physique et affective, ils vont alors réellement disjoncter et perdre leur calme. Sur toute la planète et depuis toujours, face à un enfant petit qui crie, est en colère, se roule par terre, jette ses jouets, tape, mord, les adultes se mettent en colère, s'énervent et lui disent très souvent en criant : « *Ce n'est pas bien, tu n'es pas gentil, tu es méchant, infernal* » etc., et ensuite ils le punissent plus ou moins violemment, en le mettant au coin, en lui tirant les cheveux, les oreilles, en le giflant.

L'immense vitalité de l'enfant bouscule l'adulte. L'immense vitalité de l'enfant masque sa grande fragilité. Il donne le change. Il a des ressources. Il est bouillonnant de vie, a besoin d'espace, ne tient pas en place. « *Il n'arrête pas de faire des bêtises. Il me fatigue. Il court dans tous les sens. Je suis sûr qu'il le fait exprès, rien que pour m'embêter.* »L'enfant exprime bruyamment ses émotions, il rit très fort, pleure dès qu'il est contrarié. Il n'est pas « raisonnable ». Il vit et pense différemment de l'adulte. Son énergie vitale considérable, le pousse à courir, grimper, explorer. Son enthousiasme est débordant. Il est curieux, il veut toucher à tout, comprendre, jouer.

**• Les adultes reproduisent ce qu'ils ont subi**

La majorité des adultes, parents ou professionnels de l'enfance, ont été élevés avec des punitions, des menaces et des récompenses. Les adultes reproduisent souvent la façon dont ils ont été eux-mêmes éduqués sans y avoir réellement réfléchi, sans vouloir ou pouvoir remettre en cause leurs parents. Il peut être très douloureux de revenir sur sa propre enfance, de critiquer, de remettre en question, d'accuser ses parents. Ensuite très souvent les adultes reproduisent ce qu'ils ont subi sans connaître l'impact de ces violences sur l'enfant.

**• Beaucoup d'adultes pensent que ces méthodes ont des vertus éducatives**

Les adultes utilisent les VEO en pensant bien faire. Ils aiment les enfants et pensent en toute bonne foi que : « C'est la bonne éducation » et qu'il n'existe pas d'autres moyens pour que l'enfant devienne « quelqu'un de bien ». Ils pensent que c'est comme cela que l'enfant va progresser, va bien se comporter et bien apprendre. Pour beaucoup d'adultes, il ne peut pas y avoir de « bonne éducation » sans coercition, ni punition. « S*i je te punis, c'est pour ton bien ! »* Ceci entraine chez l'enfant une confusion des règles éthiques : « *On a le droit de faire du mal pour faire du bien… »*. L'adulte fait ce qu'il lui interdit de faire… « *Ma mère a le droit de me frapper mais moi je n'ai pas le droit de frapper et en plus elle me dit qu'elle le fait pour mon bien, alors que moi cela ne me fait pas du bien… Je n'y comprends rien*. »

**• La position dominante de l'adulte**

La position dominante de l'adulte amène très souvent l'enfant à accepter cette violence. Ayant toujours connu ce rapport de domination avec ses parents, il le juge normal. L'enfant ne dit rien ou très rarement. Il apprend à subir, à ne plus rien ressentir et il ne veut surtout pas accuser ses parents. Cette attitude persiste chez l'adulte, la plupart d'entre eux dénient ce qu'ils ont vécu ou même la justifie. Toutes ces particularités inhérentes à l'enfant petit perturbent de nombreux adultes. Il faut qu'il soit sage, qu'il ne bouge pas dans tous les sens, qu'il reste assis tranquillement, qu'il obéisse aux ordres, qu'il soit propre, ordonné, qu'il mange ce qu'on lui donne, aille se coucher à l'heure dite, sans broncher. Bref… qu'il ne soit plus un enfant.

**La faiblesse physique de l'enfant en fait un « très facile bouc-émissaire ».**

Une des raisons inavouées de cette violence qui persiste est la faiblesse physique de l'enfant qui permet de l'agresser très facilement. L'enfant sert de bouc émissaire conscient ou inconscient à tous ces adultes qui ont vécu de la maltraitance psychologique ou physique durant leur enfance. Quand l'adulte se sent frustré, énervé, il lui est alors facile de « passer ses nerfs » sur l'enfant quand il est petit car son répondant est très faible. L'adulte ne craint rien, sa force physique lui permet de le maitriser très facilement. « *Vous ne pouvez pas savoir à quel point, de temps en temps, mon enfant m'énerve ! Et cela me fait du bien de passer mes nerfs sur lui.* »

**Les étiquettes d'« enfant-tyran » et d' « enfant-roi » encouragent les adultes à utiliser des rapports de force.**
Les adultes entendent les professionnels dire : « *Attention, votre enfant vous fait marcher ! Il vous manipule !* », « *Il faut que vous soyez très vigilants, vous ne devez pas vous laisser faire par votre enfant car sinon il risque de vous déborder, vous ne saurez plus comment faire, il deviendra « Un tyran » qui imposera sa loi à la maison. Donc vous devez dès tout-petit le tenir et le corriger très fermement* ». En entendant ces paroles, les parents prennent peur. Ce discours conforte les adultes dans l'idée qu'Il faut « corriger les enfants » dès la plus tendre enfance.

**L'étiquette d'enfant-tyran empêche d'évoluer en matière d'éducation.**
Cette étiquette, proclamée comme une vérité, empêche de réfléchir à l'éducation. Elle ne permet pas de comprendre les particularités de l'enfant, sa grande fragilité émotionnelle, l'immaturité et la vulnérabilité de son cerveau. Cette méconnaissance conduit à des réactions inappropriées de l'adulte.

**L'étiquette d'enfant-tyran inverse les responsabilités**
L'image d'enfant-tyran, inverse les responsabilités. Elle place l'enfant en position de bourreau et met l'adulte en position de victime. Dans la relation adulte-enfant, qui a la place dominante ? Qui est le plus fragile ? Lequel des deux tyrannise l'autre, le parent ou l'enfant ? Le rapport adulte-enfant est inégalitaire physiquement et moralement, l'adulte dominant l'enfant par sa force physique mais aussi par son emprise morale, psychologique, intellectuelle. Cette image de l'enfant tyran, ce danger brandi en avant d'un enfant dominateur est un non-sens car c'est bien l'adulte qui a tous les instruments du pouvoir et qui trop souvent en use facilement ou abusivement pour soumettre l'enfant, le rendre obéissant, l'obliger à faire comme l'adulte veut et quand il le veut.
**Cette conception de l'enfant-tyran ne peut plus tenir au regard des connaissances actuelles sur l'immaturité, la fragilité et la vulnérabilité du cerveau lors de la petite enfance.**

### • La méconnaissance des effets très négatifs de la VEO

Cette méconnaissance peut expliquer en partie son acceptation et les réactions violentes qui tournent en ridicule, en dérision ce sujet dès qu'il est abordé. « *C'est vraiment un sujet sans importance. Vous feriez mieux de vous préoccuper de choses plus importantes comme le chômage, la crise, la misère. !* » Ce sujet dérange donc. Mais nous avons désormais les preuves objectives des effets négatifs de ces pratiques sur le fonctionnement et le développement du cerveau. Et ce retentissement cérébral perdure à l'âge adulte et perturbe la personne dans sa façon de vivre, sa relation aux autres, sa capacité à s'épanouir et à mener une vie en rapport avec ce qu'elle souhaiterait.

Source : Les pros de la petite enfance-1er site d'information pour les professionnels de la petite enfance.

## MATIÈRE À RÉFLEXION

Il est aujourd'hui impossible de nier le problème des agressions commises envers les enfants. En ne comptant que les agressions à caractère sexuel, on sait que trois (3) filles sur cinq (5) sont agressées sexuellement avant l'âge de seize (16) ans. On a tendance à croire que le problème est nouveau. « Nos parents n'avaient pas à se préoccuper de tout ça. ». C'est probablement faux. Ces statistiques nous viennent surtout de personnes qui en ont parlé qu'une fois adultes. Les enfants n'en parlent pas. Nous aimerions vous apporter quelques éléments de réflexion qui vous aideront peut-être à amener vos enfants à s'affirmer dans des situations d'agression plutôt qu'à être les victimes faciles qu'elles-ils sont trop souvent.

Nous avons reçu de notre éducation certains éléments que nous transmettons à nos enfants sans nous rendre compte combien ils peuvent les rendre vulnérables.

Il est essentiel pour le bien-être des enfants et des adultes qui les entourent de se donner certaines normes de conduite. Cependant, nous encourageons rarement les enfants à évaluer ces normes. Si un-e enfant réagit devant une situation d'agression en obéissant à des normes créées pour les besoins de la vie quotidienne, le résultat peut être tragique. Les enfants à qui l'on inculque un certain sens des responsabilités quant à l'application des normes, sont plus aptes à rester en sécurité. Elles-ils doivent avoir la permission de faire exception à n'importe quelle norme de conduite si cette exception leur permet de rester en sécurité.

### POLITESSE

Nous encourageons l'enfant à être poli, puis nous lui disons de ne pas donner son nom à un inconnu. Si une personne à l'air amical arrive dans la cour et lui dit « Bonjour, comment t'appelles-tu? », qu'est-ce qui est le plus important, être poli-e ou ne pas donner son nom à l'inconnu?

Il est courant que des enfants qui ont été agressé-e-s disent ne pas avoir voulu faire de peine à personne ou ne pas avoir voulu être impoli-e-s. Savoir que dans certaines situations elles-ils peuvent être impoli-e-s aide les enfants à dire NON quand c'est nécessaire et à ne pas se sentir obligé-e-s de faire toujours plaisir aux adultes.

### MENTIR ET BRISER DES PROMESSES

Nous interdisons aux enfants de mentir sans reconnaître que ça peut parfois être nécessaire pour se sortir de situations difficiles.

On a vu des enfants ne pas parler d'une agression parce que l'agresseur avait obtenu d'elles-eux la promesse de ne rien dire. Briser ce secret, équivaudrait pour elles-eux à raconter un mensonge.

Il est essentiel que les enfants sachent qu'elles-ils peuvent mentir si c'est nécessaire pour préserver leur sécurité. Vous pouvez donner cette permission en faisant avec elles-eux unarrangement.

Quand ils-elles mentent, elles-ils doivent vous le dire le plus vite possible et vous expliquer pourquoi elles-ils ont dû le faire. Les enfants respecteront cette entente si elles-ils savent que vous leur apporterez du soutien quand ils-elles vous raconteront leur histoire.

OBÉISSANCE

Nous devons prendre conscience des conséquences que peuvent avoir sur les enfants le fait de leur demander de nous obéir aveuglément. La plupart des enfants ne savent pas qu'elles-ils peuvent dire non à des adultes.

Quand nous disons à un enfant de faire tout ce que la gardienne-le gardien lui dit, réalisons-nous que si ce-tte gardien-ne demande, par exemple, de lui faire des touchers indésirés, le seul choix qui s'offre à elle/lui est de ne pas se défendre ou de désobéir.

Les enfants doivent savoir qu'elles-ils peuvent être juges. Comme nous ne pouvons être avec elles-eux 24 heures sur 24 elles/ils doivent apprendre à faire des choix. Vous pouvez les aider à former leur jugement à l'aide de discussions ou de jeux tel que demander, par exemple : Que ferais-tu si…?

MESSAGES CONTRADICTOIRES

S'il est essentiel d'apprendre aux enfants à juger d'une situation et de savoir s'il faut faire exception aux normes, il est également important de ne pas leur donner de messages contradictoires. Ex.:

> Vous lui enseignez que son corps lui appartient et si elle-il refuse de vous embrasser avant de se coucher vous lui demandez : « Tu ne m'aimes plus? » ou « Es-tu fâché? »

C'est le genre d'argument qu'utilisent les agresseurs.

Ne craignez pas que les enfants ne veuillent plus vous toucher. Elles-ils aiment les signes de tendresse mais elles-ils leur arrivent, comme à nous, de ne pas avoir le goût de démontrer leur affection à certains moments. Si elles-ils sentent que vous les respectez, il leur sera plus facile de se respecter elles-eux-mêmes.

Si vous caressez les cheveux d'un-e enfant et qu'il-elle vous dit d'arrêter, vous pouvez répondre: « Je ne savais pas que tu n'aimais pas ça. Merci de m'avoir dit d'arrêter. »

Il n'est certes pas facile de parler de violence, d'agressions aux enfants. Nous projetons souvent sur elles-eux nos propres peurs. Nous avons été étonné-e-s de nous rendre compte que les enfants en savent déjà plus long qu'on ne croyait sur le sujet. Tout comme il est possible d'apprendre aux enfants à traverser une rue sans leur inculquer la peur de toutes les voitures, nous pouvons leur parler de violence et d'agressions sans qu'elles-ils aient peur de tous les adultes. Nous pensons que la meilleure prévention est d'aider les enfants à s'affirmer dans la vie en général. De cette façon, elles-ils seront en mesure de faire respecter leurs droits à la **sécurité**,à la **force** et à la **liberté**. Nous croyons aussi que, si nous voulons briser le silence des enfants, nous devons devenir des adultes de confiance afin que les agressions arrêtent et que les enfants qui les vivent reçoivent le soutien dont elles-ils ont besoin. Nous espérons que les réflexions que nous vous apportons vous aideront à poursuivre une démarche en ce sens.

# « PARENT/ENFANT », PAS « GAGNANT/PERDANT »

**Article publié le** 16 février 2022 dans GRAFFICI.ca
Blogue écrit pas Gabrielle Neveu (Intervenante en prévention et responsable pour le secteur anglophone à ESPACE Gaspésie-les-Iles)

**GASPÉ – Je commencerai avec une affirmation qui pourra sembler aller de soi pour certain-e-s, mais qui semblera utopique ou irréaliste pour d'autres : « les relations égalitaires existent ». Elles existent dans les relations entre adultes, mais aussi entre les adultes et les enfants. Une relation égalitaire, ce n'est pas nécessairement une relation dans laquelle les deux personnes ont le même pouvoir : évidemment, en tant qu'adultes, nous sommes d'emblée en position d'autorité lorsque nous nous retrouvons face à des enfants. Malgré cela, il est possible d'avoir une relation égalitaire si les besoins et les droits des deux personnes sont également considérés, également respectés.**

Dans nos vies, plusieurs choses peuvent avoir miné notre confiance envers les relations égalitaires. On peut avoir eu peu de modèles, peu d'expériences qui allaient dans ce sens-là. On peut avoir grandi dans une famille où les enfants avaient intérêt à se taire, où les adultes agissaient comme si les enfants étaient des réceptacles pour leur colère. On peut avoir vu un de nos parents écrasé-e par l'autre, forcé-e à se plier à ses quatre volontés, sous peine de conséquences effrayantes. On peut avoir rencontré, dans notre parcours scolaire, un trop grand nombre d'enseignant-e-s qui humiliaient et inspiraient la peur, en croyant inspirer le respect. On peut avoir passé des années dans une école engluée dans des dynamiques d'intimidation, à devoir rire et encourager à contre-cœur les bourreaux, par crainte de devenir leur prochaine victime. Plus tard dans nos vies, des relations amoureuses teintées de suspicion et de surveillance, ou des milieux de travail dominés par un-e patron-ne assoifé-e de pouvoir, peuvent s'être ajoutés à cette triste liste.

Par toutes ces expériences, on apprend que, dans la vie, il y a des gagnants et des perdants. C'est tout. Pas de place confortable entre les deux, pas de rôle à l'extérieur de cet inévitable duo. On apprend que, si on ne veut pas se retrouver dominé-e, la seule option est de dominer les autres.

Pourtant, les relations égalitaires existent. Des relations dans lesquelles s'établissent la confiance et un sentiment de sécurité, des relations desquelles sont exclues la peur, le contrôle et la domination. Si nous n'avons pas eu beaucoup d'exemples dans notre passé, nous ferons sûrement face à des défis supplémentaires, des défis parfois de taille, mais c'est possible de créer des relations saines autour de nous.  La violence a tendance à être un cycle entre les générations, mais ce n'est pas un passage obligé. Il y a des moyens de briser ce cycle, pour offrir à nos être chers des conditions meilleures que celles que nous pouvons avoir endurées.

Les personnes qui croient fermement que le monde est constitué de gagnants et de perdants s'attendent, souvent inconsciemment, à ce que toute nouvelle relation entre dans ce moule. Elles seront à l'affût de signes indiquant qui cherche à dominer, ou qui au contraire sera plus facilement soumis. Malheureusement, l'arrivée d'enfants dans leur vie peut déclencher ce genre de réflexes, et les comportements des enfants peuvent être interprétés à tort comme des tentatives de manipuler ou soumettre les parents. Qui n'a jamais entendu qu'il faut être durs avec les enfants, leur « montrer qui est le boss », sous peine d'en faire des enfants-rois ou des enfants-tyrans? Qu'il faut laisser les bébés pleurer pour leur apprendre qu'ils ne peuvent pas toujours avoir ce qu'ils veulent?

Ces croyances s'inscrivent dans la dynamique des gagnants et des perdants, en projetant l'image de jeunes humains dont l'intention serait de prendre le pouvoir, d'écraser les adultes. Ces derniers devraient donc s'en protéger en adoptant des attitudes parentales autoritaires et froides, réaffirmant sans cesse leur pouvoir dans la hiérarchie familiale. Cette conception du monde peut nous faire oublier qu'il est possible d'instaurer une relation parent-enfant dans laquelle les besoins et les droits des enfants peuvent être comblés, sans pour autant nier ceux des parents. Parfois, ce désir de montrer notre pouvoir et d'être les « gagnant-e-s » de la cellule familiale peut aussi nous amener à commettre de la violence : rejet affectif, coups, cris, dénigrement, humiliation…

Les relations égalitaires existent. Mais, comme nous l'avons vu, elles sont parfois difficiles à instaurer et à préserver. Créer des relations d'égal à égal avec les enfants représente de nombreux défis : cela dit, nous croyons que c'est un idéal vers lequel nous devrions toutes et tous tendre, un engagement que nous devrions toutes et tous prendre. Revoir nos modèles, oser avoir des attentes élevées envers nos relations, refuser toute forme d'abus de pouvoir, c'est une véritable transformation sociale. C'est prévenir la violence et briser son cycle.

Les relations égalitaires existent : elles s'apprennent. En tant que communauté, en tant qu'individus, il y a des efforts que nous devons déployer pour y arriver.

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

# 4 / ENFANTS DANS TOUTES LEURS DIVERSITÉS

ROEQ
Regroupement des organismes ESPACE du Québec

# L'HOMOPHOBIE, ÇA VAUT LE COUP D'AGIR ENSEMBLE!



## PLAN D'ACTION POUR PRÉVENIR ET TRAITER LA VIOLENCE À L'ÉCOLE 2008 - 2011

Outil de référence

Québec

Les propos et comportements homophobes sont présents dans le milieu scolaire et atteignent un grand nombre de jeunes, pas seulement les gais, les lesbiennes ou les bisexuels. L'intervention face à l'homophobie est une question de protection des jeunes tout autant qu'une question de climat scolaire. Considérant les impacts possibles sur le bien-être et la santé mentale des jeunes, cette problématique nécessite une considération particulière. Ainsi, conformément à la mesure 1.1.3 prévue dans le *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a élaboré un outil de référence sur l'homophobie.

## L'HOMOPHOBIE, CE QU'ON EN SAIT

Selon le Conseil permanent de la jeunesse, l'homophobie se définit comme « une hostilité psychologique et sociale à l'égard des membres de la diversité sexuelle. Cette hostilité vise non seulement les personnes homosexuelles, mais aussi celles dont l'apparence ou les comportements dérogent aux normes sociales prescrites de masculinité et de féminité[1] ». Les comportements homophobes constituent une forme de discrimination sur la base de caractéristiques personnelles, soit l'orientation sexuelle ou l'identité sexuelle.

Par ailleurs, l'hétérosexisme se définit comme « l'affirmation de l'hétérosexualité comme norme sociale ou comme étant supérieure aux autres orientations sexuelles; pratiques sociales qui occultent la diversité des orientations et des identités sexuelles dans les représentations courantes, dans les relations et les institutions sociales, entre autres en tenant pour acquis que tout le monde est hétérosexuel[2] ».

Qu'elle s'exerce verbalement, par écrit, physiquement ou par exclusion sociale, l'homophobie peut s'exprimer de diverses façons : agressions physiques, propos humiliants, menaces, extorsion (taxage), insultes, étiquetage, injures, mépris, harcèlement, exclusion du groupe de pairs, rumeurs, intimidation[3], cyberintimidation, blagues, humiliation, etc. Qu'ils soient adressés à une personne directement ou utilisés pour qualifier un objet ou une situation, « fif », « tapette », « gouine », « pédé » sont quelques exemples de propos couramment entendus.

S'appuyant sur la perception des élèves, les travaux de Chamberland et ses collaborateurs[4] rapportent une importante banalisation de l'homophobie tant au niveau personnel qu'institutionnel. De fait, peu de gens dénoncent les comportements homophobes. Les résultats révèlent que 51 % des élèves qui disent avoir été victimes n'ont pas dénoncé l'événement, car ils ne le considéraient pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé. Aussi, 38,7 % des élèves qui disent avoir été témoins n'ont pas dénoncé des événements parce qu'ils considéraient que ça ne les regarde pas et 38,3% des élèves de ce même groupe n'ont pas dénoncé, car ils avaient le sentiment que l'événement n'était pas assez majeur ou sérieux pour être dénoncé. Par ailleurs, il semble que très peu d'interventions sont faites face aux comportements homophobes. Selon l'étude, 27,1 % des élèves qui disent avoir été victimes et 22,5 % des élèves qui disent avoir été témoins de comportements homophobes n'ont pas dénoncé un événement parce qu'ils avaient l'impression que rien ne serait fait pour corriger la situation. Ainsi, la « loi du silence » demeure souvent la règle dans les milieux scolaires.

[1] Conseil permanent de la jeunesse, *Recherche-avis : Sortons l'homophobie du placard... et de nos écoles secondaires*, Québec, mai 2007, p. 8
[2] Ministère de la Justice, Politique québécoise de lutte contre l'homophobie Québec, 2009, p. 14.
[3] Voir le feuillet de l'outil de référence sur l'intimidation.
[4] Line CHAMBERLAND et autres, *Homophobie en milieu scolaire*, 2010, rapport à paraître.

L'homosexualité ou la diversité sexuelle, lorsque jugées comme une différence, peuvent déranger et susciter des comportements homophobes autant :

- entre les jeune;
- entre les intervenants;
- entre les intervenants et les jeunes.

Au même titre que toute autre forme de violence, les gestes, paroles et attitudes homophobes ne doivent pas être tolérés : ils sont répréhensibles et commandent une intervention.

## Les auteurs d'actes homophobes

À ce jour, très peu de chercheurs ont tenté de décrire le profil type des personnes qui usent de violence homophobe. De façon générale, plus de garçons ont des attitudes méprisantes et expriment des sentiments négatifs à l'égard de l'homosexualité. Les élèves et les adultes qui entretiennent des préjugés et des malaises[5,6] face à la diversité sexuelle :

- sont peu informés sur la question;
- ont été peu en contact avec des personnes homosexuelles ou ne l'ont pas été;
- manifestent un malaise plus évident lorsqu'il est question d'une personne homosexuelle du même sexe qu'eux.

À l'école, si les injures et les moqueries se font entendre dans les classes et les corridors, les menaces et les agressions sont le plus souvent commises à l'insu du personnel enseignant. Selon les travaux d'Alain Grenier[7], les lieux et les moments où s'observent le plus d'actes homophobes sont ceux où les adultes sont moins présents. Les principaux lieux sont, en ordre d'importance :

- les corridors de l'école;
- l'endroit le plus éloigné de l'entrée ou du bâtiment principal de l'école;
- la cour de récréation;
- la cafétéria;
- l'entrée de l'école et l'autobus scolaire;
- la rue;
- la classe;
- les vestiaires.

[5] RRSSS-Lanaudière, Direction de la santé publique, *Étude exploratoire sur les attitudes, les sentiments et les connaissances d'élèves de secondaire IV et V de la région de Lanaudière, envers l'homosexualité et la bisexualité*, avril 2001, 72 p.

[6] Gilbert ÉMOND, *Contextes de l'inconfort des élèves du secondaire avec l'homosexualité. Faits saillants. Résultats préliminaires. Analyse des questionnaires 2002-2003*, GRIS, Montréal, septembre 2004, p. 3

[7] Alain GRENIER, *Jeunes, homosexualité et écoles. Enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec, Rapport synthèse*, GRIS, Québec, 2005, p. 71.

Aussi, les moments de la journée scolaire les plus à risque sont :

- les pauses;
- les temps morts;
- la période des repas;
- les cours d'éducation physique.

Dans le cas des élèves transsexuels et transgenres, surtout présents à la fin du secondaire ou en cours de transition vers le collégial, les lieux tels les toilettes et les vestiaires, les activités où l'on fait une distinction entre les garçons et les filles dont les cours d'éducation physique ainsi que certaines règles telles le port de l'uniforme sont souvent sources de problèmes pour les élèves et présentent un défi pour l'organisation dans le milieu.

## Les victimes d'actes homophobes

Bien que les comportements homophobes soient présents et qu'ils aient des effets néfastes dès le primaire, leurs conséquences sont particulièrement observables chez les élèves du secondaire, au cours de l'adolescence. À cette période de transition vers l'âge adulte, les jeunes entreprennent un processus de développement identitaire. Durant cette période d'intense développement, les jeunes font face à de nombreux changements physiques, émotifs, psychologiques, intellectuels et sociaux. Ils se questionnent, se cherchent, tentent d'affirmer leur individualité tout en convoitant l'affiliation, la reconnaissance et l'appartenance à un groupe de pairs. La pression est grande pour qu'ils se conforment à la majorité. Un questionnement sur l'orientation ou l'identité sexuelle peut faire partie d'un développement normal à la période de l'adolescence.

Selon l'*Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois 1999*, publiée par l'Institut de la statistique en 2002, la violence verbale (se faire « crier des noms », recevoir des injures) représenterait la forme la plus fréquente des expériences de victimisation à l'école. De même, la plupart des manifestations de violence homophobe sont verbales. Ces événements seraient davantage rapportés par les garçons et diminueraient avec l'âge.

Les élèves victimes de comportements homophobes sont très nombreux et ne sont pas nécessairement d'orientation homosexuelle ou bisexuelle. Parfois perçues comme différentes de l'ensemble du groupe pour certains aspects (attitudes, traits physiques particuliers, tenue vestimentaire, etc.), les personnes qui sont victimes de comportements homophobes peuvent :

- avoir une humeur variable, ressentir de la colère, de la peur, de la honte, ou éprouver un doute;
- afficher un air triste, déprimé ou malheureux;
- être démotivés à l'égard des travaux scolaires, ce qui résulte en une baisse de leurs résultats scolaires et une faible estime de soi;
- surinvestir l'activité scolaire, sociale ou sportive;
- arriver en retard à l'école, s'absenter, quitter l'école ou faire des détours pour s'y rendre;
- présenter des indices d'anxiété, de solitude, d'isolement, de repli sur soi, une perte de confiance en soi, une perte d'appétit, des perturbations du sommeil;
- être à risque de décrochage scolaire;

- consommer de l'alcool ou des drogues de façon abusive;
- présenter des problèmes de comportement, se montrer hostiles;
- avoir des idées et des gestes suicidaires.

### Les témoins de comportements homophobes

De par l'étroite ressemblance entre l'intimidation et la violence homophobe, certains élèves témoin d'actes homophobes peuvent :

- ressentir de la colère ou un sentiment de honte, de culpabilité ou d'impuissance;
- avoir peur de devenir la cible ou d'être associés à la victime, à l'auteur ou au geste d'intimidation;
- aider activement l'auteur de l'agression en participant à l'agression (témoin agresseur actif);
- aider l'auteur de l'agression en étant des spectateurs actifs, en riant, en encourageant (témoin sympathisant actif);
- appuyer indirectement l'auteur de l'agression en refusant de s'impliquer ou en restant passif (témoin sympathisant passif);
- aider la victime en allant chercher de l'aide auprès d'un adulte (témoin défenseur indirect);
- aider directement la victime en s'interposant auprès de l'auteur de l'agression (témoin défenseur direct).

## PRÉVENTION ET TRAITEMENT DE LA VIOLENCE HOMOPHOBE

Dans le cas des comportements homophobes, comme la loi du silence est souvent de mise, l'intervention n'est pas l'affaire de quelques personnes, mais celle de toute une équipe-école. Il importe que l'école prenne une position claire, dans une politique en matière de violence à l'école ou autrement, qui saura rassurer autant les victimes que les témoins et informer les auteurs d'agression des conséquences de leurs actes. Par une prise de position claire qui mentionne explicitement la violence à caractère homophobe, les élèves et les adultes sauront que l'école agira si des événements se produisent.

Tel que décrit dans le feuillet de l'outil de référence sur l'intimidation[8], la planification de l'intervention face à la violence homophobe doit s'inscrire dans une stratégie locale d'intervention pour prévenir et traiter la violence à l'école. Une telle stratégie sera plus efficace et plus simple si elle passe par un processus de mobilisation, de prise de position claire, de concertation, de planification, de mise en œuvre et d'évaluation et si elle précise les rôles et les responsabilités de tous, voire les parents et les membres de la communauté. Tous, élèves comme adultes, doivent être informés de la position de l'école et elle doit être utilisée concrètement et évoquée dans le code de vie de l'établissement.

L'homophobie et toute autre forme d'hétérosexisme ont des origines diverses, ce qui complexifie l'intervention. Elles peuvent, notamment, reposer sur des préjugés individuels ou sociaux ou relever de

[8] Voir le feuillet de l'outil de référence sur l'intimidation.

valeurs culturelles, familiales ou religieuses. Trop souvent, les adultes de référence évitent le sujet de l'homosexualité, soit par ignorance, par peur, par malaise, par mépris ou encore par sentiment d'incompétence. On ne sait pas quoi dire, on se sent dépourvu face aux connaissances à transmettre, aux attitudes à adopter ou aux moyens à prendre. Bref, on n'intervient pas parce qu'on ne sait pas vraiment comment le faire. Or, l'absence d'intervention a des répercussions importantes sur l'isolement de la victime. Il est nécessaire de mettre en lumière que la diversité sexuelle existe (les gais, les lesbiennes, les personnes bisexuelles, transsexuelles, transgenres) et que certaines personnes sont issues de familles homoparentales et qu'elles ont droit au respect comme n'importe quel autre citoyen.

L'acceptation de la différence et l'inclusion des personnes perçues comme différentes dans la société ne sauraient se faire sans l'amélioration des connaissances et la diminution des préjugés. Pour contribuer à réduire la violence homophobe à l'école, le milieu scolaire peut :

- connaître et reconnaître les comportements homophobes et les conséquences de ces comportements;
- fournir des réponses adéquates aux questionnements des jeunes concernant la diversité sexuelle;
- rendre disponibles des documents liés à la diversité sexuelle et rendre visibles ces réalités dans les bibliothèques scolaires;
- démythifier l'homosexualité et la diversité sexuelle;
- sensibiliser l'ensemble des élèves, le personnel enseignant, les intervenants et les parents aux manifestations d'hétérosexisme, aux préjugés, aux répercussions et à la stigmatisation dont les personnes de minorités sexuelles sont victimes, plus particulièrement les jeunes;
- distinguer les mythes de la réalité quant aux personnes de minorités sexuelles (les gais, les lesbiennes, les personnes bisexuelles, transsexuelles, transgenres ou qui s'interrogent sur leur identité sexuelle) ou issues de familles homoparentales;
- enseigner l'importance de rapports égalitaires, de comportements inclusifs et de relations saines et respectueuses;
- soutenir les initiatives et favoriser les occasions et lieux de rencontre entre élèves de la diversité sexuelle et élèves hétérosexuels.

Pour une intervention efficace en réponse à la violence homophobe, la stratégie de l'école doit présenter certaines caractéristiques :

- Correspondre à la réalité de l'école
  - S'assurer qu'il s'agit bel et bien de violence homophobe et non d'une autre forme de violence scolaire, et ce, en dressant le portrait des manifestations de la violence ou en questionnant la communauté scolaire spécifiquement sur l'homophobie;
  - Appuyer la démarche sur des données recueillies démocratiquement, et ce, en donnant la parole à la fois aux élèves et à l'ensemble du personnel de l'école;
  - Mettre à jour périodiquement le portrait de la situation;
  - Établir des lignes directrices et mettre en place des actions qui s'adressent à tous les élèves et adultes de l'école, autant aux victimes qu'aux témoins, aux auteurs et à l'entourage.

- Compter sur l'engagement de tous
  - Sous la responsabilité du directeur ou de la directrice de l'école, impliquer tous les membres du personnel à chacune des étapes de la démarche, autant dans le choix des orientations que dans la planification et la mise en œuvre des actions choisies;
  - Se donner des conditions favorables au travail d'équipe;
  - Reconnaître le rôle et l'influence des adultes du milieu scolaire sur les préjugés et la discrimination (paroles, attitudes, gestes, etc.);
  - Faire participer les élèves aux initiatives visant à prévenir l'homophobie;
  - Travailler en partenariat avec les organismes qui tentent de démythifier l'homosexualité dans le secteur de l'éducation;
  - Intégrer aux activités de l'école les outils offerts dans le cadre de la Journée internationale contre l'homophobie.

- Viser une compréhension commune et partagée
  - Fournir des définitions claires et concises de l'homophobie, de l'hétérosexisme, des minorités sexuelles, des comportements homophobes et de la discrimination[9];
  - S'assurer que tous connaissent et savent reconnaître la violence homophobe et ses effets sur les personnes et sur le milieu de vie;
  - Sensibiliser le personnel aux réalités des minorités sexuelles en milieu scolaire;
  - Sensibiliser le personnel à la réalité des jeunes issus de familles homoparentales;
  - Se familiariser avec la démarche d'éducation à la sexualité[10];
  - Se familiariser avec les articles pertinents de la Charte des droits et libertés de la personne du Québec;
  - Développer la sensibilité des intervenants, leur disponibilité, leur capacité d'écoute et favoriser une aisance pour en discuter;
  - Fournir des informations justes et objectives sur la diversité des orientations sexuelles.

- Comporter des actions proactives à la fois éducatives et coercitives, adaptées au niveau de développement de chacun
  - Former le personnel sur les connaissances et les compétences pour intervenir dans le cas d'un événement ou d'une plainte.

[9] La commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse propose des ateliers et des sessions de formation sur le sujet : ww.cdpdj.qc.ca/fr/accueil.asp?noeud1=0&noeud2=0&cle=0

'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme en éducation : www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/promotion/habitudes.html

– Mettre sur pied des activités ou programmes qui visent le développement du respect, l'ouverture d'esprit et l'acceptation des différences[11] :

- croyances,
- race,
- goûts et champs d'intérêt,
- sexe,
- couleur,
- religion,
- handicap,
- origine ethnique,
- condition sociale, etc.;
- langue,
- orientation sexuelle,

– Stimuler l'esprit critique des élèves afin d'ouvrir le dialogue et leur permettre de comprendre et de prévenir la violence et la discrimination;

– Inclure les réalités homosexuelles ainsi que des représentations de personnes homosexuelles dans les activités scolaires;

– Aborder les thèmes de l'homosexualité et de l'homophobie au même titre que d'autres réalités sociales (discrimination raciale, amour, famille, etc.);

– Mettre à la disposition des jeunes des ressources concernant l'homosexualité (livres, films, etc.) permettant de démythifier l'homosexualité;

– Enseigner des valeurs collectives et sensibiliser à une culture de responsabilité :

- respect, empathie et considération des autres,
- responsabilité de ses paroles et de ses gestes,
- acceptation des conséquences liées aux actes posés;

– Mettre à la disposition des élèves des moyens confidentiels pour révéler les situations de violence homophobe qu'ils subissent ou dont ils ont été témoins dans le milieu scolaire et encourager les élèves à les utiliser :

- boîte aux lettres,
- adresse Internet,
- nom et coordonnées d'un adulte de l'école à qui ils peuvent s'adresser;

– Mettre sur pied des mécanismes de traitement des plaintes;

– Se doter de mécanismes de communication :

- entre les intervenants,
- entre l'école et la famille de la victime et de l'auteur de l'agression,
- entre l'école et la famille du ou des témoins, selon le cas;

– Offrir des services d'accompagnement et de soutien :

- aux élèves qui sont victimes, témoins ou auteurs d'une agression,
- aux élèves qui s'interrogent sur leur orientation sexuelle,
- aux parents qui croient que leur enfant est impliqué dans une situation de violence homophobe;

– Faire connaître les ressources existantes en matière d'orientation sexuelle à l'adolescence et encourager les élèves à s'y référer;

[11] Éthique et culture religieuse : www7.mels.gouv.qc.ca/DC/ECR/ ;
Cadre de référence d'animation de vie spirituelle et d'engagement communautaire : www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/csc/asec/cadreministeriel2006.html ;
et Domaine généraux de formation, Vivre-ensemble et citoyenneté : www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/2-pfeq

- Mettre sur pied des moyens de consigner tous les événements concernant des conduites violentes (physiques, verbales, psychologiques, sexuelles, etc.) et les inscrire au dossier d'aide particulière des élèves touchés ou impliqués;
- Mettre sur pied des moyens de considérer les victimes, les témoins et les auteurs d'une agression dans les règles et les mesures disciplinaires et, notamment, dans le service d'accompagnement des élèves suspendus ou expulsés;
- Organiser des modalités de gestion des manquements :
  - imposition de conséquences et gestes de réparation,
  - conditions de retour à l'école de la victime, si elle s'est absentée, et de l'auteur des actes de violence, s'il a été suspendu;
- Soutenir les parents et les sensibiliser à l'homophobie;
- Favoriser le recours aux ressources professionnelles appropriées.

Pour prévenir et traiter la violence, il n'existe pas de solution facile, unique et immédiate qui puisse à la fois être efficace et perdurer. La mise sur pied d'une stratégie nécessite du temps et un effort soutenu. Un obstacle majeur à l'implantation d'une stratégie d'intervention face à la violence est souvent le sentiment d'urgence ressenti dans les écoles qui les amène à intervenir de façon réactive et ponctuelle plutôt que d'une façon proactive et planifiée. Mentionnons qu'un système d'intervention uniquement répressif et une attitude blâmante ou hostile de la part des autorités peuvent susciter du ressentiment, renforcer la solidarité du groupe, augmenter le désir de continuer à agir, étiqueter la victime et pousser l'auteur d'actes violents à développer des stratégies plus subtiles, qui deviennent encore plus difficiles à détecter, ce qui complexifie davantage l'intervention. La sécurité des élèves est l'affaire de tous et nécessite une vigilance constante.

## POUR EN SAVOIR DAVANTAGE SUR L'HOMOPHOBIE ET LA VIOLENCE HOMOPHOBE

- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (situations d'apprentissage)
- Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
- Institut national de santé publique (INSPQ)
- Ministère de la Justice, Politique québécoise de lutte contre l'homophobie

## RESSOURCES

- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. *L'éducation à la sexualité dans le contexte de la réforme de l'éducation*, 2003, [En ligne],
- Groupe de Recherche et d'Intervention Sociale de Montréal – GRIS-Montréal
- GRIS-Québec
- GRIS-Chaudière-Appalaches
- Gai Écoute
- Jeunesse, J'écoute
- Tel-jeunes
- Centrale des syndicats du Québec (CSQ)
- Coalition des familles homoparentales, trousse de formation. Regard sur les familles homoparentales : S'ouvrir à leurs réalités pour mieux répondre aux besoins des enfants

# PROFILAGE RACIAL ET DISCRIMINATION SYSTÉMIQUE DES JEUNES RACISÉS

**Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences (2011)**

Aujourd'hui, bien qu'au Québec tous les citoyens jouissent officiellement d'une égalité de droits, les groupes racisés demeurent encore la cible de comportements et d'attitudes individuels teintés de préjugés, ainsi que de pratiques et de normes organisationnelles discriminatoires dont les racines historiques sont profondes. L'impact cumulatif de ces désavantages structurels du passé sur les membres de ces groupes est, encore aujourd'hui, palpable dans toutes les sphères de la vie publique.

Cela dit, on ne peut nier que depuis quelques décennies, la société québécoise, dans un souci d'ouverture à la diversité, a mis en place bon nombre de mesures visant à favoriser la participation citoyenne des groupes racisés et des immigrants à la vie publique. Toutefois, ces mesures se limitent trop souvent à des stratégies de gestion et de prise en considération de la diversité, sans tenir compte des mécanismes discriminatoires et des formes subtiles de racisme qui continuent à renforcer l'exclusion et la marginalisation des minorités. La discrimination et le racisme peuvent alors fleurir sans contrainte puisqu'ils tombent dans l'angle mort des politiques publiques. Dès lors, les initiatives visant à favoriser l'inclusion ne seront pas en mesure d'atteindre leur objectif.

Il n'est donc pas surprenant, dans ces conditions, que passe inaperçu dans le discours public l'impact dévastateur du racisme et de la discrimination, dont le profilage racial constitue une manifestation.

Le profilage racial affecte en premier lieu les jeunes racisés, et a fortiori les jeunes hommes de milieux défavorisés. On est donc ici en présence d'au moins quatre motifs de discrimination qui s'entrecroisent : « race », couleur, âge, sexe et condition sociale.

> « *Le profilage racial désigne toute action prise par une ou des personnes en situation d'autorité à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes, pour des raisons de sûreté, de sécurité ou de protection du public, qui repose sur des facteurs d'appartenance réelle ou présumée, tels la race, la couleur, l'origine ethnique ou nationale ou la religion, sans motif réel ou soupçon raisonnable, et qui a pour effet d'exposer la personne à un examen ou à un traitement différent.*

*Le profilage racial inclut aussi toute action de personnes en situation d'autorité qui appliquent une mesure de façon disproportionnée sur des segments de la population du fait notamment, de leur appartenance raciale, ethnique ou nationale ou religieuse, réelle ou présumée.* »[1]

La Commission a choisi de faire porter sa consultation sur le profilage et la discrimination vécus particulièrement, par les jeunes des minorités racisées. Dans le Québec d'aujourd'hui, les groupes racisés les plus susceptibles d'être victimes de profilage racial sont les Noirs, les personnes d'origine latino-américaine, sud-asiatique, arabe ou de religion musulmane, ainsi que les Autochtones. Bien que les personnes autochtones soient susceptibles d'être victimes de profilage racial et de discrimination systémique au même titre que les autres minorités racisées, la Commission tient à préciser que l'ampleur des désavantages d'ordre politique économique, éducatif et social auxquels font face les peuples autochtones dépasse largement l'objet de sa consultation. Un grand nombre des problèmes auxquels sont confrontés ces peuples résultent de plusieurs siècles d'aliénation et de politiques coloniales et discriminatoires à leur endroit. Encore aujourd'hui, ils subissent les conséquences de ces politiques et on ne peut donc en faire abstraction. Par exemple, l'existence de « réserves » et les revendications territoriales constituent une source de conflits à caractère politique. Cela dit, même si la problématique autochtone dépasse le cadre de cette consultation, les Autochtones qui résident dans les grands centres urbains sont directement concernés par le profilage racial et la discrimination systémique dont sont victimes toutes les personnes appartenant à des groupes racisés.

Bien que le profilage racial touche les personnes racisées de tout âge, on constate que ce sont les jeunes qui sont les plus susceptibles d'en être la cible, d'une part parce qu'ils sont de grands utilisateurs de l'espace public (ex. : parcs, centres commerciaux, stations de métro, etc.), et d'autre part à cause de stéréotypes leur attribuant une plus grande propension à la déviance. Sur la base de ce constat, la Commission a choisi de faire porter sa consultation en priorité sur le groupe des jeunes racisés âgés de 14 à 25 ans.

Cela dit, le profilage racial n'est qu'une des manifestations de la discrimination vécue par les jeunes des minorités racisées. Bien que la discrimination sévisse dans plusieurs secteurs, tels que le marché de l'emploi, le marché du logement et les milieux sportifs, la Commission a circonscrit sa consultation au profilage racial et à la discrimination systémique dans la dispensation de services publics offerts par trois secteurs institutionnels clefs dans la vie des jeunes : le secteur de la sécurité publique, le milieu scolaire et le système de protection de la jeunesse. Comme nous le verrons dans le présent rapport, que ce soit sur la base des données disponibles ou celle de témoignages recueillis, tout laisse à penser que les jeunes racisés sont plus à risque de faire l'objet de traitements discriminatoires dans le cadre des actions reliées à l'ordre ou la sécurité publique, d'être sanctionnés pour des infractions au code de vie de leur école, d'être dirigés vers des parcours scolaires mal adaptés à leurs besoins ou encore d'être signalés et pris en charge par le Directeur de la protection de la jeunesse (DPJ). Bien qu'il ne s'agisse pas toujours de profilage racial en tant que tel, certains des enjeux soulevés par ces problématiques relèvent d'une logique de

[1] Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, Le profilage racial : mise en contexte et définition, Me Michèle Turenne, (Cat. 2.120-1.25), 2005, p. 18.

discrimination systémique. La Commission a donc décidé, très tôt dans le processus, que la consultation déborderait la stricte question du profilage racial pour embrasser celle, plus large, de la discrimination systémique.

## LA LUTTE AUX STÉRÉOTYPES ET AUX PRÉJUGÉS

Tout au long de la consultation, la majorité des participants ont insisté sur le fait que les préjugés et les stéréotypes constituaient la toile de fond de la discrimination, d'où l'importance de déconstruire ces derniers afin que les jeunes des minorités racisées puissent jouir, en pleine égalité, des mêmes droits que les autres citoyens. Bien que tout le monde puisse avoir des préjugés et des stéréotypes, ceux-ci ont des répercussions différentes selon qu'on appartient à la majorité ou à une minorité racisée. En effet, les individus racisés sont souvent exclus du « nous » dans les représentations du groupe majoritaire et ils sont plus susceptibles d'être tenus à l'écart de la vie citoyenne ou, lorsqu'ils s'y insèrent, ils doivent surmonter des obstacles supplémentaires pour accéder aux mêmes chances que les personnes non racisées.

Pour les trois secteurs, il s'est dégagé une constante dans le cadre des consultations, à savoir que les préjugés agissent comme moteur des interventions ou des traitements discriminatoires dont sont victimes les minorités racisées. Ainsi, dans tous les cas rapportés, les personnes en situation d'autorité, consciemment ou non, évaluaient ou percevaient les personnes racisées en s'appuyant sur des stéréotypes et des préjugés. Dans cette logique, quoi qu'ils fassent ou disent, les membres des minorités racisées seront traités ou jugés en fonction d'une différence assignée à laquelle ils sont toujours ramenés. Cela a pour effet de compromettre non seulement leur confiance dans les institutions, mais aussi leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance à la société québécoise. C'est pourquoi, dès le début de la démarche de consultation, l'un des objectifs principaux de la Commission a été de sensibiliser la population et les différents décideurs à l'impact et aux coûts des préjugés et des stéréotypes pour la société.

Par ailleurs, bien que les médias n'aient pas constitué un secteur ciblé par la consultation, plusieurs participants ont souligné leur rôle non négligeable dans le renforcement des stéréotypes et des préjugés au sein de la société. Ils ont fait valoir que les différents médias contribuaient largement à alimenter les stéréotypes ciblant les minorités ethniques et racisées par l'intermédiaire de portraits réducteurs ou déformés[2].

Tous ont déploré qu'en général les membres des minorités étaient très peu représentés dans les médias, pour ne pas dire quasi absents. Selon plusieurs, une telle absence contribue grandement à perpétuer, dans les représentations sociales, l'image erronée d'un Québec culturellement homogène. De plus, cette invisibilité médiatique est, selon ces mêmes participants, préjudiciable aux jeunes des minorités ethniques et racisées dans la mesure où cela les prive de modèles positifs auxquels ils peuvent fièrement s'identifier.

[2] Notons que la tendance des médias à mal refléter la diversité ethnoculturelle de la société, ainsi qu'à renforcer certains stéréotypes et préjugés à propos des minorités ethniques et racisées, a été bien étayée dans Conseil des relations interculturelles, Une représentation et un traitement équitables dans les médias et dans la publicité, juin 2009.

Lors de la consultation, il nous a été rapporté qu'une équipe de tournage est venue dans une école montréalaise abritant une forte concentration d'élèves des communautés noires pour y réaliser un reportage télé. Les étudiants étaient très fiers de participer à ce reportage et espéraient ainsi donner au public une image positive de leur école. Leur déception fut grande lorsqu'ils visionnèrent le reportage, car l'angle adopté par le journaliste avait pour effet de dépeindre leur école comme un milieu « à problème », miné par la violence et les conflits interethniques et « interraciaux ».

Anecdote rapportée par Anne-Marie Livingstone, chercheuse à l'Université McGill

D'autres participants ont fait remarquer que les rares acteurs des minorités racisées qu'on voit dans les téléséries québécoises sont souvent confinés dans des rôles stéréotypés. Il a été également reproché aux journalistes de ne pas présenter les crimes des personnes racisées de la même façon que ceux commis par des personnes non racisées. À titre d'exemple, certains journalistes continuent à penser qu'il est pertinent de mentionner la couleur d'un criminel lorsque celui-ci appartient à une minorité racisée. En outre, alors qu'un crime commis par un Blanc est présenté comme une pathologie individuelle, celui commis par une personne racisée est interprété comme résultant d'un trait culturel. Plusieurs procédés, souvent inconscients, peuvent contribuer à renforcer les stéréotypes et les préjugés, soit par omission des faits, soit par le choix des mots, des images et des titres qui peuvent être orientés ou tendancieux. En somme, non seulement ces représentations stéréotypées ont des effets négatifs sur les personnes racisées, mais à force d'être répétées en boucle, elles peuvent finir par devenir la réalité aux yeux du public.

Cela dit, la Commission est consciente que, ces dernières années, des efforts ont été consentis par les médias québécois pour éviter de renforcer les préjugés et les stéréotypes ciblant les groupes racisés, ainsi que pour assurer à ces derniers une meilleure représentation et visibilité médiatique. Toutefois, tel que les participants à la consultation l'ont fait remarquer, il reste encore beaucoup de chemin à parcourir à ce chapitre.

## LA LUTTE À LA PAUVRETÉ

La lutte au racisme et à la discrimination systémique est indissociable de la lutte à la pauvreté dans la mesure où les minorités racisées tendent à être surreprésentées parmi les couches les plus défavorisées de la population. À titre d'exemple, selon Statistique Canada, parmi les Québécois âgés de 15 ans et plus détenteurs d'un diplôme universitaire, le taux de chômage est de 3,7 % chez les personnes n'appartenant pas à une « minorité visible », contre 11,9 % chez les membres des « minorités visibles ». Bien que s'amenuisant, l'écart entre ces deux groupes persiste lorsqu'on compare uniquement des universitaires nés au Canada. Ainsi, parmi ceux-ci, le taux de chômage demeure tout de même deux fois plus élevé chez les « minorités visibles » qu'il ne l'est chez les personnes n'appartenant pas à une « minorité visible » (3,1

% contre 6 %)[3]. Quant au revenu moyen, même à diplôme égal, il demeure moins élevé chez les « minorité visibles »[4]. Bien que toutes les personnes racisées risquent de subir la discrimination ou le profilage racial, les plus défavorisées parmi elles en font davantage les frais.

Ce lien entre racisation et pauvreté se manifeste dans les trois secteurs ciblés par la consultation. Ainsi, dans le contexte de la sécurité publique, notent les auteurs Bernard et McAll[5], les jeunes racisés vivant dans des quartiers défavorisés ou accueillant une population importante issue de l'immigration récente sont davantage ciblés par les policiers que ceux habitant les quartiers mieux nantis. Ronald Boisrond[6], dans son intervention lors de la consultation, affirmait pour sa part :

> « La condition socioéconomique des parents en général est pour beaucoup. La très forte majorité des jeunes d'origine haïtienne judiciarisés viennent de milieux déshérités. »

Cela dit, si les jeunes racisés venant d'un milieu défavorisé sont davantage ciblés par les policiers, ceux issus d'un milieu plus favorisé ne sont pas pour autant épargnés. Ainsi, comme la juge Westmoreland-Traoré l'a fait remarquer dans un jugement de la Cour du Québec :

> [Traduction]
>
> « [...] Le statut socioéconomique est un facteur ambigu. Les jeunes Noirs font l'objet de profilage racial s'ils sont fortunés et conduisent des voitures luxueuses; ils font aussi l'objet de profilage racial lorsqu'ils sont pauvres. »[7]

Dans le milieu scolaire, la défavorisation qui touche de manière disproportionnée les jeunes des minorités racisées est un facteur qui ne peut être négligé dans la réponse à apporter aux problèmes de décrochage et de réussite scolaires chez les jeunes de ces communautés. En plus de subir cette forme de discrimination systémique, les élèves racisés des milieux défavorisés et leurs parents sont victimes d'un

double étiquetage provenant des préjugés des différents intervenants scolaires en raison de leur condition sociale et de leur origine ethnique.

La racisation de la pauvreté s'observe également dans le système de protection de la jeunesse. Il est maintenant clairement établi, tant au Québec que dans le reste du Canada et aux États-Unis, que la pauvreté et la défavorisation constituent des facteurs étroitement corrélés avec la probabilité qu'un jeune soit signalé comme victime de négligence aux services de protection de la jeunesse[8]. Au Québec, comme ailleurs, les indicateurs de négligence reconnus par la loi correspondent dans une large mesure à des indicateurs de pauvreté. En conséquence, la surreprésentation des jeunes Noirs dans le système de protection de la jeunesse peut aussi s'expliquer, en partie du moins, par leur surconcentration parmi les couches les plus défavorisées de la population.

Pour toutes ces raisons, la Commission considère que la lutte à la pauvreté contribuerait grandement à favoriser la participation citoyenne, en pleine égalité, des membres des groupes racisés au sein de la société québécoise.

## LE SECTEUR DE LA SÉCURITÉ PUBLIQUE

Tout au long du processus de consultation publique, plusieurs participants ont fait état d'une surveillance policière abusive et harcelante des personnes racisées, de même que du déploiement des ressources policières de manière disproportionnée dans les quartiers qu'elles fréquentent.

À ce propos, le profilage racial dans le contexte de la sécurité publique constitue la forme la plus connue de manifestation du phénomène[9]. Dans ce cas, il est observé généralement dans le cadre des interventions policières, celles des agents des services d'ordre[10] ou des services de sécurité privés[11] qui ciblent des jeunes des minorités racisées pour des raisons de sécurité ou de prévention du crime.

Le profilage racial mine la confiance, tant des groupes racisés que de l'ensemble de la population, envers les institutions étatiques. Plusieurs personnes issues des communautés racisées, qui ont participé à la consultation, ont affirmé qu'elles ne jouissent pas des mêmes libertés (circuler, s'amuser ou se regrouper avec d'autres jeunes racisés) que le reste de la population. Elles se sentent en marge de la société, épiées et ciblées lorsqu'elles occupent l'espace public. Plusieurs participants considéraient particulièrement révoltant le fait que, malgré qu'ils soient nés au Canada, ils subissaient l'exclusion et se sentaient indésirables dans leur propre société.

**J'ai grandi à Montréal. Je ne crie pas au racisme tout le temps, mais ça existe. Je dis à mes enfants de faire attention, d'être polis avec la police.**

**C'est presque normal de se faire intercepter. Ça va se produire. Il faut assumer ses responsabilités de parent autrement. Il faut dire à ses enfants de se tenir loin de la police [...].**

**J'ai beaucoup d'expérience, et j'ai souvent peur pour mes enfants.**

**Jusqu'ici, ça va.**

- **Une mère noire**

## LA SURVEILLANCE CIBLÉE DES MINORITÉS RACISÉES

Les minorités racisées font l'objet d'une surveillance ciblée et disproportionnée de la part des forces policières. Ce profilage racial exercé dans le contexte de la sécurité publique est nourri par l'idée selon laquelle les citoyens appartenant à certains groupes racisés n'ont pas un poids égal dans la société et ne doivent pas, conséquemment, être traités avec les mêmes égards ou le même degré de tolérance.

De plus en plus, on reconnaît l'inefficacité de cette approche prospective de répression de la criminalité qui consiste à élaborer des corrélations entre une activité criminelle particulière et l'appartenance des individus à un groupe défini de la population[12]. Cette approche conduit à de l'insatisfaction généralisée et à la méfiance des groupes racisés et vulnérables envers les institutions publiques.

> « Tous les jeunes Latinos qui fréquentaient le parc ou les environs ont été pris en photo, et ce, peu importe s'ils avaient ou non des liens avec un gang de rue. »
>
> Un jeune d'origine latino-américaine de Montréal

L'application inégale et discriminatoire de la loi qui se fait dans le contexte de la sécurité publique donne une fausse image de la réalité. En conséquence, les personnes appartenant à une communauté « profilée » vont courir plus de risques d'être interpellées, arrêtées, traduites en justice et exposées à un traitement différent et inégal à toutes les étapes du processus judiciaire[13]. Rappelons également que les personnes

des communautés racisées ont le droit de bénéficier d'une protection adéquate de la part des forces de l'ordre lorsque la situation le requiert ou lorsqu'elles sont victimes d'un acte criminel.

Le rapport Charest met en lumière « certaines des conséquences néfastes de la lutte contre les gangs de rue et les répercussions de l'activité d'escouades comme Avance et Éclipse sur le volume et la qualité des contrôles d'identité des membres de groupes ethniques »[14].

On y indique qu'entre 2001 et 2007, dans la ville de Montréal[15], la fréquence des contrôles d'identité a augmenté de manière importante (60 % à Montréal, 125 % à Montréal-Nord et 91 % à Saint-Michel)[16]. Et il se trouve que ces hausses observées sont attribuables principalement à l'interpellation de personnes de « descendance noire »[17].

Le SPVM, tout comme les autres services de maintien de l'ordre, invoque le taux de criminalité pour justifier son action dans certains quartiers abritant une forte concentration de minorités racisées.

Mais qu'en est-il réellement? La surreprésentation des jeunes des communautés racisées dans le cadre d'interventions des forces de l'ordre est-elle le reflet de la criminalité à laquelle ces jeunes sont associés?

À ceux qui estiment que la criminalité dans certains quartiers de Montréal dicte l'action policière, la Commission rappelle que les données de la police analysées par Charest indiquent que la proportion des crimes attribuable aux personnes de la communauté noire se situe entre 10 et 20 % selon l'infraction en cause alors qu'elles sont interpellées dans une proportion d'environ 40 %.

Plusieurs participants ont indiqué, lors de la consultation, que la surreprésentation des personnes racisées parmi les personnes interpellées par la police est probablement aussi due à l'application arbitraire et disproportionnée de certains règlements ou directives administratives à leur endroit.

En effet, la police jouit d'un pouvoir discrétionnaire dans l'application des règlements et dans son rôle de gardien de l'ordre public. De surcroît, plusieurs règlements rédigés en termes flous sont sujets à des interprétations qui varient selon le contexte.

Plusieurs témoins ont fait état de la remise de contraventions ou d'interventions harcelantes de la police en application de ces dispositions. Un des exemples rapporté faisait état de la remise de contraventions à des jeunes Noirs qui étaient assis sur un bloc de béton près d'un HLM dans le quartier Saint-Michel, au motif qu'il s'agissait d'un usage impropre du mobilier urbain.

Quant aux actions des agents de sécurité privée, les témoignages recueillis font état de surveillance disproportionnée, de discrimination, de harcèlement, de refus d'accès, particulièrement à l'égard des

Noirs et des Latino-Américains, dans les centres commerciaux, les magasins, les bars, etc. Le ciblage est en grande partie attribuable au fait qu'ils sont associés à des personnes peu nanties ou à de potentiels contrevenants[18].

> « L'événement que je vais vous raconter n'est pas arrivé qu'une seule fois. C'est fréquent dans certains bars de banlieue. Au début de notre session 2009, un groupe d'amis, des filles et des garçons de 20 à 23 ans, se sont rendus dans un bar à Brossard. Le portier a refusé que les garçons entrent dans le bar sous prétexte que des Noirs s'étaient battus la semaine précédente. Pourquoi on étiquette les hommes noirs comme des hommes violents? Pourquoi ils font payer tout un groupe pour la faute de quelques-uns? »
>
> Un étudiant noir de la Rive-Sud

Le fait que les personnes racisées soient perçues comme des criminels potentiels peut partiellement expliquer le témoignage de certains participants à la consultation issus des groupes racisés, à savoir qu'ils se sentent moins protégés par la police et estiment recevoir moins d'attention de la part de la police lorsqu'ils sont victimes d'un crime.

Bernard et McAll[19] font cette observation :

« Comment expliquer la quasi-absence de jeunes Noirs comme victimes dans les crimes commis par les Blancs? Soit l'agressivité va toujours dans le même sens (ce qui serait surprenant), soit les jeunes Noirs ont trop peur de la police pour porter plainte contre des agresseurs Blancs, soit encore, la police prend moins au sérieux les plaintes déposées par les jeunes Noirs à l'encontre des jeunes Blancs. La possibilité que la peur des jeunes Noirs (et de leurs familles) ou leur méfiance à l'égard de la police et du système de justice soit un facteur explicatif pour le manque apparent de plaintes déposées par de jeunes victimes noires contre des jeunes agresseurs blancs, est suggérée par le fait que les jeunes Noirs font plus appel à un avocat que les jeunes Blancs (18,3 % contre 9,9 %). »[20]

Dans sa présentation, la Ligue des Noirs du Québec a soutenu que lorsque la police intervient dans le cas d'une altercation entre une personne racisée et un Blanc, trop souvent c'est la personne racisée qui est prise pour le fautif.

Par ailleurs, les femmes racisées connaissent aussi une situation particulière. Une participante a fait remarquer que non seulement hésitaient-elles à faire appel à la police lorsqu'elles sont victimes de

violence conjugale, mais lorsqu'elles le font, on ne les prend pas toujours au sérieux et elles se sentent moins protégées par la police[21].

## LE MILIEU SCOLAIRE

Étant considérés plus à risque d'adopter des comportements déviants, les jeunes des minorités racisées font l'objet d'une surveillance plus intense que celle exercée par le personnel scolaire sur les autres élèves. Dans une telle logique, le contrôle disciplinaire prend d'abord pour cible, non pas les comportements objectivement menaçants ou dérangeants, mais plutôt des groupes d'individus considérés a priori comme plus susceptibles d'adopter de tels comportements. Comme il nous a été rapporté, les regroupements de jeunes Noirs dans un même lieu physique, par exemple à la cafétéria ou dans une aire commune, sont de nature à attirer une attention disproportionnée de la part du personnel chargé de maintenir l'ordre dans l'école.

Selon plusieurs témoignages entendus, cette forme de profilage prend sa source dans des préjugés et des stéréotypes qui attribuent aux jeunes de certains groupes racisés une prédisposition culturelle plus marquée à la délinquance. Plusieurs intervenants ont déploré la tendance trop hâtive du personnel scolaire à soupçonner, sans motif raisonnable, les jeunes Noirs et les jeunes Latinos, par exemple, d'appartenir à un gang de rue dès qu'ils se rassemblent en groupes. Par exemple, il n'est pas rare que la surveillance exercée par le personnel scolaire soit accrue pendant des activités parascolaires très populaires auprès des jeunes Noirs, telles que le basketball ou des spectacles hip-hop, et qu'à ces occasions un dispositif de sécurité exceptionnel soit mis en place, notamment par des contrôles d'identité systématiques visant à débusquer les éléments indésirables venus de l'extérieur.

> Des étudiants noirs d'un cégep de Montréal ont rapporté qu'ils avaient été la cible de contrôles d'identité injustifiés à l'occasion d'une danse organisée dans l'école. Apparemment, les agents de sécurité contrôlaient seulement l'identité des Noirs parce qu'ils soupçonnaient la présence d'un revendeur de drogue dans l'école.

En raison de cette surveillance disproportionnée, les groupes d'élèves racisés ont plus de risques, à comportement égal, d'être sanctionnés pour avoir enfreint des règlements qui, de surcroît, leur sont appliqués de manière plus stricte. À cet égard, une critique fréquemment entendue concerne la tendance des intervenants scolaires à recourir trop rapidement à des sanctions disciplinaires à l'endroit des élèves racisés. En d'autres termes, on reproche au personnel scolaire de ne pas suffisamment respecter le principe de la gradation des interventions dans l'application des sanctions. Il a été fréquemment reproché au personnel scolaire de recourir trop promptement à des mesures punitives sans avoir épuisé au préalable l'éventail des mesures « alternatives » qui s'offrent à lui pour aider l'élève à corriger son comportement. La sévérité de la sanction doit être proportionnelle à la gravité de la faute reprochée, et

[21] Voir : Conseil canadien de développement social, Nulle part où aller? Répondre à la violence conjugale envers les femmes immigrantes et des minorités visibles, Ekuwa Smith, mars 2004.

les sanctions les plus graves, comme la suspension ou l'expulsion, ne doivent être utilisées qu'en dernier recours.

### IMPACTS DES PRÉJUGÉS SUR LES PARCOURS SCOLAIRES

Soulignons qu'en milieu scolaire l'application discriminatoire de codes de vie et de sanctions pour des motifs de sécurité n'est pas sans lien avec les problèmes de décrochage et d'échec scolaires vécus par les jeunes des minorités racisées. Ainsi, les élèves racisés qui sont expulsés ou suspendus sont plus susceptibles de connaître des échecs scolaires et même, par suite de démotivation, le décrochage. De plus, pendant les périodes où leur scolarisation est interrompue ou s'ils décrochent prématurément, ces jeunes sont alors amenés à occuper davantage l'espace public, ce qui augmente leurs occasions de contact avec les policiers et, par le fait même, les rend plus à risque de subir du profilage.

Durant la consultation, plusieurs participants ont souligné, soit à partir de leur expérience de terrain ou de leur expertise professionnelle, l'influence des préjugés sur le processus d'orientation dans les différents parcours scolaires qui s'offrent aux élèves.

Le milieu scolaire recourt fréquemment à la catégorisation dans son processus d'orientation et d'évaluation des élèves. Bien que ces processus de catégorisation soient inévitables, il n'en demeure pas moins qu'ils ouvrent la porte à l'étiquetage, en ce sens que les intervenants scolaires sont à risque de catégoriser les élèves en fonction de leur statut social ou de leur appartenance de groupe, réelle ou présumée. Cet étiquetage a pour effet d'amener l'intervenant scolaire à réduire le champ des possibilités offertes à l'élève. Il peut également avoir une incidence sur la manière dont l'intervenant interagit avec l'élève, par exemple en s'investissant moins auprès de certains en raison d'attentes moins élevées ou encore en les orientant d'office vers des parcours de formation axés sur l'emploi, sur la base de préjugés quant à leurs capacités à poursuivre plus loin leur formation scolaire. Il a été mentionné à plusieurs reprises dans la consultation que les jeunes Noirs étaient particulièrement victimes de ces stéréotypes qui se traduisent par des attentes à la baisse à leur endroit. Faute de vigilance de la part de la direction de l'école, ces préjugés et attitudes discriminatoires, qu'ils soient conscients ou non, peuvent même finir par laisser une empreinte systémique sur la culture institutionnelle de l'établissement. Bien que la catégorisation soit inhérente à toute forme de perception, il est important pour les intervenants scolaires d'en prendre conscience afin d'en limiter les effets sur l'évaluation des capacités ou des chances de réussite de leurs élèves.

## LE SYSTÈME DE PROTECTION DE LA JEUNESSE

Au Québec, comme d'ailleurs au Canada et aux États-Unis, les jeunes des familles noires, ainsi que ceux des communautés autochtones, sont surreprésentés dans les systèmes de protection de la jeunesse. En ce qui concerne les jeunes Autochtones, une étude a révélé que, en 2000-2002, leur taux de présence dans les systèmes de protection de la jeunesse à travers le Canada (30-40 %) était au moins six fois

supérieur à leur poids dans la population canadienne (5 %)[22]. Au Québec, une étude de Léonel Bernard et de Christopher McAll avait révélé, à partir de données datant de 1997, que les jeunes Québécois d'origine haïtienne de moins de 18 ans étaient deux fois plus susceptibles que les jeunes Québécois d'origine canadienne-française d'être signalés au DPJ, et que les professionnels de la santé et du milieu scolaire constituaient la source première de leur signalement, contrairement aux jeunes de la majorité qui sont signalés d'abord et avant tout par la famille immédiate ou élargie[23].

Avant toute chose, il importe de rappeler que la Commission, tout comme les DPJ, d'ailleurs, souscrit au principe selon lequel, dans le doute, il est toujours préférable de signaler un enfant, dans son intérêt. Toutefois, plusieurs participants à la consultation ont déploré que les professionnels de l'éducation, de la santé et des services sociaux ont davantage tendance à faire des signalements au DPJ dans le cas des jeunes Noirs que dans celui des autres jeunes[24]. Selon ces mêmes participants, ces écarts statistiques peuvent s'expliquer, entre autres, par une forme de profilage racial. Plus précisément, certains signalants du milieu de l'éducation et de la santé auraient plus tendance, lorsqu'ils ont affaire à des jeunes des communautés noires, à préjuger d'une situation d'abus physique ou de négligence sur la base de soupçons non fondés ou de signes mal interprétés.

À cet égard, la Commission souscrit à l'idée, fréquemment répétée lors des consultations, selon laquelle une bonne formation interculturelle et antiraciste doit aussi contribuer à déconstruire certaines grilles d'analyse, souvent inconscientes, qui amènent les professionnels à accorder, dans le cas des familles racisées, un poids démesuré aux différences culturelles, réelles ou présumées, dans l'explication des comportements et des attitudes observés. À cet égard, les facteurs utilisés par le DPJ pour évaluer les risques de maltraitance ou de négligence gagneraient à être mieux connus des professionnels de la santé, de l'éducation et des services sociaux. Ces derniers pourraient alors s'appuyer davantage, dans leur décision de signaler ou non un jeune, sur des signes réels de compromission dont la validité a été éprouvée, et qui, dans une large mesure, demeurent fiables indépendamment de l'origine ethnoculturelle de l'enfant.

Par ailleurs, plusieurs personnes ont fait valoir que, s'agissant de familles racisées ou immigrantes, les signalants auraient davantage tendance à négliger le poids des inégalités socioéconomiques dans leur évaluation de la situation, et ce, au profit, encore une fois, de lectures abusivement culturalistes. Une telle tendance est d'autant plus dommageable pour les familles racisées ou issues de l'immigration récente qu'une forte proportion d'entre elles vit dans des conditions socioéconomiques précaires.

# LGBTQI2SNBA+

## Les mots de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle

Dominique Dubuc
Comité Orientations
et identités sexuelles

fneeq CSN

# Remerciements

Je remercie d'abord les membres du Comité orientations et identités sexuelles de la FNEEQ-CSN qui ont soutenu ce travail et contribué à l'élaboration du présent guide. Un merci spécial à Sylvie Patenaude pour la conception.

Je tiens aussi à remercier **Gabrielle Bouchard**, activiste en droit trans et éducatrice publique du Centre de lutte contre l'oppression des genres et **Marie-Pier Boisvert**, directrice générale du Conseil québécois LGBT pour avoir révisé ce document et suggéré de judicieuses précisions.

Ce guide s'inspire entre autres des travaux de la Table nationale de lutte contre l'homophobie et la transphobie des réseaux de l'éducation.

Enfin, merci à la Fédération des enseignantes et des enseignants du Québec (FNNEQ-CSN) d'avoir rendu possible la production et la diffusion de ce document.

Révision : Jocelyne Asselin
Courverture : France Tardif
Conception : Sylvie Patenaude

Mai 2017

* Le présent document est protégé par la Loi sur le droit d'auteur, la FNEEQ-CSN autorise la reproduction, la distribution, la présentation et la transmission à des fins conformes avec l'objet et le sujet de celui-ci de tout ou partie du présent document, sous réserve de la mention claire et facilement repérable de ses auteurs (Dominique Dubuc et la FNEEQ-CSN) et d'une citation complète de sa source.

# INTRODUCTION

Au cours des dernières années, le dossier de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle a évolué à un rythme très rapide, tant en matière de droit que sur le plan du vocabulaire utilisé pour en illustrer les différentes facettes. Ainsi, l'acronyme bien connu LGBT s'allonge peu à peu et continue à se construire. C'est dans ce contexte qu'il nous est apparu important de produire cet outil afin d'informer nos membres et de les sensibiliser à ces nouvelles réalités.

Depuis décembre 2015, au Québec comme dans bien d'autres endroits du monde, il n'y a plus l'obligation d'avoir subi quelque traitement médical que ce soit (chirurgical ou hormonal) pour avoir accès à un changement de la mention du sexe par la Direction de l'état civil (certificat de naissance, carte d'assurance maladie, permis de conduire, etc.). De plus, depuis juin 2016, « l'identité de genre et l'expression de genre » sont ajoutées à la liste des motifs de discrimination interdits par la *Charte des droits et libertés de la personne*; l'orientation sexuelle y est quant à elle inscrite depuis 1977. Ces récentes avancées légales doivent être prises en compte dans les institutions d'enseignement pour mieux accueillir et soutenir les personnes trans ou non binaires plus particulièrement. Précisons cependant que la transition légale ne peut en aucun cas être un prérequis pour qu'une personne trans ou une personne non binaire ait droit à la reconnaissance et au respect de son identité et de son expression de genre.

Le foisonnement du nouveau vocabulaire de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle met en lumière la transition progressive d'une approche binaire (homme-femme, homo-hétérosexuel-le, etc.) vers un modèle plus organique qui tient compte des multiples dimensions de la personne humaine.

Quelques éléments sont à la base de l'appropriation de ce vocabulaire:

**Certains mots sont relativement nouveaux, mais les réalités qu'ils décrivent ne le sont pas.** Par exemple, la pansexualité ou encore les personnes non binaires ont toujours existé, mais nous avons maintenant les mots pour désigner leurs réalités.

**Les définitions varient encore beaucoup d'une source documentaire à une autre.** Tout ce qui est présenté ici peut donc être sujet à des discussions et à davantage de nuances. Nous ne cherchons pas à statuer définitivement sur la terminologie, mais plutôt à dresser un portrait des différentes réalités qui soit utile au rôle d'enseignantes et d'enseignants.

**Le vocabulaire présenté ici en est un d'auto-identification**. En effet, seule la personne concernée peut choisir le terme qui la décrit le mieux.

La présente démarche ne vise donc pas à marquer des individus d'une étiquette, ou à les confiner à de petites cases statiques et hermétiques. Il s'agit plutôt d'explorer un vocabulaire qui fait écho au ressenti de chacune et de chacun, des mots qui les rejoignent et qui leur permettent de savoir qu'ils, elles et iels (pronom neutre) ne sont pas seuls.

## La diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle en 5 axes ou continuums

**1. Orientation sexuelle**

Hétérosexuel-le ⟷ Homosexuel-le

**2. Orientation romantique ou amoureuse**

Envers les femmes ⟷ Envers les hommes

**3. Identité de genre**

Homme ⟷ Femme

**4. Expression de genre**

Stéréotypes culturels de la masculinité ⟷ Stéréotypes culturels de la féminité

**5. Caractéristiques corporelles sexuelles**

Caractéristiques corporelles associées au sexe féminin ⟷ Caractéristiques corporelles associées au sexe masculin

*Note* : toute tentative de schématisation de la réalité ne sera toujours qu'un simple modèle, incomplet et imparfait.

## 1. Orientation sexuelle

L'**orientation sexuelle** concerne l'attirance sexuelle envers les hommes ou les femmes, ou envers les personnes qui sortent du cadre binaire des genres. Ce continuum va de **l'hétérosexualité à l'homosexualité**, en passant par la **bisexualité** et la **pansexualité**, mais il inclut aussi **l'asexualité**.

## 2. Orientation romantique ou amoureuse

L'**orientation romantique ou amoureuse** concerne l'attirance amoureuse envers les hommes ou les femmes, ou envers les personnes qui sortent du cadre binaire des genres. Cet axe est souvent superposable à celui de l'orientation sexuelle, mais pas nécessairement.

## 3. Identité de genre

**L'identité de genre** désigne le genre auquel une personne s'identifie, sans égard à ce que la ou le médecin a coché sur son acte de naissance (sexe assigné à la naissance); c'est un sentiment profond et intime. Pour cette raison, seule la personne peut affirmer son identité (auto-identification) et s'engager, s'il y a lieu, dans un parcours de transition qui lui convient. **Le genre** est un continuum d'auto-identification généralement entendu comme ayant deux pôles, l'un masculin et l'autre féminin, mais toutes les nuances entre ces deux pôles ou à l'extérieur de ces deux pôles sont aussi possibles, personnelles et légitimes.

## 4. Expression de genre

**L'expression de genre** est l'apparence de ce que notre société qualifie de féminin ou de masculin (vêtements, coiffure, maquillage, langage corporel, etc.), sans égard au genre de la personne. Les deux pôles de cet axe correspondent aux représentations stéréotypées du féminin et du masculin telles que les véhiculent nos sociétés. Entre ces deux pôles, on retrouve toutes les possibilités de l'expression de genre. **L'expression de genre** n'est pas nécessairement la manifestation de **l'identité de genre** de la personne et peut varier chez une même personne.

## 5. Caractéristiques corporelles sexuelles

Cet axe concerne le continuum des caractéristiques biologiques qu'on associe au sexe masculin et au sexe féminin. En effet, que ce soit en termes d'organes génitaux internes ou externes, de taux d'hormones, de caractéristiques sexuelles secondaires, ou même en termes de chromosomes sexuels, la binarité des sexes ne rend pas compte de la diversité réelle, notamment en n'incluant pas les **personnes intersexes**.

## AU-DELÀ DES AXES ET DES ACRONYMES : DES PERSONNES

Ces cinq axes sont complètement indépendants les uns des autres, et chaque personne se situe quelque part à travers ces différents continuums.

Toutes les combinaisons sont possibles. Par exemple :

- Une femme trans lesbienne
- Un homme cisgenre hétérosexuel d'expression de genre plutôt féminine
- Une femme bisexuelle qui préfère les femmes dans sa vie amoureuse
- Une personne non binaire attirée par les hommes dans sa vie sexuelle et amoureuse
- Une femme pansexuelle cisgenre d'expression de genre plutôt masculine
- Un homme intersexe hétérosexuel
- Une personne asexuelle en relation amoureuse avec une personne hétérosexuelle
- Etc.

### Comment manifester un meilleur accueil et une plus grande inclusion ?

Plusieurs actions peuvent contribuer à créer un milieu accueillant et inclusif, notamment la manifestation explicite de l'ouverture de l'institution aux réalités des personnes LGBTQI2SNBA+ par des campagnes de sensibilisation, des politiques d'inclusion, des affiches, etc. Mais à la base, l'accueil et l'inclusion doivent d'abord se manifester tout simplement par l'écoute de la personne, le respect de la confidentialité et l'utilisation des termes de son auto-identification, c'est-à-dire le bon prénom et les bons pronoms (féminins, masculins ou neutres). C'est aussi en faisant son intervention de la même façon que d'habitude et en n'oubliant surtout pas qu'une personne trans ou gaie ou non binaire ou intersexe qui vient vous consulter pour la gestion de son stress pendant les examens à l'école n'a peut-être qu'un problème de gestion de son stress pendant les examens à l'école …

## GLOSSAIRE

Nous avons choisi de regrouper les termes liés entre eux plutôt que de les classer par ordre alphabétique afin de construire un fil conducteur. Cependant, certains termes auraient évidemment pu se retrouver dans plus d'une section.

### Quelques termes relatifs à l'orientation sexuelle

- Une personne **homosexuelle** (gai, gaie, lesbienne) est attirée sexuellement par les personnes de son propre genre.
- Une femme **hétérosexuelle** est attirée sexuellement par les hommes et un homme hétérosexuel par les femmes.
- Une personne **bisexuelle** est attirée sexuellement par les hommes et les femmes.

### Des préjugés tenaces sur les personnes bisexuelles :

« La bisexualité influence la capacité d'être en couple ou d'être fidèle » : la fidélité, comme toute autre convention à l'intérieur d'un couple, n'a pas d'orientation sexuelle. Et une personne bisexuelle n'a tout simplement pas plus de dispositions à l'infidélité qu'une autre personne.

« La bisexualité est une phase ou une étape vers l'homosexualité » : c'est possible, mais la bisexualité est aussi une orientation sexuelle en soi. Notons que l'hétérosexualité peut également être une étape d'un questionnement sur son orientation sexuelle, mais on ne remet pas en question sa validité pour autant!

Une personne **pansexuelle** est attirée sexuellement par les personnes indépendamment de leur genre.

Une personne **asexuelle** ne ressent pas d'attirance sexuelle, ou rarement. Il s'agit d'un terme parapluie qui inclut une diversité de degrés d'attirances; par exemple, certaines personnes asexuelles ressentent du désir seulement après avoir créé un lien affectif fort avec une personne, alors que d'autres n'en ressentiront jamais.

Une famille **homoparentale** ou **transparentale** est une famille dans laquelle l'un des parents ou les deux sont homosexuel-les ou bisexuel-les ou trans.

Une personne ***queer*** est une personne qui choisit ce terme pour affirmer son orientation sexuelle, son identité de genre ou son expression de genre. La réappropriation de ce terme, autrefois considéré comme péjoratif, est une forme *d'empowerment*. Certaines personnes *queers*

incluent un aspect politique de rejet des normes sociales dans cette auto-identification.

**La bispiritualité** est un concept des Premières nations qui indique à la fois une identité autochtone et une appartenance à la diversité sexuelle et de genre. Cependant, chaque communauté autochtone a sa propre définition de la bispiritualité, notamment en ce qui a trait à la dimension spirituelle du terme. La bispiritualité ne peut être réduite aux seules dimensions que sont l'orientation sexuelle, l'identité de genre et l'expression de genre.

**L'homophobie** regroupe toutes les attitudes négatives pouvant mener à la discrimination (harcèlement, rejet, violence, etc.) à l'endroit d'une personne ou d'un groupe de personnes en fonction de l'orientation sexuelle réelle ou perçue. On peut décliner l'homophobie en lesbophobie, gaiphobie ou biphobie. L'homophobie peut affecter toute personne dont l'apparence ou le comportement ne se conforment pas aux stéréotypes de genre.

**L'hétérosexisme** est la présomption que chaque personne est hétérosexuelle et que l'hétérosexualité est supérieure à toute autre orientation sexuelle; l'hétérosexisme contribue à occulter les autres orientations sexuelles.

**L'hétéronormativité** est la présomption que l'hétérosexualité est la norme valide, et que les relations hétérosexuelles sont la référence pour la détermination de ce qui est normal (valide) ou non.

**Des propos à éviter :**

- Dire d'une personne qu'elle **affiche** son homosexualité;

Dirait-on d'une personne hétérosexuelle qu'elle affiche son hétérosexualité en parlant de son conjoint ou de sa conjointe ? Il est préférable de dire qu'une personne révèle ou dévoile son orientation sexuelle.

- Dire d'une personne qu'elle **avoue** son homosexualité;

Il est péjoratif d'utiliser ce terme puisqu'on avoue une faute, une erreur, une faiblesse, etc.

- Dire à une personne homosexuelle: « **ça ne paraît pas…** »

S'il est préférable que ça ne paraisse pas, est-ce à dire que c'est quelque chose qu'il vaut mieux cacher ? Ou encore, est-ce à dire que son expression de genre est conforme aux attentes sociales, ce qui est donc plus « acceptable » ?

## Quelques termes relatifs à l'identité et à l'expression de genre

**Le sexe** concerne principalement la nature anatomique des organes génitaux ou reproducteurs d'une personne.

**Le sexe assigné à la naissance** est déterminé par la ou le médecin, sur la base de l'observation des organes génitaux du bébé, qui coche la case M (sexe masculin) ou la case F (sexe féminin) sur l'acte de naissance. Cette décision du médecin devient la **mention du sexe** légale de la personne indiquée sur son certificat de naissance. L'assignation de la mention du sexe est obligatoire au Québec.

**La mention du sexe** est un terme légal pour référer au **genre** d'une personne dans un document, et ce, en fonction de ce qui est indiqué sur son certificat de naissance. Cette mention peut correspondre ou non à **l'identité de genre** de la personne. Si ce n'est pas le cas, il est possible de faire une demande de changement de mention du sexe auprès de la Direction de l'état civil. Au Québec, la mention du sexe classifie les personnes selon deux catégories de genre, soit homme ou femme, ce qui ne tient pas compte des personnes non binaires.

**L'identité de genre** est le genre auquel une personne s'identifie, sans égard à ce qui apparait sur son acte de naissance (sexe assigné à la naissance); c'est un sentiment profond et intime. Pour cette raison, seule la personne peut affirmer son identité (auto-identification) et s'engager, s'il y a lieu, dans un parcours de transition qui lui convient.

**Le genre** est un continuum d'auto-identification généralement entendu comme ayant deux pôles, soit masculin et féminin, mais toutes les nuances entre ces deux pôles ou à l'extérieur de ces deux pôles sont aussi possibles, personnelles et légitimes.

**La binarité des genres** résulte des constructions sociales binaires (homme-femme) qui limitent l'identité de genre à deux sexes auxquels sont associés des stéréotypes de genre dits masculin ou féminin.

**La fluidité de genre** est un éclatement de la binarité de genre.

L'identité de genre d'**une personne non binaire** sort de la binarité homme-femme. Ces personnes préfèrent souvent qu'on utilise des pronoms neutres pour s'adresser à elles. C'est un terme parapluie qui inclut, entre autres, les personnes qui s'identifient à la fois comme homme et femme, ou encore à ni l'un ni l'autre.

10

**Le terme trans** est un terme parapluie qui inclut toute personne dont le genre ne correspond pas au sexe qui lui a été assigné à la naissance. Ce terme peut inclure ou non les personnes non binaires, selon leur propre auto-identification.

**Une femme trans** est une femme pour qui la ou le médecin a coché M (sexe masculin) sur son acte de naissance.

**Un homme trans** est un homme pour qui la ou le médecin a coché F (sexe féminin) sur son acte de naissance.

Certaines personnes trans préfèrent le terme **transsexuel-le** et d'autres préfèrent le terme **transgenre.** Historiquement, ces termes permettaient la distinction entre les personnes ressentant le besoin de modifications chirurgicales et celles qui n'y aspiraient pas. Cette dichotomie est aujourd'hui considérée comme dépassée et les personnes utilisent l'un ou l'autre de ces termes, ou tout simplement le terme trans, en fonction de leur choix personnel (auto-identification).

**Les parcours trans** sont multiples. Dans le but d'affirmer son identité de genre, ces parcours peuvent impliquer une **transition :**

- **sociale,** notamment par le dévoilement de son auto-identification à son entourage;
- **médicale,** par des chirurgies ou des traitements hormonaux;
- **légale,** par le changement de son nom ou de la mention du sexe auprès de la Direction de l'état civil (aucun traitement médical requis);
- une combinaison des trois.

Il s'agit d'un parcours personnel qui peut grandement différer d'une personne à l'autre.

**La transphobie** regroupe toutes les attitudes négatives pouvant mener à la discrimination (harcèlement, rejet, violence, etc.) à l'endroit des personnes trans ou des personnes non conformes aux stéréotypes de la masculinité ou de la féminité. Un exemple de transphobie est l'utilisation du mauvais prénom ou des mauvais pronoms, en présence ou en l'absence de la personne en question.

**Une personne cisgenre** est une personne dont le genre correspond à ce qu'avait coché la ou le médecin à sa naissance (sexe assigné à la naissance).

**La cisnormativité** est la présomption qu'être cisgenre est la norme valide et que le cadre de la binarité des sexes doit servir de référence pour la détermination de ce qui est normal (valide) ou non.

**Le cissexisme** est la présomption que toutes les personnes sont cisgenres; le cissexisme contribue à occulter les autres identités de genre et à affirmer la seule binarité homme-femme comme étant valide.

**La transidentité** concerne l'identité de genre des personnes trans. C'est un terme qui ne fait cependant pas l'unanimité dans les communautés trans car il met l'accent sur une hypothétique « identité trans », alors que l'auto-identification principale des personnes trans est envers un genre et non envers le fait d'être trans en soi.

**La dysphorie de genre** est un diagnostic médical concernant la détresse et les difficultés de fonctionnement que vivent certaines personnes trans relativement aux différentes transitions (famille, travail, etc.) et à la transphobie rencontrée. Ce diagnostic ne s'applique donc pas à toutes les personnes trans. Il est à noter que l**e trouble de l'identité de genre**, diagnostic autrefois imposé aux personnes trans, a été retiré du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5)* en 2013.

12

**Des propos à éviter:**

En parlant des personnes trans, il faut utiliser avec circonspection les expressions :

- **« devenir une femme ou devenir un homme »**

Par exemple, une femme trans peut affirmer qu'elle a toujours été une femme, mais qu'elle a pris un temps avant de s'affirmer socialement : donc, pour elle, il n'y a pas d'« avant et après » en termes d'auto-identification. Elle n'est donc pas « devenue » une femme.

- **« être né-e dans le mauvais corps »**

Ce sentiment est vrai pour certaines personnes, mais le piège est d'en faire une généralisation. La transition médicale (traitements hormonaux et chirurgicaux) est extrêmement importante, voire vitale pour certaines personnes trans. Mais, d'autres ne sentent pas qu'elles sont nées dans le mauvais corps et ne ressentent pas le besoin de subir de tels traitements qui sont très lourds d'un point de vue médical et qui impliquent une stérilisation.

- **« transition complétée ou non ».**

Parler en ces termes met l'accent sur la génitalité de la personne. D'une part, cet aspect est intime et ne regarde que la personne elle-même. D'autre part, cette expression sous-entend une certaine gradation de la validité du genre en fonction d'un parcours médical.

## Précisions supplémentaires

L'identité de genre n'est pas un simple refus de se conformer aux stéréotypes de genre. C'est un sentiment profond, intime et personnel au sujet d'un aspect de sa propre identité. Ainsi, une femme cisgenre qui s'habille en complet cravate ne « devient » pas une femme trans. Tout comme une femme trans qui met des bottes à caps d'acier et une chemise à carreaux n'en est pas moins femme pour autant. Ces exemples sont liés à l'expression de genre. Celle-ci peut être variable dans le temps, et elle n'est pas nécessairement liée à l'identité de genre de la personne. Cet aspect de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle est particulièrement sensible et peut déclencher des comportements sexistes, homophobes et transphobes.

En effet, c'est souvent la remise en cause de la binarité, et des stéréotypes de genre qu'elle contribue à cristalliser, qui provoque les mouvements de recul et de rejet les plus véhéments ou violents, soulignant encore une fois, les racines communes du sexisme, de l'homophobie et de la transphobie. Par exemple :

- une femme qui se rend à un gala sans se conformer aux codes vestimentaires attendus;
- un homme dont le langage corporel est qualifié de féminin;
- une personne non binaire qui demande l'utilisation de pronoms neutres à son endroit.

### Quelques termes relatifs à la diversité liée au sexe

- Les **personnes intersexes** ont une somme de caractéristiques liées au sexe (chromosomiques, gonadiques, hormonaux ou génitaux), et ce souvent dès la naissance, qui ne correspondent pas aux définitions médicales binaires des corps masculins ou féminins. Ces personnes sont *pathologisées* par la médecine et sont souvent soumises dès le plus jeune âge à des interventions non consenties, irréversibles et non cruciales au maintien de leur santé, qui visant à conformer leur corps aux modèles féminin ou masculin typiques. On les appelait autrefois **hermaphrodites.** Ce terme est maintenant souvent considéré comme péjoratif par les personnes concernées.
- Le bébé intersexe est souvent soumis à une série de chirurgies et de traitements hormonaux visant à « normaliser » ses caractéristiques corporelles sexuelles selon des **critères hétéronormatifs** et **cisnormatifs**. Par exemple, un vagin que le corps médical considère adéquat doit être pénétrable par un pénis. Ces interventions ne tiennent pas compte du fait que l'enfant peut être en bonne santé et que ces traitements auront parfois des conséquences graves, par exemple l'infertilité. De plus, cette « normalisation » est imposée sans que ne soit connue l'orientation sexuelle ou l'identité de genre du bébé.

### Quelques précisions sur la diversité liée au sexe

L'existence même des personnes intersexes (par exemple une personne ayant un vagin et un testicule dans l'abdomen, ou une femme dont les chromosomes sexuels sont XY, etc.) confirme que le sexe est mieux modélisé par un continuum plutôt que par une catégorisation binaire.

Les interventions médicales non consenties qui sont faites aux personnes intersexes sont associées à de la torture par le Rapporteur spécial sur la torture de *l'Organisation des Nations unies (ONU)*[1].

Dans le cadre de sa campagne de sensibilisation *Libres et égaux,* le Haut-commissariat des Nations unies aux droits de l'Homme a publié une Note d'information sur les personnes intersexes. En voici un extrait :

> ***Intégrité physique***
>
> *Il est devenu courant de faire subir aux enfants intersexes des opérations chirurgicales et d'autres interventions non nécessaires dont le but est d'essayer de faire en sorte que leur apparence soit conforme aux stéréotypes sexuels binaires.*
>
> *Souvent irréversibles, ces interventions peuvent entraîner la stérilité, l'incontinence, la perte de sensation des organes génitaux, des douleurs physiques et des souffrances mentales, telles que la dépression, pouvant durer tout au long de la vie. Couramment pratiquées sans le consentement complet, libre et éclairé de la personne concernée, qui est souvent trop jeune pour participer à la décision, ces interventions peuvent porter atteinte au droit à l'intégrité physique et aux droits de ne pas être soumis à la torture, à de mauvais traitements ou à des pratiques préjudiciables.*
>
> *Ces interventions sont souvent justifiées sur la base de normes culturelles ou relatives au genre, ou encore par des croyances discriminatoires concernant les personnes intersexes et leur intégration dans la société*[2]*.*

## CONCLUSION

La diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle a toujours existé, et ce dans toutes les civilisations. Mais comme l'a si bien dit le poète turc Ilhan Berk : « Ce qui n'est pas nommé n'existe pas ». Les mots sont des outils, des vecteurs de compréhension mutuelle et de respect.

Peu importe où l'on se situe dans l'ensemble des grands axes de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle, nous sommes des êtres humains et nous méritons toutes et tous le respect de notre dignité et de nos droits humains fondamentaux.

1 http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/RegularSession/Session22/A-HRC-22-53_FR.pdfHRC-22-53_FR.pdf

2 https://unfe.org/system/unfe-67-UNFE_Intersex_Final_FRENCH.pdf

# Personnes autistes et personnes neurotypiques…mieux se comprendre

## TRAITEMENT DE L'INFORMATION

| Personnes autistes | Personnes neurotypiques |
|---|---|
| **Les détails sont vus avant le global.**<br>Ex : Une tache sur un tapis peut être perçue avant le dessin qui y figure | **Le global (l'ensemble) est vu avant les détails.**<br>Ex. : Voir le paysage peint sur une toile avant de percevoir les fleurs qui s'y trouvent**.** |
| **Les stimuli se présentent et arrivent au même niveau. Le tri est ardu à faire.**<br>Ex : Entendre les bruits de la rue à la même intensité que la voix humaine | **La priorité est donnée à la voix humaine parmi en ensemble de bruits variés.**<br>Ex. : Un autobus fait beaucoup de bruit au coin de la rue où se trouve une jeune femme. Cette dernière portera attention à ce que lui dit son amie. |
| **Tendance à décoder l'environnement ou l'information, un élément (ou sens) à la fois**.<br>Ex : Difficulté à prendre des notes en même temps que l'enseignant parle. | **Tendance à intégrer plusieurs éléments en simultané pour décoder l'environnement ou l'information.**<br>Ex. : En arrivant dans un nouvel endroit, une personne peut voir la disposition de la salle, porter attention à une conversation tout en cherchant un visage connu. |
| **Seules les informations qui ont du sens, et qui sont précises, concrètes ou connues, sont traitées.** Ex. : Un patron dit à son employé qu'il pourra cesser d'emballer du matériel lorsqu'il en aura assez. Le mot « assez » peut, puisqu'il n'est pas précis, nuire à la compréhension de la consigne. | **Capacité à interpréter des informations peu précises, non concrètes ou inconnues.**<br>Ex. : Lorsqu'un personne reçoit l'information : « Vide la poubelle et tout le reste. », elle comprend que tout le reste signifie faire un nettoyage complet de la pièce. |
| **L'information visuelle est davantage mémorisée que celle reçue de façon auditive.**<br>Ex. : Apprendre par le biais d'un livre ou d'une image sera souvent plus facile qu'apprendre à partir d'informations données verbalement. | **Les modes d'apprentissage privilégiés sont variables d'une personne à l'autre.**<br>Ex. : Certaine apprennent davantage en écoutant, d'autres auront besoin d'information visuelle tandis que certains auront besoin d'expérimenter pour mieux retenir l'information. |
| **L'information donnée est précise, sans interprétation.**<br>Ex. : En classe, une personne interrompt le professeur, car celui-ci a fait une faute d'orthographe, sans aucune autre intention que celle de corriger la faute faite. Par contre, il y a de fortes chances que le professeur interprète mal ce geste et pense que son étudiant souhaite l'humilier devant la classe. | **Interprétation de l'information plutôt que de la redonner exactement comme elle a été reçue.**<br>Ex. : Une employée raconte à sa patronne ses mésaventures du matin (voiture en panne, enfants turbulants, oubli du lunch). La patronne dira ensuite aux autres collègues que cette employées n'est pas de bonne humeur ce matin. |
| **Interpréter et visualiser dans un premier temps le sens littéral des mots (au premier degré) et comprendre le sens caché, peut représenter un défi.**<br>Ex. : « Il pleut des cordes. », expression voulant dire qu'il pleut beaucoup, peut engendrer de la confusion. | **Utiliser plusieurs expressions avec des sens cachés.**<br>Ex. : « je vais courir comme un fou et être au bout du rouleau, mais je vais en venir à bout » La personne comprend que son interlocuteur a beaucoup de travail, mais qu'il pense y arriver tout de même. » |

## TRAITEMENT SENSORIEL ET MOTEUR

| Personnes autistes | Personnes neurotypiques |
|---|---|
| **Perception des sens amplifiée (hyperréactif) ou diminuée (hyporéactif) pour une grande majorité.** | **Perception d'une fragilité, selon son état (stress, fatigue, douleur, nausée, etc.), accompagnée d'une perception de ses sens amplifiée ou diminuée.**<br>Ex. : Après une journée de travail un peu stressante, une femme souhaite changer de vêtements et mettre son pyjama dans lequel elle est plus à l'aise. |
| **Évaluer le danger représente un défi : sembler téméraire ou excessivement prudent.**<br>Ex. : Marcher sur une poutre en hauteur sans craindre de tomber ou refuser d'aller dans une piscine s'il est impossible d'en toucher le fond. | **Les difficultés sur le plan de l'évaluation du danger relèvent d'une problématique associée** (ex. : déficit d'attention). |
| **Auditif : Réactions d'aversion vive à certains bruits non offensifs dans son environnement.**<br>Ex. : Mettre ses mains sur ses oreilles lorsque la cloche de l'école sonne ou au bruit d'une tondeuse à gazon, d'un aspirateur ou d'un lave-vaisselle. | **Auditif : La personne réagira selon son état**.<br>Ex. : Après une longue journée de travail, une mère s'impatiente contre ses enfants agités et bruyants. Elle s'excusera par la suite en leur mentionnant qu'elle était fatiguée |

## COMMUNICATION

| Personnes autistes | Personnes neurotypiques |
|---|---|
| **La première motivation de la communication est de donner de l'information.**<br>Ex. : Une personne s'intéresse peu à une conversation sur ce que les gens ont fait pendant leur fin de semaine. | **La première motivation de la communication est de partager des intentions (souhaits), du vécu.**<br>Ex. : Se téléphoner et s'écrire sans but précis, pour échanger sur des banalités afin de garder le contact. |
| **La communication verbale peut être difficile à suivre (conversation) due à un rythme ou à un changement de sujet de conversation trop rapide.**<br>**Ex. :** Une femme trouve difficile de suivre la conversation de ses collègues. La conversation a débuté en parlant de la météo pour finir avec la sortie du nouveau film de Spielberg! Lorsqu'elle prend la parole, elle aborde le premier sujet de conversation alors que ceux-ci parlent déjà d'autre chose. | **Habituellement, grande flexibilité à s'adapter à un rythme de conversation ou à de multiples changements de sujet.**<br>Ex. : Un homme arrive au travail et comprend tout de suite que ses collègues parlent du dernier match de hockey. Sans attendre qu'on l'intègre dans la conversation, il dit : « C'était un mauvais match! » |
| **Décoder le langage non verbal (gestes, expressions du visage, etc.), l'intonation de la voix ou le contexte qui donne un sens à la communication, présente un défi.**<br>Ex. : Comprendre cette conversation entre deux personnes neurotypiques peut être ardu : en levant les yeux au ciel et en poussant un soupir, elle dit : « Ah oui, Françoise!!! ». L'autre répond : « Je pense la même chose!!! ». | **Facilité à capter différents éléments pour donner un sens à la communication; ce qui peut, parfois, amener des malentendus.**<br>Ex. : « On s'en reparle. » accompagné d'un léger mouvement d'éloignement est compris comme un signe de fin de la communication. |

| | |
|---|---|
| **Déceler le manque d'intérêt ou les signes qui indiquent que l'interlocuteur veut mettre fin à l'échange (conversation) est souvent ardu. L'information verbale est d'abord considérée (presque à 100 %) et ensuite les informations non verbales (mais très peu d'entre elles).**<br>Ex. : Il est souvent plus facile de tendre l'oreille pour se concentrer sur le message plutôt que de regarder dans les yeux. | **Capacité de décoder la variation de l'intérêt dans une discussion selon l'ensemble du langage non verbal. Pour interpréter un message, les signaux non verbaux sont d'abord interprétés (80 %) et ensuite le contenu verbal (20 %).**<br>Ex. : Une femme cesse de parler de sa peine d'amour à son amie quand elle voit que celle-ci regarde ailleurs pendant qu'elle lui parle. |
| **Le double sens des mots ou des phrases (prendre le sens littéral) représente un défi.**<br>Ex. : « Le chat sort du sac! », expression voulant dire qu'on connaît maintenant la vérité, peut être interprétée au sens littéral. | **Utilisation fréquente d'expressions pour s'exprimer.**<br>Ex. : « Il est arrivé comme un cheveu sur la soupe. » pour signifier que la personne est arrivée sans avertissement |
| **Méconnaissance de certains codes sociaux non dits.**<br>Ex. : S'approcher trop près de la personne à laquelle on parle. Omettre de hocher la tête pour signifier que l'on écoute la personne. | **Connaissance habituellement bonne des codes sociaux non dits.**<br>Ex. : Ne pas demander l'âge d'une personne que l'on connaît peu. |
| **Perplexité relativement à l'ironie.**<br>Ex. : Se questionner devant un collègue qui dit avec ironie : « Je suis tellement déçu que ce soit vendredi aujourd'hui! » | **Utilisation de l'ironie pour entrer en communication, parfois pour blaguer.**<br>Ex. : Dire « Oh, qu'il fait beau! », alors qu'il pleut abondamment |

**RELATIONS SOCIALES**

| Personnes autistes | Personnes neurotypiques |
|---|---|
| **Tendance à amorcer une conversation avec le sujet principal sans prendre le temps de créer le contact par une salutation ou en validant si l'autre a du temps pour discuter.**<br>Ex. : Préférer demander à l'enseignant quel sera l'horaire de la journée lors du premier jour d'école après les vacances estivales plutôt que de le saluer et lui demander s'il a passé de belles vacances. | **Tendance à amorcer une conversation sur des sujets d'ordre général pour établir le contact avant d'aborder le sujet principal.**<br>Ex. : Une femme demande à sa collègue si son enfant malade se porte mieux avant de lui parler d'un sujet important. |
| **Les événements imprévus et hors de la routine engendrent de l'anxiété qui peut être paralysante.**<br>Ex. : Les surprises (visites surprises, cadeaux ou activités non prévues) sont souvent peu appréciées et provoquent des réactions inattendues en raison du haut degré d'anxiété. | **Les événements imprévus et hors de la routine engendrent de l'anxiété, mais cette anxiété peut être stimulante (donner de l'énergie).**<br>Ex. : Une femme devient particulièrement efficace au travail lorsqu'elle apprend qu'elle doit compléter la rédaction d'un document plus tôt que prévu. |
| **Interprétation parfois erronée des intentions des autres, engendrant anxiété ou frustration**.<br>Ex. : Une nouvelle employée pense que l'attention qu'un collègue lui porte fait partie du rôle de ce dernier envers les nouveaux employés, alors qu'il souhaite développer une relation intime avec elle. | **Habituellement, les intentions des autres sont rapidement perçues. Il peut toutefois y avoir des erreurs d'interprétation.** |

## ANXIÉTÉ

| Personnes autistes | Personnes neurotypiques |
|---|---|
| **L'anxiété peut être davantage liée à la structure (horaire, respect des règles, heure, etc.).**<br>Ex. : Lors d'une réunion, on annonce que la pause sera prise à 11 h. Si la pause n'est pas prise à cette heure, l'anxiété pourra monter. | |
| **Ruminations (penser sans arrêt) de problèmes sociaux qui viennent de survenir parce que la situation n'a pas été comprise. « Qu'est-ce que j'ai dit ou fait de mal ? »** | |
| **Forte inquiétude par rapport à une situation à venir qui vient déstabiliser ou changer la routine ou le connu.**<br>Ex.1 : Avoir des craintes par rapport à une rencontre sociale pourtant ordinaire. Devoir faire un trajet d'autobus qui n'est pas connu. | **Les inquiétudes engendrées par une situation nouvelle peuvent être diminuées en imaginant divers scénarios sur le déroulement possible des événements.** |
| **Les choix vestimentaires sont faits en fonction de ses propres critères, comme le confort, et non en fonction de la mode. Parfois, cela peut sembler étrange aux yeux des personnes neurotypiques.**<br>Ex. : Préférer porter des pantalons de sport, même lors d'une soirée chic. | **La mode et l'opinion des autres sont, pour plusieurs, très importantes pour les choix vestimentaires.**<br>Ex. : Un groupe d'adolescents peut se définir par son habillement. |

## CENTRES D'INTÉRÊT

| Personnes autistes | Personnes neurotypiques |
|---|---|
| **Parler du sujet d'intérêt, souvent longuement, est une véritable passion. Absence ou faible prise de conscience que ce sujet n'intéresse pas nécessairement les autres.**<br>Ex. : Un homme, habituellement discret, peut se mettre à parler sans arrêt des voitures, un sujet qui le passionne. | **Avant de parler passionnément d'un sujet, il y a un questionnement personnel : « Est-ce que l'autre personne souhaitera en entendre parler? Est-ce le bon moment pour en parler ? Est-ce socialement acceptable d'en parler ? »** |
| **Le sujet d'intérêt est une façon souvent utilisée pour entrer en contact avec les autres.**<br>Ex. : Avant même de saluer une personne qu'on vient de lui présenter, un jeune homme se met à lui parler de sa passion pour les trains. | **Capacité à traiter de ses intérêts personnels progressivement après avoir fait la connaissance d'une ou de plusieurs personnes.**<br>Ex. : C'est après quelques semaines de fréquentation de sa nouvelle amoureuse qu'un adolescent lui propose de venir le voir jouer au baseball |

## GESTION DES ÉMOTIONS

| Personnes autistes | Personnes neurotypiques |
|---|---|
| **L'expression des émotions peut paraître excessive parce qu'elle n'est pas limitée par le souci de ce que les autres peuvent en penser.**<br>Ex. : Sauter sur place ou maniérisme (mouvements particuliers du corps) pour exprimer la joie. | **Capacité à cacher ses émotions pour influencer les autres.**<br>Ex. : Son patron fait quelque chose qui met une personne en colère. Elle ne montrera pas ses émotions devant lui par peur des conséquences (perdre son emploi). La façon de gérer cette émotion est variable d'un individu à l'autre. |
| **Bonne capacité à analyser une situation sans se laisser influencer par les émotions des autres.**<br>Ex. : Capacité à trouver rapidement des secours lorsqu'une personne s'est blessée et que tous sont en panique. | **L'analyse d'une situation est très influencée par les émotions des autres.**<br>Ex. : Une personne importante pour soi est en conflit avec quelqu'un. La personne aura tendance à se laisser influencer par les sentiments de la personne qui lui tient à cœur. |
| **Se mettre à la place de l'autre ou comprendre comment l'autre se sent dans une situation donnée, s'il n'a pas l'information pour le faire, peut représenter un défi.**<br>Ex. : Un homme sait que sa femme est triste parce qu'elle pleure, mais ne sait quel geste poser pour la consoler. | **Besoin d'être rassuré ou de connaître l'opinion des autres par rapport à soi, sinon une interprétation négative peut s'installer.**<br>Ex. : Une personne demande régulièrement à sa conjointe si elle l'aime. |
| **Exprimer un problème ou une émotion présente un défi, de même qu'un retour au calme rapide. Il y a un décalage entre la situation émotive et la réaction.**<br>Ex. : Une personne qui s'est querellée avec un collègue demeure en colère durant plusieurs heures après l'événement. Des émotions vécues au travail peuvent ressortir uniquement le soir, une fois à la maison, ce qui peut occasionner des tensions dans la famille. | **L'émotion ressentie peut venir influencer les réactions et la perception d'une situation.**<br>Ex. : Si une personne est en conflit avec un collègue, elle aura tendance à interpréter négativement ses remarques : « Il cherche à rire de moi! ». |

**Source :** TSA et neurotypique. Mieux de comprendre. Guide pour comprendre le fonctionnement de la personne ayant un trouble du spectre de l'autisme. Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie.
https://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Communication/Guide_TSA-2015.pdf

# Aut'Créatifs

**Mouvement de personnes autistes pour la reconnaissance positive de l'autisme**

## RACONTER L'AUTISME AUTREMENT
## Recommandations pour la terminologie de l'autisme dans les médias

Les connaissances sur l'autisme sont en pleine évolution. Malgré cela, une grande partie de la population ignore encore ce que signifie réellement être autiste, et les idées inexactes provenant de mythes populaires sont très répandues. Comme conséquence de cette désinformation, la terminologie qui fait référence à la condition autistique et aux personnes autistes est très variable. Souvent, elle prend une forme respectueuse, mais, sous d'autres formes, elle peut être dévalorisante.

Ce document se veut un guide s'adressant à toute personne qui travaille dans le domaine des communications. Selon les principes de la non-discrimination et du droit à une information juste, l'utilisation d'un langage adéquat est à recommander.

Ces propositions ont reçu l'appui du Docteur Laurent Mottron. Nous le remercions de son soutien. Dr Laurent Mottron, M.D., Ph.D., DEA, est chercheur à l'Hôpital Rivières-des-Prairies et au Centre de recherche de l'Institut universitaire en santé mentale de Montréal, et professeur titulaire au Département de psychiatrie de l'Université de Montréal. Il se spécialise dans la recherche sur l'autisme.

| Terminologie recommandée | Terminologie à éviter |
|---|---|
| <u>De façon générale</u><br>- Condition<br>- Autisme/condition autistique<br>- Autiste/non autiste<br>- Variation neurodéveloppementale<br>- Variante neurologique | <u>De façon générale</u><br>- Trouble, maladie, affection, pathologie<br>- Trouble du spectre autistique (TSA)<br>- Anormal/normal<br>- Trouble envahissant du développement<br>- Désordre, déficience neurologique |
| <u>À propos de la personne</u><br>- Autiste<br>- Personne autiste<br>- Personne de nature (ou à l'esprit) autistique<br>- S'identifier en tant qu'autiste/être autiste<br>- Décrire les capacités, talents et aptitudes de la personne; en contexte : personne autonome/non autonome | <u>À propos de la personne</u><br>- Personne atteinte d'autisme/souffrant d'autisme<br>- Personne avec autisme/en situation d'autisme<br>- Personne avec TSA/personne TSA/un(e) TSA<br>- Admettre/avouer être autiste<br>- Autiste de haut/de bas niveau (de fonctionnement) |
| <u>Description</u><br>- Condition<br>- Caractéristique, particularité, trait<br>- Neurologie et sensibilités sensorielles différentes<br>- Différence<br>- Intérêt particulier, intelligence focalisée, passion<br>- Rituels, gestes<br>- Apprentissage non conventionnel<br>- Sens de l'humour propre à sa structure de pensée<br>- Variante du ressenti et de l'expression de l'empathie<br>- Fonctionnement autistique | <u>Description</u><br>- Trouble<br>- Déficience, incapacité, déficit<br>- Lésions<br>- Anomalie<br>- Obsession, intérêts restreints<br>- Tics, manies<br>- Résistance aux méthodes d'enseignement<br>- Ne sourit pas/n'a pas le sens de l'humour<br>- Manque d'empathie<br>- Fonctionnement anormal |

**Pour contribuer à briser les mythes, voici quelques pistes utiles :**

- Éviter de généraliser. Faire référence à la diversité des personnes autistes et à la neurodiversité humaine.

- Éviter d'utiliser le mot « autiste » pour décrire les attitudes publiques de manque de communication, ou comme un adjectif dont le but est la critique négative ou l'insulte.
*Par exemple : « L'autisme des journalistes de Radio Canada », Dreuz Info, 16 novembre 2014*

- Éviter de faire des comparaisons du type « Rain Man » et d'exagérer l'intelligence et les talents des autistes.

- Éviter de décrire la personne autiste comme étant plongée dans un isolement volontaire.

- Éviter de culpabiliser les parents, la société ou l'environnement.

- Éviter de parler de l'autisme comme d'une épidémie, d'une plaie sociale ou d'une tragédie. Cette façon de décrire l'autisme se reflète sur les personnes autistes elles-mêmes. Elle est dommageable pour l'estime de soi, surtout pour les enfants qui souvent ne comprennent pas bien, et favorise la discrimination.

- Nous reconnaissons que, comme toute personne humaine, chaque personne autiste possède un potentiel, des dons, des aptitudes, des qualités, etc., tout autant que des limites, des faiblesses, des défauts, des défis à affronter, etc. Les personnes autistes sont autant diverses entre elles que le sont les personnes non autistes.

- L'autisme est une caractéristique humaine qui peut, ou non, être accompagnée de dysfonctionnements. En soi, l'autisme n'est pas une maladie. Pour ces raisons, le vocabulaire de la pathologie est à éviter, y compris le mot « trouble ».

- L'autisme fait partie intégrante de la personne. Ce n'est pas un accessoire. Une personne autiste n'est donc pas « avec autisme ». À noter que cette formulation est un anglicisme.

- Des expressions comme « une personne TSA » sont incorrectes du point de vue de la langue : dire « un TSA » en parlant d'une personne autiste, c'est comme dire « un trouble »; « une personne TSA » signifie « une personne trouble » et « personne avec TSA » signifie « personne avec trouble ». Le respect de la dignité des personnes, ainsi que le respect de la langue et de la grammaire, justifient ces recommandations.

- Les « niveaux » d'autisme favorisent la discrimination. Il est préférable de parler des capacités, dons et talents de la personne, ainsi que de ses défis et difficultés.

*Guide proposé par Marie Lauzon, Lucila Guerrero et Antoine Ouellette pour Aut'Créatifs, un mouvement de personnes autistes pour la reconnaissance positive de l'esprit autistique.*

*www.autcreatifs.com*

# Les troubles envahissants du développement (TED)

## Qu'est-ce que les Troubles Envahissants du Développement (TED)?

***Introduction***

Les troubles envahissants du développement (TED) forment un terme diagnostique qui décrit une catégorie de cinq troubles caractérisés par une altération fonctionnelle dans trois zones, connues sous le nom de « spectre autistique » :

**1) Communication et langage**

- Retard de langage ou façons inhabituelles de parler;
- Écholalie (répétition immédiate de ce qu'un interlocuteur vient de dire);
- Compréhension littérale du discours;
- Langage stéréotypé et répétitif;
- Le fait de parler trop fort ou trop bas;
- Rythme ou ton inhabituels de la parole.

**2) Interaction sociale réciproque**

- Évitement social;
- Difficultés dans les relations sociales;
- Évitement du contact visuel;
- Difficulté à créer et à entretenir des relations véritables;
- Difficulté à interpréter les « signaux sociaux »;
- Difficulté à faire montre d'empathie ou à saisir que les autres sont malades, blessés ou malheureux.

**3) Modèles de comportement, champs d'intérêt ou habitudes restreints ou répétitifs**

- Dépendance excessive à des habitudes ou résistance au changement;
- Comportements répétitifs et ritualisés;

- Intérêt intense pour quelque chose, à l'exclusion d'autres activités
- Jeu stéréotypé et répétitif;
- Attention inhabituelle aux détails (p. ex., aux roues d'une voiture) ou à des objets précis (p. ex., forte attirance pour les bandes vidéos ou le nombre de serrures dans une pièce).

D'après un récent rapport de Fombonne (2009), le taux de prévalence de l'ensemble des TED est de 60 à 70 sur 10 000, ce qui indique que les TED comptent parmi les troubles de développement des enfants les plus fréquents.

Selon le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV; APA 1994), les cinq catégories de TED sont :

- l'autisme
- le syndrome d'Asperger;
- le trouble envahissant du développement non spécifié;
- le syndrome de Rett;
- le syndrome désintégratif de l'enfant (syndrome de Heller).

Il importe de noter que ces troubles n'ont peut-être pas de liens génétiques et que certains peuvent n'avoir que des caractéristiques comportementales en commun. Il est donc crucial de reconnaître aussi rapidement que possible les caractéristiques et les déficiences particulières à chacun des troubles chez les enfants d'âge préscolaire afin que des programmes éducatifs répondant aux besoins particuliers de l'enfant puissent être élaborés.

Parmi les excellents outils d'information, on compte le site Web ACT-NOW. Cette ressource en ligne présente de l'information sur les différents TED afin de favoriser la compréhension de ces troubles dans l'ensemble de la collectivité. On peut accéder à ce site Web en cliquant ici.

Dans la section ci-dessous, nous décrivons brièvement les cinq troubles qui font partie des TED. Pour plus de renseignements sur l'autisme, cliquez ici; pour plus de renseignements sur le syndrome d'Asperger, cliquez ici.

***L'autisme***

L'autisme est un trouble du développement grave et complexe, dont la prévalence est estimée à 20 cas sur 10 000 enfants (Fombonne, 2009). Ses principales caractéristiques sont les difficultés d'interaction sociale et de communication, ainsi qu'un répertoire restreint de comportements, stéréotypés et répétitifs. Pour plus de renseignements sur l'autisme, cliquez ici.

***Le syndrome d'Asperger***

Le syndrome d'Asperger est un trouble qui est souvent confondu avec l'autisme, en raison des simitudes de certains comportements. On estime sa prévalence à 6 cas sur 10 000 enfants (Fombonne, 2009). Les principales caractéristiques du syndrome d'Asperger sont une difficulté à acquérir des

habiletés et comportements sociaux qui contraste avec le développement du langage et un fonctionnement intellectuel manifestement bons. Pour plus de renseignements sur le syndrome d'Asperger, cliquez ici.

***Le trouble envahissant du développement non spécifié***

Le trouble envahissant du développement non spécifié est une catégorie un peu vague utilisée pour décrire un éventail de comportements qui n'entraînent pas nécessairement un diagnostic d'autisme ou de syndrome d'Asperger, peut-être parce qu'il survient à un âge plus avancé ou parce que les symptômes ne répondent à aucun critère d'un TED particulier. De plus, de nombreux professionnels croient, à tort, que cela signifie qu'il s'agit toujours d'un cas « atténué » (ou ressemblant davantage au syndrome d'Asperger), et bien que cela soit en partie vrai, ce n'est pas le cas de tous les troubles envahissants du développement non spécifiés. Par conséquent, supposer qu'un élève qui reçoit un diagnostic de trouble envahissant du développement non spécifié aura besoin de moins de modifications à l'école ou nécessitera moins de services, est injustifié et peut désavantager l'élève.

***Le syndrome de Rett***

Le syndrome de Rett est un trouble rare qui ne touche que les filles. Le développement semble normal pendant les 6 à 18 premiers mois, puis il est suivi d'une régression. L'une des caractéristiques les plus évidentes est la perte de la motricité fine, qui est remplacée par de mouvements répétitifs de torsion des mains. Ces changements sont accompagnés de la perte de la socialisation, de l'apparition d'une incoordination de la marche ou des mouvements du tronc, et d'une altération grave du développement du langage de type expressif et réceptif. Les problèmes de communication et de compétences sociales, communs à tous les TED, apparaissent très tôt dans l'enfance, et leurs similitudes avec ceux de l'autisme et du syndrome désintégratif de l'enfant peuvent mener à une erreur de diagnostic, dans les débuts. Il existe des sites Web informatifs, notamment ceux de l'International Rett Syndrome Foundation et de l'Ontario Rett Syndrome Association.

***Le syndrome désintégratif de l'enfant (syndrome de Heller)***

Le syndrome désintégratif de l'enfant est un trouble rare qui apparaît assez tard, souvent après l'âge de trois ans, et parfois même jusqu'à l'âge de 10 ans. L'enfant semble se développer normalement au cours de ses trois ou quatre premières années, puis perd ses acquisitions préalables (dans les domaines du langage, de la motricité et des compétences sociales). Contrairement au syndrome de Rett, qui ne touche que les filles, le syndrome désintégratif de l'enfant peut toucher autant les garçons que les filles. Les difficultés du langage et de la communication ressemblent beaucoup à celles de l'autisme, mais en raison de l'apparition particulière des symptômes et du type de difficultés, ce trouble se classe dans une catégorie à part.

Source :https://www.mcgill.ca/buildinglinks/fr/troublesetsyndromes/ted#:~:text=Le%20trouble%20envahissant%20du%20d%C3%A9veloppement%20non%20sp%C3%A9cifi%C3%A9%20est%20une%20cat%C3%A9gorie,les%20sympt%C3%B4mes%20ne%20r%C3%A9pondent%20%C3%A0

Centre de recherche
CHU Sainte-Justine
Le centre hospitalier universitaire mère-enfant



# LA DIFFÉRENCE ENTRE DIFFICULTÉS ET TROUBLES D'APPRENTISSAGE

## Troubles d'apprentissage

Les troubles d'apprentissage sont habituellement marqués :

1. par un **retard significatif** dans la maîtrise des apprentissages par rapport à ce qui est attendu pour l'âge et le potentiel de l'enfant,
2. par un **critère de durée ou de persistance** dans le temps malgré l'intervention adaptée,
3. et par le fait que les **difficultés observées ne puissent s'expliquer par d'autres facteurs** (tels que des déficits sensoriels, un parcours scolaire atypique, un trouble du développement, des facteurs environnementaux et sociaux, des problématiques sociales ou affectives, etc.).

Les troubles d'apprentissage sont **indépendants de l'intelligence ou de la motivation**.

On retrouve aussi habituellement des **marqueurs ou indices présents dans l'histoire de développement de l'enfant** sur les plans moteur, cognitif, socioaffectif ou langagier. Le trouble n'arrive pas ''tout à coup''.

Des difficultés à se situer dans le temps, dans l'espace, à acquérir certains automatismes, à comprendre les séquences, à généraliser un apprentissage dans plusieurs contextes, sont souvent observées bien avant l'entrée à l'école.

## Difficultés d'apprentissage

Un enfant peut présenter des retards et des difficultés significatives dans ses apprentissages sans pour autant avoir un trouble d'apprentissage.

L'origine des difficultés de l'enfant relève alors de l'impact de divers facteurs tels que :

- **Sur le plan affectif**
  - de l'anxiété de performance qui paralyse
  - un manque de motivation et d'intérêt qui désengage
  - une situation socio-économique ou familiale qui affecte la disponibilité à apprendre
- **Sur le plan pédagogique**
  - des méthodes de travail ou des stratégies d'étude qui ne sont pas efficaces
  - un style d'enseignement qui ne correspond pas au style d'apprentissage de l'enfant
  - de fréquents changements d'école qui ont demandé beaucoup d'adaptations, etc.

- **Sur le plan cognitif**
  - l'enfant a des difficultés d'attention qui l'empêchent de bien mémoriser l'information et d'apprendre
  - l'enfant à un trouble de langage qui affecte ses habiletés de lecture et d'écriture
  - l'enfant présente un trouble grapho-moteur qui mobilise toute son énergie pour tracer les lettres, ce qui ne lui permet pas de se concentrer sur l'orthographe des mots, etc.

La clarification de l'origine ou de la source des difficultés permet de préciser s'il y a indices de trouble ou plutôt de difficultés d'apprentissage. Cette clarification amène la mise en place des mesures mieux ajustées et adaptées aux besoins de l'enfant.

### Difficultés d'apprentissage

- Difficultés généralement temporaires et circonstancielles
- Peuvent être corrigées avec des interventions adaptées
- D'origines multiples (affective, pédagogique, cognitive)

### Trouble d'apprentissage

- Difficultés persistantes malgré les interventions
- D'origine neurodéveloppementale (atteintes cognitives liées au développement du cerveau)
- Difficultés qui ne peuvent s'expliquer par une déficience intellectuelle, des déficits sensoriels, d'autres troubles neurologiques, des troubles psychiatriques, des facteurs psycho-sociaux ou environnementaux
- Difficultés qui nécessitent la mise en place de mesures compensatoires

Source : https://www.chusj.org/fr/soins-services/T/Troubles-de-l-apprentissage/Definition/Difference (mars 2021)



## LES DIFFÉRENTES CLASSIFICATIONS DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

On parle de trouble d'apprentissage lorsque celui-ci affecte un domaine bien spécifique. Il toucherait autour de 4% à 6% de la population scolaire.

Les appellations ''dys'' (dyslexie, dysorthographie, dyscalculie, dysphasie, dyspraxie) sont encore communément et généralement utilisées dans la littérature ou sur le terrain pour identifier le ou les domaine(s) affecté(s) par le trouble ''spécifique'' d'apprentissage.

De nouvelles expressions remplacent peu à peu cette terminologie fréquemment utilisée :

- **Dyslexie**
  Trouble d'identification des mots en lecture
- **Dysorthographie**
  Trouble d'acquisition de l'orthographe
- **Dyscalculie**
  Trouble des activités numériques
- **Dysphasie**
  Trouble du langage oral
- **Dyspraxie**
  Trouble développemental de la coordination

Le **trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA\H**) est fréquemment associé à l'un ou l'autre de ces troubles. On dit qu'un enfant sur trois atteint de TDAH a aussi un trouble d'apprentissage spécifique (CADRRA, 2014).

Parmi les façons d'identifier les troubles d'apprentissage, on retrouve aussi la classification proposée aux médecins par le **DSM-5** (manuel diagnostique).

Celui-ci définit une seule entité diagnostique regroupant les différents troubles des apprentissages sous la terminologie « trouble des apprentissages spécifiques » (TAS) menant à une précision de l'atteinte :

- **De la lecture** : Exactitude dans la lecture de mots, vitesse ou fluidité de la lecture, compréhension en lecture
- **De l'expression écrite** : Exactitude de l'orthographe, exactitude de la grammaire et de la ponctuation, clarté et organisation de l'expression écrite
- **En mathématiques** : Concept du nombre, mémorisation des tables arithmétiques, exactitude ou fluidité des calculs, exactitude du raisonnement mathématique.

Source : https://www.chusj.org/fr/soins-services/T/Troubles-de-l-apprentissage/Definition/Classifications (mars 2021)

# DYSPHASIE

## La dysphasie : trouble spécifique Du langage et de la communication

Auteur : Dave Ellemberg, Ph.D.

AQNP.ca

**La dysphasie est un trouble primaire du langage qui entraîne des limitations importantes et persistantes sur le plan de l'expression orale** (prononciation, élocution, utilisation des mots, construction des phrases, etc.), **ou en ce qui concerne la compréhension du langage oral**. Le terme « *primaire* » réfère ici au fait que la problématique langagière ne doit pas pouvoir être expliquée par un autre trouble, ou déficit, que le trouble du langage (voir ci-dessous pour certains exemples). Le côté persistant doit quant à lui être démontré afin d'écarter la possibilité que la difficulté soit due à un simple retard de langage. La dysphasie est donc, par définition, un trouble neurodéveloppemental, puisqu'elle concerne le développement du cerveau.

Les capacités langagières comptent parmi les fonctions les plus complexes de notre cerveau. Globalement, le langage est ce qui permet de traduire la pensée en mots, de sorte que nous puissions communiquer entre nous. On peut produire ou recevoir le langage, et il peut s'exprimer selon différents codes, notamment de manière orale/verbale, écrite ou gestuelle. Nous nous intéresserons ici au langage oral, aux diverses problématiques qui peuvent lui être associées et aux moyens de bien les évaluer.

Le langage oral (production et compréhension) fait intervenir de nombreuses régions du cerveau qui collaborent de façon dynamique et en parallèle (c'est-à-dire, que plusieurs régions sont actives simultanément et se transmettent de l'information). Pour chacune de ces régions ou étapes de traitement, la production et la compréhension du langage sont susceptibles de se développer de manière incomplète ou erronée chez le jeune enfant. Il n'est donc pas surprenant que les troubles du langage soient fréquents et qu'ils puissent prendre de nombreuses formes. Certaines études estiment que la prévalence peut aller jusqu'à 7%.

Plusieurs formes de dysphasie peuvent être rencontrées dans la mesure où les difficultés touchent davantage la sphère expressive ou réceptive, ou l'une des différentes

composantes du langage (phonologie, morphologie, lexique, syntaxe, sémantique, pragmatique).

### Les différentes composantes du langage

- **La phonologie** concerne la perception, la manipulation et l'organisation des sons qui forment les mots.
- **La morphologie** renvoie à la connaissance des règles de combinaison (préfixes, suffixes, etc.) permettant de former des mots.
- **Le lexique** concerne notre dictionnaire interne ou notre bagage de vocabulaire. L'accès au lexique est la capacité de trouver et d'utiliser le mot juste.
- **La syntaxe** représente l'organisation des mots afin de créer des phrases cohérentes.
- **La sémantique** consiste à la compréhension du sens des mots et des phrases.
- **La pragmatique** se définit comme la compréhension des liens existant entre la langue et le contexte de son utilisation.

Le "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder" (DSM), l'outil de référence le plus utilisé en contexte nord-américain afin de diagnostiquer les troubles neurodéveloppementaux, utilise la nomenclature de « Troubles de la communication » pour classifier les problématiques persistantes du langage. **Dans sa plus récente version, le DSM-5, utilise cinq catégories distinctes à savoir** :

- le **Trouble du langage** (Language disorder) ;
- le **Trouble de la parole et de la phonologie** (Speech sound disorder) ;
- le **Trouble du bégaiement débutant dans l'enfance** (Childhood-onset fluency disorder ou Stuttering) ;
- le **Trouble de la communication social-pragmatique** (Social (pragmatic) communication disorder) ;
- le **Trouble de la communication non-spécifié** (Unspecified communication disorder).

À titre de points communs, ces différents troubles se déclarent durant la jeune enfance et s'avèrent persistants. De plus, ils sont accompagnés de limitations significatives de la communication, de la participation sociale et des apprentissages. Ils ne peuvent être mieux expliqués en se référant à d'autres troubles, déficits ou problématiques médicales.

## LE DÉVELOPPEMENT NORMAL DU LANGAGE

Le langage se développe de manière ontogénétique, c'est-à-dire en suivant une série

# SYNDROME DE GILLES DE LA TOURETTE

Auteur : Marc E. Lavoie, Ph.D.

AQNP.ca

Lorsqu'on pense au **syndrome de Gilles de la Tourette (SGT)**, on évoque souvent les symptômes les plus spectaculaires tels que proférer des insultes ou des obscénités involontaires, souvent rapportés dans les films ou autres médias. Pourtant, ces symptômes apparaissent très rarement dans ce syndrome qui s'exprime plutôt par des **contractions musculaires plus ou moins complexes** qui apparaissent dans certains contextes particuliers. De plus, **cette maladie peut s'accompagner d'un vaste éventail de symptômes concomitants, dont les manifestations au plan social, psychologique et cognitif ont aussi d'importantes répercussions** sur le devenir de ces patients, ainsi que sur les traitements à apporter. Le rôle du neuropsychologue est donc primordial dans la prise en charge de ces patients puisqu'il faut tenir compte de plusieurs variables aussi bien dans les domaines neurologiques que cognitifs.

## LA MALADIE

### Définition et classification

Le syndrome de Gilles de la Tourette se caractérise par **la présence de tics moteurs ET au minimum d'un tic vocal**. Le patient peut aussi présenter un diagnostic de tics chroniques (ou persistants) où on observe au moins un tic moteur OU vocal, mais jamais les deux ensemble. Dans tous ces cas, **le premier épisode de tics doit être apparu avant l'âge de 18 ans** et doit avoir une **durée d'au moins un an**, mais peut avoir fluctué dans le temps, avec une diminution ou même une disparition des symptômes.

Les **tics** sont des **contractions semi-involontaires et répétitives des muscles**, entraînant des mouvements simples exprimés durant une courte période de temps (millisecondes) tels que le clignement des yeux, la crispation des joues, un mouvement de la tête ou un haussement d'épaule. Les tics peuvent aussi être des contractions plus complexes d'une durée plus longue (secondes à minutes) de plusieurs groupes musculaires tels que le sautillement, le contact avec certains objets ou personnes, les

grimaces, les spasmes abdominaux, les tapotements, les mouvements d'extension des bras ou des jambes, les mouvements des épaules en séquence, la copropraxie (effectuer involontairement des gestes à caractère sexuel ou obscènes) ou l'échokinésie (imitation d'un geste). Les tics vocaux peuvent aussi être simples (p. ex., tousser, renifler, japper, s'éclaircir la gorge) ou complexes comme l'écholalie (répéter des phrases) ou plus rarement, la coprolalie (dire des jurons, répéter des sons ou des phrases obscènes).

### Prévalence et évolution de la maladie

Les personnes souffrant de tics chroniques seraient présentes dans tous les pays, toutes les cultures et toutes les ethnies. Selon les études les plus récentes, entre 4 et 12% des **enfants d'âge scolaire** seraient atteints de tics transitoires, 3 à 4% auraient des tics persistant et 0.5% **présenteraient le syndrome de Gilles de la Tourette**. Les garçons seraient de 3 à 4 fois plus susceptibles de développer des tics que les filles et les symptômes apparaîtraient assez tôt dans l'enfance et pourraient même débuter à l'âge de 2 ans. Toutefois, **l'âge moyen d'apparition serait de 6 à 7 ans** avec un maximum de symptômes vers l'âge de 11 ans, suivi d'une diminution observée durant l'adolescence (75% des cas), puis d'une accalmie ou même une disparition totale des symptômes à l'âge adulte. En contrepartie, une persistance des tics modérés ou sévères serait présente chez 25% des patients adultes.

La prévalence pour les tics chroniques chez les adultes est généralement estimée à un individu sur 200. Au Québec, cela représente environ 40 000 adultes atteints de tics à différents degrés, incluant le syndrome de Gilles de la Tourette.

### Contextes d'apparition

Les tics sont souvent précédés par une sensation prémonitoire pouvant se caractériser par la présence d'un inconfort physique ou psychologique. Ces sensations sont aussi rapportées comme un phénomène sensoriel, exprimé comme une pression interne incontrôlable ou une tension généralisée. De plus, la fréquence peut être exacerbée dans certaines situations (ex. stress, ennui, période d'examen, etc.) ou diminuée dans d'autres (ex. activité sportive, concentration intense, jouer d'un instrument de musique, etc.).

### Causes

Des recherches récentes suggèrent que le SGT pourrait être attribué à un **dysfonctionnement dopaminergique** provoquant un niveau d'activation cérébrale plus élevé que la norme et entraînant les symptômes moteurs observés. La dopamine est un neurotransmetteur principalement responsable du contrôle des mouvements; elle est aussi associée à la recherche de récompense et de plaisir. Grâce à la neuroimagerie cérébrale, on a pu constater que les régions responsables du contrôle moteur étaient atteintes chez les enfants et les adultes présentant le syndrome. Les boucles de ce circuit seraient impliquées dans plusieurs dimensions du comportement humain comme les émotions, la motivation, la personnalité, la désinhibition, les fonctions exécutives, la

# TDAH

## Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

Auteur : Benoit Hammarrenger, Ph.D.

AQNP.ca

Le Trouble de déficit de l'attention avec/sans hyperactivité (TDAH) est le diagnostic à la mode des années 2000. On en entend parler un peu partout : à l'école lors des réunions avec l'enseignante, entre parents à l'aréna ou autour d'un souper, à la radio, à la télé, dans les journaux, etc. On entend ou on lit des reportages catastrophes sur la médication et souvent l'un et l'autre aura son opinion très tranchée quant à ce diagnostic, mais surtout quant à son traitement principal : la médication. Dans cet article, nous essaierons d'établir l'état des connaissances objectives et scientifiques sur le sujet, afin de vous aider à prendre des décisions éclairées pour le diagnostic et le traitement du TDAH.

## DEUX TABLEAUX POURTANT BIEN DIFFÉRENTS

En effet, c'est la première chose que l'on remarque et qui surprend quand on entend le nom de ce diagnostic. Quand on pense au déficit d'attention, on pense à l'enfant qui est dans la lune et rêveur, un peu lent à se mettre en action, qui perd le fil de son travail parce qu'il part dans ses rêveries. un enfant que l'on perçoit souvent comme plus renfermé et introverti, rarement perturbateur en classe. Inversement, l'enfant hyperactif est celui qui ressort tout de suite du groupe par son agitation et son impulsivité. Il est plus souvent décrit comme celui qui dérange le groupe, qui prend de la place et qui agit de manière irréfléchie.

**Voyons tout d'abord les critères reconnus pour ces deux entités diagnostiques :**

### **Inattention** (DSM-5, 2013)

- Ne parvient pas à porter attention aux détails, fait des fautes d'étourderie ;
- A du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux ;
- Semble souvent ne pas écouter quand on lui parle ;

## **Inattention** (DSM-5, 2013 ; suite)

- Ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ce qu'il fait ;
- A du mal à s'organiser ;
- Évite ou a en aversion les tâches qui demandent un effort mental soutenu ;
- Perd ses objets ;
- Se laisse facilement distraire par des stimuli externes ;
- A des oublis fréquents.

## **Hyperactivité/impulsivité** (DSM-5, 2013)

- Remue les mains ou les pieds, ou se tortille sur son siège ;
- Se lève dans des situations où il doit rester assis ;
- Court ou grimpe partout ;
- A du mal à se tenir tranquille dans les jeux loisirs ;
- Agit comme s'il était "monté sur des ressorts » ;
- Parle trop ;
- Laisse échapper une réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée ;
- À du mal à attendre son tour ;
- Interrompt souvent les autres ou impose sa présence.

Alors puisque ces deux versants du TDAH semblent si différents, pourquoi les inclut-on dans un seul et même trouble? Et pourquoi leur attribue-t-on généralement le même traitement pharmacologique, c'est-à-dire la même médication que l'enfant soit inattention ou hyperactif? En fait la réponse à cette question se trouve dans la neurologie. Ce sont les mêmes portions du cerveau, celles de l'aire préfrontale, qui s'occupent à la fois de stimuler l'attention et la vigilance de l'enfant, et à la fois de lui permettre de s'auto-contrôler et de gérer son impulsivité. Or **l'inattention et l'hyperactivité réfèrent à une immaturité ou à un dysfonctionnement des mêmes régions du cerveau, ce qui en fait une seule et même entité diagnostique**.

La meilleure façon d'expliquer simplement le rôle de l'aire préfrontale serait de la comparer à un filtre. Un filtre qui permet à l'enfant de déterminer ce à quoi il porte attention, tout en retenant dans le filtre les distractions non pertinentes autour de lui, auxquelles il ne doit pas porter attention. Ce filtre permet également à l'enfant de

retenir en dedans ses comportements qui ne sont pas appropriés au contexte, ce qui est à la base de l'auto-contrôle. Le filtre permet de retenir une envie de se lever en pleine classe, une envie de répondre sans lever la main, ou de retenir une explosion de colère pour ne laisser transparaître qu'un mécontentement par exemple. C'est donc ce filtre qui fait défaut chez l'enfant inattentif qui ne parvient pas à s'empêcher de porter attention aux bruits autour de lui, ou même à ses propres pensées, et qui fait également défaut chez l'enfant hyperactif qui ne parvient pas à contrôler ses envies, ses réactions et émotions.

## "C'EST JUSTE AU QUÉBEC. ICI ON EN DIAGNOSTIQUE DE PLUS EN PLUS"

C'est une inquiétude, voire une préoccupation fréquente des parents. Cette impression qu'au Québec, on a le "diagnostic facile" pour le TDAH, alors qu'il ne s'agirait que d'enfants normaux, qui seraient passés parfaitement inaperçus il y a une vingtaine d'années.

Première chose, l'état des connaissances actuelles nous démontre assez clairement un **taux de prévalence** uniforme de TDAH à travers le monde (au moins à travers le monde occidental), oscillant entre **5% et 7% des enfants** (Polancyk et al., Am J Psychiatry 2007). Il y a toutes les raisons de croire que ce taux fut le même à travers les époques et à travers les nations. La meilleure explication de l'origine du TDAH serait génétique, laissant croire qu'une tare génétique affecterait de manière uniforme tous les humains, où qu'ils soient, et que cette tare génétique programmerait le développement du cerveau de manière à ce qu'il y ait un sous- développement des aires péfrontales du cerveau. **Le TDAH serait expliqué à 75% par transmission génétique** (Faraone & Mick, 2010).

Ceci dit, **d'autres facteurs peuvent contribuer à la manifestation d'un TDAH**, tels que la **prématurité**, ou la **consommation de substances (drogues, tabac, alcool) pendant la grossesse**. De plus, il existe bel et bien des hypothèses selon lesquelles l'activité humaine, par la **pollution de l'air et de l'eau, et par la contamination des aliments aux pesticides**, aurait contribué à une augmentation des cas de TDAH au cours des dernières années. Le cerveau serait particulièrement vulnérable chez le fœtus en développement, lorsque la mère serait exposée à ces contaminants. Chose certaine cependant, ce n'est pas juste au Québec que ça se passe.

Il faut également tenir compte du fait que la scolarisation est de plus en plus valorisée et nécessaire de nos jours, ce qui expose davantage ceux pour qui l'attention est difficile à soutenir en classe. Également, plus de professionnels sont formés et disposent de plus de données scientifiques pour se prononcer sur ce diagnostic. Par contre, y a-t-il également de faux diagnostics de TDAH ? La réponse est oui, et il en sera question plus bas dans cet article.

# TROUBLE D'OPPOSITION / PROVOCATION

Auteur : Benoit Hammarrenger, Ph.D.

AQNP
ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES NEUROPSYCHOLOGUES

AQNP.ca

## LUTTE DE POUVOIR, OU AVOIR RAISON À TOUT PRIX

Le trouble d'opposition / provocation est caractérisé par une désobéissance quasi-généralisée. Face à une consigne qui lui déplaît, l'enfant peut alors montrer soit de l'opposition passive (semble acquiescer à la demande, mais omet volontairement d'y donner suite), soit de l'opposition active (l'enfant crie, frappe, lance les objets, ou confronte et défie par un "non" en regardant dans les yeux), soit de l'opposition dite passive-agressive (l'enfant semble se conformer à la demande de l'adulte, mais il blesse autrui ou brise "accidentellement" quelque chose en cours d'action).

Face à ces enfants, les parents diront qu'ils se sentent constamment en situation de lutte de pouvoir. L'enfant refuse de se plier aux consignes, puis refuse de se plier aux conséquences et aux punitions imposées par les parents. Dans certains cas, les parents ont même l'impression que l'enfant a pris le dessus dans la maison et que dans le fond, c'est lui qui décide maintenant. Dans les cas plus graves, l'enfant, en plus de refuser de se plier à l'autorité, cherche à provoquer l'adulte. Ces enfants savent ce qui fait fâcher leurs parents, et ils l'exploitent! Ils savent aussi mettre le parent dans l'embarras en faisant des crises en public. C'est d'ailleurs souvent de cette façon, par les crises, qu'ils finissent par obtenir ce qu'ils veulent et qu'ils finissent par avoir régulièrement le dessus sur l'autorité parentale. Il s'agit alors d'un problème sérieux, face auquel il est impératif d'intervenir rapidement. Sans intervention, le trouble oppositionnel avec provocation peut évoluer en trouble des conduites, qui s'apparente davantage à de la délinquance (opposition aux règles de société, comportements qui violent les droits des autres, délits, agressivité physique, etc).

Au diagnostic du trouble oppositionnel avec provocation, le DSM-5 parle d'humeur irritable/colérique, de comportements d'argumentation défiant l'autorité et/ou de comportements vindicatifs.

# SPECTRE AUTISTIQUE

## Autisme, Asperger, TED, TSA : comment s'y retrouver

Auteur : Karine Morasse, Ph.D.

AQNP.ca

Depuis mai 2013, le **Trouble du spectre autistique (TSA)** regroupe les conditions qui étaient connues sous les noms **d'autisme, syndrome d'Asperger, TED non spécifié et Trouble désintégratif de l'enfance**. La 5e édition du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) de l'Association Américaine de Psychiatrie (APA) redéfinit en effet ce que l'on nommait auparavant les Troubles envahissants du développement.

### Les caractéristiques du TSA

- Déficit persistant de la communication sociale et des interactions sociales
- Caractère restreint et répétitif des comportements, intérêts et activités
  - Présents tôt dans la vie
  - Causant des difficultés significatives au quotidien

## QU'EST-CE CE QUE LE TSA ?

Le Trouble du spectre autistique, appelé aussi **Trouble du spectre de l'autisme** ou plus simplement **autisme**, est un trouble du développement. Les premiers signes se manifestent en bas âge, mais l'impact au quotidien peut ne devenir évident que plus tard, vers l'âge scolaire par exemple. L'autisme, tel que défini par le DSM-5, est caractérisé par deux catégories de comportements atypiques. La première catégorie concerne la **communication sociale** et les **interactions sociales**, alors que la seconde touche les **aspects restreints et répétitifs des comportements, intérêts et activités**.

# L'EFFET DU RACISME SUR LES AUTOCHTONES ET SES CONSÉQUENCES

*Document préparé par Samantha Loppie, Charlotte Reading et Sarah de Leeuw*

Le présent article est le deuxième d'une série d'études qui porte sur le racisme à l'encontre des Autochtones au Canada. Le premier article examinait le concept de race et la notion de racisme et ses diverses formes. Dans le présent article, nous nous attachons aux formes structurelles et vécues du racisme. Nous commençons par un aperçu de ce qu'est le racisme et de la façon dont il se recoupe avec les autres formes de discrimination, et de ses diverses manifestations. L'article se poursuit par une analyse de la manière dont le groupe racialisé dominant (c.-à-d., les colons européens) a exprimé le racisme dans les contextes historique et actuel et comment les Autochtones[1] au Canada ont souffert du racisme dans les relations interpersonnelles, de manière structurelle et quelquefois de façons violentes. Nous examinons les manifestations du racisme dans les politiques gouvernementales, dans les services médicaux, dans le système judiciaire et nous étudions les façons uniques dont les Autochtones sont confrontés au racisme et l'incidence de ce racisme sur leur bien-être.



© Crédit : Fred Cattroll, www.cattroll.com

## Introduction

Le racisme est une injustice sociale fondée sur des hypothèses fausses mais profondément ancrées quant aux personnes et à leur valeur sociale relative; ce concept est souvent utilisé pour justifier les disparités dans la répartition des ressources (MacKinnon, 2004). Le racisme se manifeste de multiples façons qui permettent à certains groupes de se considérer comme supérieurs à d'autres, et de se revendiquer de multiples formes de pouvoir politique, socioculturel et économique qu'ils veulent conserver. Le racisme se recoupe aussi avec d'autres formes de discrimination qu'utilisent les êtres humains les uns vis-à-vis des autres, notamment les catégories sociales fondées sur le genre, le handicap, la capacité, l'orientation sexuelle, la classe sociale et l'âge, et contribue à conforter celles-ci (Heldke & O'Connor, 2004).

Le racisme doit être compris comme quelque chose qui est vécu, ressenti par les personnes de manière individuelle, par les familles, les communautés et les nations au travers des interactions

### Définition des termes

**Le racisme** est une conviction ou un comportement fondé sur la notion que la « race » constitue le fondement de caractéristiques et de pratiques humaines, et que les différences raciales ont pour conséquence une supériorité ou une infériorité inhérentes de races particulières (traduction libre d'une définition du dictionnaire Merriam-Webster, 2013a).

**Racialiser** fait référence à la pratique d'attribuer une identité raciale à une personne ou à un groupe (traduction libre d'une définition du dictionnaire de Merriam-Webster, 2013b).

[1] Le terme « Autochtone » sera utilisé pour indiquer les peuples autochtones du Canada tels qu'ils sont définis par l'article 35, 2 de la Loi constitutionnelle de 1982, comme Indiens, Inuit et Métis (y compris les Indiens inscrits et non-inscrits et Indiens établis dans des réserves ou hors-réserve),

NATIONAL COLLABORATING CENTRE FOR ABORIGINAL HEALTH

CENTRE DE COLLABORATION NATIONALE DE LA SANTÉ AUTOCHTONE

*sharing knowledge · making a difference*
*partager les connaissances · faire une différence*
ᖃᐅᔨᓴᖅᓯᒪᔪᑎᑐᓂᖅ · ᐱᖓᓱᓕᕆᔨᒃᑯᑐᓂᖅ

avec l'environnement quotidien et de par ses structures. La vérité est que les idéologies, les préjugés sociaux et les théories sur lesquels s'appuient les concepts de race et de racisme font beaucoup de dégâts. En fait, le racisme empoisonne la vie des personnes et des institutions – parfois silencieusement, parfois secrètement, d'autres fois de manière immédiate ou pendant longtemps, mais toujours de manière injuste.

De nombreux Autochtones du Canada sont confrontés au racisme de manière aiguë. Par exemple, selon le rapport publié en 2005 suite à l'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations (ELSPN), 38 % des adultes des Premières Nations y ayant participé ont vécu au moins un exemple de racisme au cours des 12 derniers mois et 63 % d'entre eux ont ressenti que cela avait un certain effet sur leur amour-propre (Centre des Premières Nations, 2005).

## Les manifestations du racisme

Le fait de considérer des personnes et des groupes comme « différents » fait partie du processus de création de hiérarchies sociales, qui sont le fondement de l'oppression (de Leeuw, Kobayashi, & Cameron, 2011). Dans la plupart des sociétés humaines, des groupes particuliers ont été régulièrement aliénés, marginalisés et fait l'objet de discrimination (Ibid.). Le philosophe de renom, Michel Foucault mentionnait que la discrimination n'est pas toujours exprimée de manière violente (par exemple esclavage ou génocide) mais qu'elle peut prendre des formes moins agressives (par exemple, le colonialisme) dans lesquelles les inégalités de pouvoir sont présentées comme des processus neutres et naturels (Ibid.). Pourtant toutes les formes d'oppression, y compris le racisme, affectent de manière négative le bien-être de certains groupes racialisés (Clark, Anderson, Clark, et Williams, 1999). Dans la hiérarchie racialisée de la société canadienne, les Autochtones continuent d'être aliénés par les groupes de colons[2] dans une tentative de rationaliser des pratiques coloniales qui les désavantagent, les oppriment et leur nuisent (de Leeuw, Kobayashi, et Cameron, 2011). Au Canada, le racisme dirigé contre les Autochtones se manifeste de nombreuses façons : les stéréotypes, la stigmatisation et la violence, et par le biais de plusieurs structures de la société canadienne.

### Stéréotypes raciaux et stigmatisation

Il existe de nombreux stéréotypes négatifs associés aux Autochtones, comme l'idée que l'abus d'alcool et de drogue, le chômage et la violence sont des pratiques généralisées, et des préjugés sur les causes de cette situation (Backhouse, 1999 ; de Leeuw, Kobayashi, & Cameron, 2011). Une idée persistante et particulièrement préjudiciable est que les Autochtones sont « sous la tutelle de l'État, » en situation de dépendance, et sont finalement en meilleure posture quand le gouvernement fédéral s'occupe de leurs affaires (Erickson, 2005). Une telle idée est dégradante non seulement pour l'autonomie des Autochtones et leur droit légitime à l'autodétermination, mais elle a aussi entamé l'image de soi de nombreuses générations qui, malheureusement, ont parfois intériorisé de tels stéréotypes humiliants (Harding, 2006).

Les médias jouent un rôle important dans la façon dont se forge la perception du public à propos des Autochtones au Canada (Furniss, 2001). Bien que les présentations actuelles du monde autochtone soient plus exactes et qu'elles tiennent compte davantage du point de vue des Autochtones qu'auparavant, elles restent souvent entachées par des interprétations tendancieuses, les gestes symboliques, et le manque de contexte historique ou culturel (Harding, 2006). Les décideurs du monde des médias décident de qu'il faut rapporter et, ce faisant, peuvent contribuer à améliorer ou au contraire à entacher l'opinion publique à propos des Autochtones (Furniss, 2001). Les nouvelles portent souvent sur les défis sociaux et économiques qui touchent les communautés autochtones, mais pas sur les cas d'exploitation ou de discrimination exercés par les groupes puissants ou par les autorités (Harding, 2006). Ces dernières années, les leaders autochtones ont tenté d'utiliser les médias pour susciter un appui face aux problèmes qui touchent leurs communautés, en exposant le mauvais traitement des Autochtones par le gouvernement et mettant ainsi ce dernier dans l'embarras, et en informant le public de manière précise (Furniss, 2001). Malheureusement, il est toujours très difficile de se débarrasser des stéréotypes et d'obtenir un appui pour le traitement équitable des peuples autochtones.

Les croyances, les convictions et les comportements de beaucoup de Canadiens envers les Autochtones demeurent très influencés par les stéréotypes coloniaux, ancrés dans une mentalité de division du genre « nous contre eux » (Bourassa, McKay-McNabb, & Hampton, 2004). Le fait de soit idéaliser l'autre qu'est l'Autochtone soit de le diaboliser, ne fait qu'exagérer les différences culturelles et renforcer les généralisations à caractère raciale (de Leeuw, Kobayashi, & Cameron, 2011). Un manque d'éducation sur l'histoire coloniale du Canada et sur

[2] Un colon est défini comme « une personne qui s'installe dans une région » [comme les colons européens en Amérique du Nord] (traduction d'une définition du dictionnaire Oxford, n.d).




© Crédit : Dreamstime.com, réf. 28812119

## Fini l'inertie (Idle No More)

La réaction violente  et généralisée contre le mouvement « Idle No More » constitue une autre démonstration du racisme regrettable mais indéniable contre les Autochtones qui persiste au Canada (Perkel, 2013, Van Bemmel, 2013). Ce mouvement trouve son origine dans la réponse faite par quatre femmes autochtones à Saskatoon, Saskatchewan au Parlement canadien lors de l'adoption de la Loi Omnibus C-45, qui comprenait un nombre d'amendements injustes aux droits fonciers des Autochtones (Gordon, 2013). La Loi permettrait une déréglementation en cas de développement industriel et permettrait à des entreprises d'acheter ou de vendre des terrains situés dans les réserves sans tenir compte des communautés installées sur ces terres ou sans compensation à leur égard (Paradis, 2013). Cette Loi ne tient pas compte des droits fonciers des Autochtones ni des conséquences environnementales et sanitaires qu'entrainerait le développement industriel (Paradis, 2013). Les communautés ont été choquées par le manque de prise en compte par le gouvernement des traités avec les Autochtones; le mouvement INM s'est développé par le biais des réseaux sociaux.

L'objectif global du mouvement était de faire avancer la souveraineté des Autochtones, de créer des alliances et de forger de nouvelles relations politiques, ainsi que d'exercer des pressions sur le gouvernement relativement à la protection de l'environnement et aux droits des Autochtones (Gordon, 2013). Les dirigeants autochtones, la jeunesse et leurs alliés se sont rassemblés en un front unifié qui n'incluait pas une personnalité de prestige particulière mais plutôt un collectif, dirigé par des aînés pour soutenir le mouvement (Anderson, 2013). Le mouvement Idle No More dépassait la simple Loi C-45 ; il s'agissait de donner une voix aux Autochtones et d'être solidaires afin de combattre d'autres injustices à l'avenir (Caven 2013). En décembre 2012, malgré le grand appui et la grande publicité autour du mouvement Idle No More, la Loi C Omnibus-45 est bien passée, démontrant ainsi l'indifférence du gouvernement à cette protestation nationale (Anderson, 2013).

Toutefois, le mouvement INM a aussi déclenché une critique substantielle de plusieurs membres du public canadien non-autochtone. Les fondateurs et les partisans du mouvement INM ont voulu faire plus que de s'opposer à la législation; ils ont voulu informer le public du racisme et de la discrimination historiques et actuels auxquels font face les Autochtones du Canada (Caven, 2013). Malheureusement, ces mêmes hypothèses et préjugés contre les peuples autochtones sont devenus des points de dispute alors que les activistes du mouvement INM faisaient face à un déluge de commentaires et d'incidents racistes (Perkel, 2013). Parfois, la réaction était si violente que les leaders autochtones ont, de manière publique, manifesté leur inquiétude pour la sécurité des participants au mouvement (Perkel, 2013). Au-delà du racisme évident de la part des sources non-autochtones, un des fondateurs du mouvement, Sylvia McAdams, a exprimé sa déception que beaucoup de supporters se soient contentés d'offrir un appui verbal au mouvement INM. Elle a exprimé aussi son désir de voir un appui plus actif pour le mouvement et une meilleure compréhension de la longue discrimination à laquelle font face les peuples autochtones (Caven, 2013).

*La persistance des réserves indiennes constitue l'un des exemples les plus visibles de la discrimination basée sur la race qui affecte les Premières Nations du Canada (Musto, 1990).*



© Crédit : Fred Cattroll, www.cattroll.com

son rôle dans la création des conditions désavantageuses auxquelles font face actuellement les communautés autochtones a pour résultat de faire porter la responsabilité des problèmes économiques et sociaux au manque présumé d'évolution des peuples autochtones plutôt qu'aux conséquences dommageables sur les plan économique et social du colonialisme et du racisme (Harding, 2006).

## Le racisme violent

Le racisme violent est défini comme les actes de violence commis contre une personne ou un groupe en fonction des caractéristiques raciales qui leur sont assignées (Bowling, 1999). Il y a dans l'histoire de nombreux exemples de violence subie par les Autochtone aux mains des colons. Un exemple frappant de la violence omniprésente contre les Autochtones est l'expérience vécue par la communauté Mi'kmaq en Nouvelle-Écosse. Au milieu du 18è siècle, le fondateur de Halifax, Edward Cornwallis, offrait une récompense de dix guinées par scalp d'homme, de femme ou d'enfant de cette communauté, ce qui a entraîné ainsi des milliers de morts (O'Connor, 2011). Bien que le gouvernement Cornwallis ait commis des actes abominables de violence raciale contre les Mi'kmaq, Cornwallis est honoré dans la province, puisque son nom figure sur des rues, des bases militaires et des écoles et qu'il a même sa statue dressée dans un parc du centre- ville de Halifax. Depuis des décennies, la communauté Mi'kmaq de la province fait des démarches auprès de la ville pour faire retirer le nom de Cornwallis, surtout dans le cas des écoles, mais, jusqu'à récemment, se heurtait à la résistance du gouvernement de la province et du public (Guild, 2011).

Il y a aussi de nombreux exemples du racisme violent auquel les peuples autochtones sont confrontés dans la société contemporaine. En tant que groupe, les hommes autochtones courent deux-à-trois fois plus de risque que les non-autochtones d'être la cible de violences par les autorités ou les individus (Brownridge, 2010). Ce sont toutefois, les femmes autochtones qui sont le plus exposées aux violences à caractère racial au Canada. En plus d'être trois ou quatre fois plus souvent la cible de violence interpersonnelle que les non autochtones, (Brownridge, 2008), les femmes autochtones courent un plus grand risque de harcèlement par les autorités (McGlade, 2010 ; Razack, 2000). Les femmes autochtones font également face au phénomène connu sous le nom de « misogynie raciste » (la haine des femmes pour des raisons raciales), qui encourage et légitimise la violence physique et sociale contre ces femmes en vertu de leur statut social considérablement diminué (c.-à-d. le fait d'être une femme ET d'être autochtone). On en veut pour exemples le nombre élevé de cas de violence rapportés par les femmes autochtones (Brennan, 2011), de même que le cas de la célèbre « Route des larmes » (Lee, 2009), soit la disparition d'au moins 60 femmes (la plupart étant autochtones) du quartier est du centre -ville de Vancouver entre les années 80 et 2002 (Oppal, 2012), ainsi que les meurtres commis par Robert Pickton qui concernaient un nombre disproportionné de femmes autochtones (Kubik, Bourassa, et Hampton, 2009 ; Native Women's Association of Canada, 2007). Cette violence aggravée et qui se recoupe avec d'autres facteurs, provient en grande partie de la destruction à l'époque coloniale du rôle traditionnel respectif des hommes et les femmes, qui donnait autrefois un pouvoir social, économique et politique considérable ainsi qu'une certaine capacité sexuelle. Cette base de pouvoir et de respect a été sérieusement minée par le rôle attribué aux femmes autochtones par un schéma colonial dans le cadres d'une idéologie misogyne et raciste (Gunn Allen, 1986 ; Loppie Reading & Barlow, 2009).

## Racisme structurel

Le racisme structurel fait référence aux institutions et aux processus économiques, sociaux et politiques d'une société qui créent et renforcent

la discrimination raciale (Jackson, McGibbon et Waldron, 2013 ; Lawrence, Sutton, Kubisch, Susi, et Fulbright-Anderson, 2010). L'établissement de « réserves indiennes » et le manque d'investissement adéquat dans ces réserves constituent des exemples de racisme structurel dans le cadre duquel des inégalités socio-économiques et des conditions désavantageuses sont créées et maintenues.

La persistance des réserves indiennes constitue l'un des exemples les plus visibles de la discrimination basée sur la race qui affecte les Premières Nations du Canada (Musto, 1990). En effet, cette forme ouverte de discrimination raciale a été soutenue par les gouvernements successifs pendant plusieurs générations. Même dans le contexte actuel, l'investissement dans le développement social et économique des communautés en réserve est misérable en comparaison des autres communautés canadiennes; dans certains cas, les conditions de vie en réserve ressemblent à celles de pays en voie de développement (Ibid.). En fait, la plupart des communautés des Premières Nation et Inuit situées en zones éloignés font face à des défis innombrables dans l'accès à des ressources financières, dans l'extraction des ressources naturelles, et dans l'obtention de ressources humaines, avec comme résultat la pauvreté absolue de même que la pauvreté relative (Musto, 1990). La réduction de l'investissement fédéral dans les programmes de logement pour les Autochtone par exemple, est troublante car elle a comme conséquence des logements de qualité médiocre, mal ventilés, avec présence de moisissure, et un surpeuplement de ces logements (Optis, Shaw, Stephenson, et Wild, 2012). De la même façon, l'insuffisance de financement pour les programmes d'éducation a influencé de manière significative les possibilités de formation des étudiants des Premières Nations (Conseil en éducation des Premières Nations, 2009). De plus, la formule actuelle de subvention fédérale pour l'approvisionnement en eau des réserves et les systèmes de traitement des eaux est souvent inadéquate, ce qui laisse de nombreuses communautés des Premières Nations dans l'incapacité financière de faire fonctionner et d'entretenir des systèmes adéquats (Simeon, 2010).

**Les politiques fédérales et les Autochtones au Canada**

Le racisme structurel tire souvent son origine des actions ou des politiques qui créent ou renforcent la discrimination contre un groupe racialisé (Jordan & Weedon, 1995; Sears, Sidanius, et Bobo, 2000). La Loi sur les Indiens est une des façons par laquelle est exprimé ce type de racisme contre les peuples des Premières nations au Canada. Promulgué en 1876 par le gouvernement canadien (Moss, 1990), la Loi sur les Indiens prétendait protéger les droits des peuples des Premières Nations en reconnaissant les responsabilités juridiques et éthiques de la Couronne. En réalité, cependant, cette Loi créait une structure fédérale durable qui peut exercer un contrôle substantiel sur les Premières Nations, leur identité, leurs terres, leurs ressources, leurs langues, et leurs pratiques culturelles et, qui, de fait, exerce un tel contrôle (Long, Porter, et Boldt, 1982). En plus de la Loi sur les indiens, on créait le Département des Affaires indiennes (DIA) pour superviser les politiques relatives à la vie économique, sociale et culturelle des peuples des Premières Nations (Long, Bear et Boldt, 1982). L'établissement du DIA et la Loi sur les Indiens ont donné naissance à une ère de racisme ouvert contre les Premières Nations, qu'illustre bien la citation suivante du surintendant général adjoint des Affaires indiennes de l'époque, Duncan Campbell Scott, en 1920 :

> *Je veux être débarrassé du problème indien… Notre objectif est de continuer jusqu'à ce qu'il ne reste plus un seul Indien au Canada qui n'ait été absorbé dans la société, qu'il n'y ait plus de question indienne, et plus de département des affaires indiennes. (Miller, 2004, p. 35)*

Les politiques de la Loi sur les Indiens sont paternalistes et ne laissent aux peuples des Premières Nations que peu de contrôle, voire aucun, sur leurs vies et leurs communautés (Moss, 1990). Bien qu'il y ait eu des amendements à la Loi, la majorité d'entre eux ne constituent que des changements superficiels qui ne redressent pas vraiment les injustices fondamentales créées et entretenues par la Loi (Robson, 1991). Cette forme de racisme appuyée par la loi empiète sur plusieurs dimensions de la vie politique, économique et culturelle des Premières Nations, y compris sur le pouvoir de définir qui est « Indien »[3] et qui ne l'est pas et sur les droits dont elles peuvent se prévaloir (Lavoie et Forget, 2011).

Les premières versions de la Loi sur les Indiens établissait une politique d'émancipation qui exigeait que les personnes renoncent à leur statut d'Indien pour pouvoir voter, joindre l'armée, devenir avocat, membre du clergé, ou médecin, ou obtenir un diplôme universitaire (Moss, 1990). Cette politique a été mise en œuvre afin d'assimiler les peuples des Premières Nations dans la culture Euro-Canadienne et d'éliminer ainsi la responsabilité de la Couronne de fournir les services et les ressources prévus dans la Loi sur les Indiens (Moss, 1990). Les autres aspects de la Loi sur les Indiens avaient pour objectif de contrôler l'identité des peuples des Premières Nations, et des femmes en particulier, au moyen de politiques sur le statut marital et l'héritage familial.

[3] Le terme « Indien » était généralement utilisé par le Gouvernement du Canada jusqu'aux années 70 pour parler des peuples des Premières Nations (Affaires autochtones et Développement du Nord Canada, 2012).

Avant 1985, l'article 12(1) (B) de la Loi sur les Indiens stipulait que les femmes des Premières Nations perdraient leur statut légal d'Indien en cas de mariage avec un non-Indien. L'article 6 de la Loi sur les Indiens retirait également ce statut d'Indien aux enfants de ces femmes, mais pas aux hommes indiens qui épousaient des femmes non indiennes ; en outre, les femmes non indiennes qui épousaient des hommes indiens acquéraient également le statut d'Indien pour elles-mêmes et leurs enfants (Cannon, 2006). Cette forme d'assimilation reposait sur une structure patriarcale de la famille où la richesse est transmise de père en fils et où l'identité de la femme est déterminée par celle de son mari (Cannon, 2006).

Les révisions contemporaines de la Loi sur les Indiens ont cherché à modifier certaines de ses politiques les plus discriminatoires. Par exemple, en 1985, la Loi C-31 modifiait la Loi sur les Indiens afin que les femmes des Premières Nations puissent regagner le statut d'Indien perdu suite à un mariage à un homme n'appartenant pas aux Premières Nations (Robson, 1991). Un autre amendement passé en 1985 a éliminé l'émancipation qui dépouillerait les peuples des Premières Nations de leur statut. Si ces changements vont dans le bon sens, il reste que la Loi sur les Indiens demeure une forme de racisme structurel (Long, Bear et Boldt, 1982). Malheureusement, on ne peut entièrement rejeter la Loi sur les Indiens parce qu'elle contient quelques politiques qui protègent réellement les droits des Premières Nations (de Leeuw, Kobayashi, & Cameron, 2011).

**Racisme et institutions : les pensionnats**

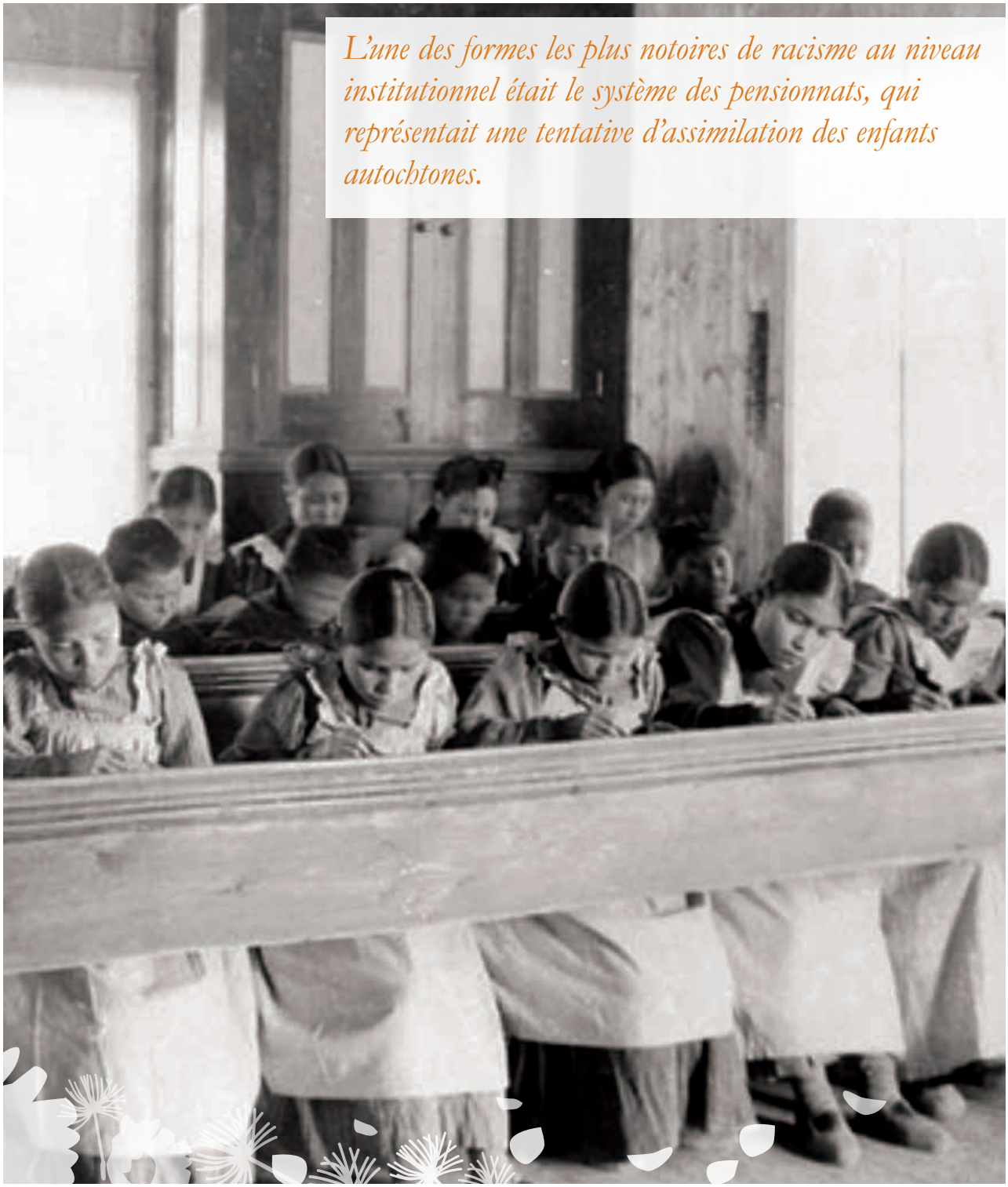
Le racisme structurel est également présent dans des institutions qui pratiquent la ségrégation ou la discrimination contre des personnes ou des groupes en fonction de critères raciaux (Williams, 1985 ; Gee, 2002). L'une des formes les plus notoires de racisme au niveau institutionnel était le système des pensionnats, qui représentait une tentative d'assimilation des enfants autochtones. Initialement, les traités conclus entre les leaders des Premières Nations et le gouvernement canadien prévoyaient des politiques sur la mise en place d'une éducation riche du point de vue culturelle aux enfants des Premières Nations et dispensée sur la réserve (MacDonald et Hudson, 2012). Toutefois, au lieu d'appuyer des institutions éducatives qui intégraient de manière respectueuse la culture occidentale et les traditions autochtones, le gouvernement a établi un système de pensionnats qui visaient à « tuer l'Indien dans l'enfant » (cité dans Miller, 2004, p. 35). En 1880, le premier pensionnat était établi au Canada, en dehors des réserves, financé par le gouvernement fédéral, et dirigé essentiellement par les églises catholique et anglicane (MacDonald & Hudson, 2012). Jusqu'en 1950, les enfants des Premières Nations (et quelques enfants Inuit et Métis) âgés de cinq à seize ans, furent contraints d'aller dans ces écoles, très loin de leurs familles et de leurs traditions culturelles et pendant de nombreux mois, voire des années (Miller, 2004; Milloy, 1996). Les parents n'approuvaient pas cette assimilation agressive entreprise par les autorités scolaires, mais n'avaient aucun recours ni l'autorité nécessaire pour retirer leurs enfants de ces institutions.

Les idéologies enseignées dans ces écoles et les activités pratiquées étaient fondamentalement racistes, dépouillaient les enfants autochtones de leurs compétences traditionnelles et les formaient seulement à des emplois mineurs, limitant ainsi leur futur socio-économique (Deiter, 1999; Friesen et Friesen, 2002). Les élèves n'avaient pas le droit de parler les langues autochtones ou d'être appelés par leur prénom traditionnel (Nagy & Sehdev, 2012); de nombreux enfants ont été victimes de négligence, d'abus physique, émotif et sexuel, de malnutrition et d'exposition à des maladies mortelles comme la tuberculose (MacDonald et Hudson, 2012).

Même quand les enfants étaient autorisés à quitter le pensionnat, il n'y avait pas de soutien pour leur permettre de réintégrer leurs communautés; alors la transition n'était pas toujours facile et il était souvent impossible de rétablir les liens familiaux. L'isolement social en résultant, le traumatisme culturel et le racisme interne vécu pendant le séjour à l'école et après l'avoir quittée ont fait que certains survivants se sont tournés vers des stratégies d'adaptation néfastes (Nagy & Sehdev, 2012). Finalement, pour beaucoup de ces anciens élèves, cette forme de racisme structurel a engendré l'abus d'alcool et de drogues, la violence, des problèmes dans l'éducation de leurs enfants, la dépression et le suicide (Ibid.). La recherche suggère également que les pensionnats ont déclenché un cycle de traumatisme transmis de génération en générations, dommageable pour le bien-être des Autochtones dans leur ensemble (Fournier et Crey, 1997; Furniss, 1992; Gagné, 1998; Haig-Brown, 1988; Kirmayer, Simpson et Cargo, 2003; Milloy, 1999). Malheureusement, les enfants doivent souvent absorber le sentiment de perte et de frustration que ressentent leurs parents et grands-parents. Bien que ces enfants n'aient pas vécu directement le traumatisme des pensionnats, ils l'éprouvent indirectement au travers des effets sur leurs familles et leurs communautés (Volkan, 1997).

Certains chercheurs ont suggéré que les politiques gouvernementales oppressives, comme l'établissement de ces pensionnats, représentent une tentative de génocide culturel contre les peuples autochtones. Le génocide culturel, ou ethnocide, vise à détruire les connaissances, les langues et les traditions d'un groupe particulier de personnes (MacDonald & Hudson, 2012). En 1948, la Convention internationale pour la prévention et la répression du crime de génocide a établi la définition des Nations-Unies du génocide comme l'un quelconque des actes suivants : le meurtre de membres d'un groupe marginalisé,

*L'une des formes les plus notoires de racisme au niveau institutionnel était le système des pensionnats, qui représentait une tentative d'assimilation des enfants autochtones.*



© Crédit : La bibliothèque et les Archives le Canada, réf. PA-042133, « Le temps d'étude à l'école résidentielle Natale, (le Fort) la Résolution, NWT. »

*Le mal causé aux survivants de ces pensionnats, à leurs enfants, à leurs familles, à leurs communautés et aux générations futures est incommensurable.*



© Crédit : Francis Vachon, www.francisvachon.com

l'atteinte grave à l'intégrité physique ou mentale de membres du groupe; la soumission intentionnelle du groupe à des conditions d'existence devant entraîner sa destruction physique totale ou partielle; des mesures visant à entraver les naissances au sein du groupe; et le transfert forcé d'enfants du groupe à un autre groupe.(Nations unies, 1948). Dans le cadre de cette définition, on peut considérer le système des pensionnats comme un cas de tentative d'ethnocide sur la base de la pratique d'assimilation forcée, de la tentative de destruction des cultures traditionnelles et du déni de l'identité autochtone (MacDonald & Hudson, 2012). Certains critiques trouvent que le terme génocide est trop fort; on ne l'utilise pas cependant dans le but de provoquer mais plutôt pour replacer le colonialisme s'appuyant sur le racisme dans un cadre qui démontre l'étendue des dommages causés aux Autochtones (Woolford, 2009). En réponse à cet héritage de traumatisme, en 2008 le Premier Ministre Stephen Harper a fait une déclaration de réconciliation au nom du Parlement et de tous les Canadiens regrettant les décennies d'abus dans les pensionnats (CBC News, 2008). La déclaration a été très critiquée comme étant rédigée de manière à éviter de dire que le gouvernement prenait l'entière responsabilité et pour ne pas tenir compte adéquatement de la poursuite des conséquences sur les peuples autochtones (Dorrell, 2009). La déclaration de réconciliation ne remettait pas non plus en cause la relation de type colonial entre les groupes autochtones et les non-autochtones (Nagy et Sehdev, 2012).

**Le système judiciaire et les services de santé**

Le racisme structurel peut se retrouver aussi dans les systèmes censés répondre à nos besoins, où les politiques racistes se recoupent avec des stéréotypes racistes (Furniss, 2001), ce qui se traduit souvent par de la discrimination contre les Autochtones (Dylan, Regehr, & Alaggia, 2008). Par exemple, les Autochtones reconnus coupables d'infractions risquent davantage de recevoir des peines d'emprisonnement (Dylan, Regehr, et Alaggia, 2008). Il n'est pas étonnant que les Autochtones soient actuellement le groupe le plus surreprésenté dans le système de justice pénale canadien (Martel, & Brassard, 2008 ; Statistiques Canada, 2012). Le racisme a été souligné comme un facteur dans la façon dont les Autochtones sont traités dans les systèmes judiciaires (Dylan, Regehr, et Alaggia, 2008). Le préjugé racial peut également motiver les autorités à questionner la crédibilité des Autochtones victimes de crime, ce qui entraîne souvent un manque de soutien suffisant (McGlade, 2010). Ceci contribue finalement à la perception adoptée tant par les auteurs d'infractions que les victimes, à savoir que le système ne les traitera pas de manière équitable.

Comme tant de problèmes auxquels font face les Autochtones, l'héritage du colonialisme et le racisme anti-autochtone constituent des facteurs dans la criminalisation des peuples autochtones (Proulx, 2000). Progressivement, les autorités comme la police, les tribunaux et les prisons se sont engagés dans le profilage racial vis-à-vis des Autochtones. (Furniss, 2001). Certains chercheurs allèguent que ce type de racisme systémique et la surveillance tous azimuts instaurée dans les communautés autochtones ont entraîné des relations tendues entre les peuples autochtones et le système judiciaire dans son ensemble (Ibid). En effet, la recherche révèle que tous ces groupes se méfieront des autorités s'ils pensent que l'institution ne représente pas les intérêts de leur communauté (Chrismas, 2012).

La recherche a montré que les peuples autochtones dans le monde entier ont vécu aussi des expériences négatives avec les services de santé. Le racisme peut se manifester dans les services de santé par des temps d'attente plus longs, moins de renvois à des spécialistes et un traitement irrespectueux des Autochtones (Narine, 2013 ; Vukic, Jesty, Mathews, et Etowa,

2012). On considère que les actions des fournisseurs de services qui rabaissent, réduisent l'identité culturelle et le bien-être d'une personne sont des pratiques risquées du point de vue culturel (Brown, 2009).

Le racisme pratiqué dans les services de santé a pour conséquence principale d'affecter les Autochtones sur le plan émotif et social. À plus à long terme et de manière insidieuse, il y a le risque de perte de confiance des Autochtones dans un système qui prétend pourtant les soigner. Ces expériences d'humiliation et de manque de confiance peuvent se traduire par une réduction de l'utilisation de services de santé critiques pour les Autochtones, comme le dépistage des maladies infectieuses, l'accès à des traitements médicaux ou à des médicaments essentiels (Loppie Reading et Barlow, 2009). Finalement, la pratique du racisme dans les services de santé entraîne une diminution de l'état de santé des Autochtones comme on le voit dans les chiffres disproportionnés de maladie et d'une espérance de vie plus courte en ce qui les concerne (Loppie Reading et Wien, 2009).

## Conclusion

On a beaucoup écrit sur les liens entre les disparités politiques, sociales et économiques et le fardeau de la mauvaise santé qui affecte les populations autochtones au Canada (Backhouse, 1999; Bourassa, McKay-McNabb et Hampton, 2004; Centre des Premières Nations, 2005; Loppie Reading et Wien, 2009). À l'origine de ces inégalités, la discrimination raciale apparaît comme un déterminant majeur qui affecte le bien-être général des personnes autochtones à titre individuel et des populations dans leur ensemble (Currie, Wild, Schopflocher, Laing, et Veugelers, 2012). Le traumatisme passé et actuel qui résulte de la perte de terres, du manque de gouvernance, de la marginalisation, de l'incarcération, des pensionnats, des abus et de la violence se recoupent et affectent la santé mentale des populations autochtones du Canada (Haskell & Randall, 2009).

Le racisme vécu au niveau individuel affecte une personne, et peut dans la foulée, affecter sa famille et ses amis; mais le racisme ressenti au niveau structurel dépasse largement la personne. Il se transmet dans les institutions (comme les écoles, les services médicaux et judiciaires) qui pratiquent et perpétuent le racisme contre un groupe entier de personnes (Zong, 1994). Les effets cumulés du racisme structurel sont ressentis par plusieurs générations d'Autochtones et causent des blessures collectives qui ne sont pas facilement guéries (Gee, & Ford, 2011). Afin de pouvoir guérir des décennies de traumatisme, les systèmes judiciaire et de santé doivent s'efforcer d'éliminer le préjugé racial à tous les niveaux, et accepter de tenir compte des traditions culturelles, des pratiques de soin et des besoins propres aux Autochtones.

Il est clair que le racisme a exercé une influence sur les circonstances politiques, économiques et culturelles des Autochtones du Canada. Les idéologies racistes ont encouragé une hiérarchisation de la société dans laquelle les Autochtones se voient refuser un accès à des ressources alors que les groupes dominants maintiennent l'autorité et le pouvoir. Le racisme aux niveaux personnel et structurel envers les individus, les communautés et les nations est justifié par le fait de considérer les populations Autochtones comme des étrangers par le biais des différences établies par la société. Au Canada, la puissance colonisatrice s'appuyant sur des critères raciaux, a tenté d'isoler, d'assimiler d'un point de vue culturel et de détruire au plan politique les populations autochtones, comme une façon de rationaliser le colonialisme. La discrimination ainsi approuvée par la loi a fait obstacle aux possibilités d'autodétermination pour les populations autochtones. Les pensionnats ont, pendant des générations, encouragé une hostilité à caractère raciste vis-à-vis des Autochtones et fait la promotion d'une entreprise d'assimilation dans la société canadienne. Le mal causé aux survivants de ces pensionnats, à leurs enfants, à leurs familles, à leurs communautés et aux générations futures est incommensurable.



© Crédit : Francis Vachon, www.francisvachon.com

# Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir

Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada



*Extrait des pages 137 à 148.
*(Le note de bas de page seront ajouté si le texte est retenu).*

# Les séquelles

> Je veux que les Canadiens comprennent que ça [les séquelles laissées par les pensionnats indiens] n'affecte pas seulement la vie des personnes qui ont bel et bien fréquenté les pensionnats, puisque les membres de leur famille, notamment leur conjoint et leurs enfants, sont également profondément touchés par ce triste héritage qui marque notre histoire.
> —Johanne Coutu-Autut, épouse d'un ancien pensionnaire du Turquetil Hall[1]

Les pensionnats indiens représentent un moment tragique de l'histoire du Canada. Toutefois, ils ne peuvent pas être simplement considérés comme de l'histoire ancienne. Les séquelles laissées par les pensionnats et les politiques et mécanismes de nature juridique et politique qui marquent leur histoire sont toujours d'actualité. Cette réalité se reflète dans les disparités importantes observées entre les peuples autochtones et les autres Canadiens sur le plan de l'éducation, du revenu, de la santé et de la vie sociale. Cela se reflète également dans le racisme virulent dont certaines personnes font preuve à l'endroit des Autochtones, de même que dans la discrimination systémique et les autres formes de discrimination dontsont régulièrement victimes les Autochtones dans ce pays. Le fait que la plupart des langues autochtones risquent sérieusement de disparaître traduit également cette réalité.

Les conditions actuelles, telles que le nombre disproportionné d'Autochtones incarcérés et victimes de crimes, et le nombre disproportionné d'enfants autochtones pris en charge par les agences de protection de l'enfance, peuvent être attribuables, en partie, à la façon dont les enfants autochtones ont été traités dans les pensionnats et aux séquelles que leur a laissées le fait d'être privés d'un environnement caractérisé par des rapports parents-enfants favorables, la présence de dignes dirigeants communautaires et un sentiment d'identité et d'estime de soi positif. Les pensionnats étaient parfois des endroits marqués par la violence, comme Joseph Martin Larocque, un ancien élève du pensionnat de Beauval, en Saskatchewan, l'a déclaré devant la Commission de vérité et réconciliation du Canada.



*En 1939, le ministère des Affaires indiennes recommande que le personnel de l'école de l'île Kuper soupçonné d'agresser sexuellement des élèves quitte la province pour éviter des accusations. Archives de la Colombie-Britannique, pdp05505*

> [Le pensionnat] était un milieu très inhospitalier. Ils, ils nous traitaient comme des criminels… Vous, vous deviez, c'était comme une prison. Mais on n'était que de jeunes enfants et on ne comprenait pas. On ne comprenait pas cette discipline sévère. On, on comprenait l'amour que nous portaient nos, nos parents. Mais cette discipline sévère était difficile à prendre et tout le monde l'a subie, pas seulement moi[2].

Les répercussions des séquelles laissées par les pensionnats indiens ne se limitent pas aux élèves qui ont fréquenté ces établissements. Les conjoints des survivants, leurs enfants, leurs petits-enfants, les membres de leur famille élargie et leur collectivitésont également touchés. Les enfants qui ont été victimes de mauvais traitements dans les pensionnats ont parfois tendance à maltraiter les autres. De nombreux élèves qui ont pris la parole devant la Commission ont affirmé avoir développé une dépendance pour les aider à endurer la réalité. Dans bien des cas, les élèves qui ont été malmenés et traités comme des prisonniers dans les pensionnats aboutissent dans les vraiesprisons. Pour bon nombre d'entre eux, la route entre le pensionnat et la prison est très courte.



*Famille autochtone à l'école d'Elkhorn, au Manitoba. Le ministère des Affaires indiennes était d'avis que dès que les parents inscrivaient leurs enfants au pensionnat, seul le gouvernement pouvait déterminer à quel moment ces derniers pouvaient en sortir.* Archives du Synode général, Église Anglicane du Canada, P75-103-S8-56.

> Je me suis enfui du pensionnat. Je sortais, je me promenais en ville et je volais tout ce que je pouvais trouver… J'ai commencé à voler des voitures. Je me suis fait prendre à l'âge de 15 ans. Je me suis retrouvé en prison. À partir de ce moment-là, où j'avais 15 ans, jusqu'à… l'année 2000, j'ai été condamné à 25 ans d'emprisonnement au total, 25 ans au total. Et je ne sais pas contre quoi je luttais ni ce que j'essayais de faire. Peu m'importait à qui appartenaient les choses que je volais. Je buvais. J'ai commencé à boire alors que j'avais environ 17 ou 18 ans. Je buvais, je volais et je travaillais à peine. J'ai exploité le système, le système d'aide sociale, et en plus, je volais et je buvais[3].
>
> Mervin Mirasty est un ancien élève du pensionnat de Beauval.

Les enfants qui ont été exposés à la discipline rigoureuse et beaucoup trop stricte des pensionnats trouvent parfois difficile de devenir des parents aimants. La mère de Genine Paul-Dimitracopoulos a été placée au pensionnat de Shubenacadie,en Nouvelle-Écosse, à un très jeune âge. Paul-Dimitracopoulos a déclaré devantla Commission qu'en sachant cela et en sachant comment était le pensionnat, elle a mieux compris « comment on a grandi, parce que ma mère ne nous montrait pas vraiment d'amour quand on était petits. Elle, quand je me faisais mal ou que je pleurais, elle n'était jamais là pour nous consoler ou nous serrer dans ses bras. Quand je me faisais mal, jamais elle ne me serrait dans ses bras pour me dire que tout allait bien aller. Je ne comprenais pas pourquoi[4]. » Alma Scott de Winnipeg a déclaré devant la Commission que comme « résultat direct de ces pensionnats, je suis une mère

dysfonctionnelle… J'ai passé plus de 20 ans de ma vie accrochée à la bouteille, dans une dépendance où je ne voulais ressentir aucune émotion, je me gardais engourdie avec la drogue et l'alcool… C'est comme ça que j'ai élevé mes enfants, c'est ce que mes enfants ont vu et c'est ce que moi j'ai vu[5]. »

La Commission est convaincue qu'une véritable réconciliation ne sera possible que lorsque les séquelles complexes laissées par les pensionnats auront été comprises et reconnues et que des mesures de redressement auront été prises. Le Parlement et la Cour suprême ont admis que les séquelles laissées par les pensionnats devraient être prises en compte lors de la condamnation de délinquants autochtones. Bien que les mesures prises en ce sens soient importantes, ces dernières se sont révélées insuffisantes pour s'attaquer au nombre nettement disproportionné d'Autochtones incarcérés, lequel continue de croître, en raison en partie de l'absence de financement et soutien appropriés afin d'offrir des solutions de rechange culturellement adaptées pour remplacer l'emprisonnement.

Plus d'agences de protection de l'enfance sont établies au sein des Premières Nations, mais le nombre disproportionné d'enfants autochtones pris en charge par ces dernières continue lui aussi de croître. La situation est attribuable en partie à l'absence d'un financement adéquat pour offrir des mesures de soutien culturellement adaptées, lesquelles permettraient aux enfants de rester sans danger auprès de leur famille ou d'être placés dans des familles adoptives ou des foyers d'accueil qui sont adaptés à leur réalité culturelle et qui peuvent les aider à développer un sentiment d'identité, de dignité, et d'estime de soi.

Dans bon nombre de cas, les victimes des préjudices individuels et collectifs causés n'ont pas encore obtenu réparation, même après le règlement à l'amiable du litige lié aux pensionnats indiens négocié en 2006 et les excuses présentées par le Canada en 2008. En fait, certains des préjudices causés par les pensionnatsaux familles autochtones, à leurs langues, à leur éducation et à leur santé risquentde persister et même de s'aggraver en raison des politiques gouvernementales actuelles. Les nouvelles politiques peuvent facilement être fondées sur un manque de compréhension des peuples autochtones semblable à celui qui a donné lieu aux pensionnats. À titre d'exemple, les politiques actuelles en matière de santé et de protection de l'enfance, qui ne tiennent pas compte de l'importance de la collectivité dans l'éducation des enfants, peuvent entraîner la prise de décisions inappropriées. Nous devons apprendre de l'échec des pensionnats afin de veiller à ce que les erreurs commises par le passé ne soient pas répétées à l'avenir.

Malgré les problèmes et les échecs rencontrés en tentant d'accorder réparation aux victimes pour les séquelles laissées par les pensionnats et la crainte que le gouvernement fédéral ait perdu le sentiment d'urgence lié à ces questions depuis la Convention de règlement relative aux pensionnats indiens conclue en 2006 et les excuses présentées par le Canada en 2008, la Commission continue d'afficher un optimisme prudent et est convaincue qu'il existe des avenues prometteuses pouvant mener à des réformes constructives. Ces avenues pourraient inclure de nouvelles stratégies fondées sur le respect du droit des peuples autochtones à l'autodétermination, ainsi que des obligations du Canada en vertu des traités, et la

ratification par le Canada de la nouvelle Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones.

Dans son rapport provisoire de février 2012, la Commission fait observer que la Déclaration des Nations Unies représente un cadre de travail utile pour la mise en œuvre du processus de réconciliation entre les Canadiens autochtones et non autochtones. Nous continuons d'encourager tous les gouvernements et toutes les parties ayant ratifié la Convention de règlement à se servir de cette déclaration en ce sens[6].

Le gouvernement du Canada a refusé, au départ, d'adopter la Déclaration. Lorsqu'il l'a finalement approuvée, il n'a pas pleinement adopté les principes qui y sont affirmés, affirmant que la Déclaration « n'est pas juridiquement contraignante, ne constitue pas une expression du droit international coutumier et ne modifie pas les lois canadiennes »[7]. La Commission est convaincue que le refus de respecter les droits et les recours énoncés dans la Déclaration viendra aggraver encore davantage les séquelles laissées par les pensionnats et sera un obstacle aux progrès versla réconciliation.

## Protection de l'enfance

Comme le reconnaît lui-même le premier ministre dans les excuses officielles présentées en 2008 au nom du Canada, les pensionnats sont une attaque contre les enfants et les familles autochtones. Ils s'inspirent d'une attitude raciste voulant que les familles autochtones soient souvent inaptes à s'occuper de leurs enfants. En retirant les enfants de leurs collectivités et en les soumettant à une discipline stricte, à un endoctrinement religieux et à une vie enrégimentée ressemblant davantage à la vie en prison qu'à une vie de famille, les pensionnats nuisent, dans bien des cas, à la capacité des élèves à devenir plus tard des parents aimants. De bien des façons, les pensionnats ressemblent davantage à un système de protection de l'enfance qu'à un système d'éducation. Selon un sondage réalisé en 1953, sur les 10 112 élèves qui fréquentent alors les pensionnats, 4 313 sont orphelins ou sont issus de familles décrites comme étant des « foyers brisés »[8]. À compter des années 1940, les pensionnats font de plus en plus office d'orphelinats et d'établissements de protection de l'enfance. En 1960, le gouvernement fédéral estime que 50 % des enfants dans les pensionnats indiens y étaient pour des raisons de protection de l'enfance[9].



*Dortoir d'Old Sun, Alberta. Des maladies comme la tuberculose pouvaient se propager rapidement dans les dortoirs surpeuplés.* Archives du Synode général, Église anglicane du Canada, P75-103-S7-167.

L'expérience des pensionnats est suivie de la « rafle des années 1960 », la prise en charge généralisée des enfants autochtones, à l'échelle nationale, par les agences de protection de l'enfance. Les services de protection de l'enfance retirent des milliers d'enfants

autochtones de leur famille et de leur collectivité et les placent dans desfoyers non autochtones, sans prendre les mesures qui s'imposent pour préserver leur culture et leur identité. Les enfants sont placés dans des foyers d'un bout à l'autre du Canada, aux États-Unis et même à l'étranger. En fait, cette pratique se perpétue bien au-delà des années 1960, au moins jusqu'au milieu ou à la fin des années 1980[10].

Actuellement, l'expérience des pensionnats et la rafle des années 1960 ont des répercussions négatives sur les compétences parentales des anciens élèves et sur la réussite de nombreuses familles autochtones. Les conséquences néfastes des pensionnats indiens, combinées aux attitudes préjudiciables à l'égard des aptitudes parentales des Autochtones et une tendance à voir la pauvreté des Autochtones comme un symptôme de négligence plutôt que comme une conséquence de l'échec des politiques du gouvernement, contribuent à la prise en charge d'un taux nettement disproportionné d'enfants des familles autochtones. Une étude réalisée par Statistique Canada en 2011 révèle que 3,6 % de tous les enfants des Premières Nations âgés de 14 ans et moins (14 225) sont placés en famille d'accueil comparativement à 0,3 % des enfants non autochtones (15 345)[11]. Comme l'a déclaré Norma Kassi, la chef d'Old Crow, lors de l'événement national du Nord à Inuvik, « les pensionnats ont fermé leurs portes, mais les foyers d'accueil existent encore et nos enfants nous sont encore arrachés »[12]. La Commission est d'accord : les services de protection de l'enfance du Canada ne font que poursuivre le processus d'assimilation entamé sous le régime des pensionnats indiens.

La crise relative à la protection de l'enfance au Canada ne passe pas inaperçue au sein de la communauté internationale. En 2012, le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies a fait part de ses inquiétudes au Canada concernant le retrait fréquent des enfants de leur famille comme « premier recours » dans les cas de négligence, de difficultés financières ou d'incapacité. Dans son rapport, le Comité prend à partie la fréquence à laquelle les enfants autochtones sont retirés de leur collectivité[13]. Constatant que le Canada n'a pas donné suite aux conclusions tirées par son propre vérificateur général concernant le financement inéquitable alloué aux services de protection de l'enfance, le Comité conclut que des « mesures urgentes » s'imposent pour s'attaquer au problème de la surreprésentation discriminatoire des enfants autochtones au sein des familles d'accueil[14].

## Données troublantes

Le volet des Premières Nations de l'Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants, conçu par l'Agence de la santé publique du Canada et ses partenaires provinciaux, du milieu universitaire et d'autres agences, a confirmé que les enfants autochtones vivant dans les régions géographiques visées par l'étude sont eux aussi considérablement surreprésentés en tant que sujets d'enquêtes sur les mauvais traitements envers les enfants. Pour chaque tranche de 1 000 enfants des Premières Nations, 140,6 enquêtes liées aux mauvais traitements envers les enfants ont eu lieu, comparativement à 33,5 enquêtes dans le cas des enfants non autochtones[15]. Le nombre d'enquêtes touchant des

enfants des Premières Nations représentait 4,2 fois le nombre d'enquêtes concernant des enfants non autochtones[16]. L'étude a également permis de constater que dans la population visée, les allégations étaient plus susceptibles d'être fondées dans le cas d'enfants des Premières Nations. Cela se révélait exact pour toutes les catégories de mauvais traitements, mais la différence était la plus marquée dans le cas des enquêtes concernant la négligence[17]. Le nombre d'enquêtes sur des familles des Premières Nations pour des motifs de négligence était 8 fois plus élevé que dans la population non autochtone[18].

Une analyse de l'Étude canadienne sur l'incidence a confirmé que la pauvreté et les facteurs de stress de nature sociale sont des facteurs importants dans les enquêtes sur le bien-être des enfants de familles autochtones. Les parents autochtones sont plus susceptibles d'être exposés à de nombreux facteurs de risque graves, y compris la violence familiale, l'alcoolisme, le manque de services sociaux, la toxicomanie ou l'inhalation de solvants ainsi que le fait d'avoir vécu en famille d'accueil ou dans un foyer de groupe[19]. Chez les Autochtones, le lien direct entre la pauvreté et le nombre important de prises en charge par les organismes de protection de l'enfance est connu depuis environ une cinquantaine d'années. Pourtant, on sépare encore les enfants autochtones de leurs parents puisque ces derniers sont pauvres.

Les chercheurs croient que des normes claires sont nécessaires pour encadrer les prises en charge d'enfants, et que la prestation de services de soutien familial et de prévention pourrait être une meilleure façon de régler certains problèmes que le fait de séparer l'enfant de ses parents[20]. Un engagement envers la réduction du nombre d'enfants autochtones pris en charge par les services de protection de l'enfance et envers l'élaboration de mesures de soutien pour garder les familles unies doit être pris. Les travailleurs des services de protection de l'enfance doivent comprendre la culture autochtone ainsi que les torts durables causés par les pensionnats.

## Appel à l'action :

**1)** Nous demandons au gouvernement fédéral, aux gouvernements provinciaux et territoriaux de même qu'aux gouvernements autochtones de s'engager à réduire le nombre d'enfants autochtones pris en charge en ayant recours aux moyens suivants :

i. le contrôle et l'évaluation des enquêtes sur la négligence;

ii. l'affectation de ressources suffisantes pour permettre aux collectivités autochtones et aux organismes de protection de l'enfance de garder les familles autochtones ensemble, dans les cas où il est sécuritaire de le faire,et de garder les enfants dans des environnements adaptés à leur culture, quel que soit l'endroit où ils habitent;

iii. la prise de mesures pour voir à ce que les travailleurs sociaux et les autres intervenants qui mènent des enquêtes liées à la protection de l'enfance soient bien renseignés et formés en ce qui touche l'histoire et les répercussions des pensionnats;

iv. la prise de mesures pour voir à ce que les travailleurs sociaux et les autres intervenants qui mènent des enquêtes liées à la protection de l'enfance soient bien renseignés et formés au sujet de la possibilité que les familles et les collectivités autochtones représentent de meilleures solutions en vue de la guérison des familles;

v. l'établissement d'une exigence selon laquelle tous les décideurs du milieu de la protection de l'enfance doivent tenir compte des répercussions de l'expérience des pensionnats sur les enfants et sur ceux qui leur fournissent des soins.

Une meilleure recherche et de meilleures données sont également requises pour surveiller et élaborer des stratégies de réduction de la surreprésentation des enfants autochtones recevant des services de protection de l'enfance.

### Appel à l'action :

**2)** Nous demandons au gouvernement fédéral, en collaboration avec les provinces et les territoires, de préparer et de publier des rapports annuels sur le nombre d'enfants autochtones (Premières Nations, Inuits et Métis) qui sont pris en charge, par comparaison avec les enfants non autochtones, ainsi que sur les motifs de la prise en charge d'enfants par l'État, sur les dépenses totales engagées pour les besoins des services de prévention et de nature autre offerts par les organismes de protection de l'enfance, et sur l'efficacité des diverses interventions.

## Décès et mauvais traitement des enfants pris en charge

Le système de protection de l'enfance prend en charge trop d'enfants autochtones et paradoxalement n'est pas en mesure de les protéger. La Commission a entendu de nombreux récits de mauvais traitements dans les foyers d'accueil. Une femme nous a dit que ses parents de famille d'accueil ont abusé d'elle physiquement et sexuellement. Son identité autochtone était constamment dépréciée. Elle a dit ceci : « [Mes parents de famille d'accueil] affirmaient de façon catégorique que la culture autochtone était inférieure aux humains, que les Autochtones étaient de sales sauvages qui mangeaient des rats. Je ne voulais pas faire partie de ces gens. Et pendant des années, je ne savais pas comment être fière de qui j'étais, parce que je ne savais pas qui j'étais[21]. »

Linda Clarke a été placée en famille d'accueil avec trois autres enfants.

> Dans ce foyer d'accueil, il y avait un pédophile, et je ne sais pas ce qui arrivait aux autres, mais je suis devenue sa cible. La mère m'envoyait toujours faire des commissions avec lui. Et chaque fois, il me forçait à lui faire des choses, et puis il me donnait des friandises. De plus, dans cette maison, nous, les enfants de famille d'accueil, ne recevions pas de câlins. Et je me suis sentie très coupable pendant de nombreuses années parce que parfois, je ne voulais pas résister, mais… je savais que ce n'était pas bien du tout[22].

Parfois, les prises en charge d'enfants tournent à la tragédie. Lorsque l'on peut trouver des statistiques propres à une province, les conclusions indiquent que dans certaines régions du pays, les enfants autochtones pris en charge par les services de protection de l'enfance ont un risque de décès très accru.

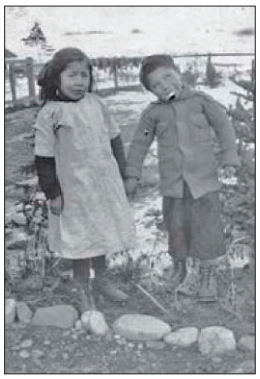
Une recherche réalisée en Alberta a indiqué que 78 % des enfants décédés dans des foyers d'accueil entre 1999 et le milieu de 2013 étaient des Autochtones[23]. Puisque les enfants autochtones, une minorité dans la population en général, représentent 59 % des enfants pris en charge par les services de protection de l'enfance en Alberta, le taux de décès d'enfants autochtones en famille d'accueil est encore plus disproportionné que le taux de prise en charge. Des 74 décès enregistrés d'enfants autochtones en famille d'accueil, 13 ont été causés par des accidents, 12 par des suicides et 10 par des homicides[24]. De ces enfants, 45 sont décédés alors qu'ils étaient pris en charge par un organisme provincial de protection de l'enfance et 29 sont décédés alors qu'ils étaient pris en charge par un organisme de services à l'enfance et à la famille se trouvant dans une réserve des Premières Nations.

## Améliorer les résultats pour les enfants

Même si les Autochtones contrôlent maintenant une part considérable des services d'aide à l'enfance, les organismes autochtones ont toujours de la difficulté à trouver un financement adéquat. Il est nécessaire de consacrer davantage de financement et de recherches aux services préventifs qui peuvent aider les familles autochtones. Néanmoins, bon nombre des conditions qui causent la représentation disproportionnée des Autochtones dans le système de protection de l'enfance sont liées à des répercussions des pensionnats beaucoup plus difficiles à régler, y compris la pauvreté, la toxicomanie, la violence familiale et la violence sexuelle. Nous croyons qu'afin de remédier aux torts causés par les pensionnats et de nouer des relations plus respectueuses et saines, le gouvernement du Canada, en consultation significative avec les Premières Nations, les Inuits et les Métis, doit reconnaître et aborder le contexte plus vaste de la crise des services de protection de l'enfance. Ce contexte touche les questions relatives à la pauvreté chez les enfants, au logement, à l'eau, à la salubrité, à la sécurité alimentaire, à la violence familiale et aux inégalités en matière d'éducation. Une réforme efficace des services à l'enfance exigera l'établissement d'échéances et de cibles mesurables en ce qui concerne la réduction du nombre et du pourcentage d'enfants autochtones pris en charge, une plus grande uniformité dans le cadre réglementaire ainsi que la reconnaissance du rôle central des organismes autochtones.

Le Canada a rejeté les demandes des Premières Nations concernant l'exploitation des services conformément aux lois et systèmes de justice traditionnels. En contraste, aux États-Unis, les cours tribales jouent un rôle important dans le système de protectionde l'enfance depuis 1978. Ces cours ont une compétence exclusive par rapport aux procédures concernant le droit de garde qui touchent des enfants autochtones vivant dans une réserve. Elles peuvent également intervenir dans les cas de droits de garde où

l'enfant ne vit pas dans une réserve[35]. Même s'il n'est pas parfait, le système des États-Unis accorde aux conseils tribaux un plus grand pouvoir en ce qui concerne le placement des enfants autochtones ainsi que l'expansion des programmes qui ont pour but de maintenir les familles unies. Les enfants autochtones sont tout de même séparés de leur famille en nombres disproportionnés, mais le taux de surreprésentation a diminué. Le taux de placement dans des foyers non autochtonesa également diminué[36].



La ségrégation absolue des sexes dans les écoles signifiait que les frères et les sœurs étaient rapidement séparés les uns des autres. Archives du Synode général, Église anglicane du Canada, P7538-635.

## Appel à l'action :

**3)** Nous demandons au gouvernement fédéral de mettre en place des dispositions législatives en matière de protection des enfants autochtones qui établissent des normes nationales en ce qui a trait aux cas de garde et de prise en charge par l'État concernant des enfants autochtones, et qui prévoient des principes qui :

i. confirment le droit des gouvernements autochtones d'établir et de mainteniren place leurs propres organismes de protection de l'enfance;

ii. exigent des organismes de protection de l'enfance et des tribunaux qu'ils tiennent compte dans leurs décisions des séquelles laissées par les pensionnats;

iii. établissent, en tant que priorité de premier plan, une exigence selon laquelle le placement temporaire ou permanent des enfants autochtones le soit dans un milieu adapté à leur culture.

L'amélioration des résultats pour les enfants autochtones comporte également une dimension humaine. Les répercussions intergénérationnelles de l'expérience des pensionnats ont fait en sorte que certaines familles n'ont pas de modèle parental solide. Un investissement dans des programmes appropriés sur le plan culturel dans les communautés autochtones pourrait améliorer les compétences parentales et permettre à plus d'enfants de grandir en sécurité dans leur famille et leur communauté.

## Appel à l'action :

**4)** Nous demandons au gouvernement fédéral, aux gouvernements provinciaux et territoriaux de même qu'aux gouvernements autochtones d'élaborer des programmes d'éducation qui sont destinés aux parents et qui sont adaptés à la culture des familles autochtones.

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

# 5 / ENFANTS VICTIMES DE VIOLENCE

ROEQ
Regroupement des organismes ESPACE du Québec

# PRATIQUE INTÉGRANT LA NOTION DE TRAUMA



## De la théorie à la pratique

Auprès des enfants 0-11 ans

MALTRAITANCE

Québec

# Notions de base et cadre théorique

## TRAUMA : DE QUOI PARLE-T-ON AU JUSTE?

### TERMINOLOGIE ET DÉFINITIONS

Plusieurs termes peuvent être utilisés pour décrire la réalité des enfants exposés à la maltraitance dans leur milieu de vie, suivis en contexte de protection et qui sont à risque de développer ou ont développé des séquelles. Les intervenants pourraient entendre :

- trauma développemental
- trauma psychologique
- trauma complexe
- état de stress post-traumatique, etc.

*Trauma signifie blessure dans le vocable grec. En médecine, la notion de trauma est utilisée quand le corps est attaqué et endommagé par une force si puissante que ses protections naturelles sont incapables de le défendre et de faire face à l'atteinte sans aide médicale. Freud a été le premier à utiliser le terme blessure psychique, par analogie à la blessure physique.*

Au-delà de l'angle conceptuel, nous voulons que ces enfants à haut risque de développer des séquelles liées à la maltraitance et à des conditions de vie adverses soient identifiés et que l'on prenne en compte cette réalité dans les services qui leur sont offerts. **Dans l'ensemble des outils proposés, nous utiliserons donc le terme trauma.** Cependant, dans ce document de référence, deux terminologies seront présentées:

- l'**état de stress post-traumatique**, provient du DSM, manuel diagnostique révisé dans sa dernière version (DSM-5) en 2013;
- **le trauma complexe,** issu des travaux de plusieurs chercheurs dont la volonté est de bien décrire la réalité des enfants et des adolescents exposés à des traumas interpersonnels et chroniques, qu'ils présentent ou non les symptômes correspondant à l'état de stress post-traumatique.

## ETAT DE STRESS POST-TRAUMATIQUE

Dans la nouvelle version du DSM-5, l'état de stress post-traumatique est divisé en deux catégories :

1. « État de stress post-traumatique chez les 6 ans et plus et les adultes »
2. « État de stress post-traumatique s'adressant aux enfants de 6 ans et moins »

*L'état de stress post-traumatique comme diagnostic est apparu dans les années '80 dans la foulée du retour des vétérans de la guerre du Vietnam et a été intégré au DSM dans sa troisième version.*

Pour qu'une personne développe un état de stress post-traumatique, elle doit avoir vécu, avoir été témoin ou avoir été confrontée à un évènement ou à des évènements percutants. Il peut s'agir de situations dans lesquelles des personnes ont pu mourir, être très gravement blessées ou menacées. Il peut s'agir de diverses expositions répétées : violence, agressions sexuelles ou expériences sexuelles inappropriées pour l'enfant avec ou sans violence et blessure, abus physiques, exposition à la violence familiale, etc. Ce pourrait aussi être l'exposition à un événement unique (accident, désastre naturel, etc.), directe (être sur place lors d'une attaque terroriste) ou indirecte (voir des images de l'attaque à la télévision et avoir un proche impliqué dans l'incident). À noter, le fait d'être témoin d'un évènement uniquement par la voie d'une exposition via les médias électroniques, la télévision, le cinéma ou des images n'est pas suffisant (selon les critères du DSM-5). Pour l'état de stress post-traumatique chez les moins de 6 ans, il est précisé que l'exposition traumatique à titre de témoin ou le fait d'être exposé indirectement concerne surtout les situations qui touchent son parent ou la personne qui s'occupe de lui en tant que donneur de soins.

Certains critères diagnostiques ont été modifiés dans la version du DSM-5. Par exemple, un enfant peut avoir entendu son parent parler de la guerre ou d'autres évènements traumatiques et de comment cet évènement a heurté son proche et développer un état de stress post-traumatique.

Les symptômes de l'état de stress post-traumatique peuvent apparaître consécutivement à l'évènement traumatique ou de façon retardée, parfois même après plusieurs années.

Dans le DSM-4, la personne exposée devait pouvoir raconter l'évènement traumatique, il y a moins d'importance accordée à ce critère pour que le jeune puisse recevoir le diagnostic.

La caractéristique essentielle de l'état de stress post-traumatique est le développement de symptômes spécifiques faisant suite à l'exposition à un facteur de stress traumatique extrême. Ce diagnostic décrit quatre familles de symptômes :

1. ***Symptômes d'intrusion*** associés à l'évènement traumatique apparaissant après celui-ci sous forme de :

    - Ré-expérience involontaire, intrusive de l'évènement causant de la détresse à travers des pensées, des images, des perceptions, des souvenirs qui rappellent celui-ci. Pour l'enfant, les souvenirs peuvent surgir dans le jeu sans nécessairement sembler provoquer de la détresse;
    - Rêves ou cauchemars répétitifs qui sont en lien avec l'évènement ou pour l'enfant, des cauchemars effrayants sans contenu spécifique;
    - Réactions de dissociation, des impressions de « flash-back » dans lesquels la personne agit ou se sent comme si l'évènement se reproduisait. Cela peut aller jusqu'à perdre complètement contact avec ce qui se passe réellement autour. Pour l'enfant, cela peut se vivre à travers la reconstitution de l'évènement à travers des jeux ou des dessins;
    - Impression que l'évènement peut se produire de nouveau, lorsqu'un élément interne ou externe le rappelle, en créant une détresse psychologique intense ou prolongée;
    - Réactions physiologiques marquées en lien avec des rappels internes ou externes de l'évènement.

2. ***Symptômes d'évitement persistant des stimuli*** associés à l'évènement qui débutent après l'exposition et qui se présentent sous forme :

    - D'efforts pour éviter les souvenirs, les pensées, les sentiments ou les conversations associées au traumatisme;
    - D'efforts pour éviter les rappels extérieurs tels que les activités, les endroits, les personnes ou les situations qui rappellent l'évènement.

3. ***Altération des cognitions et de l'humeur*** associées à l'évènement traumatique débutant ou s'aggravant après l'exposition et qui se présente sous forme de :

    - Incapacité à se souvenir;
    - Croyances et attentes négatives persistantes et exagérées, sur soi, les autres et même sur le monde entier. Par exemple, la personne peut croire que l'avenir n'est plus prometteur pour lui;

- Distorsions cognitives à propos des causes ou des conséquences de l'évènement amenant la personne à se blâmer ou à blâmer les autres;
- Persistance d'un état émotionnel négatif (peur, colère, honte, culpabilité, etc.);
- Diminution marquée de l'intérêt ou de la participation à des activités. La personne peut cesser de faire des activités qu'elle aimait faire auparavant;
- Impression de détachement ou sentiment d'étrangeté dans le contact avec les autres;
- Incapacité persistante à faire l'expérience d'émotions positives.

4. ***Altération marquée de l'éveil et de la réactivité*** *(Symptômes neurovégétatifs) débutant ou s'aggravant suite à l'exposition sous forme de :*

- Irritabilité et crises de colère exprimées sous forme d'agressivité verbale ou physique envers les objets ou les personnes;
- Comportements téméraires ou autodestructeurs ;
- Hyper éveil, état d'alerte, hyper vigilance;
- Réactions exagérées de sursaut;
- Difficultés de concentration;
- Difficultés de sommeil soit d'endormissement ou à demeurer éveillé une fois le sommeil nocturne interrompu.

Pour faire le diagnostic d'un état de stress post-traumatique **pour un enfant de moins de 6 ans,** cela nécessite la présence de moins de critères et cela particulièrement dans les catégories de l'évitement et de l'altération des cognitions et de l'humeur. Des comportements régressifs (ex. : perte sur le plan du langage, recommence à faire pipi au lit, à sucer son pouce, à vouloir dormir avec les parents, etc.) peuvent aussi être présents. Il est aussi mentionné que dans les situations d'évènements sévères et chroniques tels que la maltraitance dans l'enfance, la personne peut aussi faire l'expérience de difficultés sur le plan de la régulation émotionnelle et à maintenir des relations interpersonnelles stables.

*Selon Putnam (2003), l'idée de la violence subie dans l'enfance n'est pas un diagnostic, mais une expérience de vie.*

***L'état de stress post-traumatique peut se présenter avec ou sans symptômes dissociatifs tels que :***

- **La dépersonnalisation** : l'impression persistante ou récurrente de se sentir détaché de son corps, d'observer en spectateur son corps ou ses pensées comme dans un rêve, ou de ressentir un sentiment d'irréalité de son corps et de soi. La personne peut avoir l'impression que le temps s'arrête ou avance au ralenti;
- **La déréalisation** : l'expérience persistante ou récurrente pour la personne que le monde qui l'entoure est irréel, distant, distordu.

Plusieurs troubles sont souvent associés à l'état de stress post-traumatique :

- Trouble anxieux
- Trouble oppositionnel avec provocation
- Trouble de l'humeur
- Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité
- Trouble réactionnel de l'attachement
- Trouble de l'engagement réciproque
- Abus de substance (pour les enfants plus âgés)

*« La dissociation est une expérience au cours de laquelle une personne se trouve coupée sur le plan cognitif et émotionnel, de son environnement. La dissociation n'est pas un sentiment, mais plutôt une réaction automatique à un sentiment qui l'envahit. C'est une réaction de protection par laquelle l'individu s'échappe de la souffrance ou fuit une émotion intense qu'il ressent comme insupportable. La dissociation est le plus souvent une réaction à la peur, à l'anxiété, ou à une angoisse non spécifique très forte ».*

*(Cloitre et al. 2014)*

Les individus qui ont un diagnostic d'état de stress post-traumatique ont 80 % plus de probabilités de présenter des symptômes qui répondent à au moins un autre désordre répertorié.

## TRAUMA COMPLEXE

Pour certains chercheurs, l'état de stress post-traumatique (ESPT) ne décrit pas suffisamment bien la réalité de certains enfants suivis en clinique et qui présentent une étendue plus vaste de symptômes qui seraient la résultante de l'exposition à de multiples situations de maltraitance (Brière et Spinazzola, 2005; Herman, 1992).

C'est dans le début des années '90 que le concept de traumatisme complexe voit le jour.

Le National Child Traumatic Stress Network (NCTSN) propose l'adoption d'un nouveau diagnostic: trauma développemental ou trauma complexe. La recherche démontre que le trauma qui se produit tôt dans la vie et qui se prolonge, en plus d'avoir une composante interpersonnelle, peut avoir un impact sur la santé psychologique et provoquer un ensemble de séquelles développementales qui est au-delà de la symptomatologie décrite par l'état de stress post-traumatique.

*« D'une part, bien qu'il y ait consensus sur le caractère traumatique de la maltraitance, une majorité des enfants maltraités ne rencontre pas les critères de l'ÉSPT. D'autre part, plusieurs enfants maltraités sont étiquetés d'une multitude d'autres diagnostics de santé mentale, incluant le trouble oppositionnel avec provocation, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, le trouble réactionnel de l'attachement, la dépression et le trouble des conduites. Les symptômes traumatiques tels qu'habituellement définis par le DSM apparaissent alors soit inappropriés, soit camouflés par l'intensité et la diversité des autres difficultés. Pour de nombreux chercheurs et cliniciens, l'ÉSPT est donc un diagnostic incomplet qui dessert mal les enfants.»*

*(Milot et al. 2013)*

En effet, la notion de trauma complexe est très utile pour décrire le profil de plusieurs enfants accueillis dans les centres jeunesse. Le trauma complexe évite de compartimenter les différents symptômes qui peuvent s'expliquer par la maltraitance : difficulté en lien avec l'attachement, impact sur l'estime de soi, difficultés de comportement et de régulation des affects. La notion de trauma complexe implique bien sûr l'exposition à des évènements traumatisants, mais aussi à un échec dans la fonction de protection du parent. Plusieurs des symptômes développés par l'enfant peuvent être interprétés comme ayant une fonction adaptative à l'expérience d'abus en lui permettant par exemple de faire face à la détresse ou de se rassurer, mais ils peuvent devenir problématiques dans l'adaptation.

*La notion de trauma complexe vise à reconnaître que, derrière plusieurs comportements qui paraissent problématiques et dysfonctionnels, il peut y avoir de la peur ou un comportement adaptatif lié au stress vécu de façon intense et répétée.*

# *Quelles sont les conséquences sur le développement associées au trauma?*

Les conséquences répertoriées pour le traumatisme complexe sont multiples et touchent plusieurs sphères du fonctionnement de l'enfant. Elles ont été classées par Cook et al. (2005) en sept catégories :

- Attachement
- Sphère biologique
- Régulation des émotions
- Dissociation
- Régulation du comportement
- Cognition
- Identité

## Attachement

Il a été démontré que l'établissement d'un lien significatif à un adulte qui assure sécurité et protection à l'enfant représente un facteur de protection pour le développement de celui-ci. À l'inverse, le fait pour un enfant d'être exposé à des situations générant du stress lié à un danger potentiel et à de l'imprévisibilité, sans la présence d'un adulte sensible, fiable et capable d'offrir protection et soins, met l'enfant dans un contexte où il doit absorber seul et de plein fouet des émotions d'une grande intensité. C'est habituellement le parent qui soutient l'enfant et qui l'aide à se réguler tant au niveau physique, émotif qu'au niveau comportemental. Un jeune enfant ne possède pas les ressources internes pour gérer seul sa détresse.

L'enfant exposé à des traumatismes sans la protection d'une relation d'attachement sécurisante peut avoir de la difficulté à développer des relations avec des pairs et à accepter de dépendre des adultes qui l'entourent.

Qu'en est-il lorsque le parent n'est pas celui qui agresse, mais en est le témoin passif? Selon Herman (1992), la passivité face à l'agression est aussi blessante pour l'enfant. La fonction de la relation d'attachement est de garantir la sécurité de l'enfant. Cette omission de protection pourrait en soi être la source d'un trauma (Cloître et al. 2014).

## Sphère biologique

La maltraitance durant l'enfance, particulièrement en l'absence de réponses sensibles de la part du parent, peut conduire à un parcours de vie empreint d'une réactivité accrue au stress. Le développement neurobiologique suit une programmation génétique qui peut être modifiée par des stimuli externes provenant de l'environnement. Des niveaux élevés de stimulation peuvent agir comme déclencheurs donnant lieu à des processus adaptatifs qui sculptent le cerveau différemment et altèrent le fonctionnement biologique. Cela peut affecter le système immunitaire et avoir un impact sur la santé.

Durant l'enfance, certaines parties du cerveau se développent. Elles sont entre autres responsables de la capacité à :

- filtrer les signaux sensoriels afin de repérer les informations importantes;
- apprendre à détecter et à répondre à des menaces potentielles;
- reconnaître l'information et les stimuli de l'environnement;
- coordonner et organiser des réponses rapides et appropriées;
- discriminer les stimuli internes et externes, les identifier et y réagir.

Le trauma interfère avec l'intégration de ce potentiel d'analyse, ce qui occasionne un débordement de l'aspect émotif et explique en partie la manière non rationnelle de réagir en situation de stress. De même, lorsque le système de régulation est déréglé, même une exposition à un stress modéré ou léger peut provoquer une réponse extrême. L'impact des traumas peut entraîner des dysrégulations sensorielles, cela signifiant que l'enfant présente des réponses d'hypo ou d'hypersensibilité aux stimuli sensoriels (Ex. : bruit, odeur, lumière, sensation tactile). Par exemple, un jeune enfant peut réagir de façon intense lorsqu'on le change de position (proprioception), se montrer intolérant au contact physique ou à l'opposé, ne pas réagir à la douleur causée par une blessure ou chercher à se procurer des sensations physiques pour se sentir en contact avec lui-même.

## Régulation des émotions

La régulation des émotions est la capacité d'identifier, d'exprimer les émotions ressenties et de moduler la réponse de façon cohérente et graduée en fonction des expériences vécues.

Un déficit de la capacité à réguler les expériences émotionnelles peut être classé en trois catégories :

1. Difficulté à identifier les expériences émotionnelles internes (Ex. : je ne sais pas ce que je ressens, j'identifie une excitation interne sans être capable de la nommer ni d'en différencier le niveau);
2. Difficulté dans l'expression des émotions. (Ex.: demeurer très figé et même rigide, ou encore se montrer explosif et changeant);

3. Difficulté à moduler l'expérience émotionnelle (Ex. : incapacité à s'apaiser par soi-même).

*Les expériences traumatiques vécues par l'enfant surchargent ses capacités d'adaptation, ce qui le force à se couper de sa vie émotive pour arriver à « survivre » aux abus. En l'absence de la capacité à mettre des mots, les réponses aux stress peuvent être internalisées (Ex : dépression, retrait, anxiété) ou externalisées (Ex. : agressivité, hyperactivité, opposition ou colère)*.

## Dissociation

Parfois, les enfants traumatisés ont recours à la dissociation. Selon Putnam (1997), elle se présente comme une incapacité à intégrer l'information et l'expérience (les pensées, les émotions, la mémoire et l'identité) d'une façon normale, cohérente et adaptée. Les différents éléments demeurent fragmentés. On peut retrouver :

- Une pensée sans affect;
- Une émotion sans cognition;
- Une sensation corporelle sans conscience;
- Un comportement sans conscience.

La dissociation est un mécanisme de protection dans un contexte d'exposition traumatique chronique. Cela peut cependant devenir un désordre. Putman (1997) donne trois fonctions à la dissociation :

1. Rendre le comportement automatique dans des circonstances qui submergent l'individu;
2. Compartimenter les souvenirs et les émotions trop pénibles;
3. Permettre le détachement de soi dans des situations extrêmes.

Un enfant traumatisé peut par exemple utiliser la dissociation pour fuir psychologiquement une situation qui dépasse ses capacités d'adaptation. Il peut se réfugier dans sa tête à défaut de pouvoir fuir ou combattre. Il s'agit d'un mécanisme fort utile dont le cerveau se sert pour permettre littéralement la survie. Mais lorsque trop souvent utilisé, ce mécanisme n'est pas sans conséquence sur le devenir de l'enfant.

La dissociation peut avoir un impact sur la capacité de l'enfant à investir réellement ses activités quotidiennes et affecter par le fait même sa disponibilité aux apprentissages et au développement de relations sociales. Comme le signale Bloom (1999), il est nécessaire d'avoir accès à tout un registre d'émotions variées pour nouer et entretenir des liens sains avec les autres. Il n'est pas toujours facile pour les adultes qui l'entourent de percevoir que l'enfant dissocie. L'enfant peut être perçu comme dans la lune, détaché ou ne portant pas attention. L'enfant peut être en action, mais il n'est pas réellement disponible à ce qui l'entoure.

## Régulation du comportement

La régulation du comportement est la capacité de contrôler ses comportements de façon adaptée aux diverses situations. L'enfant traumatisé peut avoir un problème de sur ou sous-régulation. Par exemple l'enfant peut exercer un contrôle très fort sur son comportement et apparaître excessivement obéissant ou inhibé. Il peut être incapable de vivre un changement dans sa routine. À l'inverse, l'enfant peut être très impulsif, voire explosif et incapable de vivre des frustrations ou des délais. Il peut avoir beaucoup de difficulté à se calmer et à réfléchir avant d'agir. La difficulté pour l'enfant de réguler ses comportements est étroitement liée à l'impact du trauma complexe sur la sphère biologique, plus particulièrement sur la physiologie du stress, les relations d'attachement et aussi sur le développement du cerveau et les fonctions cérébrales.

Selon Bloom (1999), il existe une forme de compulsion de répétition en lien avec les scénarios traumatiques. Les réactivations inconscientes constituent des pièges interactionnels dans lesquels les adultes responsables d'un enfant peuvent tomber et ainsi contribuer à une certaine retraumatisation. Bloom (1999) rappelle que Freud a été un des premiers à mettre en évidence que certains comportements que la personne ne peut s'empêcher de perpétuer constituent une répétition inconsciente de scénarios vécus, mais inaccessibles aux souvenirs. La répétition du comportement devient en quelque sorte la seule manière de manifester ce que l'on a vécu, faute de pouvoir y mettre des mots. C'est ainsi que l'on rejoue continuellement son passé, quel que soit le contexte actuel dans lequel on se retrouve.

Il peut être difficile, dans l'interaction avec l'enfant de comprendre et d'accepter qu'il reproduise si souvent des comportements ayant des conséquences malheureuses et négatives pour lui : il est surtout improductif de le lui reprocher ou d'espérer que d'ajouter d'autres conséquences le dissuade de recommencer. On y reviendra au moment de parler intervention.

## Cognition

L'enfant acquiert au cours de l'enfance et de l'adolescence certaines habiletés de raisonnement nécessaires pour un développement optimal, en lien avec le développement de certaines parties de son cerveau. Les fonctions dites exécutives sont essentielles à la capacité à fonctionner de façon autonome et à s'engager dans des relations réciproques. Ces fonctions permettent entre autres :

- d'évaluer le sens des expériences émotionnelles plus complexes;
- d'anticiper l'effet d'une action en se basant sur les expériences antérieures;
- de créer un modèle de référence intégrant la compréhension de la perspective des autres personnes;

- de développer des stratégies de planification, de résolution de problèmes et de prise de décision;
- d'avoir accès à une mémoire de travail plus stable et facilement accessible.

Un enfant traumatisé peut présenter différents retards sur le plan de ses capacités cognitives et langagières. Il peut aussi avoir des difficultés dans la gestion et la résolution des problèmes. Ces différentes atteintes au niveau cognitif peuvent causer des problèmes scolaires.

Le fait de fonctionner presque continuellement en mode survie mobilise les ressources de l'enfant qui devraient être disponibles pour les apprentissages et les défis développementaux. Il est donc fondamental d'intervenir pour favoriser la répétition d'expériences positives nourrissant l'élaboration de fonctions exécutives dont les circuits ont été atrophiés par la réponse au stress.

## Identité

Les enfants se font une idée de leur propre valeur à partir du type de regard que l'on pose sur eux. Cette vision de l'autre sur soi est encore plus importante lorsqu'elle provient des personnes qui sont le plus près de nous. Lorsque c'est le parent qui maltraite, dénigre, omet de prendre soin ou de protéger, cela peut avoir un impact important sur l'évaluation que l'enfant se fait de sa valeur. L'abus et la négligence peuvent amener l'enfant à se penser comme un mauvais objet qui ne mérite pas d'être aimé et investi. Il est souvent moins douloureux sur le plan psychique et affectif pour l'enfant de se blâmer pour ce qui lui arrive que de reconnaître que son parent est indigne de confiance et dangereux. Tous les professionnels qui ont travaillé avec des jeunes enfants sont frappés par cette façon de réagir. En effet, il est fascinant de voir l'enfant inventer à son parent toutes les excuses inimaginables pour protéger même le parent le plus défaillant. Les émotions de honte, de culpabilité, de responsabilisation extrême et de faible estime sont le lot de beaucoup d'enfants victimes de maltraitance.

Pour pouvoir rêver et se projeter dans le futur, il faut que l'enfant ait un minimum de sentiment de confiance, d'espoir et de sens de contrôle sur ce qui lui arrive.

# La neurophysiologie du stress et les impacts de la maltraitance et des expériences de vie adverses sur le développement du cerveau

> *« Les données de recherche semblent indiquer que les individus qui ont fait l'expérience de formes sévères de stress durant les premières années de leur vie sont fortement à risque d'en vivre les conséquences négatives non seulement durant leur enfance, mais également à l'âge adulte »*
>
> *(Lemelin et al. 2012)*

Lorsque l'être humain est confronté à une situation perçue comme une menace, il est programmé biologiquement pour se protéger du danger. Ce mécanisme de protection interne affecte tous nos systèmes afin de favoriser la mise en place de réaction de ***fuite*** ou de ***combat*** et ainsi optimiser nos chances de survie. Dans certaines situations, il peut être utile de ***figer***, de se camoufler ou de se soumettre momentanément. Lorsque le système de gestion du stress s'active, c'est donc toute l'énergie et les ressources disponibles qui sont mobilisées pour faire face aux menaces et aux défis. Tout ce qui n'est pas utile dans l'immédiat s'arrête donc!

Il semble que les situations qui contiennent des composantes comme l'impression d'un manque de contrôle, de l'imprévisibilité, de la nouveauté ou un risque pour l'égo génèrent une réaction de stress[1]. Apprendre à composer avec un stress léger ou modéré est un élément important du développement sain de l'enfant. Lorsqu'un enfant est confronté à des situations nouvelles ou menaçantes, son corps réagit en quelques secondes en augmentant entre autres son rythme cardiaque, sa pression artérielle, sa vigilance et sa production d'hormones de stress, comme le cortisol. Lorsque les systèmes de réponse au stress d'un jeune enfant sont activés dans le cadre de relations sécurisantes où l'adulte qui s'occupe de l'enfant le rassure et le réconforte, ces effets physiologiques s'estompent et reviennent à des niveaux de base. Le résultat de ce processus répété est le développement d'un système de réponse au stress en bonne santé.

Toutefois, si l'enfant est exposé à des stress extrêmes, de longue durée, et que les relations n'exercent pas un rôle de protection pour l'enfant, le résultat peut être un stress toxique, entraînant des dommages à différents niveaux et touchant même l'architecture de son cerveau. Ces expériences peuvent altérer le système cérébral responsable de son autogestion et de son autorégulation. Des modes altérés de réactivité au stress ont été observés chez les enfants et les adultes ayant été exposés à la maltraitance, ou ayant été négligés par les personnes leur donnant des soins (Tarullo et Gunnar, 2006). Le système de gestion du stress semble se dérégler, produisant des manifestations durables

[1] Voir les travaux de Sonia Lupien sur le stress humain : http://www.stresshumain.ca/

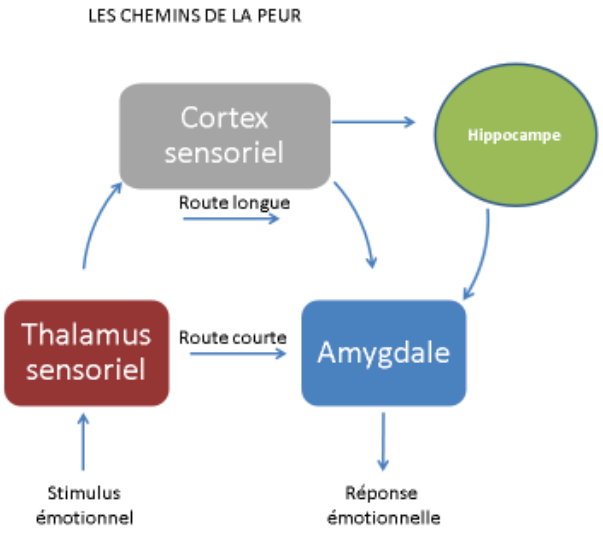
d'hypersensibilité ou d'hyperréactivité. Le stress toxique réfère à une activation fréquente et intense du système de stress qui est dangereuse pour la santé.

En fait, à chaque nouvelle expérience de confrontation ou de danger, le système de fuite ou de combat s'active. Le corps produit alors une forte réponse générant des connexions qui peuvent, à force de se répéter, créer un circuit plus sensible qui se déclenchera, même en face de menaces mineures. La capacité à moduler l'état d'alerte est atteinte et l'enfant peut passer d'un état de calme à un état de grande réactivité sans qu'un observateur externe ait perçu le moindre déclencheur. L'enfant peut aussi se sentir plus facilement menacé ou provoqué et répondre impulsivement dans des situations où il n'y a pas de réelles menaces. Il peut aussi percevoir de la colère ou de l'hostilité dans un visage qui n'exprime qu'un affect neutre. À l'inverse, il semble que certaines expériences de stress répétées puissent altérer la fluctuation normale de cortisol, empêchant à la fois d'avoir l'énergie nécessaire pour traverser la journée et rencontrer les défis de celle-ci et s'endormir quand la courbe diminue pour vivre une régénération.

L'organisme produit aussi d'autres formes de substances qui sont utiles dans la vie de tous les jours, mais particulièrement en période de stress ou de menace. Les endorphines entre autres permettent de calmer l'anxiété, aident à supporter ou soulager la douleur, améliorent l'humeur. Il semble que ce système aussi puisse être altéré suite à des expositions répétées à des stress chroniques provoquant une forme de dépendance chez l'individu aux endorphines. Cela a comme conséquence que certaines personnes ne peuvent fonctionner qu'en provoquant des états de stress, d'agitation, de douleur (automutilation) et en développant des comportements à risque. La production d'endorphines devient ainsi une façon de se donner une forme de réconfort temporaire.

Si les réactions de fuite ou de combat sont efficaces, ou si la personne reçoit la protection nécessaire, l'impact négatif à long terme est amoindri. Cependant, si la personne est incapable, en raison de son âge, de ses caractéristiques ou de son contexte, de se défendre ou de fuir et qu'elle n'est pas protégée, elle peut devenir extrêmement vulnérable et impuissante face à la menace. Elle peut figer face au danger et développer une forme d'impuissance apprise tout en continuant de vivre les impacts du stress dans son corps. Cette forme de paralysie face au danger serait associée à des désordres neuro-psycho-physiologiques et influencerait les stratégies que la personne adopte pour faire face au stress. Les jeunes enfants qui sont négligés ou maltraités ont des courbes anormales de production de cortisol, qui peuvent durer même après que l'enfant a été déplacé vers un foyer sûr et aimant. Par exemple, un bébé n'a pas les outils nécessaires pour fuir ou se défendre, en cas de menace perçue, le bébé manifeste des signaux. Si le bébé n'a pas de réponse sécurisante à ces signaux, il peut éventuellement en cesser l'émission. La seule issue devient alors de figer face au danger répétitif.

**Qu'est-ce qui se passe lorsqu'on a peur ?**[2]




Un enfant est assis en classe, il entend un claquement de porte. Il se dit que ce n'est que la porte d'une classe voisine et qu'il n'est pas en danger. Il se remet au travail.

Un autre enfant est assis en classe, il entend le même claquement de porte. Il sursaute, se lève et frappe l'élève devant lui. Le professeur ne comprend pas ce qui s'est passé. Le jeune est puni et retiré de la classe.

Lorsqu'une personne est confrontée à une situation qui lui fait peur ou la menace, cela se fait via un stimulus sensoriel (ici, le bruit du claquement de porte). Le **thalamus** est le passage obligé de tous les messages captés par les sens (la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût).

L'information en provenance de ce stimulus externe atteint l'amygdale de deux façons différentes : par une **route courte**, rapide, mais imprécise, directement du thalamus, et par une **route longue**, lente mais précise, celle qui passe par le cortex.

C'est la **route courte**, plus directe, qui permet de commencer à se préparer à un danger potentiel avant même de savoir exactement ce dont il s'agit. Ces précieuses fractions de seconde peuvent, dans certaines situations, faire la différence pour la survie. **L'amygdale** est une des structures responsables des réactions de protection de soi telles que la fuite ou le combat. Elle joue un rôle important dans l'apprentissage, la mémorisation et la gestion des émotions. De plus l'amygdale coordonne la réponse corporelle à la peur et à l'agression (mains moites, augmentation de la fréquence cardiaque, muscles tendus, etc.). Elle regroupe plusieurs circuits de notre système d'alarme. La voie rapide du thalamus à l'amygdale ne prend pas de risque et donne l'alerte pour tout ce qui semble représenter un danger.

Le stimulus va aussi se rendre, par la **route longue** du thalamus au **cortex** et à l'**hippocampe** donnant accès à la mémoire et aux cognitions. **L'hippocampe** intervient principa-

[2] Voir *Les deux routes de la peur*, dans Le cerveau à tous les niveaux: http://lecerveau.mcgill.ca

lement pour permettre d'associer le stimulus au contexte de la situation. Le **cortex** serait impliqué dans la dernière phase de la confrontation à un danger, celle où après la réaction émotive automatique initiale, il est nécessaire de réagir et choisir l'action la plus efficace pour se soustraire au danger. Il permet de corriger ou d'interrompre les réponses qui s'avèrent inappropriées. La planification volontaire d'une réponse émotionnelle adaptée à la situation que permettent les structures mentales supérieures est donc un merveilleux complément au système de réponses rapides et automatiques. Les connexions du cortex préfrontal à l'amygdale permettent aussi d'exercer un certain contrôle conscient sur l'anxiété. Avoir accès aux deux routes est un atout et on peut comprendre pourquoi, dans une perspective évolutive, ces deux voies complémentaires ont pu se mettre en place.

Dans l'exemple mentionné plus haut, l'enfant qui a accès à la route longue peut se dire : *« Ce n'est rien, je suis dans la classe, je ne suis pas en danger, ce n'est que la porte. Mon professeur est là pour moi ».*

Pour les enfants exposés à la maltraitance, qui ont vécu des stress chroniques, le parcours du stimulus vers l'amygdale devient une route bien pavée et de plus en plus rapide et la route longue, un chemin de moins en moins fréquenté. C'est ce qui explique que la personne traumatisée passe fréquemment sans transition d'un état de calme à une explosion. Bloom (1999) explique que la personne réagit comme si elle avait perdu le contrôle du volume du système d'alerte et qu'elle devenait incapable de réguler ses réactions en fonction de l'intensité de la menace ou du stresseur. On peut même dire que le jeune enfant qui a vécu dans un contexte de maltraitance n'a pas eu la chance d'apprendre à développer cette capacité à réguler ses états internes. Les zones du cerveau telles que l'hippocampe et le cortex peuvent même s'atrophier (Teicher, 2000, Perry, 2001).

De plus, l'aire de Broca qui est la zone du langage peut elle aussi être réduite, ce qui complexifie pour l'enfant la capacité de mettre des mots sur ce qui l'inquiète ou le perturbe. Les éléments traumatiques peuvent être encodés dans la mémoire non verbale et les réactions de protection peuvent alors être déclenchées inconsciemment. L'enfant qui n'a pas de mots pour transposer son expérience dans un récit va enregistrer l'expérience traumatique sous forme d'images, de sensations, d'émotions, d'impressions et d'images puissantes et envahissantes. Sandra Bloom (1999) parle de « terreur sans mot »: l'enfant ne peut pas parler de ce qu'il a vécu ni même y réfléchir, il ne peut que le revivre.

Ce n'est donc pas uniquement le système lié à la gestion du stress qui peut être touché. L'exposition à la maltraitance et à des conditions adverses dans l'enfance peut affecter le cerveau aux plans de son volume, de sa structure et de son fonctionnement. Le système neuroendocrinien peut aussi être altéré et les réseaux neuronaux dédiés à la protection face au danger être favorisés, au détriment des circuits associés aux apprentissages. Ces impacts sont aussi associés à une diminution de la capacité de régulation des affects et des comportements, ainsi qu'au développement des fonctions exécutives qui permettent l'exécution de tâches cognitives plus complexes telles que la sélection et la planification d'un but, l'anticipation et l'inhibition. Elles sont étroitement liées à la gestion

des comportements, des émotions et aux compétences sociales. L'inhibition par exemple, joue un rôle dans le contrôle de l'impulsivité en permettant au jeune de freiner un élan comportemental.

Heureusement, les connaissances actuelles parlent aussi de plasticité positive du cerveau et donc de la capacité de créer de nouveaux réseaux neuronaux. Les expériences de vie précoces sont en effet des périodes de changement intense au niveau du cerveau. Il semble que le fait de vivre des expériences positives et réparatrices ait un effet sur le développement de l'estime personnelle et que cela puisse éventuellement se refléter dans la taille de certaines régions du cerveau, notamment l'hippocampe. Le fait d'offrir à l'enfant des environnements enrichis, sources de stimulations variées et encourageant les comportements exploratoires pourrait avoir un effet positif et possiblement réparateur. Les expériences qui font vivre à l'enfant qu'il peut avoir du contrôle sur des situations permettraient à celui-ci de développer des stratégies adaptatives de gestion du stress. En effet, si l'enfant perçoit qu'il a du pouvoir sur des situations qui génèrent un stress minimal, cela lui permet de traiter l'information, d'expérimenter des stratégies plus adaptatives aux plans comportemental, émotionnel et cognitif, de consolider son estime de soi et ultimement un développement cérébral plus harmonieux.

***En situation de danger, il est plus utile de se battre ou de fuir que de développer des plans ou des stratégies.***

*Agir plutôt que de penser* → *Le système limbique (amygdale) plutôt que l'hippocampe et le cortex*

## 2. PISTES POUR VÉRIFIER SI UN ENFANT EST VICTIME DE VIOLENCE

Extrait textes ateliers adultes/Personnel/Bloc-juillet2021

Des changements soudains de comportement sont souvent le signe que l'enfant vit une situation stressante. De manière générale, le stress est décrit comme un état de tension nerveuse, une réaction physique naturelle et normale du cerveau et du corps. Il peut être utile pour s'adapter dans des moments difficiles, pour se surpasser ou encore dans une situation considérée comme dangereuse ou menaçante. Par contre, des changements soudains et persistants dans le comportement d'un enfant sont souvent le signe que quelque chose ne va pas. En tant qu'adulte, c'est notre rôle de vérifier ce qui se passe et d'offrir notre aide à l'enfant.

### 2.1. Indicateur de stress

Ces indices de stress peuvent se classer en plusieurs catégories :

***Les relations interpersonnelles***

- Isolement (retrait) ou besoin d'être constamment entourée-entouré ;
- Soumission exagérée ou méfiance constante;
- Apathie (indifférence) ou réactivité (comportement agressif, irritabilité);
- Démontrer tout à coup beaucoup d'affection pour son entourage ou se coupe de tout lien affectif;
- Reproduction de la violence, comportements violents (mordre, taper, pousser, briser des jouets, etc.);
- Problème de délinquance ;
- Décrochage scolaire.

***Les problèmes physiques :***

- Malaises chroniques et maladies psychosomatiques;
- Douleurs abdominales et maux de tête;
- Gain ou perte de poids;
- Retard de croissance (lors de la petite enfance);
- Vomissements, saignements de nez;
- Blessures évidentes (contusions diverses : blessures, brûlures, marques, etc.)
- Saignements vaginaux ou anaux inexpliqués;
- Infections transmises sexuellement et par le sang.

***Les problèmes émotionnels :***

- Excès de colère, crise de larmes;
- Hyperactivité;
- Phobies diverses et soudaines;
- Changement brusque d'humeur;
- Mutisme sélectif;
- Dépression, anxiété;
- Sentiments de honte, de culpabilité.

***Les activités et habitudes :***
- Manque de concentration;
- Régression scolaire, absentéisme ou besoin exagéré de réussir;
- Mensonges fréquents
- Propreté excessive ou problème d'hygiène;
- Jeux sexuels inappropriés pour l'âge, masturbation excessive, etc.

***Comportements autodestructeurs :***
- Tentative de suicide;
- Automutilation;
- Délinquance;
- Prostitution, consommation de drogues et/ou alcool, etc.

***Comportements régressifs :***
- Suce son pouce;
- Recommence à faire pipi au lit;
- Enfant qui urine par terre ou volontairement à côté de la toilette, etc.

***Troubles alimentaires :***
- Boulimie, anorexie;
- Enfant qui amasse de la nourriture dans sa bouche;
- Enfant qui crache sa nourriture constamment, etc.

***Trouble du sommeil :***
- Enfant qui ne veut plus se coucher;
- Enfant qui dort trop;
- Cauchemars;
- Fatigue excessive, etc.

**2.2. Les causes du stress**

Le stress chez les enfants peut être causé par plusieurs facteurs. Cela pourrait être à cause :
- D'une situation nouvelle : un déménagement, une entrée à l'école, la naissance d'un nouveau bébé.
- D'un moment difficile : une période d'examen, une séparation des parents, le décès d'un être cher, une chicane, etc.

Mais, il peut arriver que la raison de son stress soit due au fait de vivre de la violence. Il serait précipité de tirer des conclusions sans avoir vérifié auprès de l'enfant ce qui se passe. Prenez le temps d'observer, de consigner vos observations et de vérifier vos doutes auprès de l'enfant EN PREMIER. […]

Tous les enfants ne réagissent pas de la même façon à la violence. Cela dépend de :
- Leur âge et leur personnalité;
- Le type de violence vécue;
- La fréquence et la durée des gestes posés;
- Le lien qui l'unit à son agresseur;
- La présence ou non de personnes significatives dans son environnement.

# 5.

# COMMUNIQUER EFFICACEMENT AVEC DES ENFANTS

Un enfant peut fournir des informations utiles sur ce qu'il vit ou a vécu. Les professionnels qui travaillent auprès des enfants doivent savoir comment les enfants communiquent afin de les aider à raconter fidèlement ce qui leur est arrivé. Le professionnel trouvera dans la présente section des informations concrètes qui l'aideront à préparer une rencontre ou un entretien avec un enfant. Nous y traiterons du développement de l'enfant, des façons de communiquer efficacement avec des enfants, des facteurs qui brouillent la mémoire des enfants et de l'importance des questions liées à la technologie.

## OBTENIR DE L'INFORMATION DURANT UN ENTRETIEN AVEC UN ENFANT

Pour obtenir des informations dans un entretien avec un enfant, rappelle Anne Graffam Walker (1999), il faut traiter l'enfant comme un cas unique. Il faut que les questions soient formulées de façon que l'enfant puisse les comprendre, et l'interviewer doit pouvoir interpréter correctement ce qui lui est dit. Pour cela, l'interviewer doit être bien conscient que deux enfants du même âge ne seront pas nécessairement au même stade de développement. Pour obtenir un témoignage fidèle de la part de l'enfant, il faut savoir comment il communique et veiller à ce que le déroulement de la rencontre ou de l'entretien soit en phase avec les besoins de l'enfant et son stade de développement.

### LE SAVIEZ-VOUS?

**À propos des enfants :**

- Un enfant de tout âge dira probablement ce qu'il sait à un adulte qui lui pose les bonnes questions de la bonne manière.
- Quand vous formulez une question pour un enfant, le nombre maximal de mots de la question ne doit pas dépasser l'âge de l'enfant plus un (par exemple, pour enfant a six ans, une question ne devrait pas compter plus de sept mots).
- Les enfants ne discernent pas les intentions des adultes. Par exemple, lorsqu'un adulte manipule un enfant dans un but sexuel, l'enfant risque fort de se soumettre. Les enfants ne savent pas sur quoi peuvent déboucher de telles interactions.
- Les enfants de deux et trois ans sont souvent capables de se souvenir de ce qui leur est arrivé et de le raconter fidèlement.
- Les enfants d'âge préscolaire ont parfois une étonnante mémoire du détail.
- Lorsqu'un enfant d'âge préscolaire pose beaucoup de questions commençant par « pourquoi » à un adulte, cela veut habituellement dire qu'il aime bien cette personne et qu'il veut entretenir le dialogue avec elle.
- Chez les enfants d'âge préscolaire, les maladresses verbales sont souvent vues comme des mensonges (si un adulte commet une erreur de bonne foi, l'enfant pensera qu'il ment).


© 2013, Centre canadien de protection de l'enfance inc. Tous droits réservés; il est toutefois permis de produire une copie du présent document pour usage personnel.

**À retenir :**

- La plupart des enfants répondront aux questions d'un interviewer qui leur est sympathique.
- Lorsqu'un adulte élève la voix, l'enfant pense qu'il a fait quelque chose de mal.
- Les enfants de 6 à 12 ans sont plus timides et plus gênés que les enfants d'âge préscolaire.
- Lorsqu'un adulte n'arrive pas à soutenir l'attention d'un enfant d'âge préscolaire et que l'enfant n'écoute pas, prononcer le nom de l'enfant peut permettre de regagner son attention.

*(Graffam-Walker, 1999; G. Crisci, communication personnelle, 3 mai 2011)*



Photo d'un mannequin. Pour illustrer le texte.


© 2013, Centre canadien de protection de l'enfance inc. Tous droits réservés; il est toutefois permis de produire une copie du présent document pour usage personnel.

## Conseils sur la manière de parler aux enfants

Les professionnels de la protection de l'enfance trouveront dans la présente section des conseils sur la manière de communiquer avec des enfants d'âge préscolaire et scolaire dans le contexte d'une rencontre ou d'un entretien. Les enfants ont une connaissance limités du vocabulaire et de la langue et cela peut faire obstacle à la communication. Nous recommandons fortement aux professionnels de prendre connaissance de ces conseils avant d'interroger un enfant.

### Conseils généraux sur la manière de communiquer avec les enfants :

- Parlez simplement et adaptez votre discours à l'âge de l'enfant.
- Parlez lentement et laissez le temps à l'enfant de traiter l'information.
- Utilisez des mots concrets.
- Utilisez des noms de personnes plutôt que des pronoms (il, elle, ils, etc.).
- Faites des pauses à intervalles réguliers pour demander à l'enfant s'il a des questions.
- Limitez-vous aux questions utiles et nécessaires lorsque vous interrogez un enfant d'âge préscolaire.

### Mots concrets, interprétation littérale

*Enfants d'âge préscolaire :*

- Les enfants d'âge préscolaire utilisent et interprètent les mots de façon très littérale. Par exemple, durant une rencontre ou un entretien avec un enfant de moins de cinq ans, si vous lui demandez « Es-tu en classe de prématernelle? », l'enfant vous répondra sans doute « non », pour la simple raison qu'il se trouve alors dans une salle de réunion ou d'entretien, et non dans une classe de prématernelle.
- Les enfants d'âge préscolaire ne savent généralement pas qu'ils « ne comprennent pas ». Dès lors, il est inutile de leur poser des questions comme « Comprends-tu? ».

*Enfants de 6 à 12 ans :*

- Les mots abstraits, les sarcasmes, l'ironie et les proverbes déroutent les enfants.
- Certains enfants de 10 à 12 ans interprètent toujours les mots de façon très littérale. Mieux vaut continuer d'utiliser des mots concrets avec les enfants de cette tranche d'âge.

### Cognition

*Enfants d'âge préscolaire :*

- Même si un enfant d'âge préscolaire sait exactement ce qui s'est passé, il ne sera pas nécessairement capable de l'expliquer. Le langage réceptif (compris) chez un jeune enfant est plus développé que le langage expressif (parlé).
- Les enfants d'âge préscolaire n'ont pas une bonne perception du temps et de la durée. Par


© 2013, Centre canadien de protection de l'enfance inc. Tous droits réservés; il est toutefois permis de produire une copie du présent document pour usage personnel.

exemple, si vous demandez à un enfant de quatre ans combien de temps il est resté chez quelqu'un et qu'il y est resté deux heures, l'enfant peut très bien vous répondre « deux jours » parce qu'il a l'impression que son séjour a été aussi long.

- Les enfants d'âge préscolaire ne saisissent pas très bien le concept de l'âge. Par exemple, si vous demandez à un enfant à quel moment une situation s'est produite et que ladite situation s'est produite hier, l'enfant vous répondra peut-être « Quand j'étais petit ». Jusqu'à l'âge d'environ 8 ans, si vous demandez à un enfant de dire l'âge d'un autre enfant, il se basera généralement sur la taille et le gabarit de l'enfant pour dire son âge. Dès lors, si interrogez un enfant à propos d'un incident prétendument commis par un adolescent de petite taille, il vous dira probablement que ce dernier était « petit » si vous lui demandez son âge.

*Enfants de 6 à 12 ans :*

- Les enfants ont tendance à répondre aux questions même s'ils ne savent rien du sujet. Rassurez-les en leur disant que ce n'est pas grave s'ils ne connaissent pas la réponse à une question et faites-leur bien comprendre qu'il est très important de ne pas prétendre connaître la réponse.
- Les enfants ont besoin de plus de temps que les adultes pour traiter l'information et formuler des réponses. Laissez-leur suffisamment de temps.

### Phrases simples

*Enfants d'âge préscolaire :*

- Les enfants d'âge préscolaire comprennent mieux les phrases simples (sujet-verbe-complément). Par exemple, « Maman était dans la cuisine ».

*Enfants de 6 à 12 ans :*

- Évitez les phrases de type « Si… alors » ainsi que les phrases complexes avec des enfants de 6 à 12 ans.

### Qui, qu'est-ce que, où, quand, comment, pourquoi

*Enfants d'âge préscolaire :*

- Les enfants d'âge préscolaire savent répondre aux questions commençant par « Qui », « Qu'est-ce que » et « Où » et beaucoup peuvent aussi répondre aux questions commençant par « Comment ».
- Les enfants d'âge préscolaire craignent souvent d'avoir fait quelque chose de mal lorsqu'on leur pose des questions commençant par « Pourquoi ». Faites-attention avec ce genre de question.
- Évitez les questions commençant par « Quand » avec les enfants d'âge préscolaire, car ils n'ont pas la même perception du temps.
- Les enfants d'âge préscolaire ne s'occupent généralement pas des gestes des autres parce qu'ils sont trop égocentriques. Par exemple, si vous demandez à un enfant de vous dire ce qu'une autre personne faisait au même moment, il n'en saura probablement rien.
- Les enfants d'âge préscolaire ne savent pas établir des liens de cause à effet, ce qui les empêche de comprendre « pourquoi » quelque chose est arrivé.


© 2013, Centre canadien de protection de l'enfance inc. Tous droits réservés; il est toutefois permis de produire une copie du présent document pour usage personnel.

*Enfants de 6 à 12 ans :*

- Certains enfants de cet âge peuvent encore craindre d'avoir fait quelque chose de mal lorsqu'on leur pose des questions commençant par « Pourquoi ».
- À partir de 10 ans, les enfants sont capables d'établir des liens de cause à effet, de répondre à des questions commençant par « Pourquoi » et de comprendre les conséquences.
- Les enfants de cet âge n'auront pas une bonne perception du temps avant la mi-adolescence. Mieux vaut rattacher les questions commençant par « Quand » à des indicateurs temporels ou à des moments précis (après l'école, avant le déjeuner, après de dîner, etc.).

### Couleur

*Enfants d'âge préscolaire et enfants de 7 ans et moins :*

- Jusqu'à l'âge de 8 ans, les enfants n'interprètent pas toujours les couleurs de la même façon. Évitez de poser des questions sur les couleurs ou d'utiliser les couleurs pour évaluer leur compréhension du bien et du mal.

*Enfants de 8 à 12 ans :*

- Les enfants de 8 à 12 ans connaissent généralement bien leurs couleurs et sont capables de les décrire de façon uniforme.

### Combien de fois

*Enfants d'âge préscolaire et enfants de 6 à 12 ans :*

- Les enfants ne sont pas en mesure de fournir une indication fiable du nombre de fois que quelque chose est arrivé. Par exemple, si vous demandez à un enfant combien de fois telle chose est arrivée et que ladite chose est arrivée plus d'une fois, il pourrait très bien vous répondre « un million de fois ». Pour avoir une idée du nombre de fois que quelque chose est arrivé, demandez à l'enfant si ce qu'il vient de vous raconter est arrivé à un autre moment. Dans l'affirmative, demandez-lui encore, « Est-ce que c'est déjà arrivé à un autre moment? ». Après votre discussion, comptez le nombre de fois où l'enfant a indiqué que la chose est arrivée. D'autres questions peuvent vous aider à déterminer le nombre de fois que quelque chose est arrivé, par exemple : « Est-ce que c'est arrivé plus qu'une fois? », « Raconte-moi comment ça s'est passé la dernière fois que c'est arrivé », « Raconte-moi comment ça s'est passé la première fois que c'est arrivé », et « Raconte-moi une fois où ça s'est passé différemment » (par ex., à un autre endroit, à un autre moment de la journée, etc.).

### Chronologie

*Enfants d'âge préscolaire et enfants de 6 à 12 ans :*

- Les enfants ont parfois du mal à raconter les faits par ordre chronologique. Ce sera probablement au professionnel de démêler le tout suite à la rencontre ou l'entretien.


© 2013, Centre canadien de protection de l'enfance inc. Tous droits réservés; il est toutefois permis de produire une copie du présent document pour usage personnel.

### Langage idiosyncrasique

*Enfants d'âge préscolaire et enfants de 6 à 12 ans :*

- Les enfants décrivent ce qu'ils ont ressenti plutôt que la manière dont les choses se sont passées. Par exemple, un enfant pourrait dire « Il m'a rentré un couteau dans les fesses ».
- Les enfants utilisent d'autres termes ou en inventent pour remplacer ceux qu'ils ne connaissent pas. Par exemple, la « maison du chien » pour désigner la « niche ».
- Les abuseurs utilisent parfois un langage idiosyncrasique (différent) pour décrire l'abus, de sorte que si l'enfant parle, il sera moins apte à se faire comprendre. Par exemple, l'abuseur pourrait utiliser les mots « bâton de golf » ou « épée » pour nommer le sexe d'un garçon

### Te souviens-tu?

*Enfants d'âge préscolaire et enfants de 9 ans et moins :*

- « Te souviens-tu? » n'est pas une bonne question à poser à des enfants de 9 ans ou moins parce que leur capacité de se remémorer des souvenirs n'a pas encore atteint son plein développement. Ce genre de questions déroute les enfants d'âge préscolaire, qui interprètent tout de façon littérale et concrète. Par exemple, à la question « Te souviens-tu d'être allé au parc avec Serge? », un enfant de quatre ans a répondu « non » parce qu'il n'a jamais oublié qu'il était allé au parc avec Serge.

### Termes génériques

*Enfants d'âge préscolaire et enfants de 6 à 12 ans :*

- Les enfants ne sont pas doués pour catégoriser les mots, et leur pensée s'articule souvent autour de mots spécifiques. Entrent dans les génériques des mots comme *parenté, relations, gestes, temps, ordre, lieux* ainsi que les unités de mesure comme la vitesse, la distance, les dimensions ou la quantité. Par exemple, lors d'un interrogatoire, un enfant pourrait nier que telle personne l'a *touché* mais dire qu'elle l'a « chatouillé », « léché », « embrassé » ou « lavé ». Un enfant peu nier s'être déplacé, mais reconnaître être allé ailleurs avec quelqu'un d'autre en voiture ou à pied. Un enfant peut nier s'être fait déshabiller, mais reconnaître s'être fait enlever son pantalon.
- Des erreurs de sous-extension se produisent lorsqu'un mot est utilisé correctement, mais dans un sens trop limité. Par exemple, un enfant peut nier que l'abus s'est produit si on lui demande si c'est arrivé dans la maison du voisin alors que les faits se sont produits dans l'appartement du voisin.
- Des erreurs de surextension se produisent lorsque l'enfant donne un sens beaucoup trop large à un mot. Par exemple, un enfant qui utiliserait le mot « camion » pour tous les véhicules à quatre roues, ou le mot « minou » pour tous les animaux à poil, ou le mot « épaule » pour les parties intimes puisque l'épaule est couverte par les vêtements.


© 2013, Centre canadien de protection de l'enfance inc. Tous droits réservés; il est toutefois permis de produire une copie du présent document pour usage personnel.

### Prépositions

*Enfants d'âge préscolaire :*

- Les enfants d'âge préscolaire mélangent les prépositions (dans, entre, sur, dessus, dessous, derrière, devant, après, etc.).
- Pour certaines prépositions, aidez-les en faisant mention d'activités courantes pour rappeler leurs souvenirs et leur donner des repères chronologiques (pour plus de détails sur la mémoire, consultez la section Les facteurs qui brouillent la mémoire d'un enfant, page 31).

*Enfants de 6 à 12 ans :*

- Les enfants comprennent les prépositions vers l'âge de 5 ans et demi.

### Pronoms

*Enfants d'âge préscolaire et enfants de 6 à 12 ans :*

- Évitez les pronoms (il, elle, eux, etc.) durant les entretiens parce que les enfants ne savent pas toujours ce qu'ils représentent. À la place, utilisez des noms de personnes et de lieux. Par exemple, dites « Qui était dans la cuisine? » plutôt que « Est-ce qu'elle était là? ». Dès lors que l'enfant a identifié la personne, nommez-la par son nom.
- Lorsqu'un enfant utilise un pronom, vérifiez toujours de qui l'enfant parle. Un enfant peut changer subitement de sujet. Par exemple, si l'enfant dit « Il était dans le sous-sol », demandez-lui « C'est qui, "il"? », car l'enfant pourrait très bien être en train de parler d'une toute autre personne ou d'un tout autre événement.

### Contexte

*Enfants d'âge préscolaire et enfants de 6 à 12 ans :*

- Un enfant peut se mettre tout à coup à penser à autre chose et, par conséquent, à répondre différemment aux questions. L'enfant pourrait alors donner l'impression de fournir des informations incohérentes. Or, il pourrait simplement s'agir d'informations désordonnées ou d'éléments associés à d'autres expériences ou événements. Le cas échéant, assurez-vous auprès de l'enfant que ses réponses se rapportent bien au sujet dont il est question.
- Certaines questions pourraient dérouter un enfant si l'interviewer ne commence pas par les mettre en contexte. Placez chaque question dans un contexte en faisant le lien avec le contexte déjà posé par l'enfant. Par exemple, si l'enfant raconte un incident survenu au parc, vous pourriez commencer la question suivante par « Quand tu étais au parc… ».
- Prévenez toujours l'enfant avant de changer de sujet. Par exemple, « Maintenant, nous allons parler de… ».

### Ordre des mots

*Enfants d'âge préscolaire et enfants de 6 à 12 ans :*

- Si vous dites une phrase à la voix passive, par exemple « Tu as dit que ta mère a été frappée par ton père », l'enfant pourrait voir dans sa tête sa mère en train de frapper son père et répondre « non ». Avec des enfants d'âge préscolaire, l'usage de la voix active (« Tu as dit que ton père a frappé ta mère ») permet d'éviter de telles erreurs d'interprétation. Il est important de répéter ce que l'enfant a dit.

*(Graffam Walker, 1999; Crisci, communication personnelle, 3 mai 2011)*


© 2013, Centre canadien de protection de l'enfance inc. Tous droits réservés; il est toutefois permis de produire une copie du présent document pour usage personnel.

# 6.

# LE DÉVOILEMENT

Les dévoilements prennent diverses formes. Les abus pédosexuels sont parfois découverts par une personne qui tombe par hasard sur une scène d'abus pédosexuel ou sur des images, des vidéos ou descriptions d'abus pédosexuels. Il arrive aussi qu'un dévoilement soit intentionnel, par exemple dans le cas d'un enfant qui décide faire des révélations. Un dévoilement peut être spontané, mais il s'agit le plus souvent d'un processus qui commence par des indices et qui s'étale sur plusieurs jours, mois ou même années. Par exemple, un enfant pourrait laisser entendre qu'il lui est arrivé quelque chose sans toutefois préciser clairement qu'il a été victime d'abus sexuel. Il pourrait commencer par laisser échapper un premier indice pour voir si l'adulte le croira ou le jugera. Les indices des enfants ne sont pas toujours évidents, mais si l'adulte gère bien la situation (sans porter de jugement), il est plus probable que l'enfant continuera à dévoiler l'abus petit à petit.

Voici quelques exemples de ce que pourrait dire un enfant pour dévoiler un abus :

- « Qu'est-ce que tu penses de ____? »
- « _____ n'est pas gentil. »
- « _____ ne s'occupe plus de moi. »
- « _____ aime plus les garçons que les filles. »
- « Je n'aime plus aller chez ____ . »
- « Je n'aime plus ____ . »
- « Je n'aime pas ça quand ma maman s'en va; j'ai peur quand elle n'est pas là. »
- « Je me sens mal à l'aise avec ____. »
- « Je m'haïs. »
- « J'ai peur que tu sois fâché contre moi... »
- « _____ me fait vraiment rager. »
- « _____ m'a fait des choses... »
- « _____ me fait des choses que je n'aime pas. »
- « _____ joue à des jeux que je n'aime pas. »

Les révélations d'un enfant sont teintées d'hésitation, de confusion ou d'incertitude. Les professionnels doivent se garder de rejeter les éventuelles révélations d'un enfant simplement parce qu'elles semblent floues, incohérentes ou invraisemblables. Même si l'enfant ne dévoile pas d'abus ou semble hésitant ou incohérent durant un entretien, on ne peut pas conclure qu'il n'y a pas eu d'abus sexuel.

Il n'est pas inhabituel pour un enfant de se rétracter en tout ou en partie durant le processus. Cela serait associé au fait de « raconter » des événements pour lesquels l'enfant reconnaît ou sent qu'il pourrait y avoir des répercussions personnelles et émotionnelles pour lui-même et des personnes dont il dépend sur le plan affectif. Un enfant risque davantage de se rétracter s'il a l'impression que le professionnel ou ses proches ne le croient pas.


© 2013, Centre canadien de protection de l'enfance inc. Tous droits réservés; il est toutefois permis de produire une copie du présent document pour usage personnel.

## Exemples de phrases aidantes et bienveillantes en contexte de dévoilement

**Adopter d'emblée une attitude respectueuse empreinte de cohérence et de transparence qui nourrit le besoin de l'enfant d'être sécurisé.**

E *C'est difficile de se confier à propos de choses qui nous font souffrir, surtout lorsque des personnes qu'on aime font partie du problème. Je ne te laisserai pas seul face à cette situation. Je n'ai pas toutes les réponses, mais je vais en chercher avec toi.*

**Sans dramatiser ou banaliser la situation, prendre au sérieux ce que l'enfant exprime et lui refléter son importance.**

E *Je comprends. Ce que tu me dis est important et on va trouver ensemble des façons pour que tu te sentes mieux.*

*Je m'inquiète pour toi et pour ta sécurité. Je veux t'aider à aller mieux.*

**Reformuler ou refléter.**

E *Tu vis des choses très difficiles en ce moment, c'est normal que tu veuilles que ça arrête.*



**Souligner les forces, les ressources et les compétences de l'enfant en lien avec la situation vécue.**

*Tu acceptes de me parler de ce que tu vis. Grâce à ta franchise et à ton ouverture, on va trouver des solutions pour t'aider.*

*Tu as vécu dans le passé des situations difficiles et tu as réussi à les surmonter. Je suis certain que tu as des forces pour passer à travers cette nouvelle épreuve.*

*Tu ne t'en rends pas compte en ce moment, mais tu as fait plein de choses qui fonctionnent [donner des exemples]. Ce n'est pas facile et tu y arrives. Je crois en toi.*

**Désigner avec l'enfant des adultes significatifs de son entourage qui pourront l'aider à surmonter la situation actuelle, par exemple ses parents, sa famille d'accueil de proximité, son enseignant, un membre de sa famille élargie, un intervenant de son milieu de vie.**

E *De toutes les personnes que tu connais, par qui voudrais-tu [aimerais-tu] être aidé dans cette situation?*

**Renforcer la démarche de demande d'aide**

E *Tu as bien fait d'en parler. Ça prend du courage. Ce n'est pas tout le monde qui ose dire ces choses.*

**Accepter et accueillir les pleurs et les cris.**

E *Tu as le droit de pleurer et de crier. Tout le monde pleure ou a parfois envie de crier. Ça fait du bien et, ensuite, il est plus facile de trouver des solutions.*

**Rechercher des solutions ou stratégies qui ont déjà fonctionné dans d'autres circonstances. En suggérer au besoin.**

E *Serais-tu prêt à ce qu'on discute ensemble pour trouver des façons de te sentir un peu moins [seul, fâché, triste]?*

*Dis-moi, qu'est-ce que tu aimerais qui soit différent après notre rencontre?*

*Tu sais, il arrive à d'autres enfants de vivre des situations semblables à la tienne. Voudrais-tu que je te fasse part de quelques trucs que ces enfants utilisent pour se sentir mieux?*

**Convenir des <u>mesures concrètes</u> selon la nature des moments critiques anticipés et en suggérer au besoin.**

*Si ça devenait difficile pour toi, que dirais-tu de...*

Extraits du « Guide de soutien pour intervenir auprès d'un enfant de 5 à 13 ans à risque suicidaire », Ministère de la Santé et des Services Sociaux du Québec, 2021.

## RÉFÉRENCE À UNE PERSONNE DE CONFIANCE : APPEL À UN DES PARENTS DE L'ENFANT

Le ROEQ a prévu des lignes de conduites lors d'une référence à une personne de confiance, et les voici tel que mentionnées dans la résolution 09-04-1 PR-10-23 :
**«Ligne de conduite lors d'une référence à une personne de confiance»**

1. Vérifier ce que l'enfant a déjà fait ou est prête ou prêt à faire pour en parler elle-même ou lui-même.
2. Au besoin, prendre contact avec la personne de confiance pour lui transmettre les informations, convenues au préalable avec l'enfant, et le faire en privé.
3. Si la personne de confiance de l'enfant est une professionnelle du milieu visité et que vous êtes au courant que cette référence devra être acceptée par la direction, en informer l'enfant.
4. En tout temps, transmettre seulement les informations utiles à la résolution de problème

**Si la personne de confiance de l'enfant est un de ses parents**
Assurez-vous de respecter les points no 1, 2 et 4 de la résolution citée ci-haut.

Voici quelques balises pour faciliter cette démarche :
**Lors de la rencontre avec l'enfant**

- ✓ Comme pour toute autre référence, mentionner à l'enfant que vous croyez qu'il serait important d'en parler à quelqu'un pour qu'il-elle sache vers qui se tourner au besoin quand vous ne serez plus dans le milieu.

- ✓ Si l'enfant exprime des craintes face à cet appel, vérifiez d'où elles viennent. Ses craintes sont généralement justifiées. Si l'enfant change d'idée et ne souhaite plus en parler à l'un de ses parents, respectez cela et vérifiez à qui d'autre il serait possible et intéressant de le dire.

- ✓ Demander à l'enfant les coordonnées téléphoniques pour rejoindre la personne identifiée et vérifier le meilleur moment pour joindre cette personne. Effectuer le contact dans les meilleurs délais.

- ✓ Avant de quitter l'enfant, soyez clair-e à l'effet que vous communiquerez avec son parent selon les ententes que vous avez prises.

- ✓ Par mesure de sécurité, effectuez votre appel à partir du milieu visité ou du bureau d'ESPACE. S'il vous est plus facile d'effectuer cette démarche à partir de votre résidence, composez *67 (sans frais). Ainsi, votre numéro de téléphone n'apparaîtra pas sur l'afficheur de la personne contactée.

**Lors du contact téléphonique**

- ✓ Vous présenter en nommant votre nom et l'organisme pour lequel vous travaillez

- ✓ Vérifier si le parent était présent à l'atelier destiné aux parents et sinon, expliquer brièvement ce que fait ESPACE : organisme de prévention de la violence qui visite toutes les classes… L'équipe d'animation a visité la classe de son enfant. Pendant l'atelier nous répétons souvent aux enfants qu'il est important d'en parler à un adulte de confiance si on ne se sent pas en sécurité ou pas bien et nous offrons des rencontres individuelles. C'est à ce moment que vous avez rencontré son enfant.

- ✓ Informer la personne que son enfant vous a confié une situation qu'il-elle trouve difficile, que c'est courageux d'en avoir parlé et que l'enfant l'a identifiée comme étant une de ses personnes de confiance. Enfin, qu'il-elle est d'accord avec le fait que vous la contactiez.

- ✓ Transmettre le contenu tel que prévu avec l'enfant. Nommer les solutions trouvées avec l'enfant et les démarches entreprises, s'il y a lieu.

- ✓ Lorsque la situation rapportée est difficile à recevoir pour la personne contactée, offrir votre soutien : écouter, rassurer, valider, renforcer ses compétences, ses forces, ce qu'elle a fait de bon en terme de comportements ou de solutions, etc.

- ✓ Si cela est propice et semble répondre au besoin de l'adulte, discutez d'autres solutions possibles et des ressources d'aide, etc. Il est généralement possible de remettre de la documentation au secrétariat du milieu, adressée au parent. Cela peut s'effectuer également par un envoi postal ou en dirigeant la personne vers des sites Internet.

- ✓ Demander à l'adulte d'informer son enfant de votre appel au sujet de la situation confiée.

**Pourquoi l'enfant n'en a-t-il pas parlé avant**

Si le parent se demande pourquoi son enfant ne l'a pas dit auparavant, vous pouvez lui rappeler que l'atelier insiste beaucoup sur l'importance de parler à un adulte de confiance quand on ne se sent pas en sécurité ou pas bien. C'est sans doute pour cela que l'enfant a réalisé qu'il-elle pouvait en parler.
À moins que la personne vous amène, elle-même, sur cette piste ou que vous sentiez une grande ouverture à entendre ce genre de considération, éviter de parler de la crainte d'avoir fait quelque chose de mal, d'être réprimandé, de ne pas être cru ou écouté ou même de faire de la peine à l'adulte aimé. Le parent pourrait se sentir jugé. D'ailleurs, sauf si l'enfant vous en a parler en des termes clairs, tout cela ne serait que présomption.

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

# 6 / PRÉVENTION EN MILIEU ÉDUCATIF

ROEQ
Regroupement des organismes ESPACE du Québec

## POURQUOI INTERVENIR DANS TOUTE L'ÉCOLE AU MEME MOMENT

- Parce que Espace est un programme communautaire.
- Parce que l'école au complet est un milieu de vie.
- Parce que plus on est nombreuses-nombreux, plus on peut agir-réagir dans une situation.
- Pour susciter, encourager, renforcer l'entraide entre les enfants et les adultes.
- Afin que tout le monde dans l'école parle de la même chose, au même moment et que les personnes se renforcent ainsi les unes les autres.
- Pour que tout le monde ait la même information, les mêmes outils.
- Parce que tous les enfants, à n'importe quel moment, sont susceptibles de vivre de la violence.
- Pour renforcer le sentiment d'appartenance à un groupe de tous les enfants de l'école.
- Pour briser la dépendance des unes-uns par rapport aux autres plus informées-és.
- Pour ne pas faire de différence entre les enfants (plus jeunes, plus âgées-âgés, plus petites-petits, plus grandes-grands).
- Afin de rejoindre le plus d'adultes possible oeuvrant dans une communauté donnée.
- Pour que l'information qui circule dans l'école et le quartier sur la violence commise envers les enfants soit uniforme.
- Pour que tout un milieu de vie connaisse les droits des enfants.
- Pour qu'après le passage d'Espace, l'école et la communauté puissent continuer à approfondir les notions acquises.
- Pour que la prévention de la violence commise envers les enfants soit la responsabilité de toutes et de tous.

## LA PRÉVENTION EFFICACE

**La prévention efficace signifie :**

- défaire les mythes entourant la violence, les agressions;
- redonner du pouvoir et des moyens concrets, (résolution de problèmes) pour se sortir d'une situation violente, agressive;
- remettre la responsabilité à qui elle revient; c'est-à-dire aux individu-e-s qui commettent les agressions;
- s'engager comme membre de la communauté à assurer la sécurité de tous-toutes les enfants qui en font partie. Si un-e enfant est en danger, tous-tes les autres le sont aussi.

Rôle des parents et des autres adultes : (signaler l'existence du livret destiné aux adultes)

La prévention fait partie intégrale du quotidien des parents, des enfants et des adultes de sa communauté.

1 Savoir communiquer ouvertement avec les enfants : stratégie de prévention très efficace
   - être disponible pour discuter avec les enfants de toutes situations;
   - parler de façon franche et ouverte de la violence, des agressions;
   - exprimer honnêtement notre gêne ou notre inconfort au sujet de certaines questions;
   - réaffirmer notre accueil malgré nos malaises.

2 Croire les enfants
   - La décision que prend l'enfant de parler à un-e adulte de confiance de la violence, des agressions dans sa vie, n'est pas un geste facile à poser. Aussi, ce partage doit être accueilli avec honnêteté et amour, tout en offrant un support solide dans la démarche que l'enfant veut entreprendre.

3 Aider les enfants à développer une confiance en leur intuition et une estime de soi forte et positive
   - favoriser leur habileté à réagir efficacement à une situation difficile;
   - les encourager dans leur capacité à prendre des décisions et à résoudre des problèmes;
   - avoir confiance en elles-eux, lorsqu'elles-ils traversent des situations qui comportent certains dangers;
   - laisser transparaître la confiance, non seulement dans la parole, mais aussi à travers les attitudes et l'action.

4 Développer la solidarité entre adultes
   - Le programme Espace veut aider à bâtir un réseau de solidarité entre tous les adultes de la communauté, où qu'ils-elles oeuvrent. Ceci, afin de les encourager à entreprendre, en toute confiance, des actions solides et profondes pour assurer la sécurité et la protection de tous-toutes les enfants faisant partie de cette communauté.

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

# 7 / DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

Regroupement des organismes ESPACE du Québec



2e édition

# Le développement de l'enfant au quotidien

## De 0 à 6 ans

## Francine Ferland

Éditions du CHU Sainte-Justine

## Le développement sensoriel et perceptif

| | |
|---|---|
| **De la naissance à 6 mois** | › Il reconnaît la voix et l'odeur de sa mère.<br>› Il se détourne d'une odeur désagréable.<br>› Il est attiré par les visages.<br>› Il a de l'intérêt pour les objets ou images aux couleurs contrastées (noir et blanc).<br>› Il reconnaît visuellement sa mère.<br>› Il peut fixer son regard sur un objet éloigné d'une vingtaine de centimètres.<br>› Il aime les objets de couleurs vives (images, mobiles).<br>› Il bouge la tête au son de la voix et cherche à localiser l'origine des sons.<br>› Il porte son poing à sa bouche.<br>› Il distingue le jour et la nuit.<br>› Il manifeste un intérêt grandissant pour son environnement : il regarde, il écoute.<br>› Il reconnaît les voix des membres de son entourage.<br>› Il adore observer et suivre les personnes des yeux. |
| **De 6 à 12 mois** | › Il porte ses orteils à sa bouche.<br>› Il se sert de ses mains et de sa bouche pour explorer les objets.<br>› Il comprend l'intonation affective d'un message : il fait la moue ou pleure quand on hausse le ton.<br>› Il découvre la notion de profondeur (non celle du danger) et la notion de distance.<br>› Il réagit à l'appel de son nom.<br>› Il peut suivre du regard un objet qui bouge rapidement. |
| **De 1 à 2 ans** | › Il aime regarder les images d'un livre.<br>› Sur demande, il identifie quelques images dans un livre en les pointant.<br>› Il saisit le sens de « avant » et « après ».<br>› Sur demande, il pointe les parties de son visage : nez, bouche, oreille, etc., puis quelques parties de son corps : mains, pieds, ventre…<br>› Il peut rassembler deux objets de même forme.<br>› Il place dans un encastrement des formes géométriques simples (cercle, carré, triangle). |
| **De 2 à 3 ans** | › Par imitation, il reproduit une ligne verticale, horizontale, un cercle.<br>› Il comprend successivement les termes « dans », « sur », « sous », « en bas », « en haut », « debout », « assis ». Il comprend les mots « lentement », « maintenant ».<br>› Il peut sans erreur placer des anneaux gradués sur une tige.<br>› Il regroupe des objets de même forme.<br>› Il insère des objets de diverses formes dans les ouvertures correspondantes dans un encastrement. |

| | |
|---|---|
| **De 2 à 3 ans** | › Il peut nommer les parties de son visage.<br>› Il peut dire son nom au complet.<br>› Il réussit un casse-tête de 4 pièces.<br>› Il reconnaît des objets familiers par le toucher.<br>› Il comprend la différence entre « un » et « plusieurs ».<br>› Il compte deux objets.<br>› Il peut dire son âge. |
| **De 3 à 4 ans** | › Il regroupe les objets de même couleur.<br>› Il réussit un casse-tête de 6 à 10 pièces.<br>› Il nomme quelques couleurs.<br>› Il réussit à insérer les uns dans les autres des objets de tailles différentes (contenants à encastrer).<br>› Il comprend les termes « avant », « après », « petit », « gros ».<br>› Il commence à comprendre les notions concernant le temps : « hier », « aujourd'hui », « tout à l'heure », « demain ».<br>› Il copie une croix, un carré.<br>› Il compte mécaniquement jusqu'à 10 et peut compter trois à six objets placés devant lui. |
| **De 4 à 5 ans** | › Il réussit un casse-tête de 10 à 15 pièces.<br>› Il compare les objets entre eux (plus grand, plus petit).<br>› Il comprend les termes « en dessous, « en avant », « en arrière », « près », « loin ».<br>› Il identifie quelques articulations (épaule, coude, genou).<br>› Il identifie des objets familiers en les touchant (sans les voir).<br>› Il copie quelques lettres et chiffres.<br>› Il comprend le sens de « premier » et de « dernier ».<br>› Il comprend certaines notions de durée (une heure, c'est plus long qu'une minute).<br>› Il distingue les parties de la journée : le matin, l'après-midi, le soir. |
| **De 5 à 6 ans** | › Il copie un triangle, un rectangle ainsi que son nom.<br>› Il distingue sa main droite de sa main gauche.<br>› Il écrit son nom.<br>› Il réussit un casse-tête de 15 à 20 pièces.<br>› Il reconnaît les chiffres.<br>› Il peut compter mécaniquement jusqu'à 30 et compter 10 objets placés devant lui.<br>› Il sait son numéro de téléphone.<br>› Il situe les saisons. |

©2014 Éditions du CHU Sainte-Justine. Tous droits réservés.
Tiré de *Le développement de l'enfant au quotidien. De 0 à 6 ans, 2e édition* de Francine Ferland

# Le développement de la motricité globale

| | |
|---|---|
| **De la naissance à 6 mois** | **Couché sur le dos**<br>› Il tourne la tête sur les côtés.<br>› Il maintient sa tête au centre.<br>› Il s'amuse à faire des mouvements de pédalage.<br>› Il joue avec ses pieds.<br>**Couché sur le ventre**<br>› Ses bras et ses jambes sont fléchis sous lui.<br>› Il tourne la tête sur les côtés.<br>› Il soulève sa tête quelques instants.<br>› Il prend appui sur son ventre et ses avant-bras.<br>› Il soulève la tête et redresse le dos, en s'appuyant d'abord sur le ventre, puis sur ses avant-bras et, enfin, sur ses mains.<br>**Contrôle de tête et début de position assise**<br>› Il contrôle bien sa tête dans vos bras.<br>› Il maîtrise bien sa tête dans toutes les positions.<br>› Tout d'un bloc, il commence à se retourner du ventre au dos, puis du dos au ventre.<br>› Il tient en position assise quelques secondes avec du soutien. |
| **De 6 à 12 mois** | › Il se retourne du ventre au dos puis du dos au ventre de façon segmentaire.<br>› Il maîtrise de mieux en mieux la position assise : il se protège des chutes vers l'avant (6-7 mois), de côté (8-9 mois), vers l'arrière (10 mois).<br>› Couché sur le ventre, il se redresse pour s'asseoir en prenant appui sur un côté et en s'aidant de son bras.<br>› Il fait de même quand il est couché sur le dos.<br>› Il rampe sur l'abdomen, à la manière d'un commando.<br>› Il soutient le poids de son corps quand on le met en position debout.<br>› Il se déplace à quatre pattes.<br>› Il passe de la position assise à la position à genoux, en s'appuyant sur un fauteuil.<br>› Il se met debout en se tenant aux gens et aux meubles.<br>› Il se déplace de côté en se tenant aux meubles.<br>› Il fait quelques pas s'il est tenu des deux mains.<br>› Il fait quelques pas s'il est tenu d'une main. |
| **De 1 à 2 ans** | › Il fait ses premiers pas sans aide.<br>› Il pousse ou tire un jouet à roulettes en marchant.<br>› Il transporte un objet.<br>› Il monte les escaliers à quatre pattes.<br>› Il bouge au rythme de la musique.<br>› Il peut s'accroupir et se relever en gardant son équilibre.<br>› Il grimpe sur une chaise d'adulte.<br>› Il monte les escaliers, sans alterner les pieds et en tenant la rampe.<br>› Il descend les escaliers à quatre pattes, à reculons.<br>› Il commence à courir. |
| **De 2 à 3 ans** | › Il peut tenir la position accroupie.<br>› Il descend l'escalier seul, en se tenant à la rampe et sans alterner les pieds.<br>› Il court, grimpe, glisse.<br>› Il sautille sur place les deux pieds ensemble.<br>› Il peut transporter un gros objet en marchant, tel son ourson.<br>› Il frappe un ballon avec le pied.<br>› Il lance un ballon avec ses deux mains et un mouvement de tout le corps.<br>› Il lance une balle vers l'avant sans tomber.<br>› Il monte et descend les escaliers une marche à la fois. |
| **De 3 à 4 ans** | › Il dirige bien son tricycle.<br>› Il court avec plus de grâce.<br>› Il monte et descend les escaliers en alternant les pieds.<br>› Il lance et attrape le ballon avec plus d'adresse.<br>› Il lance une balle vers une cible.<br>› Il commence à tenir en équilibre sur un pied pendant quelques secondes. |
| **De 4 à 5 ans** | › Il lance et attrape une balle.<br>› Il peut apprendre des techniques de nage.<br>› Il saute sur un pied.<br>› Il fait des sauts en hauteur.<br>› Il marche sur les talons, sur le bout des pieds.<br>› Il conduit une bicyclette munie de roues stabilisatrices.<br>› Il lance le ballon avec plus de force.<br>› Il coordonne mieux ses mouvements.<br>› Il peut lancer la balle par-dessus l'épaule ou par en dessous. |
| **De 5 à 6 ans** | › Il essaie de sauter à la corde.<br>› Il commence à faire bondir un ballon d'une main.<br>› Il est plus agile et gracieux dans ses mouvements.<br>› Il court comme un adulte.<br>› Il conduit une bicyclette. |

© 2014 Éditions du CHU Sainte-Justine. Tous droits réservés.
Tiré de *Le développement de l'enfant au quotidien. De 0 à 6 ans*, 2e édition de Francine Ferland

# Le développement de la motricité fine

| | |
|---|---|
| **De la naissance à 6 mois** | › Les mouvements spontanés de ses bras sont asymétriques et anarchiques.<br>› Le réflexe d'agrippement est présent.<br>› Il met occasionnellement son poing dans sa bouche.<br>› Il examine attentivement ses mains et ses doigts.<br>› Il gratte la surface avec ses doigts pour saisir un objet : c'est le début de la préhension palmaire.<br>› Il secoue un hochet placé dans sa main. |
| **De 6 à 12 mois** | › Il porte les objets à sa bouche.<br>› Il devient plus habile à saisir les objets.<br>› Il commence à adapter sa préhension aux formes et à la taille des objets.<br>› Il lâche l'objet qu'il a en main si on lui en présente un autre.<br>› Il saisit des objets de différentes formes : biberon, balle, cube…<br>› Il fait passer un objet d'une main à l'autre.<br>› Il tient deux objets à la fois, un dans chaque main, et les frappe ensemble.<br>› Il fait bravo en tapant dans ses mains.<br>› Il manifeste une préférence pour l'une de ses mains.<br>› Il pointe du doigt.<br>› Il relâche volontairement les objets.<br>› Il peut saisir de petits objets entre le pouce et l'index. |
| **De 1 à 2 ans** | › Il met des pièces de monnaie dans une tirelire.<br>› Il tourne les pages d'un livre, mais saute plusieurs pages.<br>› Il construit une tour de 2 ou 3 blocs (15 mois), de 3 ou 4 blocs (18 mois).<br>› Ses deux mains font une activité différente : l'une stabilise et l'autre manipule.<br>› Il fait des traits sur le papier avec une craie de cire. |
| **De 2 à 3 ans** | › Il tourne les pages d'un livre, une à la fois.<br>› Il construit une tour de 6 ou 7 blocs (2 ans), puis de 9 ou 10 blocs (3 ans).<br>› Il enfile de grosses billes de bois sur une corde.<br>› Il tourne une poignée de porte.<br>› Il ouvre les ciseaux avec les deux mains.<br>› Il fait des traits avec les ciseaux. |
| **De 3 à 4 ans** | › Il visse et dévisse un couvercle.<br>› Il tient les ciseaux d'une main et fait des franges.<br>› Il découpe une bande de papier.<br>› Il découpe en suivant une ligne droite.<br>› Il fait un serpentin en roulant la pâte à modeler entre ses deux mains. |
| **De 4 à 5 ans** | › Il tient le crayon entre le pouce, l'index et le majeur.<br>› Sa latéralité est bien établie : il est droitier ou gaucher.<br>› Il découpe une forme simple, comme un cercle.<br>› Il colorie sans dépasser les contours. |
| **De 5 à 6 ans** | › Il découpe des formes avec des angles (carré, rectangle…).<br>› Il plie en deux une feuille de papier en assemblant les coins. |

© 2014 Éditions du CHU Sainte-Justine. Tous droits réservés.
Tiré de *Le développement de l'enfant au quotidien. De 0 à 6 ans*, 2e édition de Francine Ferland

# Le développement du langage

| | |
|---|---|
| **De la naissance à 6 mois** | › Il émet des sons indifférenciés (cris, pleurs) qui deviendront progressivement différents selon la situation : faim, inconfort, contentement.<br>› Il porte attention à la voix, surtout celle de sa mère, il se tourne vers elle quand elle lui parle.<br>› Il s'intéresse aux expressions du visage.<br>› Il s'amuse à gazouiller : « aaa… iii… »<br>› Il pousse des sons aigus lorsqu'il découvre le son de sa propre voix.<br>› Il pousse des cris de plaisir. |
| **De 6 à 12 mois** | › Il localise l'origine des sons qu'il entend.<br>› Il rit aux éclats.<br>› Il réagit au ton de la voix, ouvrant grands les yeux, souriant, fronçant les sourcils : il comprend la tonalité affective du message.<br>› Il babille : « bababa, mamama… »<br>› Il utilise l'intonation typique de sa langue maternelle.<br>› Il se rend compte que les mots sont porteurs de sens.<br>› Il réagit à l'appel de son nom.<br>› Il réagit au mot « non ».<br>› Il utilise des gestes pour se faire comprendre : pointe du doigt un objet, tend les bras…<br>› Il utilise différentes syllabes et des intonations variées.<br>› À la demande de l'adulte, il montre sur une image un objet connu. |
| **De 1 à 2 ans** | › Il dit ses premiers mots.<br>› Il apprécie et amorce des jeux vocaux.<br>› Un mot a plusieurs significations. Ex : « lo » pour tout ce qui est liquide.<br>› Il utilise un mot ayant la valeur d'une phrase. Ainsi « papa » peut vouloir dire : « Où est papa ? », « Papa arrive » ou « Je veux voir papa ».<br>› Il réagit de façon appropriée à de courtes phrases familières : « Viens manger ».<br>› Il démontre qu'il reconnaît les objets correspondant à 40 à 50 mots.<br>› Il regarde les objets et les images dont on dit le nom.<br>› Il commence à utiliser les mots pour communiquer plutôt que de montrer du doigt ou de prononcer quelques syllabes, comme il le faisait avant.<br>› Il répète des mots ou des bouts de phrases comme un écho pour s'exercer à les prononcer.<br>› Il comprend des demandes simples comme : « Ferme la porte » ; il peut aller chercher un objet familier qu'on lui demande.<br>› Il aime imiter des sons, tels les cris de certains animaux familiers, le moteur d'un véhicule…<br>› À compter de 18 mois, il sait dire environ 50 mots. |
| **De 2 à 3 ans** | › Sa production de mots s'accélère de façon fulgurante.<br>› Vers 2 ans, il connaît environ 200 mots et peut en dire environ 100 ; vers 3 ans, il dit environ 500 mots, mais il en comprend bien davantage.<br>› Il fait des phrases de deux mots : « Bébé tombé », « Quoi, ça ?, puis de trois mots : « Je veux pomme ».<br>› Il suit une histoire simple.<br>› Il commence à utiliser des pronoms (« moi », « je », « toi ») et des formes négatives : « Je veux pas ».<br>› Il comprend des consignes qui contiennent plus d'un élément : « Prends ton verre et apporte-le à maman ». |
| **De 3 à 4 ans** | › Il monologue quand il joue.<br>› Il fait des phrases complètes de quatre mots ou plus.<br>› Il parle suffisamment clairement pour être compris par des personnes non familières.<br>› Il connaît des comptines.<br>› Il commence à utiliser des articles, des adjectifs, des prépositions, des adverbes.<br>› Il montre l'objet identifié par sa fonction : « Avec quoi manges-t-on ? ».<br>› Il comprend des demandes comportant trois consignes : « Va dans ta chambre, prends ton pyjama et apporte-le ici ».<br>› Son vocabulaire compte plus de 1 000 mots.<br>› Il peut hésiter sur certains mots.<br>› Il peut dire son nom, son âge et son sexe.<br>› Il connaît plusieurs chansons enfantines. |
| **De 4 à 5 ans** | › Il demande fréquemment « Pourquoi ? ».<br>› Il maîtrise la structure fondamentale de la langue.<br>› Il éprouve encore des difficultés avec certains sons : *ch, j, r.*<br>› Les verbes irréguliers lui causent aussi quelques soucis : « vous faisez » au lieu de « vous faites », « il boivait » au lieu de « il buvait ».<br>› Il peut tenir une vraie conversation.<br>› Son vocabulaire s'étend à 2 000 mots et plus.<br>› Il comprend de plus en plus facilement des phrases complexes.<br>› Il comprend différents types de questions : « Pourquoi ? », « Comment ? », « Quand ? ».<br>› Il peut suivre une histoire sans le support d'images.<br>› Il peut raconter une histoire qu'on lui a déjà racontée ou répondre à des questions reliées à l'histoire. |
| **De 5 à 6 ans** | › Il parle au passé, au présent et au futur correctement.<br>› Il invente des histoires et raconte celles qu'il connaît.<br>› Il peut identifier l'usage d'objets familiers : « Une chaise ? Pour s'asseoir. Une cuillère ? Pour manger ».<br>› Il connaît environ 10 000 mots. |

© 2014 Éditions du CHU Sainte-Justine. Tous droits réservés.
Tiré de *Le développement de l'enfant au quotidien. De 0 à 6 ans*, 2e édition de Francine Ferland

# Le développement cognitif

| | |
|---|---|
| **De la naissance à 6 mois** | › Il s'intéresse à ce qui l'entoure.<br>› Il reconnaît les personnes ou les objets connus.<br>› Il coordonne diverses actions : il regarde un objet, le saisit, le porte à sa bouche. |
| **De 6 à 12 mois** | › Il commence à manifester une intention dans ses comportements : il fait tel geste pour atteindre tel objet.<br>› Il comprend la relation de cause à effet : biberon = nourriture, tel jouet = bruit.<br>› Il commence à rechercher un jouet qu'il a fait tomber.<br>› Il aime les jeux de « coucou ». |
| **De 1 à 2 ans** | › Il imite des actions simples.<br>› Il comprend le concept de permanence de l'objet : une chose continue à exister même s'il ne la voit plus.<br>› Il commence à gribouiller.<br>› Il reconnaît son image dans le miroir.<br>› Il commence à utiliser des symboles (mots, images, objets) et à jouer à « faire semblant ».<br>› Dans son jeu, il change la fonction des objets.<br>› Il se reconnaît sur les photos.<br>› Il imite une situation qu'il a vue quelques jours plus tôt (imitation différée). |
| **De 2 à 3 ans** | › Il joue à « faire semblant ».<br>› Il est sensible à la peine d'un autre enfant.<br>› Il prête des intentions, des sentiments aux objets.<br>› Il aime jouer avec les mots ; il trouve amusant de changer le nom des animaux ou des personnes. |
| **De 3 à 4 ans** | › Il commence à dessiner, mais lui seul peut identifier ce que son dessin représente.<br>› Il peut se créer un ami imaginaire.<br>› Il comprend les choses de son point de vue.<br>› Il est insensible à ses propres contradictions.<br>› Il associe la mort à l'immobilité ou au sommeil et n'en comprend pas la permanence.<br>› Il trouve amusant d'imaginer des juxtapositions insolites : une bicyclette avec des roues carrées.<br>› Sa créativité se développe : il utilise de façon variée un même matériel de jeu.<br>› Il n'associe qu'une seule signification à chacun des mots.<br>› Il comprend mieux quand on lui donne des explications concrètes. |
| **De 4 à 5 ans** | › Ses dessins sont identifiables et plus réalistes.<br>› Il dessine un bonhomme têtard.<br>› Il raffole des histoires.<br>› La pensée animiste diminue.<br>› Il commence à envisager les choses comme étant de plus en plus extérieures à lui : l'égocentrisme diminue. |
| **De 5 à 6 ans** | › Sur son bonhomme apparaissent des cheveux, des mains, le tronc, des membres doubles, le cou.<br>› Sa pensée devient graduellement plus logique. |

© 2014 Éditions du CHU Sainte-Justine. Tous droits réservés.
Tiré de *Le développement de l'enfant au quotidien. De 0 à 6 ans*, 2e édition de Francine Ferland

# Le développement affectif

| | |
|---|---|
| **De la naissance à 6 mois** | › Il exprime ses besoins par des cris et des pleurs.<br>› Il manifeste des émotions primaires : douleur, dégoût, plaisir.<br>› Il sourit à la vue d'une personne.<br>› Il peut manifester de la colère, de la surprise, de la tristesse. |
| **De 6 à 12 mois** | › Il décode les émotions des autres par l'expression de leur visage.<br>› Il commence à s'attacher à une personne en particulier.<br>› Il a parfois peur des étrangers.<br>› Il réagit parfois mal quand il est séparé de ses parents, particulièrement de sa mère. |
| **De 1 à 2 ans** | › Quand il crie ou se fâche, on peut le distraire et attirer son attention sur autre chose (jusque vers 18 mois).<br>› Il a besoin de limites claires.<br>› Il développe sa confiance en lui.<br>› Il tolère mieux d'être séparé de sa mère. |
| **De 2 à 3 ans** | › Il fait parfois de grosses colères.<br>› Il a du mal à attendre pour obtenir ce qu'il veut.<br>› Il s'oppose parfois aux demandes de ses parents.<br>› Il veut faire certaines choses seul.<br>› Il peut exprimer de la fierté, de la gêne, de la honte.<br>› Il sait s'il est un garçon ou une fille.<br>› Il éprouve certaines peurs, par exemple la peur du noir, du père Noël.<br>› Il apprend peu à peu à exprimer verbalement son désaccord, sa frustration.<br>› Il fait parfois des cauchemars. |
| **De 3 à 4 ans** | › Il se décrit par des caractéristiques concrètes.<br>› Il peut comprendre les raisons d'un interdit.<br>› Il prend des initiatives.<br>› Certaines situations peuvent lui faire peur (visite chez le dentiste, chez le médecin).<br>› Il manifeste un intérêt particulier pour le parent de sexe opposé. |
| **De 4 à 5 ans** | › Il apprécie qu'on explique les limites qu'on lui impose.<br>› Il exprime son agressivité verbalement plutôt que physiquement.<br>› Il accepte mieux les frustrations.<br>› Il tolère un certain délai avant de voir ses besoins satisfaits. |
| **De 5 à 6 ans** | › Il comprend la constance des sexes (garçon/fille).<br>› Il peut soutenir un effort un certain temps avant d'en voir le résultat concret.<br>› Il contient ses émotions.<br>› Il commence à s'identifier au parent du même sexe, s'intéressant à sa façon de faire, à ses intérêts. |

© 2014 Éditions du CHU Sainte-Justine. Tous droits réservés.
Tiré de *Le développement de l'enfant au quotidien. De 0 à 6 ans*, 2e édition de Francine Ferland

# Le développement social

| | |
|---|---|
| **De la naissance à 6 mois** | › Il esquisse son premier sourire social vers 6 semaines.<br>› Il réagit à la présence et aux déplacements des personnes autour de lui : il les suit des yeux, bouge les jambes et les bras, gazouille.<br>› Il n'a pas d'attrait particulier pour les autres enfants. |
| **De 6 à 12 mois** | › Il tend les bras pour se faire prendre.<br>› Il ne manifeste pas de peur devant un enfant inconnu. |
| **De 1 à 2 ans** | › Il s'intéresse aux autres enfants.<br>› Il est sensible à la peine d'un autre enfant.<br>› Il aime être à côté d'autres enfants (jeu parallèle).<br>› Il apprend certains comportements sociaux : dire bonjour, saluer de la main.<br>› Il peut manifester une préférence pour l'un des enfants qu'il côtoie. |
| **De 2 à 3 ans** | › Il découvre la notion de propriété : « C'est à moi ».<br>› Il a tendance à être possessif.<br>› Il a du mal à maîtriser ses émotions négatives.<br>› Il peut être agressif envers un autre enfant, le mordre, lui tirer les cheveux.<br>› Il préfère des partenaires de jeu de même sexe que lui.<br>› Souvent, les garçons aiment les jeux robustes et les filles, les jeux plus calmes. |
| **De 3 à 4 ans** | › Il aime jouer avec d'autres enfants (supervision de l'adulte requise).<br>› Il comprend les règles de conduite sociale (saluer les personnes, remercier…).<br>› Il peut démontrer certains comportements altruistes envers un autre enfant en l'aidant, par exemple.<br>› Il développe des amitiés, mais elles sont souvent instables.<br>› Il exprime des émotions de convenance : il fait semblant d'apprécier un cadeau pour ne pas peiner la personne. |
| **De 4 à 5 ans** | › Il coopère à une activité avec d'autres enfants.<br>› Il peut faire des compromis.<br>› Lors de conflits avec les autres, il exprime plus souvent ses émotions de façon verbale.<br>› Il commence à se discipliner. |
| **De 5 à 6 ans** | › Les autres enfants sont très importants pour lui.<br>› Il aime faire partie d'un groupe.<br>› Il aime les nouvelles expériences.<br>› Il fait davantage de concessions.<br>› Il est plus conscient des règles de la famille et de la société. |

© 2014 Éditions du CHU Sainte-Justine. Tous droits réservés.
Tiré de *Le développement de l'enfant au quotidien. De 0 à 6 ans*, 2e édition de Francine Ferland

# Le développement des habiletés d'habillage, d'alimentation et d'hygiène

| | |
|---|---|
| **De la naissance à 6 mois** | **Hygiène**<br>› Il fait des éclaboussures et donne des coups de pied dans l'eau. |
| **De 6 à 12 mois** | **Alimentation**<br>› Il tient son biberon à deux mains : il a besoin d'aide pour le placer dans le bon angle.<br>› Il boit seul au biberon.<br>› Il mange de petits morceaux de nourriture avec ses doigts. |
| **De 1 à 2 ans** | **Habillage**<br>› Il aide à l'habillage en tendant bras et jambes.<br>› Il enlève quelques vêtements (chapeau).<br>› Il enlève son pantalon s'il est descendu en bas des hanches.<br>› Il monte et descend une fermeture éclair si les deux parties sont réunies à la base.<br>**Alimentation**<br>› Il boit à la tasse, avec couvercle, bec verseur et deux anses.<br>› Il mange avec une cuillère, mais dirige difficilement la nourriture vers sa bouche sans renverser la cuillère et sans faire de dégâts.<br>› Il boit au verre en le tenant à deux mains, mais il a besoin de supervision. |
| **De 2 à 3 ans** | **Habillage**<br>› Il enlève ses souliers, ses bas, son pyjama.<br>› Il déboutonne de gros boutons.<br>› Il commence à s'habiller seul quand les vêtements sont amples.<br>**Alimentation**<br>› Il boit proprement au verre.<br>› Il boit à la paille.<br>› Il se nourrit à la cuillère sans faire de dégâts.<br>› Il commence à manger avec une fourchette.<br>**Hygiène**<br>› Il peut avertir quand il est mouillé.<br>› Il demeure sec pendant presque toute la journée.<br>› Il aide à laver certaines parties de son corps sur demande.<br>› Il apprend à se laver les mains.<br>› Il ouvre et ferme le robinet.<br>› Il actionne la chasse d'eau.<br>› Il demande à être mouché, mais il ne comprend pas qu'il doit souffler. |
| **De 3 à 4 ans** | **Habillage**<br>› Il se déshabille seul, sauf pour les attaches, les vêtements serrés à passer par-dessus la tête ou avec fermeture au dos.<br>› Il détache complètement la fermeture éclair de son blouson. |

| | |
|---|---|
| **De 3 à 4 ans** | **Alimentation**<br>› Il préfère utiliser une fourchette à une cuillère.<br>› Il pique les aliments avec sa fourchette.<br>› Il peut écraser de la nourriture molle avec sa fourchette.<br>**Hygiène**<br>› Il se brosse les dents (sous supervision).<br>› Il se lave les mains et les essuie.<br>› Il peut aller seul aux toilettes, mais a besoin qu'on l'essuie.<br>› Il a du mal à souffler avec le nez dans le mouchoir et s'essuie plus qu'il ne se mouche. |
| **De 4 à 5 ans** | **Habillage**<br>› Il s'habille seul, sauf pour certaines attaches ou pour des vêtements serrés.<br>› Il attache la fermeture éclair de son blouson.<br>› Il peut détacher et attacher un bouton de grosseur moyenne.<br>› Il commence à faire des nœuds.<br>› Il distingue l'arrière et l'avant de ses vêtements.<br>› Il attache la boucle d'une ceinture ou d'une sandale.<br>**Alimentation**<br>› Il mange tout son repas seul et proprement.<br>› Il peut se servir du lait d'un pichet qui n'est ni trop lourd ni trop rempli.<br>› Il coupe certains aliments peu résistants avec sa fourchette.<br>**Hygiène**<br>› Il s'essuie seul après avoir uriné.<br>› Il lave différentes parties de son corps (sous supervision). |
| **De 5 à 6 ans** | **Habillage**<br>› Il s'habille seul, mais il a encore besoin d'aide pour des attaches au dos, près du cou ou aux poignets.<br>› Il met ses souliers dans les bons pieds.<br>› Il réussit à faire des nœuds.<br>› Il commence à faire des boucles lâches avec des lacets.<br>› Il réussit à attacher les boutons pression et les boutons de fantaisie.<br>**Alimentation**<br>› Il tartine son pain avec un couteau.<br>› Il coupe des légumes cuits avec son couteau.<br>› Il coupe sa viande avec son couteau.<br>**Hygiène**<br>› Il s'essuie seul après être allé à la selle.<br>› Il se mouche efficacement.<br>› Il peut prendre son bain seul et s'assécher.<br>› Il se brosse les cheveux. |



# Le développement de l'enfant au quotidien
## De 6 à 12 ans

## Motricité globale et motricité fine

<table>
<tr><th></th><th>6 ans</th><th>7 ans</th><th>8 ans</th><th>9 ans</th><th>10 ans</th><th>11 ans</th><th>12 ans</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Motricité globale</td><td colspan="7">› Plus grande aisance corporelle, meilleure coordination et meilleur équilibre qu'à la période préscolaire.<br>› Augmentation de la masse corporelle, de la force musculaire et de l'endurance à l'effort.<br>› Besoin d'au moins une heure d'activité physique tous les jours.<br>› Période importante pour développer la coordination et apprendre des techniques d'étirement.<br>› Meilleure motricité globale chez les garçons.</td></tr>
<tr><td colspan="2">› Saute à pieds joints et à cloche-pied ;<br>› Court en franchissant des obstacles et en changeant brusquement de direction ;<br>› Fait bondir un ballon et commence à dribbler ;<br>› Apprend à conduire un vélo.</td><td>› Marche sur une ligne droite, le talon gardant contact à chaque pas avec l'autre pied.</td><td>› Saute sur un pied plus de 20 fois.</td><td colspan="2">› Fait un saut en longueur sans élan de 1 mètre à 1,50 mètre ;<br>› Court à une vitesse de 5m/sec.</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4"></td><td colspan="3">› Lance une balle 2 fois plus loin qu'à 6 ans ;<br>› Peut circuler à vélo dans la circulation ;<br>› A une pratique sportive plus soutenue.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Motricité fine</td><td colspan="7">› Motricité fine plus développée chez les filles.<br>› Plus de fluidité dans les gestes.<br>› Meilleure coordination.</td></tr>
<tr><td colspan="2">› Écrit des lettres de taille plus petite et plus uniforme qu'avant ;<br>› Peut apprendre à faire de l'origami ;<br>› Découpe des formes plus complexes comme un losange.</td><td colspan="5">› Peut apprendre les rudiments de la jonglerie et des tours de magie ;<br>› Maîtrise l'écriture cursive ;<br>› Utilise de nouveaux outils : agrafeuse, marteau, aiguille à coudre, à tricoter ;<br>› Fait des constructions plus complexes requérant l'utilisation d'écrous et de vis.</td></tr>
</table>

# Langage et cognition

<table>
<tr><th></th><th>6 ans</th><th>7 ans</th><th>8 ans</th><th>9 ans</th><th>10 ans</th><th>11 ans</th><th>12 ans</th></tr>
<tr><td>Langage</td><td>› Utilise environ 2500 mots ;<br>› Écrit son nom sans modèle ;<br>› Apprend à lire un texte court ;<br>› Peut faire des liens de cause à effet dans un récit (expliquer ce qui a provoqué telle situation).</td><td>› A un vocabulaire diversifié ;<br>› Saisit sans mal un texte non illustré et comprend la logique d'un récit ;<br>› Écart entre filles et garçons concernant lecture et écriture en faveur des filles, à la fin de la 2e année.<br>› Fait des liens d'anticipation dans les récits (imaginer ce qui arrivera) ;<br>› Développe graduellement de la fluidité en lecture.</td><td></td><td colspan="2">› Est en mesure d'écrire une véritable histoire ;<br>› Comprend la syntaxe (l'organisation des mots dans la phrase).</td><td colspan="2">› Bonne structuredе phrase avec plusieurs éléments intégrés.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cognition</td><td rowspan="2">› Centré sur un aspect du problème, il est dépendant de sa perception ;<br>› A du mal à concevoir le temps sur un continuum reliant le passé, le présent et le futur ;<br>› Distingue la mort du sommeil ;<br>› (4-7 ans) : la maladie est comprise en termes de contagion ;<br>› (4-7 ans) : réalisme intellectuel ;<br>› Dessine ce qu'il connaît des objets ;<br>› Dessin du bonhomme complet, articulé, parfois habillé.</td><td>› La pensée de l'enfant devient plus souple, moins égocentrique, plus logique ;<br>› Comprend les termes «plus grand que», « plus lourd que».</td><td>› Peut envisager d'autres points de vue que le sien.<br>› Comprend qu'un mot peut avoir plus d'une signification (sens de l'humour).</td><td colspan="2">› La mémoire, la concentration et l'attention et le temps de réaction augmentent de façon notable.</td><td colspan="2">› Perçoit le sarcasme et l'ironie comme étant drôles.</td></tr>
<tr><td colspan="2">› Comprend le principe de conservation de la quantité.</td><td colspan="2">› Comprend le principe de conservation de poids.</td><td colspan="2">› Comprend le principe de conservation de volume.</td></tr>
</table>

# Cognition (suite), affectivité et socialisation

<table>
<tr><th></th><th>6 ans</th><th>7 ans</th><th>8 ans</th><th>9 ans</th><th>10 ans</th><th>11 ans</th><th>12 ans</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Cognition</td><td rowspan="3"></td><td></td><td>› Comprend le caractère permanent de la mort.</td><td colspan="3">› Comprend l'universalité de la mort.</td></tr>
<tr><td colspan="3">› Conçoit que la maladie s'attrape par contamination puis par internalisation.</td><td colspan="2">› Explique la maladie par une cause physiologique.</td></tr>
<tr><td>› Réalisme visuel : dessine ce qu'il voit ;<br>› Souvent, transparence dans les dessins : on voit les personnages à travers les murs de la maison ;<br>› Membres (bras et jambes) doubles : deux traits pour chacun.</td><td colspan="5">› Début de perspective dans ses dessins ;<br>› Commence à dessiner ses bonhommes de profil.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Affectivité</td><td rowspan="2">› Peut tolérer un certain délai avant d'obtenir satisfaction ;<br>› Exprime son agressivité principalement par la parole ;<br>› 6-7 ans : comprend ce qu'est un mensonge.</td><td rowspan="2">› Âge de raison ;<br>› Comprend la notion du bien et du mal ;<br>› 6-8 ans : s'identifie aux personnes de même sexe que lui.</td><td rowspan="2">› Notion de justice/ injustice importante.</td><td colspan="2">› Peut assumer la responsabilité d'un animal de compagnie.</td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td></td><td>› Condamne la délation, la tricherie, le mensonge ;<br>› A des idoles.</td></tr>
<tr><td>Socialisation</td><td colspan="7">› Intérêt pour les amis de même sexe.<br>› Importance du meilleur ami.<br>› Période importante pour le développement de l'estime de soi et du sentiment de compétence.<br>› Apprend à travailler en équipe.</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>› Capable d'empathie envers les autres.</td><td colspan="2">› Parfois formation de clubs secrets ;<br>› Le goût de la compétition apparaît.</td><td></td></tr>
</table>

# Activités de la vie quotidienne et tâches domestiques

| | 6 ans | 7 ans | 8 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans | 12 ans |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Activités de la vie quotidienne** | › **Habillage** : peut faire une boucle, un nœud, attacher de petits boutons, remonter une fermeture éclair dans le dos, lacer ses souliers. | | | | | | |
| | › **Alimentation** : se sert d'un couteau d'abord pour tartiner puis pour couper ses aliments. | | › Peut se préparer seul un repas simple : petit-déjeuner, salade, etc. | | › Peut écaler un œuf cuit dur. | | |
| | › **Hygiène** : peut se coiffer seul et se moucher. | | › Sait se laver les oreilles et prendre son bain de façon tout à fait autonome. | | › Peut se nettoyer les ongles. | | |
| **Tâches domestiques** | › Peut mettre le couvert, vider le lave-vaisselle, ratisser les feuilles, préparer une salade, trier les serviettes sortant du sèche-linge et les plier, regrouper les chaussettes propres et changer le rouleau de papier de toilette. | | › Peut mettre la vaisselle dans le lave-vaisselle, épousseter les meubles, ranger l'épicerie. | | › Peut balayer le plancher, tondre le gazon, nettoyer la salle de bain et le comptoir de cuisine, nettoyer la litière du chat, sortir les poubelles. | | |

## CHAPITRE 2
## QU'EST-CE QUE L'AGRESSION?

La plupart des experts s'entendent sur le fait qu'il existe trois principaux types d'agression : physique, verbale et indirecte.

### L'agression physique

Chez les jeunes enfants, l'agression physique comprend le recours à des comportements comme frapper, taper, donner des coups de pieds, mordre, pousser, empoigner, tirer, bousculer, lancer des objets à l'autre, battre ou tordre un membre dans le cadre d'une interaction à caractère antagonique[1-5].

#### Agression proactive et agression réactive

Lorsqu'une agression physique se produit sans provocation apparente, on parle d'agression proactive. En règle générale, les enfants utilisent ce type de comportement dans le but d'obtenir un avantage, d'acquérir un objet ou d'intimider un semblable. Aller vers un autre enfant et lui enlever son jouet en constitue un exemple. À mesure qu'ils grandissent et que leur cerveau se développe, les enfants enclins à recourir à ce type de comportement commencent à commettre des actes mieux maîtrisés et planifiés. Ils apprendront, par exemple, à donner un coup de poing quand les adultes ont le dos tourné et choisiront des victimes de plus petite taille qu'eux[1-5].

L'agression réactive, en revanche, se manifeste en réponse à une menace perçue ou à une provocation (que cette dernière soit délibérée ou accidentelle). À titre d'exemple, un enfant en train de jouer avec un jouet préféré pourra donner un coup de poing à un autre enfant s'il juge que celui-ci s'est approché trop près et risque de lui enlever son jouet. D'autres ne réagiront qu'à partir du moment où l'autre enfant aura tenté de lui arracher le jouet des mains. Ce sont là deux exemples d'agression réactive. Ce type de comportement se produit le plus fréquemment lorsque les causes de frustration et de colère sont nombreuses pour l'enfant. Il survient couramment dans les lieux où un trop grand nombre d'enfants sont entassés dans une même pièce et ne disposent que d'un nombre limité de jouets[1-5].

### L'agression verbale

L'agression verbale se rapporte à l'emploi de mots hostiles pour insulter, menacer, mettre en colère ou intimider une autre personne[1-5]. La joute verbale classique à laquelle les enfants se livrent (« Je le suis pas! » « Oui, tu l'es! » « C'est pas vrai! » « Oui, c'est vrai! ») peut se poursuivre jusqu'à ce que l'un d'eux fonde en larmes. Même si ce ne sont que des paroles, leur caractère agressif ne fait aucun doute. L'agression verbale s'accompagne souvent de gestes menaçants et conduit fréquemment à une agression physique[1-5].

### L'agression indirecte

L'agression indirecte est une forme d'agression plus complexe que les autres. Elle consiste à chercher à causer du tort à quelqu'un, soit en répandant des rumeurs à son sujet, en essayant de l'humilier ou de le rabaisser ou encore, en essayant de l'exclure du groupe[1-5]. Au fur et à mesure que les enfants acquièrent des habiletés sociales et la maîtrise du langage, ce type de comportement peut gagner en efficacité et en brutalité[1-5, 14]. L'agression indirecte vise à isoler la victime de ses amis et de ses autres contacts sociaux; elle peut avoir des conséquences fortement préjudiciables pour les enfants timides et peu sûrs d'eux ou pour ceux qu'on considère comme « différents ». Il s'agit de la forme d'agression la plus courante chez les adultes.

## CHAPITRE 3
## L'ÉVOLUTION NATURELLE DES COMPORTEMENTS AGRESSIFS CHEZ L'ÊTRE HUMAIN

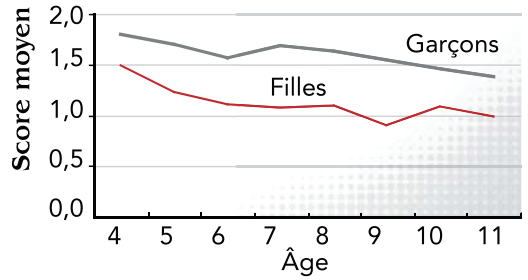
De façon générale, l'être humain, à l'instar des autres animaux, commence à manifester des signes d'agressivité très tôt dans sa vie. La fréquence du recours à l'agression physique augmente jusque vers l'âge de

deux ans, puis se résorbe peu à peu. Cette diminution correspond à l'acquisition de certaines aptitudes nouvelles comme le langage, qui permettent à l'enfant d'exprimer sa frustration de façon plus constructive et de mieux gérer ses émotions.

La figure 1 présente des données sur les comportements agressifs tirées de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ). L'échantillon comprenait 22 831 enfants âgés de 2 à 11 ans. On voit ici que la fréquence des agressions physiques diminue de l'âge de 4 à 11 ans et tend à être plus élevée chez les garçons que chez les filles pendant la petite enfance et l'enfance[15].

**Figure 1**

**Score moyen d'agression physique chez les garçons et les filles de 4 à 11 ans**




*Source: ELNEJ*

## Les agressions des nourrissons

Beaucoup de gens ont du mal à croire que les comportements d'agression ne sont pas le produit d'un apprentissage chez l'être humain, alors que tout tend à confirmer qu'ils ont tort. Si les recherches sur le développement des conduites agressives ont d'abord porté sur les enfants du primaire et du secondaire, c'est que cette période correspond au moment où les conséquences de l'agression physique commencent à représenter une menace pour les adultes. Toutefois, les études plus récentes sur le développement de l'enfant à partir des premières années de vie démontrent que les comportements agressifs surviennent beaucoup plus tôt qu'on est porté à le croire.

D'après les toutes dernières recherches sur le sujet, l'agression physique se manifeste en fait très tôt; les experts ont même observé que les nourrissons expriment de la colère avant l'âge de deux mois[16]. Les jeunes bébés ne sont pas capables de comportements agressifs comme frapper ou empoigner quelqu'un, mais ils auront recours aux cris et aux expressions faciales pour exprimer leur mécontentement ou leur frustration. Certains semblent être particulièrement irritables ou crient plus fort et avec plus de persistance que d'autres.

On considère les manifestations vocales et faciales de la colère comme les premiers signes d'agressivité chez les nourrissons. Or les premières véritables agressions physiques ne surviennent pour la première fois qu'entre six et douze mois, une fois que le bébé a acquis assez de contrôle moteur pour maîtriser certains gestes. À cet âge, les comportements agressifs sont souvent provoqués par la frustration, même si ce n'est pas toujours évident pour l'observateur.

## Les agressions des trottineurs

Le recours à l'agression physique s'accroît au fur et à mesure où l'enfant grandit, jusqu'à environ deux ans. Les mères rapportent une augmentation substantielle des comportements agressifs pendant la période de 12 à 24 mois[17, 18]. Même si la fréquence peut varier amplement d'un trottineur à l'autre, c'est le moyen qu'emploieront souvent les enfants de deux ans pour obtenir ce qu'ils veulent.

### *Certains faits sur les agressions des trottineurs*

Frapper est la forme d'agression la plus courante observée chez les enfants de deux et trois ans; au sein de ce groupe d'âge, 70 % des enfants frappent d'autres enfants[17, 19].

Soixante-dix pour cent des enfants âgés de 17 mois et 80 % des enfants âgés de 30 mois s'empareront de force d'un objet convoité tenu par un autre enfant[20]; 25 % des enfants âgés de 17 à 30 mois mordent d'autres enfants fréquemment ou à l'occasion[17, 20].

### *LES CRISES DE COLÈRE*[1-5]

Au moment où les comportements agressifs commencent à s'accentuer, l'une des formes les plus spectaculaires d'agressivité fait son apparition : les crises de colère. La vaste majorité des enfants (85 % à 90 %) en font au moins une au cours de leur petite enfance. Ces emportements surviennent de la manière la plus courante et la plus saisissante chez les enfants âgés de 18 mois à trois ans. Ils consistent en de bruyantes explosions de colère qui se terminent de façon aussi soudaine et imprévisible qu'elles avaient commencé. Leur déroulement est typique : l'enfant se jette par terre et se met à crier, à donner des coups de pieds et à gesticuler dans une étonnante démonstration de rage incontrôlable. Les crises de colère se caractérisent par la frustration, la détresse aigüe, la rage et un comportement perturbateur. Ces crises peuvent être vues comme étant une forme plus élaborée de la colère démontrée par les nouveaux nés qui, eux, sont incapables physiquement de faire plus que de crier et de montrer un visage furieux.

Ces crises de colère sont provoquées par un sentiment de frustration intense, qui trouve son origine, selon les cas, dans une provocation à caractère physique, le sentiment de ne pas avoir reçu l'attention qu'on attendait ou la convoitise d'un objet inaccessible. Si l'enfant découvre que cette réaction est un moyen efficace d'obtenir ce qu'il veut, il aura tendance à la répéter. Chez la plupart des enfants, toutefois, ces crises cessent vers l'âge de quatre ans, une fois que la maturation du cerveau et les expériences ont facilité l'apprentissage de moyens plus constructifs de gérer ses émotions.

Chez les trottineurs, les agressions physiques occasionnelles ne sont pas la manifestation d'un problème de comportement. Habituellement, on peut facilement apprendre à l'enfant à se comporter de manière plus douce. Toutefois, les enfants qui recourent systématiquement à l'agression pour régler leurs problèmes devraient être vus par un professionnel.

## Les agressions chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire

Vers l'âge de quatre ans, les enfants possèdent les capacités motrices nécessaires pour commettre les actes d'agression dont sont capables un adolescent ou un adulte. Heureusement, c'est aussi l'âge à partir duquel leurs tendances à utiliser l'agression physique commencent généralement à se résorber[1-5].

***À LA NAISSANCE, LE CERVEAU DU BÉBÉ EST ENVIRON TROIS FOIS PLUS PETIT QUE CELUI D'UN ADULTE, MAIS AU BOUT DE CINQ ANS, IL AURA ATTEINT ENVIRON LA MÊME TAILLE***

L'une des raisons principales qui explique pourquoi un enfant de quatre ans a plus de facilité à se maîtriser qu'un enfant de deux ou trois ans est que le cortex frontal est plus développé chez le premier. Le cortex frontal gère les réactions aux émotions fortes, y compris les réactions agressives[1-5]. Un enfant qui continue à recourir à l'agression physique pour parvenir à ses fins ou exprimer sa frustration à l'âge de quatre ans pourrait avoir besoin d'aide professionnelle pour apprendre à mieux se contrôler.

***AVANT D'ENTRER À L'ÉCOLE, LES ENFANTS DEVRAIENT AVOIR APPRIS À RECOURIR À DES MOYENS AUTRES QUE L'AGRESSION PHYSIQUE POUR S'EXPRIMER. À CET ÂGE, L'INCAPACITÉ DE MAÎTRISER SON AGRESSION PHYSIQUE SIGNALE UN PROBLÈME SÉRIEUX POUVANT REQUÉRIR L'AIDE D'UN PROFESSIONNEL***[1-5]

Les études révèlent que le recours à l'agression physique continue de diminuer chez la vaste majorité des enfants entre la maternelle et la fin de l'école secondaire[15, 21, 22]. La tendance est semblable chez les filles et les garçons[23, 24]. Cette évolution positive s'observe en dépit du fait que les enfants sont de plus en plus exposés avec l'âge à des modèles violents dans les médias, notamment dans les émissions de télévision et les jeux vidéo.

## Les aptitudes associées à la diminution des agressions physiques

Le recours à l'agression physique diminue progressivement à mesure que les jeunes enfants acquièrent les aptitudes nécessaires pour inhiber leurs réactions agressives et atteindre leurs buts par d'autres moyens. Voici une description de ces habiletés.

### Le développement du langage

La maîtrise du langage requiert deux aptitudes : la capacité de déchiffrer ce que les autres disent (le langage réceptif) et la capacité de se faire comprendre (le langage expressif). Le langage procure à l'enfant une nouvelle façon d'exprimer sa frustration qui, fait appréciable, n'entraîne pas les conséquences négatives qui accompagnent une agression physique. En règle générale, plus ses habiletés langagières seront développées, moins l'enfant sera susceptible d'avoir recours à l'agression physique. Moins elles le seront, et plus il risquera d'y recourir fréquemment[26].

### Jouer à se battre

Comme les animaux, les êtres humains jouent à se battre[27]. Les parents et les éducateurs doivent comprendre et accepter qu'il s'agit-là d'un précieux apprentissage pour les jeunes enfants. Même si l'activité peut sembler dangereuse parfois, chez les jeunes garçons en particulier, son apparition marque un nouveau stade dans le développement de l'enfant. En effet, ce jeu exige une maîtrise de soi et la capacité de feindre tout en utilisant des gestes d'agression[1-5].

Jouer à se battre permet aux jeunes enfants de se mesurer les uns aux autres, de savoir qui sont les plus forts et de distinguer entre les comportements agressifs acceptables et inacceptables. Ce jeu leur apprend

### *L'AUGMENTATION DU RECOURS À L'AGRESSION VERBALE ET INDIRECTE*

Le recours de moins en moins fréquent à l'agression physique ne rend pas pour autant les enfants pacifistes. En général, l'agression verbale et indirecte se substitue à l'agression physique. Le changement se produit vers l'âge de trois ou quatre ans et gagne en intensité et en brutalité avec le développement des habiletés sociales et langagières. En règle générale, les filles auront davantage recours à l'agression indirecte que les garçons[14, 15, 25].

### *JOUER À SE BATTRE? UN JEU PLUS INOFFENSIF QU'IL N'Y PARAÎT*

La majorité des enfants, en particulier les garçons, se livrent à des empoignades pouvant parfois ressembler à une agression; or l'intention et l'issue en sont très différentes. Jouer à se battre n'est pas une forme d'agression, car les « adversaires » s'amusent. Ce jeu constitue parfois une occasion de se mesurer physiquement les uns aux autres. Il marque une étape positive dans le développement de l'enfant, car il lui permet d'apprendre à maîtriser ses réactions agressives et à cesser graduellement de recourir à des actes d'agression véritables[27].

également l'art du compromis et le respect des règles. D'ordinaire, ces règles sont les suivantes : laisser les autres gagner de temps à autre; éviter d'utiliser une force démesurée ou de blesser son partenaire; veiller à ce que tous les joueurs s'amusent[1-5].

### Le développement des habiletés sociales

Les agressions physiques diminuent aussi avec l'apprentissage des habiletés sociales. Celles-ci désignent des comportements qui indiquent que l'enfant est capable d'entrer en relation avec les autres et de les comprendre, ainsi que de plaire à ses semblables et aux adultes. Partager, aider autrui, attendre son tour et faire des compromis en font partie. Quand ils sont en voie d'acquérir ces aptitudes, les jeunes enfants cherchent à collaborer avec les autres; ils veulent être compris et appréciés et font des commentaires sur les émotions que ressentent d'autres enfants autour d'eux (par ex., « Elle est triste parce que sa crème glacée est tombée par terre »). Ces habiletés procurent à l'enfant un autre moyen de parvenir à ses fins et d'éviter délibérément les conflits[1-5].

Parmi les habiletés sociales essentielles que les enfants acquièrent, soulignons :

- Aborder un enfant ou un groupe inconnu pour jouer avec eux.
- Reconnaître ses émotions et celles que les autres ressentent.
- Montrer son envie de collaborer avec les adultes ou d'autres enfants.
- Exprimer ses émotions plutôt que de piquer une colère.
- Négocier avec autrui pour partager, ou coopérer pour atteindre un but commun.

L'art de la réconciliation est également une habileté sociale. Apprendre à se réconcilier après un conflit peut grandement contribuer à réduire l'éventualité de rapports agressifs ultérieurs, tout en permettant de rétablir la collaboration entre anciens adversaires[1-5].



Photo d'un mannequin. Pour illustrer le texte.

# LES COMPORTEMENTS SEXUALISÉS CHEZ LES ENFANTS

## UN GUIDE POUR DISTINGUER LES COMPORTEMENTS NORMAUX ET LES COMPORTEMENTS PRÉOCCUPANTS CHEZ LES ENFANTS DE 12 ANS ET MOINS

**POUR LES PROFESSIONNELS TRAVAILLANT AVEC DES ENFANTS**

CENTRE CANADIEN *de* PROTECTION DE L'ENFANCE[MC]

*Aider les familles. Protéger les enfants.*

# INTRODUCTION

Les adultes qui travaillent avec des enfants sont souvent appelés à intervenir pour gérer des situations et des comportements entre enfants. Cependant, en présence d'un enfant qui manifeste un comportement sexualisé, les adultes se sentent souvent mal à l'aise et ne savent trop comment agir. Si vous savez reconnaître les signes d'un développement et d'un comportement sexuels sains chez l'enfant, vous vous sentirez mieux à même de réagir efficacement.

Le comportement sexuel des enfants s'inscrit dans un continuum et les comportements sexualisés ne sont pas tous problématiques. À vrai dire, ces comportements sont le plus souvent jugés normaux et appropriés du point de vue du développement. Or, à l'opposé du spectre, certains comportements sexualisés peuvent être le signe d'un enfant qui est en détresse et qui a besoin d'aide.

Ce guide aidera les adultes qui travaillent avec des enfants à comprendre l'éventail des comportements sexualisés chez les enfants afin qu'ils puissent les soutenir et réagir adéquatement quand ces situations se présentent à eux.

# DISTINGUER CE QUI EST NORMAL DE CE QUI NE L'EST PAS

## Normal : Curiosité ludique et exploration

- En règle générale, lorsqu'un comportement sexuel est motivé par la curiosité d'un enfant et que ce comportement est vu comme rigolo et ludique par cet enfant, il n'y a pas lieu de s'inquiéter (p. ex. un enfant qui s'amuse à regarder sous les parois des cabinets de toilette ou qui joue à « Je te montre la mienne si tu me montres la tienne »).

**Beaucoup de comportements sexualisés chez les enfants ne nécessitent aucune intervention de la part d'un adulte.**

### Préoccupant : Explicite et obsédant

- Un enfant qui est obsédé par les comportements sexuels (p. ex. il cherche sans cesse à toucher ses organes génitaux ou ceux des autres et n'écoute pas les rappels à l'ordre)
- Un enfant qui se livre à des comportements qui dépassent son stade de développement
- Un enfant qui a des comportements sexuellement explicites (p. ex. il essaie d'embrasser d'autres enfants ou des adultes avec la langue)
- Un enfant qui utilise la force ou l'intimidation de pair avec un comportement sexuel

La recherche montre que les enfants d'âge préscolaire qui ont été victimes d'abus sexuels présentent plus de comportements sexuels que les enfants qui n'ont pas été victimes d'abus. Il ne faut pas en déduire que les enfants sexuellement agressifs ont tous été abusés ou que les enfants abusés sont tous sexuellement agressifs. Il n'en reste pas moins qu'un comportement sexuel inhabituel ou préoccupant demande une attention particulière de la part des adultes. Un comportement intrusif, blessant ou qui ne correspond pas à l'âge de l'enfant demande une attention particulière; il se peut que l'enfant présente des troubles émotionnels sous-jacents **ou** qu'il vive ou ait vécu dans un milieu où il a été victime de violence, d'abus ou de négligence. Il se peut aussi qu'il ait été exposé à de la pornographie ou à des scènes sexuellement explicites.

## FACTEURS À CONSIDÉRER FACE À UN COMPORTEMENT SEXUALISÉ CHEZ UN ENFANT

Tout adulte appelé à déterminer si le comportement sexualisé d'un enfant est normal ou préoccupant doit s'arrêter à un certain nombre de facteurs importants :

- Âge
- Stade de développement
- Sexe
- Éducation
- Culture*
- Religion*
- Bagage
- Attitude familiale vis-à-vis de la sexualité*

* N.B. Ces facteurs influencent souvent le niveau de confort d'un enfant à l'égard de la nudité ou son degré de connaissance de la sexualité, mais ils sont rarement la seule cause de comportements sexualisés préoccupants.

**L'âge, les normes culturelles et les tabous exercent une grande influence sur les circonstances dans lesquelles les enfants apprennent à faire la distinction entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas.**

**Autres facteurs**

- Les enfants apprennent généralement à se montrer discrets et sélectifs vis-à-vis de certains comportements (p. ex. toucher ou montrer leurs organes génitaux en public). Lorsqu'un enfant manifeste de tels comportements en public après l'âge de sept ans, il peut s'agir d'une réponse consécutive à un stress ou à un traumatisme.
- C'est souvent à l'âge de sept ans que certains comportements se font moins fréquents chez les enfants (p. ex. essayer de toucher les seins d'une mère).
- Un comportement jugé normal par les parents peut devenir problématique s'il se répète à une fréquence telle que l'enfant ou d'autres personnes s'en trouvent perturbés. Par exemple, la nudité suscite beaucoup de curiosité chez les enfants, mais si cet intérêt s'immisce dans leurs jeux ou prend toute la place, on considérerait alors qu'il s'agit d'un comportement problématique.

**L'abus sexuel n'est pas la seule chose qui puisse amener un enfant à manifester des comportements sexualisés.**



Photo d'un mannequin. Pour illustrer le texte.

# L'ÉVENTAIL DES COMPORTEMENTS SEXUALISÉS CHEZ L'ENFANT

## COMPORTEMENTS TYPIQUES D'UN ENFANT JUSQU'À L'ÂGE DE 6 OU 7 ANS

- Toucher ou examiner ses organes génitaux en public comme en privé
- S'intéresser aux différences anatomiques entre hommes et femmes (p. ex. images de nudité)
- Toucher les organes génitaux ou les seins de ses parents ou d'autres adultes de son entourage
- Observer des gens lorsqu'ils se déshabillent ou vont aux toilettes
- Poser des questions sur les organes génitaux, les seins, les rapports sexuels et les bébés
- Se promener nus
- Montrer ses organes génitaux à d'autres enfants
- Jouer au docteur; avoir envie d'examiner le corps d'autres personnes
- Reproduire des comportements d'adultes dans des rôles parentaux

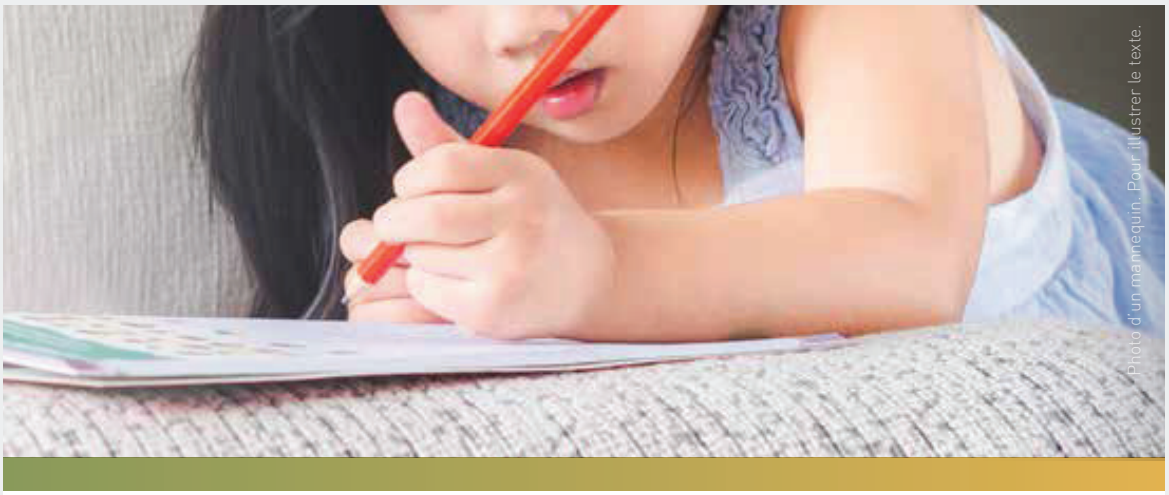


Photo d'un mannequin. Pour illustrer le texte.

## COMPORTEMENTS TYPIQUES D'UN ENFANT DE 8 À 12 ANS

- Poser des questions sur les organes génitaux, les seins, les fréquentations amoureuses et la reproduction
- Poser des questions sur le sexe
- Observer ou espionner des gens lorsqu'ils se déshabillent ou vont aux toilettes
- Avoir envie d'examiner le corps d'autres personnes dans la vraie vie
- Comparer ses organes génitaux avec ceux d'autres enfants du même âge (p. ex. ses frères et sœurs)
- Montrer ses organes génitaux (p. ex. en jouant au docteur)
- Avoir besoin d'intimité
- Toucher ses propres organes génitaux en public (mois fréquent chez les filles)
- Reproduire des comportements d'hommes et de femmes
- Dessiner des organes génitaux sur des représentations d'hommes ou de femmes
- Dessiner des personnes nues
- Chercher des images de nudité sur Internet (pour voir de quoi les gens ont l'air lorsqu'ils sont nus)
- Étudier les différences entre les hommes et les femmes
- Faire semblant d'être un garçon (pour les filles)
- Avoir un petit ami ou une petite amie
- Exprimer physiquement et consensuellement son affection à des enfants du même âge (se tenir la main, s'étreindre, s'embrasser)



## COMPORTEMENTS INHABITUELS CHEZ UN ENFANT DE 12 ANS ET MOINS

- Solliciter d'autres enfants pour des activités sexuelles
- Essayer d'embrasser d'autres enfants ou des adultes avec la langue
- Avoir des contacts oraux avec les organes génitaux d'autres enfants
- Frotter ses organes génitaux sur d'autres personnes
- Frotter ses organes génitaux sur des objets en public
- Se masturber en public
- Simuler des rapports sexuels avec d'autres enfants
- S'accrocher aux basques de quelqu'un
- Jouer avec des excréments
- Reproduire des bruits sexuels ou tenir des propos sexualisés
- S'insérer des objets dans le rectum ou le vagin
- Jouer à des jeux sexuels avec des enfants beaucoup plus jeunes ou plus âgés
- Assouvir sa curiosité sexuelle avec des animaux

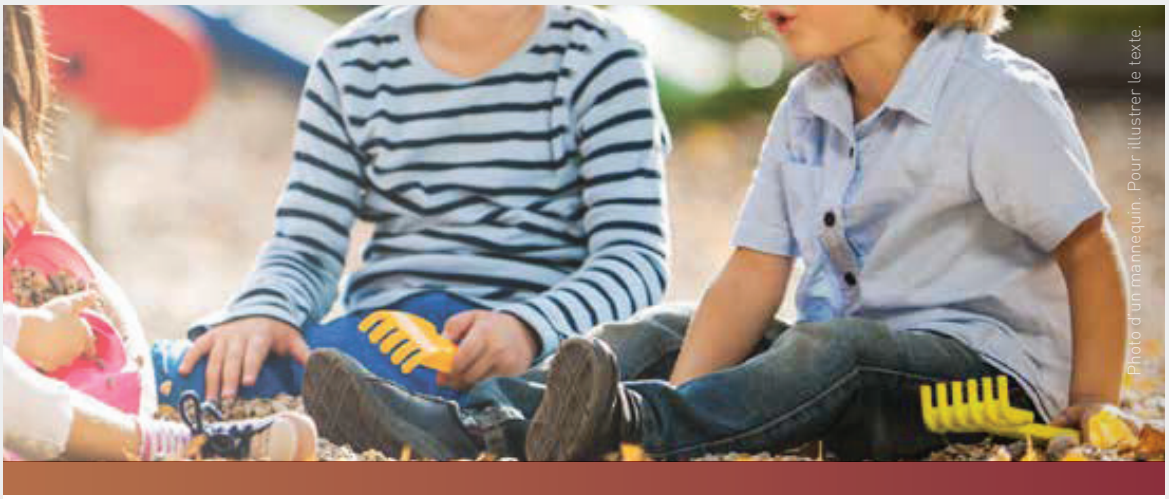


Photo d'un mannequin. Pour illustrer le texte.

## COMPORTEMENTS PRÉOCCUPANTS CHEZ UN ENFANT DE 12 ANS ET MOINS

- Avoir des comportements sexuels compulsifs (masturbation excessive ou consommation de pornographie sur Internet)
- Forcer, menacer, obliger ou dégrader d'autres enfants de manière sexuelle ou dans le but de les faire participer à des jeux sexuels
- Éprouver de la colère, de la détresse ou de l'anxiété en jouant à papa-maman, en jouant au docteur ou en examinant son propre corps ou le corps d'autres personnes
- Se soumettre ou soumettre d'autres personnes à une humiliation sexuelle
- Faire circuler des images nues ou provocantes de soi-même ou d'autres enfants
- Avoir des rapports sexuels avec un membre de sa fratrie
- Avoir des rapports sexuels avec des enfants beaucoup plus jeunes
- S'infliger de la douleur ou des blessures aux organes génitaux ou le faire à d'autres personnes
- Se livrer à des comportements sexuels en échange de quelque chose (affection, cadeaux, etc.) sur Internet ou dans la vraie vie
- Se livrer à des comportements sexuels avec des animaux

# AGIR FACE À DES COMPORTEMENTS SEXUELS INHABITUELS OU PRÉOCCUPANTS CHEZ UN ENFANT

Face au comportement sexualisé d'un enfant, il est important de ne pas réagir trop fortement ni trop mollement, de ne pas humilier l'enfant et de ne pas le mettre mal à l'aise. Une réaction adéquate de l'adulte pourrait aider à déterminer ce qui se passe avec l'enfant; une réaction inadéquate pourrait avoir l'effet contraire. Pour disposer l'enfant à parler et mieux comprendre ce qui se passe, prenez soin de ne pas le juger et de lui faire sentir que vous voulez son bien.

**COMMENT VOUS Y PRENDRE :**

- **Interrogez l'enfant :** Demandez-lui doucement s'il est conscient de ce qu'il fait. Par exemple : « À quoi joues-tu? Oh, d'où t'est venue cette idée? As-tu déjà vu ça? As-tu déjà joué à ça? Avec qui? Comment te sentais-tu dans ce jeu? J'aimerais savoir où tu as appris ça? J'aimerais savoir où tu as appris à faire ça? J'aimerais savoir comment tu as appris à trouver ces choses-là? Si les réponses de l'enfant vous inquiètent, consignez-les par écrit dans ses propres mots au cas où vous auriez à faire un signalement.
- **Restez calme :** Vous ne devez **SURTOUT PAS** donner l'impression d'être en colère ou choqué. Cela enlèverait à l'enfant toute envie de vous en dire davantage. Lorsqu'un enfant voit des signes d'inquiétude ou de nervosité chez un adulte, il les perçoit souvent comme de la colère et il pense alors que l'adulte est fâché contre lui.
- **Ne punissez pas :** Amenez doucement le ou les enfants à cesser leur comportement et redirigez-les vers autre chose.
- **Éduquez :** Apprenez aux enfants à respecter les limites corporelles et les règles entourant les contacts physiques (consultez le site enfantsavertis.ca pour plus de détails).

## Orientation vers des services externes

- S'il s'agit d'un comportement inhabituel ou préoccupant, consultez les services de protection de l'enfance pour savoir s'il y a matière à intervention. Le cas échéant, demandez comment les parents ou tuteurs de l'enfant seront informés et si vous devez prendre des précautions pour sa sécurité.
- Si vous n'avez aucune raison de penser que l'enfant a besoin de protection, rapportez son comportement à ses parents ou tuteurs sans porter de jugement et dans une logique de soutien. Essayez de savoir comment l'enfant a pu en venir à se comporter de la sorte et prenez des dispositions pour rappeler les limites à respecter et exercer une surveillance accrue lorsque l'enfant est en compagnie d'autres enfants.
- Il pourrait aussi s'avérer nécessaire d'inciter la famille à consulter un pédopsychologue pour voir si une intervention thérapeutique s'impose.

## L'importance d'une intervention rapide

La plupart des comportements sexuels des enfants sont normaux et ne nécessitent aucune intervention de la part d'un adulte. Toutefois, tout comportement inhabituel ou préoccupant doit être décelé et pris en charge rapidement. Les enfants s'expriment par leur comportement; c'est leur manière à eux de nous dire ce qui se passe dans leur vie. Les enfants qui ont un comportement sexuel problématique ont besoin que des adultes informés et bienveillants interviennent pour les protéger.

| | Comportement sain et naturel | Comportement préoccupant | Comportement nécessitant une aide professionnelle |
|---|---|---|---|
| **Enfant d'âge préscolaire** (jusqu'à l'âge de cinq ans) | Touche ou frotte ses parties génitales pendant que l'on change sa couche, au moment du coucher, lorsqu'il est tendu, excité ou effrayé ou parce que ça lui fait du bien. | Continue de toucher ou de frotter ses parties génitales en public même si on lui répète constamment de ne pas le faire. | Touche ou frotte ses parties génitales au point de laisser de côté les activités normales avec d'autres enfants ou de se blesser. |
| | Apprend à connaître les différences entre les sexes chez les enfants et les adultes. | Pose continuellement des questions sur les différences entre les parties génitales des hommes et celles des femmes même si l'on y a déjà répondu. | Joue des rôles associés au sexe masculin ou féminin en manifestant de la colère, de la tristesse ou de l'agressivité. Méprise les personnes de son sexe ou de l'autre sexe. |
| | Touche avec ses mains ou son corps les « parties intimes » des adultes et des enfants qu'il connaît bien. | Continue de toucher avec ses mains ou son corps les « parties intimes » des adultes et des enfants qu'il connaît bien même si on lui répète constamment de ne pas le faire. | Touche ou frotte de façon insidieuse les « parties intimes » des adultes et des enfants, mais nie ce comportement si on lui en parle. |
| | Saisit les occasions de voir des personnes nues. | Regarde longuement les personnes nues même s'il en a vu plusieurs auparavant. | Demande aux autres de se dénuder ou tente de les forcer à le faire. |
| | Pose des questions sur les parties génitales, les seins, les rapports sexuels et les bébés. | Continue de poser des questions même si ses parents y ont toutes répondu, de manière adaptée à l'âge. | Pose des questions à des inconnus même si ses parents y ont toutes répondu. En sait beaucoup trop sur la sexualité pour son âge. |
| | A des érections. | A très souvent des érections. | A peur des érections. |
| | Aime être nu et montre parfois ses parties génitales aux autres. | Continue à vouloir se montrer nu en public même si ses parents lui répètent constamment de ne pas le faire. | Refuse de s'habiller. Montre secrètement ses « parties intimes » en public même s'il s'est fait réprimander à de nombreuses reprises pour ce comportement. |
| | Aime observer les autres pendant qu'ils sont aux toilettes. | Continue d'observer les autres pendant qu'ils sont aux toilettes, et son intérêt pour cette activité persiste depuis plusieurs jours ou semaines. | Refuse de laisser d'autres personnes aller aux toilettes seules. Entre dans la salle de bains sans y être invité. |
| | Aimerait avoir un bébé. | Dans le cas d'un garçon, joue à « avoir un bébé » depuis plusieurs jours ou semaines. | Manifeste de la crainte ou de la colère envers les bébés, l'accouchement ou les rapports sexuels. |
| | Se tient ou s'assoit trop près des adultes et des enfants qu'il connaît bien. | Se tient ou s'assoit trop près des adultes et des enfants qu'il connaît peu. | Se tient ou s'assoit très près des adultes qu'il connaît bien ou peu, au point de les toucher avec son corps et de les mettre mal à l'aise, même si les adultes lui répètent constamment de cesser ce comportement. |

© 2013 Toni Cavanagh Johnson, Ph.D. Tous droits réservés. www.tcavjohn.com

| | Comportement sain et naturel | Comportement préoccupant | Comportement nécessitant une aide professionnelle |
|---|---|---|---|
| **Enfant d'âge préscolaire** (jusqu'à l'âge de cinq ans) | Utilise des mots grossiers pour désigner les fonctions corporelles et les rapports sexuels. | Continue d'utiliser des mots grossiers à la maison même si ses parents n'en utilisent pas et qu'ils lui répètent de cesser ce comportement. | Utilise des mots grossiers en public et à la maison même si ses parents n'en utilisent pas et qu'ils l'ont réprimandé sévèrement à de nombreuses reprises pour ce comportement. |
| | Éprouve de l'intérêt pour ses propres selles. | Étale ses selles sur les murs et les planchers à plusieurs reprises. | Continue de manipuler ses selles ou à les étaler un peu partout tout en manifestant de la colère même après avoir été réprimandé pour ce comportement. |
| | Joue au « docteur » avec d'autres enfants; examine leur corps, y compris leurs « parties intimes ». | Se fait souvent surprendre à jouer au « docteur » même si ses parents lui répètent constamment de cesser ce comportement. | Force d'autres enfants à se dénuder pour jouer au « docteur ». |
| | Insère des objets dans ses parties génitales ou son rectum une seule fois par curiosité ou pour explorer. | Insère ou tente d'insérer des objets dans ses parties génitales ou son rectum ou dans ceux d'une autre personne même après avoir été averti de cesser ce comportement. | Insère ou tente d'insérer par la force des objets dans ses parties génitales ou son rectum ou dans ceux d'une autre personne. |
| | (Garçon ou fille) Joue à faire semblant d'être « papa » ou « maman » à la maison. | Continue de simuler des rapports sexuels avec d'autres enfants (sans être dénudé) même si on lui interdit de le faire. | Simule ou a réellement des rapports sexuels (dénudé); a des contacts buccogénitaux. |

© 2013 Toni Cavanagh Johnson, Ph.D. Tous droits réservés. www.tcavjohn.com

| | Comportement normal | Comportement préoccupant | Comportement nécessitant une aide professionnelle |
|---|---|---|---|
| **Enfant de la maternelle à la 4e année** | Pose des questions sur les parties génitales, les seins, les rapports sexuels et les bébés. | Manifeste de la crainte ou de l'anxiété à l'égard de la sexualité. | Pose des questions sans fin sur le sexe même après avoir satisfait sa curiosité. Pour son âge, possède beaucoup trop de connaissances ou de vocabulaire sur la sexualité ou y pense beaucoup trop. |
| | Aime observer ou espionner les autres pendant qu'ils sont aux toilettes. | Se fait sans cesse surprendre à observer ou à espionner les autres pendant qu'ils sont aux toilettes. | Refuse de laisser d'autres personnes aller aux toilettes seules. |
| | Utilise des mots grossiers pour désigner les fonctions corporelles, les rapports sexuels et les parties génitales. | Continue d'utiliser des mots grossiers en présence d'adultes même si ses parents le lui interdisent constamment et le punissent pour ce comportement. | Continue d'utiliser des mots grossiers même s'il a été exclu de l'école ou d'activités préférées et que ses parents ou ses proches n'utilisent pas ces mots. |
| | Joue au « docteur » avec d'autres enfants; examine leur corps, y compris leurs « parties intimes ». | Se fait souvent surprendre à jouer au « docteur » même si ses parents lui répètent de cesser ce comportement. | Force d'autres enfants à enlever leurs vêtements pour toucher leurs « parties intimes » ou tenter d'y insérer des objets. |
| | Aimerait avoir un bébé. | Dans le cas d'un garçon, joue à « avoir un bébé » depuis plusieurs mois. | Manifeste de la crainte ou de la colère envers les bébés ou les rapports sexuels. |
| | Touche ou frotte ses parties génitales au moment du coucher, lorsqu'il est tendu, excité ou effrayé ou parce que ça lui fait du bien. Montre ses parties génitales en privé. | Montre ses parties génitales en public. Continue de toucher ou de frotter ses parties génitales en public même si on lui répète constamment de ne pas le faire. Frotte ses parties génitales contre les meubles ou d'autres objets même si ses parents le lui interdisent et le punissent pour ce comportement. | Montre ses parties génitales à l'école et/ou ailleurs pour exprimer sa colère ou son mépris envers l'autorité. |
| | (Garçon ou fille) Joue à faire semblant d'être « papa » ou « maman » à la maison. | Simule fréquemment des comportements sexuels avec d'autres enfants (sans être dénudé) ou avec des poupées ou des jouets rembourrés. | Simule ou a réellement des rapports sexuels (dénudé) avec un autre enfant. Force un enfant ou un adulte à avoir un contact sexuel. |
| | Court après des enfants de l'autre sexe en les accusant d'être « dégueulasses » ou « d'avoir des poux ». | Continue d'utiliser des mots grossiers même si d'autres enfants se sont réellement plaints de ce comportement. | Parle grossièrement de la famille des autres enfants. Fait des menaces de nature sexuelle. |
| | Parle de sexualité avec ses amis. Discute de la possibilité d'avoir un(e) petit(e) ami(e). | Ses conversations sur la sexualité lui causent des problèmes. Donne un caractère romantique et sexuel à toutes ses relations. | Parle de sexualité et de rapports sexuels comme si c'était normal de le faire. Ses conversations sur la sexualité lui causent constamment des problèmes. |

© 2013 Toni Cavanagh Johnson, Ph.D. Tous droits réservés. www.tcavjohn.com

| | Comportement normal | Comportement préoccupant | Comportement nécessitant une aide professionnelle |
|---|---|---|---|
| **Enfant de la maternelle à la 4e année** | Souhaite avoir de l'intimité pour aller aux toilettes et s'habiller. | Est très contrarié si on l'observe pendant qu'il va aux toilettes, qu'il se lave ou se change. | Devient agressif ou craintif lorsqu'il exprime son besoin d'intimité. |
| | Aime entendre ou raconter des blagues grossières; aime faire des sons évoquant des rapports sexuels. | Se fait fréquemment surprendre à raconter des blagues grossières ou à faire des sons évoquant des rapports sexuels (soupirs, gémissements, etc.). | Continue à se faire surprendre à raconter des blagues grossières ou à faire des sons évoquant des rapports sexuels même après avoir été exclu de l'école ou d'activités amusantes. |
| | Joue avec des enfants de son âge à des jeux en lien avec le sexe et la sexualité. | Cherche à jouer avec des enfants plus jeunes, plus vieux ou inconnus à des jeux en lien avec le sexe et la sexualité. | Force d'autres enfants à participer à des jeux sexuels qui les mettent mal à l'aise. |
| | Dessine des parties génitales sur des représentations d'hommes ou de femmes pour des raisons artistiques ou parce qu'il reproduit l'image d'une personne nue. | Dessine des parties génitales sur certains corps nus ou sur des corps habillés. Les parties génitales sont disproportionnées par rapport aux corps. | Les parties génitales prédominent dans ses dessins. Ses dessins représentent des rapports sexuels entre deux personnes, entre plusieurs personnes ou avec des animaux ou illustrent des scènes de sadisme, de masochisme, etc. |
| | Apprend à connaître les différences entre les sexes chez les enfants et les adultes. | Ne comprend toujours pas bien les différences entre les sexes même après avoir obtenu des réponses à toutes ses questions. | Joue des rôles associés au sexe masculin ou féminin en manifestant exclusivement de la colère, de la tristesse ou de l'agressivité. |
| | Saisit les occasions de voir des personnes nues. | Regarde longuement ou espionne les personnes nues même après en avoir vu plusieurs auparavant ou avoir été puni pour ce comportement. | Demande à d'autres enfants ou à des adultes de se dénuder ou tente de les forcer à le faire. |
| | Prétend être une personne de l'autre sexe. | S'exprime de façon très négative à propos des personnes de son sexe. | Éprouve de la haine ou de la crainte envers son propre sexe. Méprise ses parties génitales. |
| | Cherche à comparer ses parties génitales avec celles d'autres enfants de son âge. | Cherche à comparer ses parties génitales avec celles d'autres personnes beaucoup plus jeunes ou beaucoup plus âgées que lui. | Demande à voir les parties génitales, les seins ou les fesses d'autres personnes. |
| | Regarde les parties génitales, les seins ou les fesses d'autres personnes. | Regarde longuement les parties génitales, les seins ou les fesses d'autres personnes au point de les mettre mal à l'aise. | Se fait continuellement surprendre à regarder furtivement les parties génitales, les seins ou les fesses d'autres personnes. |
| | Aime toucher les parties génitales, les seins ou les fesses d'autres enfants de son âge ou que ceux-ci touchent ses parties génitales, seins ou fesses. | Demande à d'autres personnes s'il peut toucher leurs parties génitales, leurs seins ou leurs fesses ou de toucher ses parties génitales, seins ou fesses, ce qui les met mal à l'aise. | Contraint d'autres enfants à le laisser toucher leurs parties génitales, seins ou fesses ou les force à toucher ses parties génitales, seins ou fesses. A un contact oral, anal ou vaginal forcé ou consenti. |

© 2013 Toni Cavanagh Johnson, Ph.D. Tous droits réservés. www.tcavjohn.com

| | Comportement normal | Comportement préoccupant | Comportement nécessitant une aide professionnelle |
|---|---|---|---|
| **Enfant de la maternelle à la 4e année** | Donne des baisers ou des accolades à des enfants et des adultes qu'il connaît bien. Laisse des enfants et des adultes qu'il connaît bien lui donner des baisers ou des accolades. | Donne des baisers avec sa langue. Utilise un comportement ou un langage sexualisé avec des enfants qu'il ne connaît pas. Craint les accolades et les baisers des adultes. Éprouve une grande anxiété à l'égard des manifestations d'affection. Donne des baisers ou des accolades à des enfants ou des adultes qu'il connaît peu. | Utilise un comportement ou un langage fortement sexualisé avec des enfants ou des adultes qu'il connaît ou non, ce qui les met mal à l'aise. Manifeste de l'agitation, de la colère, de la crainte ou de l'anxiété lorsqu'il a des contacts avec un enfant ou un adulte. |
| | Regarde des photos de nus dans Internet, des vidéos, des magazines, etc. | Éprouve pour les photos de nus une fascination qui lui cause des problèmes. | Cherche à se masturber en regardant des photos de nus ou à montrer de telles photos. |
| | A des érections. | A des érections continues ou craint les érections. | A des érections douloureuses ou se blesse en tentant d'interrompre ses érections. |
| | Met des objets dans ses parties génitales ou son rectum par curiosité ou pour explorer ou pour en découvrir la sensation physique. | Met souvent des objets dans ses parties génitales ou son rectum même si c'est inconfortable. Met des objets dans les parties génitales ou le rectum d'autres enfants. | Insère ou tente d'insérer par la force des objets dans les parties génitales ou le rectum d'autres enfants. Se cause des blessures aux parties génitales ou au rectum ou cause des blessures à ceux d'autres personnes. |
| | Manifeste de l'intérêt pour le comportement reproducteur des animaux. | Touche aux parties génitales des animaux. | Se livre à des comportements sexuels avec des animaux. |

© 2013 Toni Cavanagh Johnson, Ph.D. Tous droits réservés. www.tcavjohn.com

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

# 8 / SENSIBILISATION AUPRÈS DES ADULTES

ROEQ
Regroupement des organismes ESPACE du Québec

## QUESTIONS POSSIBLES DES ADULTES ET SUGGESTIONS DE RÉPONSES

Voici des questions possibles posées par les adultes lors des ateliers ainsi que des éléments de réponse. Il reste à chacune-chacun d'enrichir les réponses en visant toujours de rester sur nos valeurs, nos principes. Gardez en tête aussi que nous n'avons pas à connaître toutes les réponses

**Question 1** :
**Pourquoi vous êtes-vous intéressée à ce genre de travail ?**

**Suggestion** :
J'ai choisi de travailler à ESPACE pour m'impliquer activement en prévention de toutes les formes de violence faites aux enfants en souhaitent en faire une priorité collective. Mon engagement, tout comme les valeurs de l'organisme et de ses membres, se caractérisent dans une perspective de changement sociale.

**Question 2** :
**Est-ce que cet atelier ne va pas effrayer les enfants au lieu de les éduquer ? Est-ce que les enfants font des cauchemars à la suite de l'atelier ?**

**Suggestion** :
Les ateliers ESPACE qui sont offerts aux enfants de 3 à 12 ans abordent les mêmes notions de prévention de la violence, mais de façon adaptée aux différents groupes d'âge. En y participant, les enfants sont amené.e.s à développer une attitude affirmative et apprennent des stratégies concrètes pour rester en sécurité.
Ces informations sont constructives et rassurantes. Elles sont aussi importantes que de parler de la sécurité routière ou de la prévention des incendies.

**Question 3 :**
Est-ce que des agressions sexuelles envers des enfants sont commises par des femmes ?

**Suggestion** :
Le phénomène des agressions sexuelles commises par des femmes est reconnu comme étant plutôt rare si on le compare à celui des hommes. Les taux des agressions sexuelles commises par des femmes s'établissent à environ 5 % de toutes les infractions sexuelles perpétrées

**Question 4**
**Est-ce que les hommes qui agressent sexuellement les garçons sont homosexuels?**

**Suggestion** :
Il n'existe pas de lien entre l'orientation sexuelle d'une personne et les agressions. Les agresseurs sexuels d'enfants constituent un groupe hétérogène d'individus qui peuvent être hétérosexuels, homosexuels ou bisexuels; en couple ou célibataire; de tout groupe ethnique et de tout statuts socio-économiques.
(Https://www.inspq.qc.ca/agression-sexuelle/comprendre/agresseurs-sexuels)

**Question 5 :**
**Si on enseigne aux enfants à protéger leurs droits, plus spécifiquement le droit de dire « non » à une-un adulte, est-ce que cela ne diminue pas l'autorité des parents (ou des enseignants) ?**

**Suggestion** :
Dire Non, ou arrête n'est pas enseigné comme un droit mais comme une stratégie pour s'affirmer afin de protéger ses droits. Cependant, dépendamment de l'âge de l'enfant et de sa personnalité, il se peut, que suite à l'atelier il est envie de tester le "non" plus souvent. Il s'agit alors de revoir la situation. Nous pouvons la-le féliciter de s'affirmer tout en lui rappelant une autre notion vue en atelier : que les autres aussi ont des droits et que certaines règles et consignes existent afin que toutes et tous puissent se sentir en sécurité.

**Question 6 :**
**Les enfants ont beaucoup d'imagination. Comment pouvons-nous savoir si elles-ils ne mentent pas au sujet d'une supposée agression ?**

**Suggestion** :
Le pourcentage de fausses allégations de la part d'un enfant est minime. (Au besoin : Selon une étude faite auprès d'un échantillon de signalements de mauvais traitements investigués dans les centres de protection de l'enfance au Canada, 4%de ces cas ont été jugés comme de fausses et intentionnelles allégations.)
La façon d'interroger un enfant soit par un adulte de son entourage ou un professionnel du domaine socio judiciaire au sujet d'une agression alléguée, est l'un des facteurs les plus étudiés permettant de prédire les fausses allégations.
Dans les cas d'agression sexuelle, le nombre de fausses allégations est bien moins élevé que le nombre de cas d'enfants qui ne dévoilent pas leur agression ou qui mentent en disant ne pas avoir été agressés.
(https://www.inspq.qc.ca/agression-sexuelle/fiches-thematiques/les-fausses-allegations-d-agression-sexuelle-chez-les-enfants).
L'enfant qu'on étiquette de Menteur devient une proie facile pour un agresseur puisque ceux-ci sont convaincus que l'enfant ne sera pas cru s'il demande de l'aide. Un enfant portant l'étiquette de menteur se trouve donc encore plus vulnérable, car sa confidence risque d'être invalidée par les adultes. En bref, l'étiquette de menteur le maintien dans l'isolement.

Les enfants ne savent pas toujours comment dire ce qui leur est arrivé. Dénoncer une situation demande énormément de courage. L'enfant utilise donc les moyens qui sont à sa portée et le mensonge peut en être un qui avant tout une façon de demander de l'aide.

**Question 7 :**
**Quand je pense à aborder la question des agressions sexuelles avec mes enfants, je ne sais pas quel langage utiliser. Comment puis-je parler d'une situation potentiellement dangereuse sans que ce soit d'une manière trop descriptive ?**

**Suggestion** :
Vous pouvez aborder la différence entre les touchers avec lesquels l'enfant se sent bien et ceux qui lui font ressentir un malaise, mais aussi ceux qui ne sont pas acceptables. On peut aborder les notions de consentements en leur expliquant que leur corps leur appartient qu'elle ou il ne devrait pas se sentir forcé.e à donner ou recevoir des touchers.

Leur apprendre le nom exact des différentes parties du corps, et la différence entre les bons et mauvais secrets peut aussi être un moyen d'aborder le sujet.
Faire aussi réf. au chapitre 2 du guide aux parent et proposer des supports avec la littérature jeunesse, comme le livre Mon corps, mes droits.

**Question 8** :
**Pourquoi les agresseurs agressent-ils les enfants ? Ils semblent tellement malades. Ne sont-ils pas des pervers sexuels ?**

**Suggestion** :
Je comprends qu'on puisse voir un agresseur d'enfant comme un malade. En général, les agresseurs ne sont pas malades au sens clinique du terme. On n'a pas diagnostiqué chez eux, à l'aide de tests psychologiques, une maladie mentale pathologique.
La personnalité, le mode de vie et le parcours des agresseurs s'avèrent très variés et malgré un intérêt sexuel déviant et des distorsions cognitives* aucune étude n'a démontré que les agresseurs avaient en commun un problème de santé mentale.
L'agression sexuelle est l'expression d'un abus de pouvoir donc devrait être vue comme un problème social plutôt qu'individuel.

** pensées erronées qui reflètent des conceptions irréalistes ou déformées de la réalité. Elles sont présentes chez plusieurs agresseurs sexuels et sont exprimées sous formes de justifications pour expliquer leurs délits. Ainsi, elles sont formulées de manière à nier, minimiser, justifier, voire maintenir leurs comportements. Quelques distorsions cognitives fréquentes auprès des agresseurs sexuels d'enfants : Prétendre que : « L'enfant est consentant aux activités sexuelles puisqu'il ne dit pas non et qu'il a éprouvé du plaisir pendant l'agression » : « Je contribue à l'éducation sexuelle de l'enfant » : « Tout est fait en douceur, sans violence; il ne s'agit pas d'une agression sexuelle »; « L'enfant désirait les gestes car il a lui-même initié un rapprochement ».*

**Question 9 :**
**Si les enfants se défendent verbalement ou physiquement, cela ne mettra-t-il pas l'agresseur en colère ? Peut-être l'enfant se retrouvera-t-elle-il face à un danger plus grave ?**

**Suggestion** :
C'est possible que cela fasse réagir l'agresseur, mais que l'important c'est que l'enfant retrouve sa sécurité et puisse aller chercher l'aide d'un adulte le plus vite possible. Les stratégies permettent de mettre fin à une situation qui met l'enfant en danger et la colère potentielle de l'agresseur serait un un moindre mal par rapport à une situation de violence plus grave (enlèvement, blessures sérieuses) ou celles qui perdurent dans le temps, comme les agressions sexuelles.

**Question 10 :**
**Qu'est-ce que les hommes peuvent faire contre les agressions ? Je me sens vraiment mal quand j'entends toute cette information et je veux faire ma part pour enrayer le problème des agressions contre les femmes et les enfants.**

**Suggestion** :
Dans nos actions quotidiennes nous pouvons tous, peu importe notre genre, favoriser des relations basées sur le respect, viser l'égalité des droits dans le respect des différences et exempte de stéréotypes de genre et sexuel. La lutte aux stéréotypes de genre sexuel est un vecteur social pour atteindre une véritable égalité de faits entre les femmes et les hommes.

Pour contrer les stéréotypes sexistes et les utiliser comme outils de lutte contre les discriminations femmes-hommes, il importe d'en prendre conscience, de les repérer et de les décoder dans le choix des mots, des thèmes, des images.

**Question 11** :

**Pourquoi la violence faite aux enfants est une question féministe au lieu d'être une question humaniste ?**

**Suggestion** :

Tant et aussi longtemps que la violence faite aux enfants aura un rapport avec la violation des droits humains et le respect des personnes, cela restera une question humaniste. Cela devient une question de féminisme lorsque nous constatons que la violence s'exerce dans un rapport du pouvoir et que bon nombre d'agressions sont faites par des hommes contre des femmes et des enfants. Alors, nous devons affronter le problème du manque de respect des hommes envers les femmes tout comme ceux des adultes envers les enfants.

**Question 12 :**

**Savez-vous de quoi vous parlez ? Avez-vous des enfants ?**

**Suggestion** :

Il n'est pas nécessaire d'être parent pour vouloir agir en prévention de la violence faite aux enfants. Tout le monde se retrouve en compagnie d'enfants à un moment donné (neveu, nièce, cousine-cousin, voisin, élève etc) et vouloir faire sa part pour que les enfants se sentent respectés et en sécurité.

**Question 13 :**

**Où avez-vous pris vos statistiques ? D'ailleurs, on leur fait dire ce qu'on veut, puis moi j'en ai lu d'autres qui sont moins alarmantes. Je suis persuadé que vous exagérez.**

**Suggestion** :

Effectivement, des études utilisent des méthodologies différentes (données policières vs études populationnelles), ce qui fait en sorte que les résultats peuvent varier d'une source à l'autre. Ce n'est pas possible de chiffrer le phénomène de la violence faite aux enfants avec une précision parfaite.

Mais ce qui est important de retenir, c'est que les statistiques sont basées sur des cas connus, répertoriés et que malheureusement un grand nombre d'enfants ne dévoilent pas leurs agressions. Donc on peut facilement conclure que les statistiques ne sont souvent que la pointe de l'iceberg. Faire de la prévention, le plus tôt possible dans la vie des enfants, reste notre meilleur outil pour prévenir la violence.

**Question 14** :

**Je veux que mes enfants fassent confiance aux gens. Moi, je crois à une éducation positive, je ne suis pas d'accord avec les moyens que vous leur recommandez : dire non, frapper, etc.**

**Suggestion** :

Faire confiance aux gens ne veut pas dire laisser les gens leur faire mal. Apprendre aux enfants qu'elles et ils ont le droit de dire non leur donne un outil nécessaire pour faire face à des personnes qui voudraient s'en prendre à eux. Les notions d'autodéfense sont des outils en cas de danger bien expliqués aux enfants lors de l'atelier.

**Question 15** :
**Les gens de la protection ne comprennent rien à rien, ils retirent les enfants à leurs parents et c'est pire.**

**Suggestion** :
La Direction de la Protection de la Jeunesse met tout en œuvre pour travailler avec les familles pour que la situation s'améliore. Les placements en famille d'accueil sont vraiment en dernier recours.

**Question 16** :
**Avant les parents élevaient mieux leurs enfants, aujourd'hui tout est permis.**

**Suggestion** :
Une éducation bienveillante ne devrait pas être associée au laxisme ou l'ultra permissif. Il s'agit d'accompagner l'enfant dans ses émotions, son vécu et de communiquer sur ses besoins personnels. Ainsi, on impose plus une limite mais on la crée en respectant les droits de chacun.

**Question 17 :**
**C'est quoi vos diplômes ?**

**Suggestion** :
Les diplômes des personnes travaillant à ESPACE varient. Par contre, pour appliquer le programme ESPACE les animatrices-animateurs doivent suivre une formation de 63 heures (primaire, préscolaire et complémentaire) suivi de pratiques et de perfectionnement ainsi que des formations continues.

**Question 18** :
**Ma fille est en 3e année, dans la classe de Nicole. Quel jour allez-vous être dans sa classe ? Je veux assister à l'atelier. C'est une enfant timide et ce serait rassurant pour elle de me voir là.**

**Suggestion** :
Je comprends que vous souhaitiez assister. D'ailleurs plusieurs parents aimeraient assister à l'atelier dans la classe de leur enfant. Notre politique est qu'aucun parent n'y assiste. L'enseigant.e sera présent.e dans la classe. Nous sommes trois aussi pour s'occuper des enfants qui auront besoin d'un peu plus d'attention. Si vous avez encore des questions ou préoccupations, on pourra s'en parler à la fin de l'atelier ou par téléphone.

**Question 19** :
**Je trouve admirable ce que vous faites. Merci beaucoup. Je me demande si ma fille n'a pas été agressée. Pourriez-vous la rencontrer pour savoir ?**

**Suggestion** :
L'atelier peut donner l'occasion à votre fille de parler d'une situation qu'elle vit, mais ce sera elle qui décidera d'en parler. Les rencontres postateliers sont sur base volontaire. Elle aura fait l'exercice pendant l'atelier d'identifier des personnes de confiance dans son entourage et elle va avoir entendu qu'elle peut aller voir la personne de son choix. Ce qui est important c'est qu'elle en parle si elle vit quelque chose et qu'elle demande de l'aide si elle en a besoin. Nous pourrons aussi voire ensemble après la rencontre ce que vous vous pouvez faire.

**Question 31** :
**Je l'ai dit et ça a fait un procès. Ça a été pire pour moi. Tu détruis toute une famille.**

**Suggestion** :
Ce n'est certainement pas facile de passer à travers un processus judiciaire, mais de nouvelles mesures ont été mises en place pour atténuer l'impact sur les enfants qui témoignent. (Tribunal spécialisé) Nous espérons que ça puisse continuer dans cette direction.

**Question 20 :**
Mise en situation au sujet de l'aliénation parentale :
Une éducatrice vous confie ses inquiétudes par rapport à la situation d'un enfant dont les parents se séparent. Elle indique que le père lui a confié plusieurs mesures prises par la mère pour limiter les contacts du père avec l'enfant. L'éducatrice a elle-même remarqué que l'enfant avait commencé à dire qu'il n'aimait pas aller chez papa. L'éducatrice a entendu parler de l'aliénation parentale et pense qu'il s'agit peut-être de cela. Elle demande votre avis et des conseils.

Élément de réflexion :
On peut parler d'aliénation parentale lorsqu'un parent provoque volontairement l'éloignement/la rupture de lien entre son enfant et l'autre parent et ce, sans raison valable. Dans le cas présent, nous ne pouvons dire s'il s'agit d'aliénation parentale puisque nous ne connaissons pas le contexte familial passé ni la situation dans le présent. La mère a-t-elle vécu de la violence de la part de son ex-conjoint? Agit-elle ainsi pour protéger ses enfants de leur père qui a été ou est violent envers eux? En tant qu'animatrice-animateur, il est important de ne jamais affirmer s'il s'agit effectivement d'aliénation parentale. Cette prise de position pourrait faire plus de mal à la mère qu'on le croit.
De plus, dans toute la littérature liée au concept d'aliénation parentale, il y a plusieurs mises en garder qui remettent en doute la véracité des confidences d'enfants (par exemple, en stipulant qu'un enfant peut mentir s'il dit qu'il a été victime de violence de la part de son père puisqu'il aurait été « entraîné » à ce mensonge par sa mère). Ce discours va, à la fois, à l'encontre des données scientifiques sur les supposées « fausses accusations » et à l'encontre des valeurs d'ESPACE.

**Suggestion** :
Je comprends vos inquiétudes par rapport à cet enfant que vous côtoyez au quotidien. Je vois que vous êtes sensible à sa réalité et je vous remercie de prendre le temps de m'en parler. Les séparations sont évidemment des périodes de grands chamboulements et cet enfant vit et/ou vivra sans doute des moments plus difficiles dans lesquels il aura besoin de votre soutien. Cela dit, l'aliénation parentale est un concept vraiment complexe, même pour les personnes qui sont formées à la reconnaître, et ni vous ni moi n'avons assez d'information pour déterminer si nous sommes face à ça dans ce cas-ci. Je crois que le mieux que vous pouvez faire est de continuer à être attentive à l'enfant et de croire ce qu'il vous dit. Si jamais vous avez des doutes sur sa sécurité ou son développement, je vous rappelle qu'en tant que professionnelle, il est important de signaler à la direction de la protection de la jeunesse.
Aussi, n'hésitez pas à diriger les parents vers des ressources si vous sentez qu'ils ont besoin d'aide pour traverser cette période. (Faire référence aux organismes locaux ou à la LigneParents, par exemple).

## Le rôle d'un animateur[1]

| Quand l'animateur entend ou observe | Il cherche à | En procédant de la façon suivante |
|---|---|---|
| 1. Des idées. | Bien accueillir et en prendre note s'il y a lieu. | Sans porter de jugement, mais indiquer brièvement leur relation à une autre idée. |
| 2. Des idées confuses ou maladroitement exprimées. | Les clarifier, soit en invitant le membre à le faire, soit en le faisant lui-même, soit en demandant la définition des termes obscurs. | « Pouvez-vous expliquer davantage? Pouvez-vous donner un exemple? Pourrions-nous définir tel ou tel terme? Voici ce que vous avez dit : …Est-ce bien juste? |
| 3. Deux ou plusieurs idées dans une même intervention. | Les distinguer et proposer qu'on les considère séparément. | « On peut saisir deux idées dans ce que vous avez dit… ». |
| 4. Des idées en dehors de la question. | Ne pas les discuter immédiatement, mais sans décourager leur auteur. | « Voici un point sans doute important, sur lequel il faudra revenir. Pour le moment, il s'agit bien de telle chose. ». |
| 5. Qu'une idée d'importance n'a pas encore été exprimée. | Ce qu'elle soit exprimée. | « Ce que nous discutons présentement n'a-t-il pas rapport avec…? Supposons le cas suivant… Que ferions-nous? |
| 6. Des idées fragmentaires ou incomplètes. | Retenir l'attention du groupe pendant que l'idée est élaborée davantage. | « Avant d'aller plus loin, ne serait-il pas possible d'ajouter…ou d'élaborer davantage? |
| 7. Qu'on s'éloigne du sujet. | Rappeler le groupe à l'ordre. | « Voilà sans doute une idée intéressante, mais nous sommes présentement à examiner tel aspect de la question. Croyez-vous que cette question se rapporte réellement à ce que nous discutons? Devons-nous consacrer du temps à ce point de vue? |
| 8. Des signes d'ennui, d'inattention ou un manque d'intérêt. | Susciter l'intérêt. | En rappelant la pertinence de cette discussion, en soulevant un autre aspect du problème ou en apportant des exemples concrets. |

Adapté de : les outils du bénévole, section 3, p.9





## Le rôle d'un animateur

| Quand l'animateur entend ou observe | Il cherche à | En précédant de la façon suivante |
|---|---|---|
| 9. Un manque d'information. | Obtenir les informations nécessaires. | En faisant appel à une personne-ressource, en confiant à un membre du groupe la responsabilité de chercher les renseignements nécessaires. |
| 10. Des répétitions inutiles. | Encourager le groupe à exprimer des idées nouvelles ou à passer à un autre point de la discussion. | Résumer le débat. « Y-a-t-il autre chose à ajouter? Sinon, nous pourrions peut-être nous demander… » (là, passer à un nouvel aspect). |
| 11. Que c'est le temps de passer à un autre point. | Indique le progrès du groupe et l'inviter à aborder une autre question. | Faire le point sur ce qui a été dit et introduire la phrase suivante de la discussion. |
| 12. Un accord important. | Attirer l'attention sur cet accord comme un signe de progrès. | « Il semble bien que nous nous accordons sur… Ceci amène la discussion à ce point : … Qu'en pensez-vous? |
| 13. Un désaccord important. | S'assurer que ce désaccord peut être atténué par une discussion plus approfondie ou doit être accepté à ce moment. | « Il semble bien que nous sommes en face d'opinions divergentes. Peut-être pourrions-nous trouver d'où viennent ces divergences? Ou bien : le point de divergence semble être ceci, et je ne vois pas comment nous pourrions obtenir à ce moment-ci les informations susceptibles de l'éclaircir. Pour autant, ne serait-il pas à propos de suspendre le débat et de passer à autre chose? |
| 14. Des signes de conflits émotifs. | Prévenir explosion du conflit. | « Si nous tentions d'examiner la question sous un autre angle. Supposons la situation suivante… ». |
| 15. Des signes de fatigue. | Permettre une détente. | Proposer une pause-café, en indiquant le moment où la discussion reprendra. Ouvrir les fenêtres. |

Adapté de : les outils du bénévole, section 3, p.9

## Le rôle d'un animateur

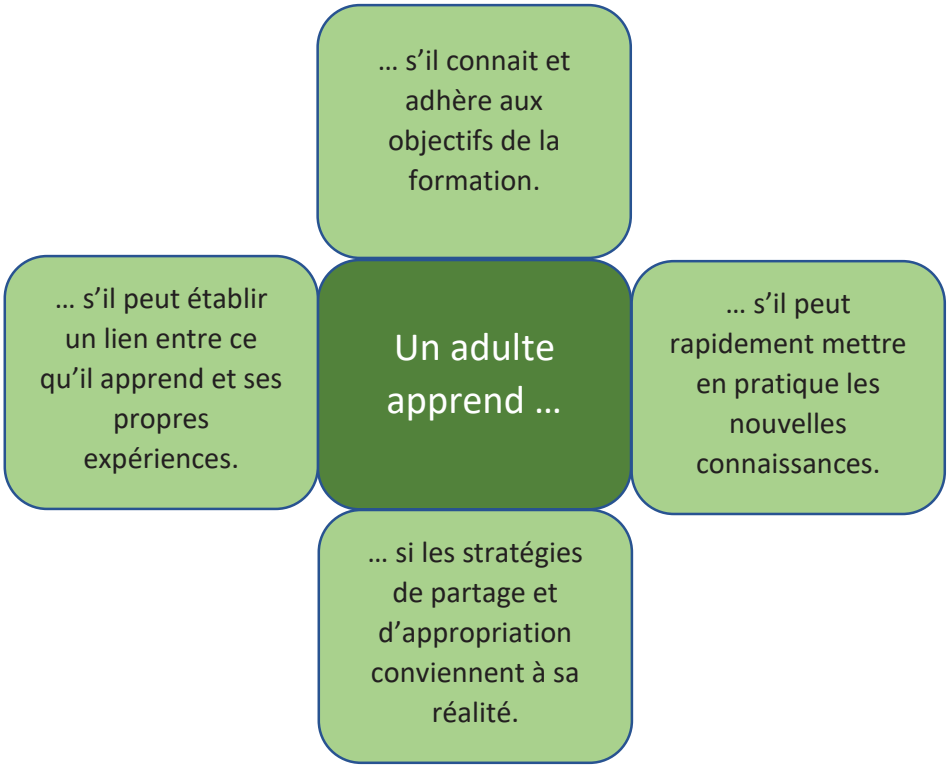
| Quand l'animateur entend ou observe | Il cherche à | En précédant de la façon suivante |
|---|---|---|
| 16. La domination d'un membre sur le groupe. | Faire appel à l'habilité du groupe pour y résister. | « Assurément, chacun d'entre nous a son point de vue. Quelle est l'opinion des autres membres à ce sujet? |
| 17. Que deux ou plusieurs personnes parlent en même temps. | Ce qu'une seule parle à la fois. | Il est impossible de nous entendre si tout le monde parle en même temps… ». |
| 18. Que des opinions sont soumises comme des faits. | S'assurer que l'on distingue les faits de l'opinion. | « Pouvez-vous donner les faits qui appuient cette opinion? Tout le monde accepte-t-il cette opinion? ». |
| 19. Qu'un membre du groupe veut l'entraîner dans une altercation. | Maintenir une attitude impartiale. | « Je préfèrerais connaître l'opinion des membres du groupe plutôt que d'engager un dialogue ». |
| 20. Qu'un membre du groupe le considère comme une autorité, un maître, un expert. | Maintenir son attitude de coéquipier et aider le groupe à mettre à profit ses ressources. | « Voilà une question intéressante. Sans doute y a-t-il quelqu'un dans le groupe pour y répondre. Il serait intéressant d'avoir l'opinion du groupe sur cette question ». |
| 21. Des périodes de silence. | Ces silences peuvent marquer une période de réflexion profitable ou un arrêt de la discussion. L'animateur doit juger lui-même. | C'est peut-être le temps de résumer la discussion, d'introduire un élément de comparaison ou de citer l'opinion d'une personne (opinion assez forte pour déclencher des commentaires). |

Adapté de : les outils du bénévole, section 3, p.9

# Principes de pédagogie aux adultes

Les adultes emportent avec eux leurs expériences personnelles et professionnelles, leur compréhension, leurs habiletés, leurs attitudes et leurs sentiments. Ces personnes ont un vécu, des valeurs, des préjugés et des limites personnelles. Il est donc important d'être assez flexible pour considérer ces diverses composantes lors de l'animation auprès des adultes.

Les adultes perçoivent généralement la formation continue comme étant une activité inhabituelle qui oblige souvent à des compromis : surcharge de travail, réaménagement de son horaire, conciliation avec la famille, etc. Il appartient donc à l'animatrice ou l'animateur de s'assurer que la formation offerte procure une expérience positive à ceux-ci.



**Incontournables de la pédagogie aux adultes**

Vos interlocutrices et interlocuteurs en savent plus que vous le pensez.

Une personne poursuit des objectifs qui lui sont propres. Son intérêt et sa motivation sont en lien direct avec les difficultés qu'elle rencontre et pour lesquelles elle souhaite trouver des solutions.

Les adultes ont des styles d'apprentissage variés : plus elles et ils utilisent leurs sens (VAKOG : **V**isuel, **A**uditif, **K**inesthésique, **O**lfactif et **G**ustatif), plus elles et ils mémoriseront les informations.

Une personne retient davantage ce qu'elle entend, voit, dit et fait. L'utilisation de diverses méthodes pédagogiques et de techniques d'animation est préconisée pour permettre à celle-ci d'intégrer les notions nouvellement apprises.

La loi de Mehrabian (**3V** de la communication) : 7% de la communication est **V**erbale (signification et sens donné aux mots), 38% de la communication est **V**ocale (intonation et son de la voix) et 55% de la communication est **V**isuelle (attitude : expressions du visage et du langage corporel).

***Source générale : Information tirée de la trousse complémentaire destinée aux formatrices et formateurs ESPACE.***

RECUEIL DE TEXTES ET EXERCICES D'APPROFONDISSEMENT

# 9 / RELATIONS INTERPERSONNELLES AXÉES SUR LA COOPÉRATION

ROEQ
Regroupement des organismes ESPACE du Québec

# FONCTIONNEMENT COLLECTIF[3]

## 1. QU'EST-CE QUE LE FONCTIONNEMENT COLLECTIF?

L'organe décisionnel des organismes Espace est la Collective (qui a donc les mêmes responsabilités qu'un conseil d'administration mais dont les façons de prendre les décisions différent).

Par delà cette équipe décisionnelle, toutes les personnes oeuvrant au sein des organismes Espace s'engagent à fonctionner de façon collective.

Un fonctionnement collectif c'est:

Un groupe de personnes ayant des objectifs communs.
Ces objectifs sont élaborés par les membres du groupe lors de la mise sur pied du groupe. On peut les actualiser, après réflexion et décision collective, s'ils deviennent insatisfaisants.

Un groupe autonome au niveau de son orientation et de sa gestion:

Il est essentiel que l'organisme décide à l'interne de son orientation et de sa façon de gérer. Seule l'explication de l'attribution des subventions reçues peut être exigée par les bailleurs de fonds.

Nous devons être en mesure de décider et d'expérimenter avec le plus de latitude possible, afin d'agir selon nos intérêts. Assumer entièrement nos responsabilités.

Un groupe sans hiérarchie:
Conformément à notre analyse et par conviction politique, nous voulons éliminer les inégalités et déséquilibres engendrés par une structure hiérarchique. Il s'agit donc de partager les tâches, les responsabilités et... l'information! (N'oublions pas l'information c'est le pouvoir!).

Le partage se fait selon les disponibilités et les intérêts de chaque personne, en favorisant l'apprentissage. Périodiquement, toute l'équipe (y compris la Collective) évalue si chacune-chacun est à l'aise avec ses attributions, ses responsabilités et son rôle au sein de l'organisme. Il est évident que cet exercice doit se faire en considérant toujours que la priorité est de remplir la mission de l'organisme et de faciliter sa gestion.

3- Le fonctionnement en collective s'applique non seulement à la collective mais aussi à l'ensemble de l'organisme.

Il est important de reconnaître les formes de pouvoir informel. Il serait illusoire de penser que des membres d'un groupe se retrouvent d'emblée sur un pied d'égalité. Certaines personnes ont plus d'expérience, d'information, viennent d'un milieu plus favorisé, sont plus articulées ou plus attrayantes (sexuellement). Une foule de facteurs peuvent créer des inégalités, qu'il ne s'agit pas de nier mais de reconnaître, afin d'apprendre à composer avec elles.

Un groupe qui fonctionne par consensus:
C'est donc dire que chaque membre a droit de parole, c'est-à-dire se sent en confiance et libre d'exprimer ses préoccupations, ses sentiments, ses craintes et ses idées. Le silence n'est pas une approbation! Il est important de rechercher les idées et les opinions diverses et d'aborder carrément les différences. Le groupe doit être disposé à mettre à profit les idées de tous-tes ses membres et à essayer de nouveaux modes de fonctionnement. Un groupe sera beaucoup plus solidaire et sûr de lui s'il prend le temps d'examiner les différences de points de vue et suscite la participation de tous-tes ses membres.

Un groupe où chaque personne est responsable d'elle-même et du groupe:
Chaque membre doit être conscient-e des répercussions que peut avoir son comportement sur le travail à accomplir et sur ses relations avec les autres membres du groupe. Chacune-chacun est responsable de son bien-être et de celui des autres membres du groupe.

Un groupe où le processus est aussi important que le résultat:
C'est-à-dire qu'on ne néglige pas le bien-être des membres au profit de l'efficacité du groupe. Lorsque le fonctionnement laisse à désirer, que le groupe s'est écarté de la valeur de fonctionner collectivement, on met de côté le travail pour s'attarder à analyser le pourquoi de ce dérapage et rectifier la situation. Les membres acquièrent ainsi la capacité de résoudre des problèmes et apprennent à faire attention aux autres ainsi qu'à elles-mêmes et eux-mêmes. Il s'agit donc de s'efforcer de saisir les sentiments et les désirs des autres aussi bien que leurs idées, ainsi que de s'efforcer à exprimer aux autres ses propres sentiments et désirs.

Un groupe où on s'engage à avoir des communications claires, honnêtes et réfléchies:
À travers la résolution de problème (et en utilisant les outils de communication que nousétudierons ensemble un peu plus tard dans cette formation, ainsi que dans une autre dite complémentaire), on cherche toujours à s'éduquer et à se protéger. Chaque personne doit être prête à remettre en question des comportements nuisibles au groupe et à ses objectifs. Accepter de grandir...

Nous sommes conscientes que l'explication du fonctionnement collectif, que nous vous proposons ici, peut sembler difficile à atteindre dans les faits. On doit garder en tête que c'est un processus. L'idéal reste toujours à atteindre : il s'agit de bien assimiler ses composantes et de tendre vers, le plus possible, cet idéal.

## 2. POURQUOI UN FONCTIONNEMENT COLLECTIF ?

Les valeurs qui sous-tendent le fonctionnement collectif sont plus compatibles avec le féminisme que les structures traditionnelles.

Respecter l'intégrité de l'être humain:
Les émotions et les intuitions trouvent leur place dans le fonctionnement collectif au même titre que les idées et opinions.

Chaque membre de l'organisme a la chance de faire des apprentissages et d'exploiter ses aptitudes.

Rendre les personnes responsables et capables de contrôler leur propre vie:
En partageant la responsabilité du groupe, nous apprenons à prendre des décisions, à résoudre des problèmes de manière autonome et valorisante.

Reconnaître le pouvoir et les conséquences des structures oppressantes:
En expérimentant une structure de groupe alternative, nous nous sensibilisons aux formes diverses que peut prendre le pouvoir. Nous avons été habitué-e-s à travailler dans une société hiérarchique, individualiste et compétitive et devons remettre en question certaines attitudes d'oppression développées dans ce contexte.

**Lucie JAUVIN -Centre d'aide et de lutte contre les agressions sexuelles de l'Outaouais**

**REMARQUE: Quelques légères modifications ont été apportées pour rendre le texte plus applicable à différents groupes.**

COMMENT GERER NOS DIFFERENCES ?

Depuis longtemps, je pense que si nous comprenions mieux la cause de nos différences, nous pourrions améliorer la gestion des conflits dans nos organismes et compléter l'intégration des outils de communication.

J'ai eu la chance d'avoir entre les mains un petit manuel rédigé par CAP Santé Outaouais[5] sur la gestion des différences dont je me suis inspirée pour rédiger le présent document que j'avais le goût de vous partager.

Dans les grandes lignes, ce document fait les liens suivants : la perception de chaque personne d'un même événement, selon sa culture, ses préjugés, ses stéréotypes, amène une lecture différente des situations qui, à son tour, provoque éventuellement un conflit.

**1- LA PERCEPTION : COMMENT ÇA SE PASSE ?**

La perception est le processus par lequel une personne :

- reçoit de l'information ;
- l'organise selon ses sensations (images et souvenirs) ;
- l'interprète.

Nous ne percevons pas le monde tel qu'il est ; notre perception est filtrée par :

- nos capacités sensorielles ;
- nos croyances ;
- notre expérience personnelle ;
- nos références géographiques, culturelles et sociales.

**La sélection**

Dans une situation, chaque personne choisit l'information qui attire son attention ou qui lui convient, selon ses besoins, ses attentes. Cette sélection se fait de façon subjective car le fait de prêter attention à certaines choses et d'en ignorer d'autres est une déformation de la réalité. Par exemple, une personne qui a faim remarquera plus les restaurants, une femme enceinte remarquera plus les autres femmes enceintes.

La sélection est un choix inconscient que nous devons ramener à notre conscient.

**L'organisation**

L'information sélectionnée est ensuite organisée selon plusieurs principes. Dans ces principes, on retrouve celui de la proximité : les choses perçues sont celles qui sont physiquement proches.

La similarité est un autre principe d'organisation : tout ce qui se ressemble va ensemble. Dans le cas contraire, l'organisation se fera en termes de contraste entre des personnes ou des messages.

[5] Comment gérer nos différences ? Outils de résolution de conflits, Collectif CAP Santé Outaouais, 2003.

**L'interprétation**
Plusieurs variables nous amènent à interpréter un événement ou une situation de telle ou telle façon. Certaines croyances conditionnent l'interprétation que chaque personne fait des actions d'autrui. Par exemple, les idées préconçues sur le comportement humain relié au sexe ou à la couleur de la peau.

De plus, les humeurs et les émotions sont aussi des éléments déterminant l'interprétation des événements.

### 1.1- Quels facteurs influencent notre perception ?

Chaque personne a un système sensoriel qui lui est propre. Nous ne réagissons pas aux mêmes événements de la même manière. La façon de sentir, de voir et d'entendre a des répercussions sur les relations interpersonnelles. Par exemple, trois personnes dans un même local. L'une dit « Il fait bien chaud ici ». L'autre répondra « Tu trouves ? Moi, je gèle ». La troisième dit « Ah bon, moi je suis bien ! La température me convient ». L'état de santé d'une personne peut également influencer ses perceptions. Par exemple, une personne malentendante peut ne pas percevoir une réunion où il y a beaucoup de monde comme agréable.

Le vécu ou l'expérience personnelle influence la perception. Une personne dont la maison a été incendiée remarquera l'absence de détecteur de fumée dans la maison de ses amis et la trouvera non sécuritaire, alors qu'une autre personne ne verra que les grandes fenêtres et la commodité de la cuisine pour la trouver géniale.

Les différences culturelles, géographiques et sociales ont aussi un impact sur les perceptions. Chaque culture a ses propres idées et sa vision particulière du monde. Les gens de la ville qui travaillent dans des bureaux ne perçoivent éventuellement pas la pluie de la même façon que les cultivateurs.

Les rôles sociaux influencent également l'interprétation.

### 1.2- Les erreurs d'attribution

Nous jugeons fréquemment les comportements d'une personne en fonction de la responsabilité ou la non-responsabilité que nous lui imputons.

L'attribution serait donc un processus par lequel nous cherchons à identifier les motifs, les intentions derrière un comportement donné, dans une situation donnée, sans vérifier leur réalité.

Les erreurs d'attribution les plus courantes sont :
- le biais de complaisance ;
- l'attribution excessive ;
- l'erreur fondamentale d'attribution.

- *Le biais de complaisance*
  C'est la tendance par laquelle nous nous attribuons le mérite des bonnes choses, de la compréhension, de la vérité tout en rejetant à l'extérieur, aux autres, la responsabilité des mauvaises, de l'incompréhension ou de l'erreur.

- *L'attribution excessive*
  C'est la tendance que nous avons de ne retenir qu'une ou deux caractéristiques d'une personne et à attribuer tout ce qu'elle fait en fonction de ces seules caractéristiques, la réduisant ainsi à quelques traits de caractère ou de comportements.

- *L'erreur fondamentale d'attribution*
  C'est la tendance par laquelle nous concluons, spontanément et inconsciemment, que les personnes agissent comme elles le font parce qu'elles sont ainsi, et non à cause de la situation dans laquelle elles se trouvent. Nous y compris : par exemple, « Ne me demande pas de changer, je suis ainsi faite, c'est tout ce que je peux prendre. »

### 1.3- L'estime de Soi et la perception

On définit l'estime de Soi comme un ensemble, relativement stable, des perceptions que chaque personne a de sa propre valeur. C'est ainsi qu'une personne qui a une bonne estime de Soi se sent généralement plus sûre d'elle-même et a des chances d'avoir une opinion positive des autres. Ceci l'amènera à démontrer une ouverture vis-à-vis de personnes qu'elle rencontre. Par contre, une personne qui a une image de Soi négative, doutera d'elle-même et de ses capacités, se sentira plus vite menacée et sera plus facilement portée à prêter de mauvaises intentions aux autres. Tout étant évidemment une question de degré et éventuellement de situation.

On retrouve quatre possibilités de pensées / perceptions erronées de la réalité :

- *Le tout ou rien quant à Soi* : si je n'arrive pas à réaliser cette tâche, c'est que je ne suis pas bonne pour ce poste. Cette personne démontre une tendance à se dévaloriser de façon extrême.

- *La généralisation excessive* : hier, je n'ai pas trouvé le dossier untel, je perds toujours mes dossiers. Cette personne est perfectionniste à l'extrême et ne base son estime de Soi que sur ses réussites, ne s'accorde pas le droit à l'erreur.

- *Le filtre mental* : même s'ils ont applaudi ma présentation, je trouve que je ne le mérite pas car j'ai oublié de dire plusieurs choses. Cette personne base son estime de Soi sur ses échecs plutôt que sur ses réussites.

- *L'exagération ou la minimisation* : « Oh ! j'ai oublié d'éteindre l'ordinateur. C'est terrible, ils ne voudront plus me le prêter », ou « cela fait trois fois que j'arrive en retard à la réunion, ce n'est pas grave, elles commencent sans moi ». Cette personne base son estime personnelle ou sur une amplification des événements ou, dans le 2e exemple, elle n'assume pas ses responsabilités.

Finalement, ces erreurs de perception, envers soi ou envers les autres, indiquent la nécessité de prendre du recul lorsque nous essayons de comprendre une personne ou une situation.

Avant tout jugement, pourquoi ne pas suivre les conseils de Françoise Kourilsky-Beillard citée par CAP Santé Outaouais :

« Ainsi avant de décrire une situation ou une personne, une bonne précaution consisterait à nous demander sous quel angle et de quel point de vue subjectif, sensoriel et intellectuel nous les avons appréhendées. Dans la mesure où, inconsciemment, nous regardons en nous pendant que nous regardons au-dehors, c'est autant notre propre état d'esprit que nous voyons se refléter à l'extérieur qui se reflète dans notre état d'esprit. »
(Françoise Kourilsky-Beillard, Du désir au plaisir de changer, Dunod, Paris 1999, p.43)

**2- LES PREJUGES ET LES STEREOTYPES**
Les préjugés représentent un jugement positif ou négatif, adopté par avance à partir d'indices qu'on interprète. (*Le Petit Larousse*)

Alors que les préjugés s'adressent aux personnes, les stéréotypes visent les groupes. Ils ont les mêmes conséquences : la fermeture à l'autre.

Éléments des préjugés :
- avoir un préjugé, c'est juger une personne avant même de la connaître ;
- tout le monde a des préjugés et ils sont souvent défavorables ;
- ils sont pensés instinctivement, sans fondement rationnel ;
- ils sont fondés sur des généralisations péremptoires.

Par exemple, dire d'une personne qu'elle est paresseuse parce qu'elle est prestataire de l'aide sociale, c'est la juger négativement sans même la connaître.

**2.1- Les origines des préjugés et des stéréotypes**
Tous les humains, afin de comprendre leur environnement, ont tendance à le schématiser, à le simplifier, à n'en sortir que quelques éléments. C'est ce processus qui est à l'origine des préjugés et des stéréotypes. Ces derniers se nourrissent donc de croyances telles que la simplification abusive et la généralisation excessive. Par exemple : les Africains sont bons danseurs mais ils sont paresseux. La situation de LA femme, comme s'il n'y en avait qu'un « modèle ».

Parmi les multiples origines des préjugés, on en retrouve deux qui sont classés sous forme de limites cognitives et de normes sociales.

**Les limites cognitives**
Faute de savoir élargi, la personne généralise à partir de l'information partielle qu'elle possède, ce qui l'amène à simplifier ou exagérer. Par exemple : les gens du centre ne comprennent pas les gens des régions.

**Les normes sociales**
Tout ce qui est hors-norme (en prenant celle de notre société comme modèle bien entendu) devient objet de préjugés. Par exemple : une personne qui a étudié longtemps ne connaît pas la vraie vie.

La plupart des conflits interpersonnels surviennent parce que les personnes n'ont pas conscience des préjugés qui obstruent leurs perceptions. Et c'est de cette façon que le cercle vicieux tourne en rond : plus une personne a des préjugés, moins elle est en mesure de recevoir l'information nouvelle qui lui permettrait d'élargir ses connaissances sur Soi et sur les autres. Par contre, une attitude d'ouverture favorise la découverte, la curiosité et la souplesse au changement.

Pour favoriser cette ouverture, il nous faut développer notre observation (de soi et des autres) et notre écoute.

Avant de se faire une idée de quelqu'un ou d'une situation, et de n'en plus bouger, avant d'étiqueter et de classifier, nous aurions intérêt à nous interroger sur quels besoins nous tentons de combler, donc quels filtres teintent nos perceptions à ce moment précis.

## 3- LES CONFLITS

### 3.1- Qu'est-ce qu'un conflit?

Le conflit résulte d'une opposition ou d'un différend entre au moins deux personnes au niveau de leurs besoins.

Dans un système (famille ou milieu de travail), les personnes ont une relation d'interdépendance. Lors d'un conflit, elles ressentent ou ont connaissance de leur différend, sans en connaître les causes et sans savoir comment le résoudre. Ce manque de savoir est insécurisant et risque de susciter la fermeture (le point 3.3 relèvera quelques types de comportements possiblement adoptés lors d'un conflit).

Le conflit indique une communication ratée ou un bris dans la communication.

Les conflits résolus efficacement permettent de se questionner, de prendre du recul face à nos besoins, de dépasser la rigidité et d'induire un changement dans la souplesse. À travers le processus de résolution de conflit, les personnes apprennent à se découvrir. Tout conflit est donc source d'apprentissage et appel au changement.

Par contre, et de façon générale, les situations conflictuelles non résolues ont des conséquences néfastes telles que des tensions, des comportements agressifs, de la confrontation, du rejet, des sentiments de frustration, de la peur, etc.

### 3.2- Les sources du conflit

Les conflits sont universels. Ils surviennent en général à cause des différentes perceptions qui entraînent à leur tour des jugements envers une autre personne, un groupe ou une catégorie de personnes.

Il n'existe pas de perception « pure » sans subjectivité. Tout jugement que nous portons sur l'autre est le résultat de l'interaction entre notre expérience personnelle et la situation vécue. Il n'y a donc pas UNE vérité mais plusieurs facettes et plusieurs perceptions possibles d'une situation, d'un événement. Plus nous partageons nos points de vue, plus nous parvenons à extraire toute la richesse des possibilités d'une situation, d'un événement, et plus nos solutions seront appropriées.

Il nous faut donc changer, pour commencer, notre perception du conflit et se doter d'outils pour avoir une attitude positive et une grande ouverture menant aux changements relationnels positifs et voulus.

Nous pouvons bien rêver de la situation idéale où tout le monde serait d'accord, serait sur la même longueur d'ondes et aurait les mêmes besoins, mais il nous faut alors nous souvenir que c'est un rêve et non la réalité. Le respect des différences, si cher au courant féministe, est probablement dans ce sens le plus complet. Il nomme les différences et appelle à en tenir compte.

Bref, tout conflit est un signal nous interpellant :

- quelque chose se passe ;
- arrêtons-nous ;
- regardons ce que c'est ;
- analysons la situation, les événements, les échanges ;
- écoutons et entendons systématiquement les points de vue de toutes les personnes en présence pour avoir une vision aussi large que possible des faits, des perceptions ;
- et faisons le tour des diverses solutions possibles avant d'en choisir une qui nous convient.

### 3.3- Les types de comportements adoptés lors d'un conflit

Lors d'un conflit, une personne peut adopter l'un des cinq types de comportements suivants :

- l'évitement ;
- la soumission;
- l'agression;
- le compromis;
- la collaboration.

**L'évitement**
L'évitement nous fait penser à la tortue qui, dès qu'elle se sent en danger et pour éviter toute situation menaçante, se retire sous sa carapace.

La personne qui utilise l'évitement tente, par tous les moyens, de se dérober à la situation conflictuelle car elle craint la confrontation. Elle utilise donc le retrait, l'évitement des personnes se fait silencieuse ou change de conversation, fait diversion, etc. Non seulement cette personne s'affirme peu, mais elle ne coopère pas avec les autres pour résoudre le différend, le conflit. De plus, ses besoins ne sont pas comblés et elle abandonne, préférant voir l'autre gagner. Ce type de comportement peut favoriser le retrait social.

**La soumission**
La personne qui utilise un comportement de soumission veut faire plaisir aux autres et tend à s'oublier. Elle accepte la demande de l'autre dans le but de se faire aimer, d'avoir des relations interpersonnelles harmonieuses, de ne pas décevoir et de prévenir l'émergence d'un conflit. Même en désaccord, elle est prête à céder et n'exprime ses propres besoins qu'en superficie car elle a peur que le conflit n'endommage ses relations. Elle s'affirme peu, change d'avis selon les arguments émis et coopère énormément tout en ne comblant pas ses besoins. Ce comportement peut prédisposer au retrait social.

**L'agression**
La personne qui utilise le comportement agressif cherche à atteindre ses buts, à combler ses besoins, et ne s'aperçoit bien souvent pas qu'elle fait peur ou domine les autres. Elle attaque afin d'obtenir ce qu'elle veut sans écouter, entendre et considérer les droits et les besoins des autres, les points de vue différents. Combler ses besoins lui donne un sentiment de fierté, d'achèvement tandis que négocier lui donne un sentiment d'échec.

Pour ce type de comportement, un conflit se résout avec un gagnant et un perdant. Cette façon de faire entretient chez elle de fausses perceptions de la réalité. Un tel comportement peut, à court terme, donner satisfaction à la personne et même certains avantages. Toutefois, le conflit reviendra parce que non solutionné et de nombreuses conséquences négatives risquent d'en découler.

**Le compromis**
Les personnes qui ont un comportement de compromis cèdent une partie de quelque chose à laquelle elles tiennent afin de satisfaire l'autre pour qu'à son tour cette personne cesse son comportement. Les deux personnes renoncent donc à une partie de leurs besoins. Par conséquent, ni l'une ni l'autre n'est satisfaite.

L'utilisation du compromis peut s'avérer utile à court terme car chaque personne est partiellement satisfaite. Le conflit semble résolu mais resurgira car certaines insatisfactions peuvent persister.

**La collaboration**
Les personnes qui ont des comportements de collaboration sont sensibles aux autres, à ce qui se passe et peuvent voir les situations de différents points de vue. Les différences ne les menacent pas. Elles tentent de trouver une solution au conflit qui sera satisfaisante pour les deux parties concernées sans oublier ses intérêts.

Selon elles, toutes les personnes sont importantes et ont les mêmes droits. Elles tiennent donc compte des préoccupations et des intérêts de chaque personne. Elles voient le conflit comme un problème à résoudre et comme une occasion d'améliorer leurs relations avec les autres.

Ce ne sont pas elles contre les autres mais tout le monde contre le problème.

Une bonne collaboration n'est possible que si les personnes en conflit s'affirment et coopèrent en se respectant mutuellement et non pour gagner, se caler ou faire plaisir.

La collaboration permet de résoudre le conflit et de satisfaire ses besoins fondamentaux.

Chaque comportement mentionné ci-haut a sa raison d'être selon la situation conflictuelle et le degré de dangerosité qu'elle recèle. Par exemple : l'évitement peut être ou avoir été un moyen approprié lorsque nous avons été agressée, abusée par une personne qui détenait une autorité physique ou morale sur nous. Mais posons-nous la question : ce comportement qui nous a déjà été bien utile, l'est-il encore ici, maintenant, dans cette situation, avec cette/ces personnes, dans ce groupe-ci ? Ou bien me nuit-il à moi personnellement, aux autres, au groupe, ou à l'organisme?

La collaboration est le comportement le plus adéquat et le plus respectueux lors de conflits interpersonnels.

**4- Les outils de communication**
Maintenant que nous comprenons éventuellement mieux ce qui se passe, il nous faut faire les liens avec les outils que nous nous sommes données : les outils de communication.

Nous irons y puiser des façons d'arrêter un différend, un conflit, tout en nommant nos besoins de façon respectueuse. Cela nous permettra d'assumer nos responsabilités de participer à la résolution de telles situations car nous y avons participé, ou par notre silence, ou par nos gestes, nos attitudes et nos paroles.

Riches de tous ces outils, nous ferons de notre mieux pour assumer les changements nécessaires à notre mission : sur nous d'abord et vers l'extérieur ensuite afin d'outiller enfants et adultes à mieux comprendre la problématique des agressions commises à l'égard des enfants et à faire de la prévention.

C'est avec tout notre enthousiasme, tout notre feu, toutes nos croyances et notre volonté d'être respectueuse-respectueux que nous pourrons nous dire : les conflits, c'est juste un signal d'alarme dont il nous faut tenir compte et que nous sommes capables de solutionner.

Cent fois sur le métier remettez votre ouvrage, disaient les anciennes. C'est pareil avec les outils de quelque nature qu'ils soient : pour les intégrer, il faut les lire, les relire, les pratiquer, les utiliser.

Merci aux travailleuses de CAP Santé Outaouais de m'avoir donné les mots pour dire.

(Jenny Crustin)

## Les causes de non-participation

| | |
|---|---|
| 1. Antipathie générale à l'égard de ce groupe ou de certaines personnes du groupe, ou du président. | 11. Mécontentement d'avoir eu la parole coupée une ou plusieurs fois, et réaction de démission ou de fermeture. |
| 2. Anxiété ou angoisse d'intensité variable, mais suffisante pour freiner la parole. | 12. Nouveauté absolue de la situation. C'est la première réunion. Le groupe est composé d'inconnus. |
| 3. Attente d'une possibilité ultérieure d'intervention. | 13. Nouveauté de la situation pour soi. On est nouveau tandis que les autres se connaissent et ont déjà eu des réunions. |
| 4. Attente vaine d'obtenir la parole de la part du président. | 14. Opposition latente à la réunion elle-même, c'est-à-dire au groupe ou au travail du groupe en général, jugé inefficace. |
| 5. Crainte de prolonger la discussion. Hâte d'en finir. | 15. Opposition idéologique à un ou plusieurs membres présents, ou au président de la séance. |
| 6. Conflit d'opinions entre deux ou trois personnes qui monopolisent la majeure partie de la discussion. | 16. Peur du jugement des autres, peur du ridicule ou de l'opposition si l'on disait quelque chose. |
| 7. Décision de ne pas participer au cours de la réunion pour ne pas se compromettre. | 17. Présence d'observateurs autour du groupe en réunion. |
| 8. Idée défavorable de l'opinion des autres sur soi, sentiment d'être peu considéré par autrui. | 18. Présence d'un parleur incoercible qui monopolise la réunion, ce personnage pouvant aussi bien être le président qu'un membre. |
| 9. Image de soi infériorisée, et supériorité accordée aux autres. | 19. Présence dans le groupe d'un supérieur hiérarchique ou d'un personnage à fort statut social dont on craint le jugement. |
| 10. Impossibilité de faire entendre sa voix dans la discussion générale. | 20. Présence dans le groupe d'une autre personne qui dit très bien ce que l'on aurait soi-même à dire et rend inutile sa propre intervention. |

| | |
|---|---|
| 21. Indifférence personnelle à l'égard de la réunion, du thème, des autres. Non-implication dans la réunion. Position personnelle d'observation plutôt que de participation. | 26. Problème délicat en cours de discussion, sur lequel on ne veut pas s'engager. |
| 22. Indisposition, maladie, somnolence ou douleurs préoccupantes. | 27. Silence dans l'ensemble du groupe ou tendance générale à ne pas participer. |
| 23. Mécontentement intérieur d'être là sans l'avoir expressément voulu, ou à la suite d'une obligation inévitable. | 28. Situation spatiale personnelle défavorable à la participation. On est mal placé, on ne voit pas ceux qui parlent, on est dans un coin, ou à un bout. |
| 24. Thème de la réunion mal connu ou sur lequel on n'a ni compétence, ni informations. Difficultés à suivre le débat à cause du contenu. | 29. Timidité personnels inhibant. Difficultés habituelles à s'affirmer. Manque de confiance en soi. |
| 25. Traumatisme antérieur subi au cours d'une réunion. Mauvais souvenir d'une intervention plus ou moins catastrophique qui a inhibé sa participation. | 30. Trop grand nombre de participants. |

Inspiré de Roger Mucchielli : La conduite des réunions, Paris Librairies techniques et entreprise moderne d'éditions.

Référence : Centre St-Pierre, décembre 2006

## MULTICULTURALISME : MISES EN SITUATION

**Mise en situation #1**

Anne et Lucia animent l'atelier des parents.

Lucia parle français avec un accent qui n'est pas québécois, ni français.

LUCIA: Les enfants sont aussi vulnérables parce que nous leur donnons des messages comme « ne réplique pas », « fais ce que les adultes te disent », etc. Ainsi qu'arrive-t-il si le gardien ou papa dit « enlève tes jeans, nous allons jouer à un petit jeu »?

ANNE: Y a-t-il des questions? Tout le monde a-t-il compris? Ce que Lucia veut dire c'est qu'il est important d'être attentif aux messages que nous donnons aux enfants. (Anne relate une expérience qui illustre ce qu'a dit Lucia.)

PARENT: Que faire lorsque nous allons en visite dans la famille? Je voudrais que mes enfants soient affectueux et donnent des becs et des caresses à toute la parenté. (Anne répond et se tourne vers LUCIA disant « d'accord? »).

PARENT: Que pensez-vous du fait de dire aux enfants de ne jamais parler à une personne étrangère? Cela peut-il les rendre peureux envers tout le monde?

(ANNE répond vite.)

---

Quelle est la dynamique ici?

Pourquoi Anne a-t-elle senti qu'elle devait répondre aux questions?

Que peut faire Lucia pour régler la situation?

Que peut faire Anne pour régler la situation?

Pouvez-vous montrer à l'aide de jeux de rôle des alternatives à une telle situation?

**Mise en situation #2**

Deux travailleuses d'Espace - Lyne (blanche) et Ida (Algonquine) rencontrent le directeur d'une Commission scolaire en vue d'une soirée d'information destinée à toutes les directions d'école du secteur.

DIRECTEUR: Je suis Pierre Renaud. Merci d'être venues me rencontrer. (Il tend la main à Lyne, entrée la 2ième, en lui souriant.)

LYNE: Je suis Lyne Lasalle. Heureuse de vous rencontrer.

IDA: Ida Assiniwi, heureuse de vous rencontrer (elle tend la main qu'il évite en allant s'asseoir.)

DIRECTEUR: S'il vous plaît, assoyez-vous.
(Parle en regardant Lyne.)
Eh bien madame Lasalle, je pense que votre proposition concernant la rencontre est très réalisable, même si les écoles on,t en ce moment, un horaire très serré. Fixons donc définitivement la date. Que diriez-vous du 20 au lieu du 19? Bien sûr, je compte sur vous personnellement pour présenter le programme.

---

Quel est le problème ici?

Comment vous sentiriez-vous :
- si vous étiez Lyne?
- si vous étiez Ida?

Que pourrait faire Ida dans une telle situation?

Que pourrait faire Lyne?

Pouvez-vous jouer les solutions que vous avez trouvées?

**Mise en situation #3**

Mme Takabo (asiatique), directrice d'école, appelle Denise, la coordonnatrice du programme, le lendemain de l'atelier des parents.

Mme Takabo: Après l'atelier d'hier soir, des parents ont exprimé des réserves face à l'une des animatrices. J'oublie son nom! La personne blanche va-t-elle participer aux ateliers destinés aux enfants?

Denise: Oui, il est prévu qu'elle anime, cela pose-t-il un problème?

Mme Takabo: C'est que nous avons notre culture spécifique, nos coutumes et vousabordez un sujet tellement délicat. Les parents s'inquiètent de qui en parlera à leurs enfants. Je veux vraiment encourager votre programme. C'est un très bon programme. Mais en tant qu'asiatique, je comprends l'inquiétude des parents. Si vous pensez à l'efficacité de votre programme,au fait qu'il faut persuader les parents et que vous voulez donner une crédibilité à votre projet... Je pense de toute façon que vous avez plusieurs équipes et qu'un changement d'animatrice n'est pas une chose difficile à réaliser.

Denise : Nous avons effectivement des personnes pouvant la remplacer.

---

Vous êtes la coordonnatrice, comment réagissez vous? Pourquoi?

**Mise en situation #4**

Pendant des animations dans une école « chic » de votre communauté, vous êtes contactée en tant que coordonnatrice du projet par le directeur qui vous dit: « Hier, vous avez envoyé une animatrice noire dans une équipe d'animation pour l'atelier des enfants. Elle a dû se sentir très mal à l'aise dans notre école où les personnes blanches sont de loin les plus nombreuses.Lorsque j'étais un jeune enseignant, j'ai moi-même été envoyé dans une école à dominance « étrangère » et je m'y suis senti vraiment pas à ma place. »

Deux semaines plus tard, vous avez une réunion avec le directeur de la Commission scolaire de cette communauté financièrement bien nantie. Il vous demande, en vue d'animations futures, ce qui suit: « Les membres de votre personnel doivent soumettre leur CV au C.A. de la Commission qui recevra en entrevue et sélectionnera les candidates qui présenteront les ateliers aux enfants dans le futur. Bien sûr, cette sélection reflétera la culture majoritaire de notre communauté qui est à 99% blanche. »

---

Quel est ou quels sont le ou les problèmes?

Que répondez-vous aux deux exigences ?

Pensez à trois façons de solutionner cette situation.

Discutez des trois façons (les pourquoi).

Jouez-les.

**Mise en situation #5**

(La scène se passe à la fin de l'atelier pour enfants dans une classe de 4ième année, dans une école de plus de 900 étudiants qui sont majoritairement des enfants de couleur.)

Animatrice: ... donc les amis, Barbara, Janis et moi seront disponibles pour ceux et celles qui aimeraient nous rencontrer. Vous pouvez venir nous voir aux locaux désignés. Si vous avez des questions ou voulez partager quelque chose avec l'une d'entre nous, nous aimerions vous entendre. Merci, vous avez été une classe fantastique. Qui veut venir en premier?

Comme les animatrices quittent la classe, la professeure (qui est blanche) dit à l'animatrice principale (qui est blanche aussi):

PROF: (en chuchotant)
Ne trouvez-vous pas difficile de travailler avec des enfants de couleur lorsque vous êtes blanche vous-même?

A.P.: Non pas vraiment.

PROF: Je veux dire que ces gens vivent plusieurs dans la même maison... Ils couchent dans la même chambre! Je ne serais pas surprise d'apprendre tout ce qu'ils ont déjà vu à leur âge!

A.P.: Hmmmm... (essaie de partir).

PROF: Tenez! Prenez ce petit garçon noir, Tommy. Il parle toujours de sexe. Ça nous en dit long sur ce à quoi il a déjà été exposé...

A.P.: (Semblant perplexe pense: « La seule chose que Tommy a dite en classe pouvant faire un lien avec la sexualité, c'est quand il a dit qu'un bon secret pouvait être « avoir une amoureuse ». »)

PROF: (Continuant d'avoir l'air amicale) Bon! Eh bien merci pour être venues dans ma classe. Ces enfants-là ont réellement besoin de cette information.

---

1. Quel est le problème ici?

2. Pensez à 3 façons de composer avec cette situation.

3. Discutez de chacune de ces façons.

4. Démontrez les alternatives.