

FORMATION D'ANIMATRICES ET D'ANIMATEURS ESPACE

AU NIVEAU PRIMAIRE

DU



À L'USAGE DE LA FORMATRICE / DU FORMATEUR

Document uniforme et obligatoire

Février 2007
Mise à jour : **juillet 2023**

Table des matières

INTRODUCTION	5
PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE CETTE TROUSSE	7
<i>Structure de la trousse au niveau du contenu.....</i>	<i>7</i>
<i>Suggestions diverses concernant la formation</i>	<i>8</i>
<i>PRINCIPES DE PÉDAGOGIE AUX ADULTES.....</i>	<i>11</i>
PRÉPARATION	13
<i>Préparation avant chaque formation.....</i>	<i>13</i>
<i>Tableau du matériel nécessaire à la formation</i>	<i>14</i>
<i>Horaire des cinq jours de formation</i>	<i>16</i>
ADMINISTRATION.....	21
<i>Documents administratifs nécessaires à la formation.....</i>	<i>21</i>
I- PRISE DE CONTACT	34
<i>Les présentations</i>	<i>34</i>
<i>Présentation de l'horaire des cinq jours de formation.....</i>	<i>34</i>
<i>Les ententes.....</i>	<i>34</i>
<i>Les attentes</i>	<i>35</i>
<i>Documents administratifs à distribuer</i>	<i>36</i>
<i>Clarification du rôle et du pouvoir des formatrices et des formateurs</i>	<i>36</i>
II- LE PROGRAMME ESPACE	39
<i>Introduction</i>	<i>39</i>
<i>Historique d'ESPACE</i>	<i>41</i>
<i>But et objectifs du programme ESPACE</i>	<i>41</i>
<i>Les activités proposées par les organismes ESPACE</i>	<i>43</i>
<i>le vidéo de présentation du ROEQ</i>	<i>43</i>
III- FONDEMENT DES ACTIONS DES ORGANISMES ESPACE MEMBRES DU ROEQ.....	44
<i>Valeurs qui sous-tendent l'action des organismes ESPACE.....</i>	<i>44</i>

<i>Le développement du pouvoir d'agir (empowerment).....</i>	<i>46</i>
<i>L'approche communautaire.....</i>	<i>49</i>
<i>Fonctionnement du ROEQ et des organismes membres.....</i>	<i>55</i>
<i>Fonctionnement des organismes ESPACE</i>	<i>56</i>
IV- PRATIQUE DES JEUX DE RÔLE - JOUR 1	57
<i>Distribution du texte de l'atelier.....</i>	<i>57</i>
<i>Devoir</i>	<i>61</i>
<i>Textes d'approfondissement recommandés</i>	<i>61</i>
<i>Évaluation orale</i>	<i>62</i>
V- INTRODUCTION À LA PROBLÉMATIQUE.....	65
<i>Définition du vocabulaire en lien avec la problématique</i>	<i>66</i>
<i>Violence physique, psychologique et négligence.....</i>	<i>70</i>
<i>L'agression sexuelle</i>	<i>90</i>
<i>Profil des personnes qui agressent</i>	<i>93</i>
<i>Dynamique de la violence et rôle du silence</i>	<i>105</i>
<i>Le rôle de la socialisation dans le cycle de la violence.....</i>	<i>108</i>
<i>Conséquences possibles des agressions, de la violence.</i>	<i>110</i>
<i>Indices possibles d'agression, de violence</i>	<i>112</i>
VI- PRATIQUE DE L'ATELIER AU COMPLET	113
<i>Devoir</i>	<i>114</i>
<i>Textes d'approfondissement recommandés</i>	<i>114</i>
<i>Évaluation orale</i>	<i>114</i>
VII- COOPÉRATION ET OUTILS DE COMMUNICATION.....	116
<i>Utilisation des outils pendant la formation</i>	<i>116</i>
<i>Coopération et outils de communication : partie I.....</i>	<i>117</i>
VIII- ATELIER POUR ENFANTS	118
<i>Philosophie ESPACE, attitude en classe et discipline.....</i>	<i>118</i>
<i>Documents utilisés lors de l'atelier primaire</i>	<i>122</i>
<i>Répétition de l'atelier pour enfant : section par section</i>	<i>131</i>
<i>S'adapter aux groupes et aux enfants.....</i>	<i>132</i>

<i>Devoir</i>	133
<i>texte d'approfondissement recommandé</i>	133
IX- LES RENCONTRES POSTATELIERS.....	135
<i>Introduction</i>	135
<i>Contexte scolaire</i>	136
<i>La rencontre.....</i>	136
<i>Quand l'enfant se confie à vous concernant une situation de violence.....</i>	137
<i>Confidentialité et personnel scolaire.....</i>	140
<i>Ligne de conduite lorsqu'un-e intervenant-e demande des informations en faisant valoir l'importance de la collaboration</i>	
<i>Nos responsabilités lors d'un dévoilement d'une situation de violence</i>	142
<i>L'intervention du DPJ étape par étape</i>	144
X- PRATIQUE DES RENCONTRES POSTATELIERS.....	148
<i>Déroulement de la pratique des rencontres postateliars.....</i>	148
<i>Suggestions de mises en situation pour les rencontres postateliars</i>	151
<i>Devoir</i>	152
<i>Textes d'approfondissement recommandés</i>	153
XI- AUTO ET CO-ÉVALUATION	157
<i>Processus :.....</i>	157
<i>Objectif de l'exercice</i>	157
XII- PRATIQUE DE L'ATELIER AU BESOIN	158
XIII- QUESTIONS FRÉQUENTES DES ENFANTS.....	158
<i>Texte d'approfondissement recommandé</i>	159
<i>Prochaines étapes de la certification</i>	159
<i>Devoir possible :</i>	159

Ce symbole ♣ sur une page, indique que la page, ou la section se retrouvent dans la trousse des candidates et candidats.

INTRODUCTION

Cette trousse est issue des expériences terrain faites dans les organismes ESPACE ainsi que dans les organismes en implantation. Un sondage auprès des formatrices, en 2001, a permis d'actualiser les éléments qu'elle contient. Un grand merci à toutes celles qui ont donné de leur temps afin de doter le ROEQ d'un outil des plus précieux.

Une trousse de formation est un outil à la fois simple, organisé et complexe, car sans cesse appelé à se transformer au fil des ans et des décisions prises en Collective du ROEQ. C'est la raison pour laquelle il est important que les formatrices et formateurs se tiennent continuellement au courant des changements à y apporter.

Comme tout outil, il est à la fois uniforme, quant aux valeurs véhiculées, et souple, car adaptable au style de chaque formatrice et chaque formateur, de chaque groupe formé selon les besoins. Cette trousse a comme objectif d'exposer l'analyse qui sous-tend toutes les réflexions, les actions d'ESPACE et veut ainsi faciliter l'insertion des travailleuses, travailleurs, militantes et militants au sein des organismes ESPACE et au sein du Regroupement des organismes ESPACE du Québec. Elle est donc un instrument reprenant les notions fondamentales au niveau des trois savoirs : savoir — connaissances, savoir — faire quant aux façons de travailler collectivement en vue d'une plus grande appropriation du pouvoir dans une perspective de coopération et, enfin, savoir — être - les attitudes prônées dans le programme ESPACE et sous-tendues, dans toutes les situations, par nos valeurs de respect, d'égalité et d'entraide entre les personnes.

Ce que cette trousse a de particulier, et toutes les trousse de formation d'ESPACE reflètent cette particularité, c'est que, au-delà d'instruments de travail, elle expose en fait bien plus que des interventions dans le milieu, bien plus qu'un « programme » que n'importe qui pourrait utiliser. Cette trousse parle d'engagement et de culture. Les notions qui la sous-tendent vont à l'encontre du patriarcat, du capitalisme, d'une notion de société de compétition et de violence. Comment pourrions-nous croire et viser des changements, un monde meilleur pour les enfants et les adultes, sans faire de liens avec les façons de dire, de faire du monde actuel dans lequel nous vivons et inscrivons nos actions ? ESPACE est un lieu de vie, d'inspiration, de partage où l'environnement humain, social et politique vise l'équité, la sécurité, la compassion et la paix. Ce sont les notions les plus fondamentales à partir desquelles nous basons la prévention de toutes les formes de violence commises à l'égard des enfants. Le respect de ces notions devrait se refléter dans toutes nos réflexions, toutes nos actions.

Je nous souhaite de prendre cette mission sociale et politique au sérieux et dans la joie, d'allumer en nous et chez les autres la flamme, de l'entretenir pour le respect des droits et du mieux-être des enfants et le nôtre.

Enfin, le contenu de cette trousse se base sur la parole des survivantes et des survivants de violence vécue dans l'enfance, de nos réflexions qui en sont issues. Il est aussi l'adaptation de textes lus provenant de sources diverses: les fondatrices du mouvement Child Abuse Prevention Program (CAP) des États-Unis, de nos marraines le Regroupement des Centres de lutte contre les agressions sexuelles du Québec ainsi que l'analyse de différentes formations suivies. Lorsque nous avons commencé notre militance et notre travail dans nos communautés respectives, personne ou presque ne parlait de prévention des violences commises à l'égard des enfants et c'est la littérature féministe et le travail des groupes de femmes qui ont guidé nos premiers pas. Les recherches scientifiques sont venues bien plus tard corroborer nos dires. C'est donc un contenu majoritairement ancré dans nos actions terrain. À ce contenu, sont venues s'ajouter, par-ci par-là, des citations de recherches, d'enquête clairement identifiées.

Bonne formation.

Jenny Crustin, conceptrice de cette trousse de formation (mars 2005).

Trousse modifiée en 2006-2007, suivant les commentaires des formatrices ESPACE.

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE CETTE TROUSSE

La trousse de formation de base d'animatrices et d'animateurs au niveau primaire est constituée de différentes sections dont voici la description :

Section PRÉPARATION :

Cette section nous indique ce qu'il faut faire pour nous préparer à donner une formation.

Section ADMINISTRATION :

Une pochette contient les documents de cette section. Ce sont les documents administratifs à photocopier et à utiliser durant la formation. L'original de certains d'entre eux sera envoyé au ROEQ pour être versé dans le dossier de la formatrice ou du formateur. Celle-ci ou celui-ci doit s'assurer d'en garder une copie pour ses propres dossiers.

Section CONTENU :

- Pages blanches :** contenu de la formation à transmettre ;
- Pages crème :** suggestions de devoirs possibles ;
- Pages jaunes :** Remarques aux formatrices et aux formateurs.

STRUCTURE DE LA TROUSSE AU NIVEAU DU CONTENU

- 1- Chaque jour a la même structure :
 - un comment ça va (diverses formes) et retour sur le devoir de la veille ;
 - une récapitulation (à partir du jour 2) ;
 - la matière à voir ;
 - une pratique ;
 - les devoirs (pour celles et ceux qui veulent en donner) ;
 - l'évaluation de la journée.
- 2- Quand c'était possible, j'ai essayé de faire alterner :
 - la philosophie d'ESPACE, les idées ;
 - du matériel plus concret, comme des statistiques ;
 - une pratique.

Ceci afin de travailler des énergies différentes et de bouger après le dîner.

SUGGESTIONS DIVERSES CONCERNANT LA FORMATION

- 1- Afin de garder vos documents le plus longtemps possible en bon état, vous pourriez inclure chaque page dans des protecteurs en plastique.

- 2- Afin de pouvoir adapter l'horaire selon les ententes particulières conclues avec chaque groupe (les heures de début de formation, des pauses, etc.), ou faire des rajustements selon le travail réellement accompli, il est plus facile de se faire une photocopie « volante » de l'horaire à chaque formation. Cela permet également de conserver une copie générale propre de l'horaire.

- 3- Il y a, dans cette trousse, plusieurs outils qui vous sont proposés pour illustrer le contenu. Si votre organisme a des outils qui vont dans le même sens idéologique et qui font le même travail, il vaut mieux, bien entendu, les utiliser, car ils vous sont probablement plus familiers (attention : bien faire le lien avec nos valeurs fondamentales et éviter les contradictions. Par exemple en donnant un exercice à faire qui ne renforcerait pas la notion d'empowerment, la prise en charge, mais offrirait un exemple de prise en charge par l'extérieur. Exemple plus concret : chaque personne apporte une signification personnelle aux couleurs. C'est donc à chacune qu'il revient de dire quelle couleur illustre le plus, pour elle, la joie, la peine, l'espoir, etc. Non à l'animatrice).

- 4- Certaines candidates ou certains candidats ont peut-être des cartes positives que chaque personne pourrait piger et, à tour de rôle, lire à haute voix en début de journée. Cela renforce l'idée qu'ESPACE est alternative dans ses façons positives et cela aide à créer un esprit, un rituel de groupe favorisant le travail en équipe. Des maximes pourraient avoir le même effet, par exemple « L'esprit humain est comme un parapluie : il fonctionne mieux lorsqu'il est ouvert » ; « Écoute, pour voir et comprendre », etc. Cela crée des images communes pour le groupe.

- 5- Selon le sondage fait en 2001, auprès des formatrices ESPACE, et divers échanges concernant les trousse de formation, il n'y a pas unanimité au niveau des besoins des formatrices concernant les trousse de formation. Certaines aimeraient une trousse très succincte avec des mots clefs, des notions sous forme d'items brièvement répertoriés, par exemple : a- b- c. Elles se sentent à même d'élaborer, à partir d'un contenu minimal. D'autres formatrices préfèrent avoir une trousse complète et assez détaillée afin d'avoir des pistes dont elles s'inspirent pour livrer le contenu. Toutes les trousse de formation ont donc été élaborées sur le modèle le plus complet, étant donné que chaque formatrice, chaque formateur s'appropriera le contenu en soulignant, encadrant, etc. soit les mots clefs, soit les paragraphes, bref, selon la méthode qui lui conviendra le mieux. La dernière dimension prise en considération est que les trousse seront utilisées à la fois par des formatrices ou formateurs expérimentés-es et par de nouvelles formatrices, nouveaux formateurs dont c'est la première expérience de formation.

REMARQUES AUX FORMATRICES ET FORMATEURS

Cinq jours de formation, c'est très intense et demande beaucoup de concentration de la part des formatrices et des formateurs ESPACE et, surtout, de la part des candidates et candidats. Afin de diversifier un peu les niveaux d'apprentissages, le contenu a été divisé en grandes sections, au nombre de 13. Certaines sont purement au niveau du savoir-connaissances, d'autres sont plus de l'ordre du savoir-faire, les habiletés et enfin le 3^e type d'apprentissage sont également présents sous forme de savoir-être, les attitudes préconisées :

- I- La prise de contact : Les candidates et les candidats ne forment pas encore un groupe. Les partages et les expériences communes vont faire en sorte que peu à peu les personnes auront un sentiment d'appartenance et formeront plus qu'une addition d'individus ; elles et ils formeront un groupe.
- II- Le programme ESPACE : On situe dans cette section d'où vient le programme, ce que les organismes ESPACE proposent comme activités à la population ciblée et aussi les buts et objectifs du programme.
- III- Fondement des actions des organismes ESPACE : Cette section expose les valeurs, les principes et l'analyse qui sous-tend l'action des organismes ESPACE. Elle souligne qu'il s'agit de bien plus qu'un simple emploi et le côté politique de notre volonté d'un changement social.
- IV- Pratique des jeux de rôle : Il s'agit de la première pratique et elle se fait en dyades afin de commencer en douceur l'appropriation du texte de l'atelier primaire.
- V- Introduction à la problématique : Cette section nomme ce qu'ESPACE entend lorsqu'on parle de violence, quelques statistiques connues de prévalence. Elle nous parle également des indices pour reconnaître les formes de violence et des conséquences de ces dernières, ainsi que des personnes violentes.
- VI- Pratique de l'atelier au complet.
- VII- Coopération et outils de communication : Cette première partie du document de ce titre nous entraîne dans le « comment appliquons-nous nos valeurs à nous-mêmes en vue d'un changement social? »
- VIII- L'atelier pour enfants : Cet après-midi est consacré à la pratique de l'atelier, à la présentation des documents qui l'entourent et à la gestion du groupe.
- IX- Les rencontres postateliers : Cette partie fait le tour des informations dont nous avons besoin avant de rencontrer individuellement des enfants.

- X- Pratique des rencontres postateliers : Il s'agit d'un début afin de donner le goût aux candidates et aux candidats d'en savoir plus et de se rendre compte qu'il est difficile de tout prévoir. L'utilisation de son propre jugement, l'expérience et les collègues aident à son bon déroulement. Ce sera donc une première expérience.
- XI- Auto et coévaluation.
- XII- Pratique de l'atelier au besoin.
- XIII- Questions fréquentes des enfants.

Comme vous le remarquerez, dans une journée, nous passons d'un apprentissage intellectuel à un autre plus actif afin de pouvoir mettre en lien les attitudes et les valeurs. Ces allées et venues permettent aussi de dynamiser les personnes, les apprentissages et de répondre aux diverses façons d'apprendre, selon chaque individu.

PRINCIPES DE PÉDAGOGIE AUX ADULTES

Dans un contexte de formation, l'adulte :

- Perçoit la formation comme une activité inhabituelle, qui l'oblige souvent à des compromis : surcharge de travail, réaménagement de son horaire, etc.
- Va être intéressé si elle ou il escompte des bénéfices immédiats d'une activité de formation, si elle ou il connaît et adhère aux objectifs de la formation.
- Considère ses expériences antérieures comme importantes et significatives.

L'adulte emporte avec lui ses expériences personnelles et professionnelles, sa compréhension, ses habiletés, ses attitudes et ses sentiments. Cette personne a un vécu, des valeurs, des préjugés et des limites personnelles. La formation devrait être assez flexible pour intégrer ces diverses composantes.

- S'attend à des relations interpersonnelles sécurisantes. Par exemple, que la formatrice ou le formateur joue un rôle de médiation entre deux personnes, que la formation soit à l'écoute de ses besoins, etc. La formation doit être basée sur les principes des « 3P » : protection, participation, permission.
- Accorde une importance au climat de travail.

La responsabilité ultime de l'apprentissage incombe à la candidate et au candidat. Lorsque la formatrice ou le formateur crée avec les personnes participant à la formation un environnement stimulant et sécuritaire, les objectifs d'apprentissage seront d'autant plus facilement atteints.

- S'investit lorsque la formation représente un défi atteignable.

L'adulte se sent motivé lorsqu'elle ou il peut établir un lien entre la nouvelle matière et les connaissances, les habiletés et l'expérience déjà acquise. La formation devrait respecter les connaissances que possèdent déjà les personnes, tout en les faisant évoluer. La formation devrait permettre la réflexion et la remise en question, au besoin, des acquis précédents.

- Est conscient de ses habiletés et de ses ressources.

Le succès motive l'adulte. La formation devrait prévoir des occasions de féliciter, d'encourager tout progrès dans les nouvelles acquisitions. Il est cependant essentiel de refléter une image réaliste des forces et des points à travailler quant aux possibilités d'intégrer les trois types de savoirs nécessaires pour le travail au sein d'ESPACE :

- Savoir : en lien avec les connaissances ;
 - Savoir-faire : en lien avec les habiletés ;
 - Savoir-être : en lien avec les attitudes.
- Est sensible aux différences qui le distinguent des autres personnes participantes.

- Exige d'être traité avec respect, en adulte responsable.
- Exprime ses émotions avec discrétion et retenue.
- S'attend à :
 - Un contact cordial avec la formatrice ou le formateur ;
 - Un traitement équitable ;
 - Une formation de qualité ;
 - Un soutien organisationnel.

Les incontournables de la pédagogie

- Vos interlocutrices et interlocuteurs en savent plus que vous le pensez.
- Une personne apprend plus de ses collègues que de sa formatrice ou de son formateur.
- Une interlocutrice ou un interlocuteur est dans de meilleures conditions d'apprentissages si elle ou il est AVISÉ : **A**cteur, **V**alorisé, **I**mpliqué, **S**écurisé et **É**couté.
- 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 ou fait. La formation devrait donc avoir suffisamment de possibilités de mettre en pratique les nouvelles connaissances ou habiletés et les intégrer aux connaissances théoriques nouvellement acquises. L'utilisation de diverses méthodes pédagogiques et de techniques d'animation est préconisée. Parmi les stratégies d'intégration efficaces utilisées, on retrouve notamment les jeux de rôle, les études de cas et les échanges. **Vous pouvez vous référer au Recueil d'outils de formation destiné à la formatrice-formateur ESPACE pour des exemples d'activités.*

- La loi de Mehrabian : nous retenons 7% (mots), 35% (intonation) et 55% (non-verbal).
- L'effet Pygmalion : si la formatrice ou le formateur croit que ses interlocutrices ou ses interlocuteurs sont compétentes et compétents, elles et ils le seront.
- La vérification des acquis.
- Faire des pauses.
- Tenir compte du niveau d'autonomie.

PRÉPARATION

PREPARATION AVANT CHAQUE FORMATION.

- Revoir la trousse de formation et vous assurer d'utiliser la dernière version ;
- Prendre connaissance du *Code des pratiques du ROEQ concernant la formation et la certification des animatrices et animateurs ESPACE* et vérifier la dernière mise à jour des résolutions en annexe de ce Code des pratiques. Photocopier les résolutions utiles pour les candidates et candidats afin de les ajouter à leur trousse, en annexe, à titre informatif ;
- Une fois les trousse adoptées, pour tout ajout de document ou changement de contenu, vérifier dans la Base d'unité le processus à suivre pour présenter une demande ;
- Rassembler le matériel nécessaire à la formation (trousses, textes, guides, etc.). S'assurer de la reproduction des documents pertinents ;
- Informer les candidates et candidats au sujet des coordonnées concernant la formation (horaire, lieu de la formation, d'hébergement au besoin, etc.)
- Relire la Base d'unité, le code de déontologie destiné aux formatrices et aux formateurs ESPACE ainsi que le rôle des hommes dans les ateliers, adopté en Collective du ROEQ
- Comme les candidates et les candidats sont curieux de savoir le type de questions que les enfants posent, il serait peut-être bon de se rafraîchir la mémoire en allant lire les réponses à donner dans le document d'accompagnement « Boîte à outils/annexes ». Ce document a le mérite de donner des réponses claires et brèves.
- Comme les candidates et les candidats sont des adultes, il serait bon également de relire les questions les plus fréquentes posées par les adultes. Ce texte se retrouve dans la trousse de formation complémentaire, dans la section « Atelier aux adultes. »
- Enfin, s'assurer d'être en bonne forme. Une formation demande beaucoup de concentration, d'écoute et d'énergie.

BONNE FORMATION !

TABLEAU DU MATERIEL NECESSAIRE A LA FORMATION

REMARQUES AUX FORMATRICES ET AUX FORMATEURS

- 1- La **Base d'unité du ROEQ** nous sert à bien former selon les consensus du ROEQ (la relire avant chaque formation fera que nous respecterons bien l'uniformité visée).
- 2- Le **Code de déontologie destiné aux formatrices et aux formateurs ESPACE** peut nous éclairer en cas de doute (l'avoir sous la main peut nous servir au besoin).
- 3- Le **Code des pratiques du ROEQ concernant les formations ESPACE et la certification d'animatrices et animateurs** a été adopté en octobre 2005 (alors appelé **Guide d'accompagnement du ROEQ concernant les formations ESPACE d'animatrices et animateurs**). Il est à l'usage des organismes ESPACE, des formatrices et des formateurs ESPACE. Il regroupe l'ensemble des informations et des outils nécessaires lors des formations ESPACE. Ce guide est donc la référence à consulter et à appliquer pour tout ce qui concerne les formations ESPACE d'animatrices et d'animateurs.
- 4- Étant donné les nombreuses notions à couvrir, des textes d'approfondissement ont été classés dans un cartable intitulé « **Boîte à outils** ». Cette Boîte à outils doit accompagner la trousse de formation. La formatrice ou le formateur pourra y puiser, au besoin.
- 5- À chaque formation, **tout le matériel concernant les outils de communication** pourra nous servir au cas où les échanges seraient de l'ordre de la compétition...
Il pourrait nous outiller afin d'arrêter une situation, ou nous permettre de revenir éventuellement sur elle le lendemain en faisant, prudemment et avec doigté, les liens avec les valeurs d'ESPACE, les façons de faire et la coopération. Il peut, bien entendu, y avoir plusieurs types de situations de compétition entre les candidates et les candidats ou entre les formatrices et les formateurs.
- 6- Une trousse ou un document distribué suit la même personne durant toutes les formations ultérieures (sauf situation particulière, le document ne sera pas redistribué aux mêmes personnes). Avant de produire le matériel nécessaire à une formation, bien vérifier le matériel qui est déjà en votre possession. La formatrice ou le formateur mentionnera, aux candidates et aux candidats, les documents à apporter en formation selon le niveau suivi.

F = Formatrices et formateurs

C = Candidates et candidats

Formation de base d'animatrices et d'animateurs au niveau primaire.	<u>F</u>	<u>C</u>
Trousse de formation de la formatrice ou du formateur	√	
Trousse de formation des candidates et des candidats	√	√
Recueil de textes et d'exercices d'approfondissement	√	√
Code des pratiques du ROEQ concernant la formation et la certification d'animatrices et d'animateurs ESPACE	√	
Texte d'ateliers pour enfants	√	√
Cahiers d'activités en complément au programme : 1 ^{er} , 2 ^e et 3 ^e cycle et personnel éduc.	√	
Vidéo de présentation du ROEQ	√	
Base d'unité du ROEQ	√	√
Code de déontologie des formatrices et des formateurs ESPACE	√	
Guide pratique à l'intention des parents	√	√
Brochure du ROEQ	√	√
Guide de la Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec : « <i>Faire un signalement au DPJ, c'est déjà protéger un enfant. Quand et comment signaler?</i> » (disponible sur l'extranet ESPACE)	√	√

HORAIRE DES CINQ JOURS DE FORMATION



JOUR 1

8h00 – 9h00	<u>I- Prise de contact</u> Accueil et présentation : noms et motivation Horaire des cinq jours de formation Les ententes et les attentes Présentation des documents administratifs Clarification du rôle et du pouvoir des formatrices/formateurs Exercice : brisons la glace.
9h00- 10h00	<u>II- Le programme ESPACE</u> Introduction Historique d'ESPACE ESPACE : c'est quoi Les activités proposées par les organismes ESPACE (la brochure) But et objectifs du programme La vidéo de présentation du ROEQ
10h00-10h15	P A U S E
10h15 - 12h00	<u>III- Fondements des actions des organismes ESPACE</u> Valeurs qui sous-tendent l'action des organismes ESPACE (Base d'unité) Principes qui sous-tendent l'action des organismes ESPACE (Base d'unité) Analyse qui sous-tend l'action des organismes ESPACE (Base d'unité) Le développement du pouvoir d'agir L'approche communautaire Exercice de prise de conscience Fonctionnement du ROEQ et des organismes membres Fonctionnement des organismes ESPACE
12h00 - 13h00	D I N E R
13h00-14h30	<u>IV- Pratique des jeux de rôle – jour 1</u> Distribution des textes de l'atelier primaire Distribution des rôles Lecture des jeux de rôle en groupe Pratique des jeux de rôle en dyade
14h30-14h45	P A U S E
14h45-15h15	Retour et partage Processus de modification des textes (Base d'unité)
15h15-15h30	Présentation du devoir et des textes d'approfondissement
15h30-16h00	Évaluation orale

JOUR 2

8h00 - 8h30	Comment ça va Récapitulation et questions
8h30 – 10h00	<u>V- Introduction à la problématique</u> Introduction Définitions du vocabulaire en lien avec la problématique Violence physique, psychologique et négligence L'agression sexuelle Profil des personnes qui agressent Dynamique de la violence et rôle du silence Le rôle de la socialisation dans le cycle de la violence Conséquence possible des agressions, de la violence Indices possibles d'agression, de violence
10h00-10h15	P A U S E
10h15-12h00	Suite de la problématique
12h00 - 13h00	D I N E R
13h00 - 14h30	<u>VI- Pratique de l'atelier au complet</u>
14h30-14h45	P A U S E
14h45 - 15h15	Retour sur la pratique
15h15 - 15h45	Présentation du devoir et des textes d'approfondissement (voir cartable « Boîte à outils/annexes »)
15h45 –16h00	Évaluation orale

JOUR 3

8h00 - 8h15	Comment ça va?
8h15 - 8h30	Récapitulation et questions
8h30-10h00	<u>VII- Coopération et outils de communication</u> Coopération et outils de communication : partie I 1. Introduction 2. Coopération 3. Outils de communication 4. Annexes : Exemples de glissements possibles et Rôle d'une tierce personne, La place réservée aux relations interpersonnelles, Sentiments que nous éprouvons lorsque nos besoins sont satisfaits, Sentiments que nous éprouvons lorsque nos besoins ne sont pas satisfaits, Les besoins humains que nous avons tous en commun, Liste des noms et des qualités pouvant être utiles pour les appréciations.
10h00-10h15	P A U S E
10h15-12h00	Suite de Coopération et outils de communication : partie I
12h00-13h00	D I N E R
13h00-14h30	<u>VIII- Atelier pour enfants</u> Philosophie ESPACE, attitude en classe et discipline Documents utilisés lors de l'atelier primaire Répétition de l'atelier pour enfants : section par section
14h30-14h45	P A U S E
14h45-15h30	Suite de la répétition de l'atelier S'adapter aux groupes et aux enfants
15h30-15h45	Présentation du devoir et des textes d'approfondissement
15h45-16h00	Évaluation orale du jour 3 Appréciations

JOUR 4

8h00 - 8h30	Comment ça va?
8h30 - 9h00	Récapitulation et questions
9h00-10h00	<u>IX- Les rencontres postateliars</u> Introduction Contexte scolaire La rencontre Quand l'enfant se confie à vous concernant une situation de violence Confidentialité et personnel scolaire Nos responsabilités lors d'un dévoilement d'une situation de violence Un signalement en provenance d'ESPACE a ses particularités
10h00 -10h15	P A U S E
10h15-11h15	Extrait de la Loi sur la protection de la jeunesse L'intervention du DPJ étape par étape L'Entente multisectorielle
11h15-12h00	Exercice : Tempête d'idées
12h00-13h00	D I N E R
13h00-14h30	<u>X- Pratique des rencontres postateliars</u> Mises en situation de rencontres postateliars
14h30-14h45	P A U S E
14h45-15h15	Retour sur les mises en situation
15h15-15h30	Devoir Préparation de l'évaluation en grand groupe
15h30-15h45	Présentation des textes d'approfondissement
15h45-16h00	Évaluation orale Appréciations

JOUR 5

8h00 - 8h30	Comment ça va
8h30 - 9h00	Récapitulation et questions
9h00-10h00	<u>XI- Auto et co-évaluation</u> Auto et co-évaluation des candidates et candidats, des formatrices ou du formateur Recommandation à la certification provisoire
10h00- 10h15	P A U S E
10h15- 12h00	Suite des évaluations
12h00-13h00	D I N E R
13h00-14h00	<u>XII- Pratiques selon les besoins</u> (Besoins retracés par la formatrice ou le formateur, les candidates ou les candidats) ou <u>XIII- Questions fréquentes des enfants</u>
14h00 -14h15	P A U S E
14h15-15h00	Suite des pratiques ou des questions, selon les besoins Présentation du texte d'approfondissement
15h00-15h15	Évaluation écrite de la formation
15h15-15h45	Évaluation orale de la journée
15h45-16h00	Appréciations et clôture de la formation

ADMINISTRATION

Vous trouverez, dans cette section, les informations sur les documents administratifs nécessaires à la formation et l'endroit où les trouver au besoin, pour les photocopier. Remarquez bien qu'il est intentionnel de devoir aller chercher certains documents dans d'autres cartables, afin de ne pas multiplier les endroits où se retrouve un document donné. Nous voulons ainsi éviter d'avoir plusieurs trousse à modifier lorsqu'un changement est effectué sur un document.

DOCUMENTS ADMINISTRATIFS NECESSAIRES A LA FORMATION

COPIER UNE FOIS CHAQUE DOCUMENT (ou imprimer à partir de l'extranet ESPACE)

À partir de la pochette de la trousse de formation primaire, section formatrice et formateur

- LISTE DES CANDIDATES ET CANDIDATS DE LA FORMATION D'ANIMATRICES ET ANIMATEURS AU NIVEAU PRIMAIRE
- PROTOCOLE D'ENGAGEMENT ENTRE LE ROEQ ET LES CANDIDATES OU CANDIDATS.
- FORMATRICES ET FORMATRICES: AUTO-ÉVALUATION DE LA FORMATION D'ANIMATRICES ET ANIMATEURS AU NIVEAU PRIMAIRE
- RECOMMANDATION À LA CERTIFICATION PROVISOIRE.

À titre informatif pour la formatrice ou le formateur

- CANDIDATES ET CANDIDATS : ÉVALUATION DE LA FORMATION D'ANIMATRICES ET ANIMATEURS AU NIVEAU PRIMAIRE (déjà inclus dans la trousse des candidates et candidats)

**LISTE DES CANDIDATES ET CANDIDATS DE LA FORMATION D'ANIMATRICES ET ANIMATEURS
AU NIVEAU PRIMAIRE**

À COMPLETER ET À REMETTRE À LA COORDONNATRICE AU PROGRAMME DU ROEQ

Date de la formation : _____

Formatrices ou formateur : _____

Lieu de la formation : _____

Organisme d'appartenance : _____

	NOM	ADRESSE COMPLÈTE	TÉLÉPHONE	ADRESSE ÉLECTRONIQUE
1				
2				
3				
4				

	NOM	ADRESSE COMPLÈTE	TÉLÉPHONE	ADRESSE ÉLECTRONIQUE
5				
6				
7				
8				
9				

**PROTOCOLE D'ENGAGEMENT DES CANDIDATES ET CANDIDATS VOULANT RECEVOIR, DU
REGROUPEMENT DES ORGANISMES ESPACE DU QUEBEC (ROEQ), LA CERTIFICATION COMME
ANIMATRICE OU ANIMATEUR DU PROGRAMME ESPACE**

À SIGNER AU DEBUT DE LA FORMATION ET A REMETTRE A LA COORDONNATRICE AU PROGRAMME DU ROEQ

IMPRIMER CE DOCUMENT SUR UNE FEUILLE EN MODE RECTO VERSO



En tant que candidate animatrice ou candidat animateur du programme ESPACE, je m'engage à respecter les ententes suivantes :

1. Respecter le processus de certification en vigueur au ROEQ.
2. Respecter l'intégralité du programme ESPACE et l'appliquer selon les modalités déterminées dans la Base d'unité du ROEQ.
3. Utiliser le matériel reçu au cours de ma formation uniquement dans le cadre de mon implication dans l'organisme ESPACE duquel je relève et, puisque le matériel est sa propriété, le lui remettre lors de mon départ.
4. Travailler à l'implantation et à la consolidation de l'organisme ESPACE de ma région dans un esprit de collaboration avec les autres organismes ESPACE du Québec, et dans le respect des territoires désignés et des ententes prises par mon organisme avec le ROEQ.
5. En cas de déménagement, s'il y a déjà un organisme ESPACE en place, je pourrai m'y impliquer, à condition de répondre à ses besoins et à ses exigences et de présenter une lettre de recommandation de mon organisme précédent. S'il n'y a pas d'organisme ESPACE dans cette région et que je désire travailler à son implantation, je contacterai et prendrai une entente avec le ROEQ qui est responsable de l'implantation et de la formation des nouveaux organismes ESPACE au Québec.
6. Démontrer de l'ouverture et de l'intérêt pour les valeurs féministes et communautaires qui sous-tendent l'analyse et l'approche ESPACE.
7. Respecter la confidentialité de tout témoignage reçu d'enfants ou d'adultes. Advenant la nécessité de parler d'une situation, je m'engage à ne dévoiler aucun renseignement personnel permettant d'identifier ladite personne, à moins d'une obligation légale.

1/2

Protocole signé à _____ le ____/____/____ Lors de la
formation ESPACE en animation au niveau primaire et valide aussi pour le niveau préscolaire.

NOM EN LETTRES MOULEES

SIGNATURE

NOM DE L'ORGANISME, DES
CANDIDATES ET CANDIDATS

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

NOM EN LETTRES MOULEES DES FORMATRICES OU FORMATEUR

SIGNATURE

_____	_____
_____	_____

AUTO-ÉVALUATION DE LA FORMATION FORMATRICE-FORMATEUR

À COMPLETER ET À FAIRE PARVENIR À LA COORDONNATRICE AU PROGRAMME
Par courriel programme@espacesansviolence.org

Formation : Primaire ☐ Préscolaire ☐

Dates de la formation : _____

Votre nom : _____

(1) Très bien (2) Bien (3) Satisfaisant (4) À améliorer

1- En général, quel est votre degré de satisfaction face aux points suivants :	1	2	3	4
L'accueil	☐	☐	☐	☐
L'ambiance	☐	☐	☐	☐
Durée de la formation (jour, heure, pause)	☐	☐	☐	☐
Respect de l'horaire	☐	☐	☐	☐
Le temps consacré à l'expression, l'échange et la participation	☐	☐	☐	☐
Structure de la formation (contenu, rythme et chronologie)	☐	☐	☐	☐
Commentaires :				

(1) Très bien (2) Bien (3) Satisfaisant (4) À améliorer

2- Quel est votre degré de satisfaction concernant les aspects suivants :	1	2	3	4
Connaissances du contenu	☐	☐	☐	☐
Dynamisme	☐	☐	☐	☐
Clarté des informations	☐	☐	☐	☐
Niveau d'encouragement, stimulation	☐	☐	☐	☐
Respect lors des rétroactions	☐	☐	☐	☐
Clarification, réponses aux questions	☐	☐	☐	☐
Commentaires :				

3. En prenant en considération les pratiques à venir avec l'équipe de travail, considérez-vous que cette formation ait donné les bases nécessaires aux candidates et aux candidats pour offrir le programme ESPACE ? Pourquoi ?

4. Avez-vous des suggestions pour améliorer cette formation ?

5. Avez-vous des besoins de perfectionnement afin de mieux accomplir votre travail de formatrice-formateur ?

6. Y a-t-il un ou des sujets dont vous aimeriez discuter lors de la rencontre annuelle des formatrices-formateurs ?

7. Avez-vous d'autres commentaires ?

Merci de votre collaboration !

RECOMMANDATION A LA CERTIFICATION PROVISOIRE¹

À TRANSMETTRE A LA COLLECTIVE DE L'ORGANISME POUR LEQUEL VOUS FORMEZ ET A LA COORDONNATRICE AU PROGRAMME

Nom des formatrices / du formateur : _____

Formation : animatrice-animateur au : primaire ☐ préscolaire ☐ adultes ☐

Lieu : _____ Dates : _____

S.V.P., VEUILLEZ PRÉCISER LES RAISONS DE VOTRE RECOMMANDATION EN ANNEXE

Nom, adresse et téléphone de chaque candidate et candidat

1)

Recommandé-e pour la certification

Oui ☐

Oui sous conditions ☐

Non ☐

Organisme : _____

Tél. : _____

2)

Recommandé-e pour la certification

Oui ☐

Oui sous conditions ☐

Non ☐

Organisme : _____

Tél. : _____

Signature des formatrices / du formateur : _____

En date du : _____

¹ Recommander une candidate ou un candidat à la certification provisoire signifie que la personne peut poursuivre le processus de formation ou de probation. En tout temps, il est possible de revoir la recommandation précédente puisque des éléments nouveaux peuvent apporter un éclairage nouveau.

3)

Tél. :

Recommandé-e pour la certification

Oui ☐Oui sous conditions ☐Non ☐Organisme :

4)

Tél. :

Recommandé-e pour la certification

Oui ☐Oui sous conditions ☐Non ☐Organisme :

5)

Tél. :

Recommandé-e pour la certification

Oui ☐Oui sous conditions ☐Non ☐Organisme :

6)

Tél. :

Recommandé-e pour la certification

Oui ☐Oui sous conditions ☐Non ☐Organisme :

Signature des formatrices / du formateur :

En date du :

7)

Recommandé-e pour la certification

Oui ☐Oui sous conditions ☐Non ☐Organisme :

Tél. :

8)

Recommandé-e pour la certification

Oui ☐Oui sous conditions ☐Non ☐Organisme :

Tél. :

9)

Recommandé-e pour la certification

Oui ☐Oui sous conditions ☐Non ☐Organisme :

Tél. :

Signature des formatrices / du formateur :

En date du :

ÉVALUATION DE LA FORMATION CANDIDATES-CADIDATS

À COMPLETER ET À FAIRE PARVENIR À LA COORDONNATRICE AU PROGRAMME

Par courriel programme@espacesansviolence.org

Formation : Primaire ☐ Préscolaire ☐

Dates de la formation : _____

Formatrice-formateur 1 : _____

Formatrice-formateur 2 : _____

(1) Très bien (2) Bien (3) Satisfaisant (4) À améliorer

1- En général, quel est votre degré de satisfaction face aux points suivants :	1	2	3	4
L'accueil	☐	☐	☐	☐
L'ambiance	☐	☐	☐	☐
Durée de la formation (jour, heure, pause)	☐	☐	☐	☐
Respect de l'horaire	☐	☐	☐	☐
Le temps consacré à l'expression, l'échange et la participation	☐	☐	☐	☐
Commentaires :				

(1) Très bien (2) Bien (3) Satisfaisant (4) À améliorer

Formatrices-formateur	Formatrice 1				Formatrice 2			
2- Quel est votre degré de satisfaction face au travail des formatrices-formateur concernant les aspects suivants :	1	2	3	4	1	2	3	4
Connaissances du contenu	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dynamisme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Clarté des informations	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Niveau d'encouragement, stimulation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Respect lors des rétroactions	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Clarification, réponses aux questions	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Commentaires :								

3. Qu'est-ce que tu as le plus aimé ?

4. Qu'est-ce que tu as le moins aimé ?

5. En prenant en considération les pratiques à venir avec l'équipe de travail, croyez-vous avoir les bases nécessaires (ex. approche, philosophie, contenu, etc.) pour offrir le programme éducatif ESPACE ? Pourquoi ?

6. Avez-vous des suggestions pour améliorer cette formation ?

7. Avez-vous d'autres commentaires ?

Merci de votre collaboration !

JOUR 1

I- PRISE DE CONTACT

Pour cette première prise de contact en groupe, il est important de prendre le temps de se présenter, de bien établir les différentes modalités de fonctionnement tout au long des cinq jours et de donner un petit coup de main pour dégeler l'atmosphère avec un exercice pour briser la glace.

LES PRESENTATIONS

La formatrice-le formateur se présente et demande ensuite à chaque personne de dire son nom, ce qui la situe et les motivations qui l'ont poussée à se présenter pour suivre la formation d'ESPACE.

PRESENTATION DE L'HORAIRE DES CINQ JOURS DE FORMATION

La formatrice-le formateur présente brièvement l'horaire et le contenu de la formation qui se trouve dans la section « PRÉPARATION ».

LES ENTENTES

Nommer l'intensité de vivre ensemble cinq jours et la nécessité, pour faciliter le cheminement du groupe et du travail, de s'entendre d'abord sur certaines règles de fonctionnement. On nommera que les ateliers ESPACE commencent toujours par des ententes.

- **L'horaire** : de chaque jour, convient-il? Heure du début le matin? Les pauses? Le dîner? La fin de la journée ? (Faire preuve d'ouverture et s'ajuster, si possible, aux besoins du groupe obtenus par consensus – commencer, dès le tout début, à observer et noter la place que semble prendre chaque personne dans le groupe : qui parle, qui influence qui, qui se rallie et comment le consensus se fait).
- **La ponctualité** : l'assiduité (absences- nommer qu'il faut avoir assisté à toute la formation pour être recommandé-e à la poursuite du processus de certification).
- **Le dîner** : Nommer les possibilités : OU sortir pour manger, ou apporter son dîner (en profiter pour citer les ressources des locaux : micro-ondes ? les règles pour la vaisselle, recyclage, etc.) Demander au groupe s'il désire manger au restaurant le dernier midi. Si oui, qui s'en occupe (attention de choisir un restaurant tenant compte des moyens financiers de chaque personne et ainsi conscientiser aux différences économiques dont il est important de tenir compte). Communiquer le mécanisme mis en place pour que le maximum possible des personnes impliquées dans l'organisme, y compris les membres de la Collective, rencontrent les candidates et candidats. Un repas du midi est une belle façon de le faire. Ceci est une piste possible, vous en avez possiblement d'autres.
- **Cigarettes** : Quelles règles se donne le groupe ?

- **Support émotif** : La formation offre de nombreuses situations d'apprentissage pour toutes et tous à différents niveaux. Étant donné la problématique, il se peut qu'elle réveille des émotions, des vécus de violence. C'est correct et la formatrice-le formateur nommera qu'elle-il est là pour veiller au bien-être et au respect des personnes. Cependant, elle-il nommera également que, par-delà les prises de conscience, la formation est un lieu de travail, pas un groupe de thérapie. Donc, une des tâches de la formatrice-du formateur est la gestion du temps, comme d'ailleurs les animatrices-animateurs d'ESPACE auront à le faire lors des ateliers donnés aux enfants et aux adultes. Demander aux candidates et aux candidats si elles-ils ont une ou des personnes-ressources, en dehors du groupe, auxquelles elles-ils pourraient recourir, au besoin. Nommer, qu'au fil des jours durant la formation, il est normal que des affinités se créent entre les membres du groupe, ce qui permet d'échanger, en toute simplicité, ce que l'on vit en dehors des heures de formation.

Être clair.e et préciser si vous avez de la disponibilité pour jouer ce rôle ou pas (tenez compte de vos limites, de l'impact possible sur la dynamique de groupe et de votre rôle d'évaluatrice-d'évaluateur).

LES ATTENTES

Celles des candidates et des candidats :

Demander de nommer ce que chaque candidate et candidat est venu-e chercher à ESPACE ? Ce qu'elle-il voudrait recevoir pour ne pas repartir déçu-e. Préciser qu'après avoir reçu les attentes de toutes-tous, vous nommerez ce qui pourrait être, à votre avis, répondu ou pas durant la formation. Il est important de noter les attentes de chacune chacun afin d'y revenir, par exemple le jour 4, et de vérifier, avec la personne, ce qui a été complété et ce qui reste à couvrir. Peut-être aurez-vous des pistes pour aller chercher ailleurs les réponses à des attentes dont vous savez qu'elles ne seront pas répondues durant la formation.

Vos attentes en tant que formatrices-formateur :

Nommez vos attentes, voici quelques exemples possibles :

- que chaque personne participe à la mesure de ses capacités;
- respect envers chaque personne (ouverture d'esprit concernant les idées, les valeurs, les opinions, etc.);
- la plus grande des confidentialités (s'assurer de faire en sorte que si nous partageons des situations vécues, au cours de la formation, avec quelqu'un de l'extérieur du groupe, les personnes dont il est question ne puissent être identifiées. Nous aurons probablement à le faire suite à des rencontres postateliers.);

- exprimer : ses émotions, les ressentiments, tout ce qui peut bloquer le travail, les relations interpersonnelles;
- pas d'intentions cachées, de choses non dites ou de motivations non nommées;
- essayer de faire avancer la discussion, le groupe, les personnes et soi-même en coopérant.

DOCUMENTS ADMINISTRATIFS A DISTRIBUER

- Distribuer la liste des présences en demandant de la compléter.
- Distribuer le protocole d'engagement entre les candidates, les candidats et le ROEQ. Nommez que le protocole d'engagement sera signé à la fin de la première journée de formation. *Considérant que le protocole d'engagement fait référence à certains documents, celui-ci est signé à la fin de la journée afin de s'assurer que la candidate et le candidat puissent mieux comprendre en quoi elle et il s'engage.*

Protocoles

- en faire la lecture en groupe ;
- les formatrices-le formateur répondent aux questions, au besoin;
- faire circuler une copie pour les signatures;
- les formatrices-le formateur en remettront une photocopie aux candidates et aux candidats.

CLARIFICATION DU RÔLE ET DU POUVOIR DES FORMATRICES ET DES FORMATEURS

Faire part de notre rôle et pouvoir aux candidates aux candidats.

Le rôle de la formatrice, du formateur est avant tout de transmettre les connaissances, les façons de faire, les outils et les attitudes qui permettront aux personnes de se joindre à un organisme, à une équipe de travail ESPACE. Toutes les formatrices et tous les formateurs font partie d'un organisme ou du Regroupement, mais elles relèvent de ce dernier ; elles-ils lui sont redevables.

Cela veut dire également qu'elles-ils se mettent au service des candidates et des candidats afin de faciliter les apprentissages.

Un des autres rôles des formatrices et des formateurs est d'observer les façons de faire, de comprendre et de donner à chaque personne de la rétroaction (du feed-back) sur les observations faites. Cela se fait au fur et à mesure si c'est pertinent, ainsi qu'à la fin de la formation lors de l'évaluation. Durant la formation, la formatrice, le formateur peut demander que des changements soient apportés en expliquant leur(s) raison(s).

Enfin, la formatrice, le formateur a pour rôle d'évaluer si chaque candidate et candidat a les qualifications requises pour s'intégrer dans un organisme ESPACE sans nécessiter un encadrement trop lourd pour les ressources humaines et financières d'un tel organisme. Elle-il a donc un pouvoir de recommander ou non, à la Collective de l'organisme ESPACE, la poursuite du processus de certification ; c'est pourquoi on appelle cette recommandation « certification provisoire ». D'autres étapes seront à couvrir avant d'être certifié-es comme animatrices, animateurs au niveau primaire. Nous regarderons ensemble, tout à l'heure, le schéma complet de ce processus.

Il y a trois types possibles de recommandation :

- 1- recommandation sans condition;
- 2- recommandation sous conditions, c'est-à-dire que certains changements auront à être effectués durant la période de probation de la personne en question;
- 3- recommandation selon laquelle la personne n'est pas retenue afin de poursuivre le processus de certification. Dans ce cas, les raisons seront nommées clairement (souvent, l'acquisition des habiletés nécessaires serait trop longue ou prendrait trop d'énergies pour les capacités humaines et financières de l'organisme).

Autrement dit, la formation est comme un essai qui pourrait se poursuivre durant la période de probation. Une personne pourrait également décider qu'ESPACE n'est pas ce qu'elle recherche et décider de quitter la formation, en avertissant la formatrice ou le formateur.

C'est la Collective de l'organisme qui émet les certifications, suite à l'étape de la probation.

L'évaluation est certainement la partie la moins facile de la tâche des formatrices et des formateurs, mais elle est indispensable... La crédibilité d'ESPACE est essentielle tant auprès des communautés que des bailleurs de fonds.

Cette crédibilité est fondée sur la qualité du travail fait, sa rigueur, autant dans l'application du programme que dans les attitudes non seulement envers les enfants, mais également envers toutes les personnes rencontrées ou impliquées dans l'organisme (collègues de travail, Collective, parents, enseignantes, enseignants, etc..) car notre approche étant globale, tout est relié.

Si une candidate-un candidat n'est pas à l'aise avec la façon dont se déroule la formation, elle-il peut le mentionner à la formatrice-au formateur et au besoin, elle-il peut contacter la coordonnatrice au programme du ROEQ.

Exercice : Brisons la glace

But : Créer une atmosphère propice à l'échange et au travail de groupe.

Moyen : Jeux

Trois jeux sont proposés ci-dessous à titre d'exemples. À vous d'être inventives-inventifs...

1.- QUI A DE LA MÉMOIRE?

- a) Par un tour de table, la formatrice-le formateur se nomme. La personne à sa droite nomme le nom de la formatrice-du formateur + le sien. La 3^e personne nomme le nom des deux premières + le sien et ainsi de suite.
- b) Le tour recommence, mais à l'envers, alors que chacune ajoute à son nom l'intérêt qui l'amène à la formation. Le principe demeure le même, de sorte que la personne suivante nomme celle qui la précède + l'intérêt de celle-ci + son propre nom + son intérêt. Et ainsi de suite.

2 - CHARIVARI

Chaque personne inscrit son nom suivi d'une qualité qui la représente bien. Elle en mélange les lettres et place le papier à l'envers devant elle. À tour de rôle, nous devons déchiffrer le message de la personne à notre gauche.

Variante :

Si le groupe se connaît bien, on peut faire de même en inscrivant une qualité + notre intérêt à prendre part à la formation.

3- LA CHAÎNE

La formatrice-le formateur commence une phrase ayant rapport à la formation, le groupe, etc. La personne suivante en recommence une autre en réutilisant le dernier mot de la phrase précédente, en demeurant dans le thème commencé ou un sujet s'y rapportant.

Variante :

Si le groupe est petit, on peut faire 2 tours ou plus.

II- LE PROGRAMME ESPACE

INTRODUCTION

Je ne suis pas une « spécialiste », j'ai des acquis reconnus à ESPACE, mais nous sommes ici toutes des apprenties.

- Partage d'expériences – d'interrogations ?
- Mes expériences pour faciliter votre insertion dans ESPACE.
- Pour que cette insertion fonctionne, vous devez être prêt-e-s à approfondir votre formation notamment en :
 - analyse sociale et politique face à la problématique ;
 - connaissance et pratique des jeux de rôle ;
 - écoute et résolution de problème ;
 - vous préparant à répondre aux questions, à mieux vous connaître comme personne, comme membre d'une équipe de travail et, surtout, vous préparer à recevoir et donner de la rétroaction avec les outils et selon les processus utilisés à ESPACE.

Durant 5 jours vous allez entendre et questionner. Après, cela va cheminer en vous, vous allez intégrer cette formation à votre rythme.

Le plus important, c'est l'esprit, la philosophie d'ESPACE, sa culture, ses pratiques, son analyse de la violence, sa volonté de participer aux changements sociaux. Les ateliers ne sont qu'un des moyens choisis pour y arriver. Peu à peu, vous verrez de plus en plus, par-delà les formes que la violence peut prendre, combien tout a été pensé et combien tout est interrelié.

Combien tout est important, le pourquoi des choses et combien cela est à la fois simple et remet beaucoup de choses en perspective.

À cause de la nature de la problématique, nous allons possiblement être brassées, tristes, peut-être aurons-nous de la douleur, de la colère...

Peut-être y a-t-il ici des survivant-e-s d'agressions, de violences vécues enfant, des survivant-e-s d'inceste, des enfants ayant été battu-e-s ou négligé-e-s ou ignoré-e-s...

Alors, faisons attention à nous, aux autres. Toutes les questions sont bonnes à poser, mais soyons attentives et attentifs à la façon de les poser, évitons le plus possible les jugements. Nous avons le droit de parler et aussi celui de nous taire. Dans les deux situations, nous aurons toujours comme objectif de faire avancer le groupe et nous-mêmes.

En se rattachant au Mouvement des femmes, et surtout au mouvement de revendication des droits des enfants à une vie exempte de violence, ESPACE a une dimension politique non partisane.

Nous sommes à ESPACE parce que nous voulons que des changements aient lieu, dans les croyances individuelles et dans la société en général, dans les politiques sociales, dans la reconnaissance et les ressources allouées aux organismes communautaires autonomes et plus particulièrement à la prévention des violences commises à l'égard des enfants. Nous sommes à ESPACE parce que nous voulons participer activement à ces changements.

HISTORIQUE D'ESPACE



Pour en apprendre plus sur l'analyse de la violence développée et portée par les CALACS, puis par les organismes ESPACE, consultez les textes *Mettre fin à la violence sexuelle au nom d'une réelle égalité entre les sexes* et *Comprendre et combattre la violence sexuelle dans une perspective féministe* dans la section « Analyse féministe et communautaire ».

L'historique est tiré de la Base d'unité du ROEQ. Veuillez-vous y référer (voir annexe 7.1)

Passer rapidement à travers les points forts de l'historique du programme ESPACE, celui du ROEQ et celui de l'organisme ESPACE de la région concernée par la formation.

La formatrice-le formateur donnera ensuite les nombres cumulatifs de personnes rejointes par les ateliers de prévention au Québec depuis 1985, ainsi que les cumulatifs de l'organisme ESPACE.

Depuis les débuts en 1985 jusqu'en mars 20__ : _____ enfants et _____ adultes ont été rejoints par les organismes ESPACE membres du ROEQ.

Depuis ses débuts en ____ jusqu'en mars 20__ : _____ enfants et _____ adultes ont été rejoints par ESPACE _____.

ESPACE : c'est quoi ? ESPACE : pourquoi ? ESPACE : c'est qui ?

Distribuer la brochure du ROEQ et voyez rapidement les pages 4-5-6.

BUT ET OBJECTIFS DU PROGRAMME ESPACE



ESPACE a pour but de prévenir les différentes formes de violence faite aux enfants, notamment grâce à un programme éducatif offert aux enfants du préscolaire (3 ans à 5 ans) et du primaire, ainsi qu'aux adultes de leur collectivité (parents, personnel scolaire et de milieu de garde, intervenant-e-s, etc.).

Pour en savoir plus à propos de notre approche en prévention, consultez les textes *Pourquoi intervenir dans toute l'école au même moment* et *La prévention efficace* dans la section « Prévention en milieu éducatif ».

OBJECTIFS DU PROGRAMME ET MOYENS POUR LES ATTEINDRE :

Pour une réflexion sur les messages sociaux et familiaux qui contribuent à la vulnérabilité des enfants face à la violence, consultez le texte *Matière à réflexion* dans la section « Droits et vulnérabilités des enfants ».

1. Diminuer la vulnérabilité des enfants face à la violence

- Informer les enfants de leurs droits;
- Fournir aux enfants de l'information qui les aidera à reconnaître la violence et à savoir comment réagir;
- Développer l'affirmation de soi et la capacité d'utiliser son jugement;
- Donner des moyens pour agir face au danger potentiel;
- Développer l'entraide entre enfants et avec les adultes.

2. Apprendre aux enfants des stratégies de prévention efficaces

- Résoudre des problèmes et rechercher des solutions : dire non, demander l'aide d'amis ou d'autres enfants et parler à des adultes de confiance;
- Mettre en pratique les solutions trouvées par des mises en situation pendant l'atelier;
- Recourir à l'autodéfense au besoin;
- Identifier des adultes de confiance dans son entourage.

3. Offrir aux enfants qui en ont besoin, la possibilité d'obtenir de l'aide

- Porter attention aux enfants présentant des signes d'anxiété pendant l'atelier;
- Offrir aux enfants la possibilité de rencontrer individuellement l'animatrice ou l'animateur de leur choix;
- Informer les enfants des différentes ressources pouvant les aider;
- Au besoin et idéalement avec son accord, référer l'enfant aux ressources appropriées pour l'intervention dont elle-il a besoin.

4. Sensibiliser les adultes à la violence faite aux enfants et à leur rôle en prévention

- Informer les adultes sur la problématique de la violence et sur la prévention;
- Présenter des moyens permettant de poursuivre le travail de prévention à l'école et à la maison;
- Expliquer le rôle de la communauté dans la prévention.
- Décrire l'atelier pour enfants de façon détaillée;
- Présenter l'approche et le langage qui est simple pour aborder la violence et la prévention avec les enfants;
- Inviter les adultes à soumettre leurs questions à l'équipe d'animation ou en appelant au bureau.

5. Préparer les adultes à recevoir des confidences

- Donner des informations portant sur les indices de stress chez l'enfant;
- Donner les outils pour savoir comment intervenir quand l'enfant se confie;
- Encourager l'entraide chez les adultes et avec les enfants ;
- S'assurer qu'ils connaissent les ressources d'aide pour adultes et enfants.

6. Créer des réseaux d'entraide

- Offrir des ateliers pour le personnel, pour les parents et pour les enfants qui donnent l'occasion aux personnes présentes de développer un vocabulaire commun ainsi que de tisser des liens avec les personnes présentes et de briser un isolement possible ;
- Aborder avec les adultes et les enfants des stratégies facilitant la solidarité entre adultes, entre enfants et entre adultes et enfants ;
- Insister sur l'importance d'aller chercher de l'aide en situation potentiellement dangereuse et de parler à des personnes de confiance pour obtenir cette aide;
- Encourager les témoins d'abus de pouvoir à réagir en faveur de la victime.

Pour en savoir plus sur le rôle de tous les actrices et acteurs d'un milieu suite aux ateliers ESPACE, consultez le texte « Retombées possibles de la venue d'ESPACE » dans la section « Prévention en milieu éducatif ».

7. Promouvoir la prévention de la violence faite aux enfants pour en faire une question d'ordre public

- Prendre la parole publiquement et dénoncer la violence.
- Défaire les mythes concernant la violence;

LES ACTIVITES PROPOSEES PAR LES ORGANISMES ESPACE

Allez aux **pages 10 et 11** de la brochure pour cette partie qui aborde principalement les différents ateliers de prévention. Aller ensuite à la **page 14** pour y trouver quelques résultats de la recherche portant sur l'évaluation des acquis des élèves de 1^{re} et 3^e années ayant participé au programme ESPACE ainsi que d'une autre recherche portant sur l'analyse des retombées des ateliers ESPACE offerts aux parents.

Spécifier que les ateliers destinés aux adultes seront vus dans la formation complémentaire pour les candidates et les candidats recommandé-e-s afin de poursuivre le processus de certification. Seul l'atelier pour enfants du primaire sera vu dans cette formation-ci.

LE VIDEO DE PRESENTATION DU ROEQ

Objectif : donner un aperçu, une idée globale d'ESPACE et de l'ambiance des ateliers.

Faire un retour sur le vidéo :

- Qu'est-ce qui vous frappe, étonne, questionne ?
- Toute autre question qui vous semble pertinente.

III- FONDEMENT DES ACTIONS DES ORGANISMES ESPACE MEMBRES DU ROEQ

REMARQUES AUX FORMATRICES ET AUX FORMATEURS

Distribuer le cartable de la « Base d'unité »; un pour chaque candidate et candidat et aller aux pages 7 à 13 pour cette partie où l'on aborde les points suivants :

VALEURS QUI SOUS-TENDENT L'ACTION DES ORGANISMES ESPACE

Principes qui sous-tendent l'action des organismes ESPACE

Analyse qui sous-tend l'action des organismes ESPACE

Les ateliers et le postatelier (contenu, façons de faire, attitudes, climat, etc.) sont l'illustration de toutes ces idées ; il est donc important de bien posséder cette section. Le texte est là pour nous aider à faire les liens. Chacun-e se trouvera une façon de passer son contenu.

ESPACE est fondé sur des valeurs féministes. Pour en apprendre plus sur la diversité dans ce mouvement, consultez le texte « Les différentes formes de féminisme » dans la section « Analyse féministe et communautaire ».

Il serait bon également, après chaque notion, de donner la parole aux candidates et aux candidats afin de s'assurer de leur compréhension, de leur adhésion et des réflexions que cela suscite, ainsi que de répondre aux éventuelles questions.

Cette façon de faire nous aidera également à situer un peu plus chacun-e, en vue de voir leur insertion possible dans un organisme avec leurs points forts et leurs points à travailler au niveau de l'idéologie d'ESPACE.

C'est évidemment un idéal que nous poursuivons et auquel nous travaillons sans cesse, car nos idées vont parfois à contre-courant de ce qui se dit majoritairement dans la société dans laquelle nous vivons. Travailler à ESPACE exige d'être capable de remettre des idées, des croyances en question. Travailler à ESPACE entraîne bien plus que de mettre en application un programme, cela exige une ouverture à se remettre en question.

Les ateliers ESPACE ne sont qu'un moyen, parmi d'autres, de réaliser notre mandat. Ils ne sont pas une fin en soi.

Vouloir et agir pour que la société change, redonner du pouvoir à celles et ceux qui en ont bien peu, outiller les personnes en les informant et en les outillant est un geste politique. C'est pourquoi, donner des ateliers ESPACE, que ce soit aux enfants ou aux adultes, sans se souvenir des valeurs et des changements que nous poursuivons, c'est perdre tout ce qui donne du sens à ce que nous faisons.

RÉSUMÉ

- Les actions des organismes ESPACE se basent sur des valeurs véhiculées par des approches féministes et communautaires ;
- La violence est inadmissible ;
- La violence, quelle que soit sa forme, est une agression, un abus de pouvoir de certaines personnes pour dominer, humilier et contrôler d'autres personnes ;
- La violence est causée, notamment, par des inégalités entre les personnes, des rapports hiérarchiques;
- ESPACE lutte contre toutes les formes d'inégalité de pouvoir : pauvreté, racisme, sexisme, homophobie, « âgisme », etc., avec une emphase mise sur la violence à l'égard des enfants.
- ESPACE vise le changement individuel et social pour un monde plus juste, des interactions humaines égalitaires et exemptes de violence.

LE DEVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR (EMPOWERMENT)²



Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) sur soi-même, son environnement et sa réalité est un élément clé du féminisme.

Fondements et principes

Le concept d'empowerment est axé sur l'idée que les individus et les collectivités ont le droit de participer aux décisions et d'agir sur les situations qui les concernent.

Certaines personnes et certaines collectivités ne possèdent pas, ou ont l'impression de ne pas posséder, le pouvoir sur les ressources dont elles ont besoin pour assurer leur bien-être.

Ce sont les situations de vie incapacitantes qui entraînent une impuissance et un sentiment d'impuissance à agir.

Les personnes, tant individuellement que collectivement, possèdent les capacités (ou peuvent les développer) pour effectuer les transformations nécessaires pour assurer leur accès à ces ressources, voire même les contrôler.

Ex. : Même si je suis « superwoman », si mon environnement brime mon accès aux ressources, je ne peux rien faire.

Seuls les personnes et les milieux sans pouvoir (disempowered) requièrent une intervention axée sur l'empowerment, car ceux et celles qui exercent déjà un contrôle sur leur destinée n'en ont tout simplement pas besoin.

Définition

Processus par lequel un individu ou une collectivité s'approprie le pouvoir d'agir ainsi que sa capacité de l'exercer de façon autonome. Le pouvoir renvoie à la capacité que possède un individu ou une collectivité :

- de choisir librement
- de transformer son choix en une décision
- d'agir en fonction de sa décision et d'assumer les conséquences de sa décision.

Choisir ☐ Décider ☐ Agir

L'empowerment représente un processus de développement du pouvoir d'agir sur ce qui est important pour soi :

- permettant un affranchissement face aux obstacles personnels et structurels qui confinent à l'impuissance;
- dans un registre qui lie à la fois des dimensions individuelles et collectives.

² Tiré de Principes, définition et finalité consultation en développement La Clé

Écrit par Sonia Racine et Richard Leroux de la Coopérative de

Finalité

Le plus important produit d'un processus d'empowerment est le pouvoir lui-même, que nous qualifierons de pouvoir d'agir.

Le processus devrait culminer en un gain de pouvoir et de contrôle afin de développer une capacité d'agir effective et continue sur les situations qui affectent sa vie et pour être en mesure de les prévenir.

Exemple de la femme victime de violence : L'important est qu'elle se mette en action, même si son choix d'action ne correspond pas au choix que j'aurais fait ou que j'aurais voulu qu'elle fasse. C'est l'abnégation de nos valeurs à nous (l'intervenant-e). Il s'installe une certaine égalité entre l'intervenant-e et la personne qui vient la-le voir.

Pour voir comment les luttes féministes ont permis aux femmes de retrouver du pouvoir et des droits dans différentes sphères d'activités, consultez le texte *La constante progression des femmes*. Pour une réflexion sur le chemin qui reste à faire, voyez *Féminisme: nom commun, cause commune*, dans la section « Analyse féministe et communautaire ».

REMARQUES AUX FORMATRICES ET AUX FORMATEURS

Voici deux questions à poser aux candidates et candidats afin de vérifier leur compréhension de cette approche en lien avec ESPACE

1. À TRAVERS LES ACTIONS DES ORGANISMES ESPACE, QUI A AVANTAGE A DEVELOPPER UN POUVOIR D'AGIR?
2. QUELS TYPES DE POUVOIR D'AGIR CES PERSONNES (OU COLLECTIVITE) PEUVENT-ELLES DEVELOPPER?

EXEMPLES :

- Les enfants : en lien avec la mission; le pouvoir de réagir face à une situation potentiellement dangereuse.

Ex. : dire non, demander de l'aide à des ami-e-s ou à d'autres jeunes et des adultes, utiliser les moyens d'autodéfense.

- Les adultes (parents, personnel scolaire et de garderie, l'ensemble des milieux visités, la communauté) : le pouvoir de contrôler l'environnement pour qu'il soit sécuritaire, le pouvoir d'intervenir en situation de dévoilement, le pouvoir de véhiculer des messages clairs en lien avec la non-violence, etc.

Les animatrices-animateurs et les formatrices-formateurs ESPACE doivent être compétent-e-s et déjà posséder un certain pouvoir d'agir sur elles-eux-mêmes, leur environnement et leur réalité.

L'APPROCHE COMMUNAUTAIRE



ESPACE et la communauté

Les organismes ESPACE sont nés des besoins de prévention, exprimés par des survivant-e-s d'agressions et de violences vécues dans l'enfance. Leur émergence est due à une volonté de personnes vivant dans différentes communautés à travers le Québec.

Pour approfondir ce sujet, consultez le texte *Qu'est-ce que l'action communautaire autonome?* dans la section « Analyse féministe et communautaire ».

Leur implantation a été favorisée et supportée par des organismes communautaires autonomes dont le principal est le *Regroupement des Centres d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel* (CALACS).

Les organismes ESPACE sont solidaires du mouvement communautaire de leur région. Le ROEQ est, quant à lui, représenté en tant que membre à la *Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles* (La Table) et au Regroupement québécois de l'action communautaire autonome (RQ-ACA).

L'action des organismes communautaires autonomes se caractérise notamment par la recherche de justice sociale, la promotion de l'autonomie individuelle et collective, un fonctionnement démocratique et l'engagement militant dans une perspective de changement social.

La politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire

Au Québec, depuis 2000, il existe une politique de reconnaissance et de soutien de l'action communautaire. En voici un extrait, tiré des pages 20 et 21 du document portant ce titre :

L'ACTION COMMUNAUTAIRE, UNE CONTRIBUTION ESSENTIELLE A L'EXERCICE DE LA CITOYENNETÉ ET AU DÉVELOPPEMENT SOCIAL DU QUÉBEC

Par leur capacité à répondre rapidement et de façon différenciée à divers besoins (...), les organismes communautaires se sont taillé une place importante dans nos ressources collectives.

Le champ d'application de la politique: Les organismes auxquels s'adresse la politique

Le champ d'application de la présente politique prend en considération les demandes exprimées par le milieu communautaire en général, et plus particulièrement par le mouvement des organismes d'action communautaire autonome.

Le gouvernement juge essentiel de reconnaître l'action communautaire au sens large du terme, c'est-à-dire l'action communautaire dans l'ensemble de ses manifestations, tout en portant une attention particulière à l'action communautaire qualifiée d'autonome et au mouvement de participation et de transformation sociale qu'elle représente. Pour ce faire, le champ d'application de la politique serait circonscrit à partir des trois considérations suivantes :

- le gouvernement reconnaît l'action communautaire au sens large. En conséquence, la politique s'adresse au milieu communautaire dans son ensemble;
- la politique reconnaît l'action communautaire qualifiée d'autonome et les caractéristiques qui lui sont propres;

- la politique soutient expressément l'action communautaire autonome et les services alternatifs qui en émergent, en mettant en œuvre un dispositif de soutien financier respectueux de ses caractéristiques.

Les orientations de la politique qui s'adresse au milieu communautaire dans son ensemble sont accessibles aux organismes qui répondent aux critères de base suivants :

1. avoir un statut d'organisme à but non lucratif ;
2. démontrer un enracinement dans la communauté
3. entretenir une vie associative et démocratique ;
4. être libre de déterminer leur mission, leurs orientations, ainsi que leurs approches et leurs pratiques.

Par ailleurs, comme le gouvernement entend soutenir expressément les organismes d'action communautaire autonome, il reconnaît les caractéristiques propres à cette forme d'action. Ces caractéristiques ont été définies en 1996 et en 1998, par un large éventail d'organismes réunis en rencontres formelles, à l'initiative du comité aviseur de l'action communautaire autonome, avec le souci de distinguer leurs pratiques de celles des services publics. Elles ont été reprises dans leur essence dans le rapport de la consultation publique sur la proposition de politique. Le gouvernement s'appuie, pour l'essentiel, sur les éléments retenus par M. Gérald Larose comme base de définition de l'action communautaire autonome.

Ainsi, l'action communautaire autonome constitue un mouvement de participation et de transformation sociale aux approches larges, aux pratiques citoyennes, génératrices de liens sociaux et de cohésion sociale. Le mouvement formé par les organismes d'action communautaire autonome est un mouvement issu de la société civile, c'est-à-dire :

- à l'initiative des citoyens ou des communautés ;
- avec leur participation (fonctionnement démocratique) ;
- avec leur engagement (militantisme, bénévolat) ;
- dans une perspective de prise en charge individuelle et collective visant la solidarité sociale, la transformation des conditions de vie et des rapports sociaux et luttant contre la pauvreté et les discriminations ainsi que pour l'égalité entre les sexes ;
- dans le champ de la promotion et de la défense collective des droits ou dans le champ du développement de services alternatifs ou encore dans le champ de développement de nouvelles réponses à de nouveaux besoins (innovation).

Les organismes qui s'associent à ce mouvement sont autonomes dans l'initiative et dans la conduite de leur mission. En plus de quatre critères énumérés précédemment, et s'appliquant à l'ensemble des organismes communautaires, ils répondent aux critères suivants qui reflètent la nature de l'action communautaire autonome, soit :

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

Exercice de prise de conscience

(quelques formes d'exclusion)

But: Faire prendre conscience aux candidates et aux candidats de la subtilité des préjugés et de l'emprise qu'ils peuvent avoir sur nos comportements (notamment l'indifférence, qui peut être une forme d'exclusion). Faire le lien entre ces préjugés et l'importance de l'impact qu'ils peuvent avoir dans l'intervention post-atelier sur la marginalisation des enfants.

Moyen: Rêve dirigé.

Dire aux candidates et aux candidats que vous allez leur faire vivre un rêve dirigé. Ne pas leur révéler ni le but ni le sujet.

Déroulement: (Attention de ne pas suggérer ni un style de femme ni un genre à la 2^e personne impliquée dans le rêve dirigé.)

- a) Installez-vous le plus confortablement sur votre chaise.
- b) Fermez les yeux et lentement détendez-vous.
- c) Imaginez-vous assises ou assis sur un banc le long d'un trottoir, par une belle journée ensoleillée de printemps. Il fait beau. Il fait chaud. Les oiseaux chantent. Vous êtes bien. Vous avez tout votre temps pour flâner.
- d) Face au banc, il y a un magasin de chaussures.
- e) Une femme s'arrête et regarde la vitrine du magasin.
- f) Elle semble très heureuse.
- g) Elle hésite... et entre dans le magasin... Elle en ressort avec un petit sac.
- h) Soudain, son visage s'illumine à l'approche d'une autre personne.
- i) Les deux personnes s'enlacent et s'embrassent. Elles s'en vont amoureusement bras dessus, bras dessous.
- j) Tranquillement, à votre rythme, ouvrez les yeux et étirez-vous.

Retour pour l'exercice :

- 1- Qui veut me décrire la femme devant la vitrine, ainsi que la personne rencontrée
- 2- Faire le tour du groupe en laissant chaque personne décrire ce qu'elle a imaginé.
- 3- Faire ressortir les éventuels stéréotypes :

la personne décrite sera vraisemblablement grande, mince, blanche et non d'une autre apparence (petite, grasse, noire, etc.)

la 2^e personne sera fort probablement un homme blanc et non une autre femme, rarement verrons-nous des lesbiennes ou un homme noir.

Attirer l'attention sur le fait qu'ignorer et être indifférent est une forme de discrimination d'exclusion...comme si l'autre n'existait pas !!!!

Qu'est-ce que cela nous dit de nous, de notre éducation, des normes sociales dans lesquelles nous avons vécu ?

Qu'est-ce qui nous empêche de réfléchir où nous nous situons face au racisme, à l'homophobie ? C'est-à-dire la contrainte pour toutes et tous d'être semblable à l'autre ? De vivre et d'aimer d'amour et d'élever des enfants avec une personne du sexe opposé au nôtre ?

Tout le monde a droit à ses opinions, mais lorsque ces dernières servent à contraindre, à obliger les autres, cela s'appelle de l'oppression, de la discrimination. Et cela sert à nous diviser : les O.K. d'un bord, les pas O.K. de l'autre. Où est alors la liberté de choix, d'expression de soi ?

Avons-nous dans nos organismes des femmes, des hommes qui, à cause de cela, n'osent dire qui elles-ils sont réellement ?

Combien de personnes croient que les agressions sexuelles commises à l'égard des enfants le sont par des homosexuels ? Et que les enfants qui vivent avec des mères lesbiennes sont en danger physique et moral ? Alors que la réalité est que la vaste majorité des enfants agressé-e-s sexuellement le sont par des hétérosexuels.

Combien de personnes croient que, les « autres » cultures sont tellement minoritaires dans leur communauté que cela ne vaut pas la peine de s'en soucier ?

La majorité des personnes auront le réflexe de penser en fonction de la majorité et des stéréotypes (blanche, hétérosexuelle, etc.). Avoir des idées préconçues est normal jusque dans une certaine mesure, mais cela peut influencer notre intervention. Il est important d'en prendre conscience.

Comment intervenir avec nos valeurs d'équité, de justice, sans s'être interrogé-e d'abord sur nos préjugés et leur influence sur nos comportements?

Comme le dit Mme Shirin Ebadi, prix Nobel de la paix 2003, « L'influence et l'apprentissage des différentes cultures permettent de se diriger vers la paix universelle, mais il faut que ce soit à sens multiples, sans l'assimilation d'une culture par une autre.

... Je sais que cela ressemble à un rêve au milieu de tous les troubles qui agitent le monde. Oui, je rêve, mais rappelons-nous que plusieurs grandes réalisations de l'humanité ont commencé par un rêve. » (Propos repris par le journal La Presse du 17 octobre 2004).

Les pionnières, qui ont mis sur pied les premiers organismes ESPACE, se sont fait dire, également, qu'elles rêvaient de penser qu'on pouvait contrer la violence commise à l'égard des enfants. Faire partie d'un rêve, passer à l'action ou ne rien faire, prôner l'immobilisme...le choix appartient à chacune et chacun.....

La boîte à outils, les annexes comportent des textes d'approfondissement sur le racisme, l'homosexualité et la contrainte à l'hétérosexualité. L'objectif de leur insertion dans cette trousse est de nous aider à réfléchir à d'éventuelles oppressions que nous faisons vivre à d'autres, sans bien souvent que ce soit conscient. Cette réflexion ne peut que nous outiller pour aider les enfants qui assistent aux ateliers ESPACE et viennent nous voir en post-atelier à trouver leur place dans une société dont les données sont en changements continuels.

Être féministe comporte des droits et des responsabilités. Se joindre au mouvement communautaire en comporte aussi. Plus nous serons représentatives-représentatifs de nos communautés, plus nous ferons un travail en profondeur. Il existe pratiquement partout au Québec des restaurants chinois, italien (pour ne citer que ceux là) dont les propriétaires sont les parents d'enfants qui fréquentent nos écoles. Ouvrons nos esprits et renforçons les notions de respect des différences (les nôtres et les leurs). Cela fait partie intégrante de nos objectifs de prévention des violences. Dans une école, avec des enfants majoritairement blancs, il nous faut être particulièrement attentives-attentifs aux droits de tout enfant dont la couleur de la peau, la religion, la langue ne sont pas celles de la majorité.

Maintenant que nous avons pris connaissance des idées et des valeurs qui guident le travail et les revendications d'ESPACE, nous allons actualiser tout cela en actions...

FONCTIONNEMENT DU ROEQ

PRISE DE DÉCISIONS		ACCOMPLISSEMENT DES TÂCHES
ASSEMBLÉES GÉNÉRALES (A.G.)	COLLECTIVE	
Décision prise par les membres Actifs (organismes ESPACE) Membre en accompagnement Membre de soutien	Composition : 1 administratrice.teur/membre actif Instance décisionnelle Fonctionnement non hiérarchique Processus aussi important que le résultat. Trois réunions par année, en plus des rencontres du comité exécutif	<u>PERMANENCE DU ROEQ</u> Coordination du ROEQ Coordination au programme Coordination aux communications et à la visibilité Coordination à l'administration et gestion de projet Responsable des finances <u>COMITÉS DE TRAVAIL</u> Composés de membres de la collective ou des organismes membres. Différents comités : exécutif, actualisation des ateliers, visibilité, RH, projets ponctuels, etc. <u>FORMATRICES-FORMATEURS</u> Responsable des formations dans leur organisme d'appartenance et pour les membres du ROEQ, au besoin. Recommandé.e par leur organisme et certifié.e par le ROEQ pour effectuer cette tâche.
Les membres décident des grandes orientations.	La collective actualise les orientations adoptées par l'A.G.	

Pour en savoir plus sur le mode de prise de décisions en collective et sur ses fondements, consultez le texte *Fonctionnement collectif* dans la section « Relations interpersonnelles axées sur la coopération ».

FONCTIONNEMENT DES ORGANISMES ESPACE

PRISE DE DÉCISIONS

Assemblée générale

Membres (ex : parents, population,
animatrice, animateurs)

PRISE DE DÉCISIONS

Collective

ACCOMPLISSEMENT DES TÂCHES

Permanence

Équipe d'animation

Comité de travail

Bénévoles

IV- PRATIQUE DES JEUX DE RÔLE - JOUR 1

DISTRIBUTION DU TEXTE DE L'ATELIER

- indiquer les pages des jeux de rôle (comme on brise la glace face à « jouer » et que des candidates et des candidats pourraient penser ne pas être doué-es, il est peut-être plus pertinent de ne faire que les jeux de rôle pour ce début) ;
- au besoin, faire une lecture en groupe des jeux de rôle, à tour de rôle, avant d'aller en dyade ;
- distribuer les rôles aux candidates et aux candidats, deux à deux ou demander des volontaires en nommant à mesure et globalement le contenu de chaque jeu de rôle (se servir, au cours des pratiques, de la grille pour noter qui fait quel rôle afin d'avoir, si possible, un aperçu de chaque candidate et candidat dans tous les rôles en respectant les décisions de la Collective du ROEQ concernant les hommes) ;
- chaque dyade va dans un local différent – il se peut qu'il y ait un groupe de trois personnes ;
- chaque candidate et candidat devra faire les deux rôles en alternance (se faire enlever ses droits et enlever les droits de l'autre) ;
- il y aura un retour verbal et non joué, en grand groupe, suite à cette première pratique.

Objectifs des candidates-candidats :

- se familiariser avec le texte et comment on se sent à jouer les jeux de rôle ;
- jouer le plus sincèrement possible debout ;
- éviter la compétition et s'entraider afin que chaque candidate et candidat ait confiance en soi.

Objectif de la formatrice-du formateur :

(Vous pourriez faire le choix de ne pas assister et de laisser les candidates et les candidats se débrouiller tout en restant à leur disposition en cas de besoin.)

Donner confiance, par-delà la gêne, montrer que l'on pense les candidates et les candidats capables, avec de la pratique, de le faire et encourager l'entraide et l'autonomie.

Si la formatrice-le formateur observe, allant d'un groupe à l'autre, s.v.p. le faire discrètement. Demander que les jeux de rôle soient joués, plutôt que de répondre à des questions. Rappeler qu'il y aura un retour où les candidates et les candidats pourront obtenir des réponses à leurs questionnements.

GRILLE D'ALTERNANCE POUR LES PRATIQUES DES JEUX DE RÔLE.

À COMPLETER, AU BESOIN, EN INDIQUANT LES NOMS DES CANDIDATES ET CANDIDATS

<u>Jour 1 : 1^{re} année</u> Dyade/pas d'observation	<u>Jour 2 : 3^e année</u> Montrer l'atelier au complet avec jeux de rôle par candidates-candidats	<u>Jour 3 : 6^e année</u> Arrêt après chaque version positive des saynètes ou chaque partie de l'atelier partagé.
INTIMIDATION enfant qui : - se fait enlever ses droits - - intimide: - - est témoin (X3): - - -	INTIMIDATION enfant qui : - se fait enlever ses droits - - intimide: - - est témoin (X3) : - - -	INTIMIDATION enfant qui: - se fait enlever ses droits - - intimide : - - est témoin (X3) : - - -
PERSONNE CONNUE enfant : - voisin : -	PERSONNE CONNUE enfant : - voisin: -	PERSONNE CONNUE enfant : - oncle : -
PROCHE enfant : - oncle : -	PROCHE enfant : - oncle : -	RELATION AMOUR. ENTRE JEUNES La fille : - Yann : -
DEMANDE D'AIDE enfant : - enseignant-e : -	DEMANDE D'AIDE enfant : - enseignant-e : -	DEMANDE D'AIDE enfant : - enseignant-e : -

Retour sur la première pratique des jeux de rôle

- Avez-vous des questions ? (Y répondre, brièvement. Si nous pensons que cela sera répondu de façon plus complète un autre jour, le nommer. C'est une façon de ne pas perdre de temps et de concentrer sur le contenu à voir le jour 1).
- Comment as-tu trouvé cela?
- Qu'est-ce que tu as trouvé facile?
- Sur quoi, quel rôle vas-tu avoir à travailler?

Souligner le fait d'être déjà passé-e-s à l'action !!!

REMARQUE AUX FORMATRICES ET AUX FORMATEURS

Processus de modification des textes

- Informer les candidates et candidats de l'existence du processus précis et à respecter, concernant la modification des textes d'atelier.
- Regarder ensemble ce processus dans la base d'unité au point no. 3.38 : « Processus pour apporter des modifications aux ateliers ESPACE pour enfants. »

Signature du protocole d'engagement

- Faire la lecture du protocole en groupe.
- Répondre aux questions, au besoin.
- Faire circuler une copie pour les signatures.

Les formatrices-le formateur en remettront une photocopie aux candidates et aux candidats.

DEVOIR**Lire:**

- Le point 3.34 – Uniformité des textes d’ateliers pour enfants de la Base d’unité du ROEQ.
- Si possible, tout le texte de l’atelier aux enfants, sinon au moins tous les jeux de rôle, car demain, durant la pratique, chaque personne changera de jeu de rôle. Une connaissance globale du texte (ne pas le mémoriser) facilitera le travail.

TEXTES D’APPROFONDISSEMENT RECOMMANDES

Dans la base d’unité du ROEQ, lire le texte suivant :

- Implication des hommes à l’intérieur du ROEQ et des organismes ESPACE (section 5.28).

Lire les textes identifiés dans les bulles aux pages précédentes qui font référence au *Recueil de textes et d’exercices d’approfondissement*, selon votre intérêt ou selon les recommandations de la formatrice-du formateur.

Si les énergies sont basses, laisser faire les lectures d’approfondissement. Lire ces textes, si possible, à d’autres temps durant la formation, afin de ramener les questions qu’ils suscitent, ou après la formation, auquel cas mentionner quelles personnes de l’organisme pourront être contactées pour répondre aux questions.

COORDONNEES DE LA COORDONNATRICE AU PROGRAMME DU ROEQ

Téléphone : (418) 667-7070

Courriel : programme@espacesansviolence.org

Heures de travail habituelles : de 8h30 à 16h30

Évaluation orale

- JOUR 1 :
- 1- Comment s'est passée cette journée pour toi ?
(Émotions - sentiments – travail, etc.)
 - 2- Qu'est-ce que tu as aimé ?
 - 3- Y a-t-il quelque chose que tu as moins aimé ?
(Si oui) As-tu des idées pour solutionner cela ?

JOUR 2

Comment ça va

De façon spontanée, dire « comment ça va » en se présentant sous la forme d'un animal et en le décrivant.

Ex. : Ce matin je suis un chat, il est paresseux, voudrait plutôt dormir ; il n'est pas de très bonne humeur, etc.

OU

Faire le même exercice à l'aide d'un objet : ce matin je me sens comme une patate. C'est nourrissant une patate, mais cela peut aussi être ridé et un peu ratatiné, c'est ce genre de patate que je suis ce matin et...

BON AMUSEMENT !!!

Récapitulation

Hier, nous avons fait connaissance,

- nous nous sommes dit nos attentes,
- nous avons fait consensus sur une façon de fonctionner,
- nous avons pris connaissance de ce qu'ESPACE est globalement,
- nous avons vu qu'ESPACE s'appuie sur l'idéologie féministe, l'approche communautaire et vise le développement du pouvoir d'agir,
- enfin, nous avons pratiqué les jeux de rôle pour la première fois.

Aujourd'hui nous allons parler de :

La problématique des agressions, de la violence commise à l'égard des enfants :

- les définitions des différents types de violence ;
- qui agresse ;
- qui est agressé-e ;
- quelques statistiques ;
- la dynamique de la violence ;
- etc.

L'après-midi sera consacré à la pratique de l'atelier destiné aux enfants.

Je vous souhaite une belle et bonne journée pleine d'écoute et de solidarité.

Retour sur les lectures ou devoirs de la veille

- Est-ce qu'il y en a qui ont pris le temps de faire des lectures, le devoir ?
- Avez-vous envie de nous en parler ?
- Qu'est-ce qui vous a interpellé ou questionné ?

V- INTRODUCTION À LA PROBLÉMATIQUE

Nous allons maintenant aborder la problématique de la violence commise à l'égard des enfants.

Parler des enfants, de ce qu'ils-elles vivent lorsque victimisé-e-s par la violence, c'est démystifier des lieux, des idées, des personnes que nous avons l'habitude de considérer comme sécuritaires, pleines d'amour et de support, naturellement protectrices, etc.

Nous avons d'autre part, ici, possiblement des enfants qui ont survécu à de l'indifférence, qui ont été élevé-e-s dans un milieu verbalement violent, qui ont été battu-e-s et ou ont été abusé-e-s, agressé-e-s sexuellement ou encore qui ont été les victimes souvent impuissantes de toutes sortes de violence et dont les douleurs peuvent être ravivées.

Il se peut donc que nous vivions, à certains moments, plus d'émotions aujourd'hui. Que ce soit de la colère ou de la tristesse, c'est normal et, si nous le jugeons pertinent, nous pouvons l'exprimer. Il y a de la place pour l'expression et toutes les questions, tous les commentaires sont bons à exprimer. Faisons attention toutefois à le faire de façon respectueuse.

Évidemment, nous sommes en formation et je ne suis pas thérapeute. Donc, s'il y a des besoins qui dépassent les objectifs de la formation, je m'assurerai de vous procurer quelques références de personnes ou groupes ressources qui pourraient répondre à vos besoins.

Autre remarque des plus importantes : ce qui se passe ici, ce qui s'y dit de personnel, doit bien entendu ne pas se promener sur la place publique. Si, pour vous décharger d'un trop-plein d'émotions, vous éprouviez le besoin d'en parler avec d'autres personnes que celles du groupe, assurez-vous qu'on ne puisse reconnaître la-les personnes dont vous parlerez.

C'est aussi le temps de se souvenir de plusieurs choses :

- Il y a ici aussi des enfants qui ont été profondément heureuses-heureux et cela est bon, bien et rassurant et nourrissant.
- Que nous sommes ici pour agir, pour faire en sorte que les situations de violence cessent et apprendre comment outiller les adultes et surtout les enfants.
- Que nous avons autour de nous plusieurs personnes, dans le groupe et en dehors, capables de nous faire avancer dans notre réflexion, notre cheminement.
- Qu'ESPACE c'est plus qu'un job, c'est un mouvement visant un changement en chacune-chacun de nous et dans la société.
- Que le respect est la chose qui, ici et ailleurs, nous permet de bien nous pencher sur la problématique des violences afin d'être à même d'obtenir un monde meilleur pour les enfants et les adultes.

DEFINITION DU VOCABULAIRE EN LIEN AVEC LA PROBLEMATIQUE



ABUS*

Usage injustifié ou excessif de quelque chose. (Dictionnaire)

En français correct, un abus sexuel n'est pas un crime, mais un abus d'activité sexuelle comparable à un abus de table ou à un abus d'alcool. Très souvent, l'individu qui fait violence à autrui « abuse de son pouvoir ou de son autorité ». On ne peut pas dire cependant qu'il « abuse de cette personne » ou qu'il « abuse d'elle », car dans le premier cas, cela signifierait qu'il la trompe et, dans le deuxième cas, qu'il profite avec excès de sa bonté (Office de la langue française).

ABUS DE POUVOIR

Comportements qui servent à tirer indûment des avantages d'une situation de pouvoir formel ou informel afin de nuire, d'entraver le développement, le bien-être, la réputation d'un individu ou d'un groupe.³

AGRESSION*

1. Attaque non provoquée et brutale. Être victime d'une agression.
2. Atteinte à l'intégrité psychologique ou physiologique des personnes due à l'environnement visuel, sonore, etc. (nous ajouterions environnement humain), (Larousse 1998).

AGRESSION SEXUELLE⁴

Compte tenu de la complexité de la problématique ainsi que des nombreux mythes, stéréotypes et préjugés qui l'entourent, il est primordial d'adopter une définition de l'agression sexuelle reconnaissant qu'il s'agit d'un acte de pouvoir et de domination de nature criminelle. L'agression sexuelle est définie de la façon suivante :

« Une agression sexuelle est un geste à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, commis par un individu sans le consentement de la personne visée ou dans certains cas, notamment dans celui des enfants, par une manipulation affective ou par du chantage. Il s'agit d'un acte visant à assujettir une autre personne à ses propres désirs par un abus de pouvoir, par l'utilisation de la force ou de la contrainte, ou sous la menace implicite ou explicite. Une agression sexuelle porte atteinte aux droits fondamentaux, notamment à l'intégrité de la personne. »

Cette définition s'applique peu importe l'âge, le sexe, la culture, la religion et l'orientation sexuelle de la personne victime ou de l'agresseur sexuel, peu importe le type de geste à caractère sexuel posé, et le lieu ou le milieu de vie dans lequel il a été fait et, quelle que soit la nature du lien existant entre la

* Les définitions marquées d'un astérisque figurent dans la Base d'unité du ROEQ et ont été adoptées lors du Congrès d'orientation de novembre 1997. Certaines d'entre elles figurant ici, sont reprises, totalement ou en partie, du texte de la Base d'unité. Les autres définitions sont des résumés de lecture dont, malheureusement, toutes les références ne peuvent être retracées. Le dépliant de l'Association féminine d'éducation et d'action sociale (AFEAS), « Les yeux sur la violence » de 1998, a été une source d'inspiration.

³ Sunder, Laurence. L'énergie des émotions, Ed. Transcontinental, 2006, p. 266.

⁴ Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle, gouvernement du Québec, Édition produite par : La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux, 2001.

personne victime et l'agresseur sexuel. Une agression sexuelle peut prendre différentes formes : viol, abus sexuel, infractions sexuelles, contacts sexuels, inceste, prostitution et pornographie juvénile, etc.

CONTROLE

Désir d'imposer sa volonté aux autres.⁵

NEGLIGENCE*

Il y a négligence lorsque les parents ou les autres personnes qui prennent soin de l'enfant ne satisfont pas aux conditions essentielles à son développement émotionnel, psychologique et physique. (Centre national d'information sur la violence dans la famille – Santé Canada – 1996).

Façon inadéquate ou dangereuse de prendre soin d'une-d'un enfant. Manque chronique de soins sur les plans de la santé, de l'hygiène corporelle, de l'alimentation, de l'éducation, de la surveillance, manque d'attention et/ou d'affection, indifférence. La négligence se distingue par l'absence ou l'insuffisance de gestes essentiels au développement de l'enfant. (Comité révision de l'atelier pour les adultes).

VIOLENCE

Contrainte et contrôle exercés intentionnellement sur une personne par la force, de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle, ayant pour effet d'engendrer des sentiments de détresse, de la léser, de la blesser ou de l'opprimer en s'attaquant à son intégrité ou à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens. L'individu ou le groupe exerçant ce contrôle se sent légitime de l'utiliser pour obtenir ou défendre un privilège ou confirmer la supériorité qu'il juge sienne.⁶

Dans cette section, les formes de violence abordées sont surtout celles commises en personne. Pour explorer différentes formes de cyberviolence, consultez les textes *La cyberintimidation : problème et réponses* et *Sextage, sextorsion et autres pièges*, dans la section « Violences faites aux enfants et ses impacts ».

VIOLENCE PHYSIQUE

Tout acte qui va de l'atteinte à l'intégrité physique d'une personne jusqu'à mettre sa vie en danger. Le fait de battre, mordre, brûler, blesser une personne, de l'étouffer, de l'étrangler, de la frapper à coups de poings, de pieds ou avec un objet, de la pousser, de la jeter par terre ou ailleurs, de la secouer violemment, de la séquestrer et de l'attacher, est autant de formes possibles de violence physique. La mutilation corporelle ou génitale fait partie, par-delà toute notion culturelle, de la violence physique. La violence physique la plus extrême est évidemment l'homicide, l'assassinat.

« La violence physique à l'égard des enfants a ceci d'unique parmi l'ensemble des formes de violence familiale. Elle est souvent associée à la punition ou confondue avec elle. »

(Extrait du feuillet informatif 01-9820 sur la violence et la négligence à l'égard des enfants du Centre national d'information sur la violence dans la famille de Santé Bien-être Canada)

⁵ Diane Chayer consultation. Tirée de la formation « Colère, Violence, Agressivité », congrès ESPACE 2014.

⁶ Inspirée de Diane Chayer consultation.

VIOLENCE PSYCHOLOGIQUE

La violence psychologique désigne une attaque persistante contre le sentiment de valeur personnelle. Elle se traduit par toute attitude, parole ou comportement visant à mépriser et diminuer l'estime de soi d'une personne, à miner sa confiance. Cela peut se manifester de différentes façons :

-  **Rejet**, refus de reconnaître la valeur de l'enfant et ses besoins, l'infantilisé. Exclusion et renvoi constant d'une image négative de l'enfant, critique et dénigrement continu, humiliation. Menaces de le mettre à la porte, de le donner ou encore l'ignorer ;
-  **Terreur** : Utilisation de gestes ou de verbalisations pour intimider, manipuler, exercer du chantage émotif, faire des demandes excessives répétées, punir et maintenir un climat de peur. Exposer l'enfant à la violence conjugale et familiale.
-  **Isolement** : Empêcher les contacts avec les autres, comportement qui laisse croire à l'enfant qu'il ou elle est seule-seul au monde.
-  **Corruption** : Encourager l'enfant à la violence, la sexualité précoce ou à la consommation d'alcool ou de drogue.

VIOLENCE VERBALE

Toute parole visant à humilier, insulter une personne. Cela peut se manifester par des commentaires dévalorisants, des insultes, des injures, des menaces, des moqueries, des sarcasmes, des interdictions continuelles, du harcèlement sous forme d'ordres, de critiques incessantes, d'insinuations malveillantes, de cris, de hurlements.

INTIMIDATION

Intimidation est le terme qu'on emploie pour qualifier le comportement de toutes personnes qui maltraitent un autre être humain en usant de force physique, d'autorité ou d'un avantage social ou intellectuel. Non limité aux enfants, le terme intimidateur s'applique aussi bien aux adultes qui maltraitent des enfants ou d'autres adultes, incluant les époux ou les conjoints. (William Voors : *L'intimidation : changer le cours de la vie de votre enfant*. Un livre pour les parents, sciences et culture, 2003.)

Pour approfondir ce sujet, consultez les textes *Non à l'intimidation !* et *L'intimidation, ça vaut le coup d'agir ensemble*, dans la section « Violences faites aux enfants et ses impacts ».

L'intimidation est une forme d'agressivité qui s'exerce dans le contexte d'une relation. Le jeune enfant qui commet des actes d'intimidation se sert de l'agressivité et du contrôle pour conserver une position de pouvoir par rapport à sa victime. Avec le temps, le déséquilibre de pouvoir dans la relation et sa dynamique se renforce. La victime devient piégée dans une relation de violence. Ce problème peut aussi survenir entre des groupes d'enfants. Les principaux éléments de l'intimidation sont :

- 1) Déséquilibre de pouvoir ;
- 2) Actes blessants physiques ou psychologiques, directs (devant la victime) et indirects (dans son dos) ;
- 3) Comportement répétitif.

Se taquiner, se bousculer amicalement et même faire semblant de se battre ne sont pas considérées comme des actes d'intimidation lorsque les deux enfants s'amusent. (*Centre national pour la prévention du crime, 2006*)

EXPOSITION A LA VIOLENCE CONJUGALE⁷

Les enfants exposés à la violence conjugale sont intimement liés à la victime et à l'agresseur, ce qui les place dans une situation d'impuissance face aux gestes de l'agresseur et de responsabilité vis-à-vis la victime.

Certains enfants éprouvent une terreur intense, la peur de la mort ou de voir mourir leur mère, de la colère et un sentiment de culpabilité et de responsabilité à l'égard de la violence (McAlister et Groves dans Maillé, 1999). Ces sentiments sont justifiés parce que les enfants sont souvent violentés à la suite d'un épisode de violence infligé à leur mère (Eisikovits et coll., 1998).

Les enfants exposés à la violence conjugale vivent dans un « environnement toxique » qui a des conséquences sur leur développement.

EFFET DE LA VIOLENCE CONJUGALE SUR LES RAPPORTS DANS LA FAMILLE⁸

Lorsqu'il y a présence de violence conjugale dans une famille, les deux parents n'exercent pas une influence positive 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. 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.* »

Pour une analyse en profondeur de ce sujet, consultez le texte *Les enfants exposés à la violence conjugale : dépistage et intervention*, dans la section « Violences faites aux enfants et leurs impacts ».

Nous reviendrons, le jour quatre, lorsque nous verrons le travail à faire lors de la rencontre postatelier avec les enfants, sur des notions telles que : l'intimidation et le taxage.

⁷ Résumé d'un extrait tiré de LESSARD, G et F. PARADIS

⁸ Résumé d'un extrait : Turgeon, Joane, Comité Priorité Violence Conjugale, (2005). Les enfants exposés à la violence conjugale : Dépistage et intervention

VIOLENCE PHYSIQUE, PSYCHOLOGIQUE ET NEGLIGENCE.



« Beaucoup de raisons font que la violence reste cachée. Par exemple, un agresseur peut manipuler, soudoyer, forcer ou menacer un enfant (ou une personne que l'enfant aime) pour l'empêcher de parler à quiconque de la violence dont il est victime. Selon son âge et son développement, un enfant peut être incapable de parler de ce qui lui est arrivé, ou il peut redouter de ne pas être cru. Il peut être convaincu que la violence est de sa faute et, s'il en parle à quiconque, il peut être puni. La victime a peur de se voir, ou de voir l'agresseur, retiré de la maison, ou souffrir d'autres conséquences. Il peut avoir honte et vouloir garder secret la violence (et les problèmes familiaux connexes) afin d'éviter d'être stigmatisé ou de voir son identité sexuelle remise en question. » **(Fiche d'information du Ministère de la Justice)**

« ...Le déséquilibre de pouvoir entre l'enfant et son agresseur rend souvent la divulgation difficile. » **(Fiche citée ci-haut).**

« ...Beaucoup d'enfants ayant fait l'objet de violence alors qu'ils vivaient dans des établissements à besoins spéciaux, des établissements de protection de l'enfance, des centres de détention pour jeunes, et des pensionnats pour enfants autochtones, rapportent la violence seulement aujourd'hui, alors qu'ils sont adultes. » **(Fiche citée ci-haut).**

La formatrice-le formateur insistera sur les deux paragraphes suivants.

La proportion des enfants qui vivent une forme ou une autre de violence est tellement grande, juste dans les cas reconnus, répertoriés, que cela fait peur et que le doute risque de s'installer. Cela ne se peut pas ! Cela se passe ailleurs ! Pas ici au Canada, au Québec, chez nous.....Dans notre famille, dans notre entourage, chez les voisins !!!

Des chercheurs canadiens et québécois ont donc exploré le domaine de la violence commise à l'égard des enfants. Selon les personnes rejointes par les recherches, leur nombre et la fiabilité de généralisation qui en résulte, les questions posées, l'analyse des résultats, tous ces éléments (parmi d'autres) font que les statistiques qui en résultent peuvent différer d'une recherche à l'autre. À ESPACE, nous pensons que ces différences sont plus ou moins importantes. Ce qui, pour nous, est fondamental c'est que toutes les recherches prouvent, sans doute possible, l'existence de la violence vécue par des enfants... Les recherches qui se prononcent sur la nécessité d'effectuer des changements parlent de l'importance de faire de la sensibilisation, de la prévention afin d'influencer la culture, les pratiques qui tolèrent cette violence. Voici donc, à titre indicatif, quelques résultats de recherches effectuées au Québec et au Canada. Pour ESPACE, tant qu'un-e enfant risque de vivre de la violence, peu importe sa forme, notre travail est nécessaire.

LA VIOLENCE FAMILIALE DANS LA VIE DES ENFANTS DU QUÉBEC



Les informations citées plus bas sont tirées du Rapport de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) intitulé « La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2018 », portant sur les attitudes parentales et les pratiques familiales (résultats de la 4^e édition de l'enquête).

<https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/la-violence-familiale-dans-la-vie-des-enfants-du-quebec-2018-les-attitudes-parentales-et-les-pratiques-familiales.pdf>

Pour une réflexion sur l'inégalité des pouvoirs au sein de la famille, et comment ses inégalités peuvent se traduire en violence, consultez le texte *La Violence Éducative Ordinaire (VEO)* dans la section « Droits et vulnérabilité des enfants ».

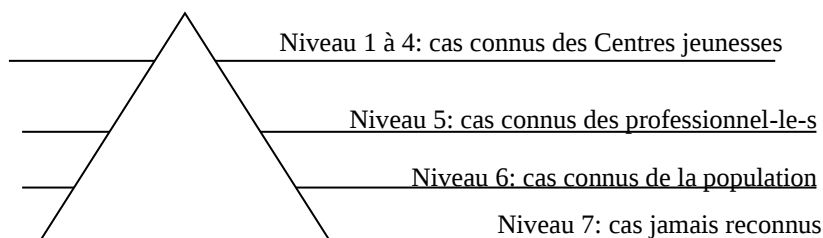
Cette enquête vise principalement la population des enfants de 6 mois à 17 ans vivant dans un ménage privé au Québec en 2018.

Cette étude a été réalisée sur un échantillon de 10 567 ménages québécois comptant au moins un enfant. Puisque ce sont 51,3% des figures maternelles et 42,1% des figures paternelles qui ont accepté de répondre, des données ont pu être recueillies pour 5 184 enfants.

« Un questionnaire administré au téléphone de manière anonyme a permis la collecte des données relatives aux enfants et aux figures parentales déclarantes. » Cela signifie que ce ne sont pas les enfants eux-mêmes qui ont été questionnés (ce qui serait contraire aux normes éthiques encadrant les études statistiques), mais plutôt leurs parents. Les figures maternelles et paternelles répondaient donc, de manière anonyme, à des questions sur leurs propres croyances et comportements face à leurs enfants.

Il s'agit donc d'une enquête basée sur les comportements auto-déclarés : les gestes de violence mentionnés ici n'ont pas nécessairement été rapportés aux autorités (police ou DPJ).

Niveau d'identification des cas de mauvais traitements



Il y a sous-estimation des cas de mauvais traitements commis à l'égard des enfants.

On voit bien que ce qui est connu des Centres jeunesse n'est que la pointe de l'iceberg. Les professionnels et la population en connaissent plus que l'organisme qui a pour mission la protection des enfants et de la jeunesse.

L'enquête de Santé Québec publiée en 2000 révèle des taux de violence sévère plus de 10 fois plus élevée que ceux tirés des statistiques de la protection de l'enfance.

Faits saillants

1 ATTITUDES ET CONDUITES PARENTALES À CARACTÈRE VIOLENT

Attitudes et attributions parentales à l'égard de la punition corporelle

- De moins en moins de mères et de pères du Québec sont en accord avec l'utilisation de la punition corporelle pour éduquer les enfants. En 2018, c'est au plus 8% des mères et 13%

des pères qui sont fortement ou plutôt en accord avec l'un ou l'autre des énoncés concernant le bien-fondé de la punition corporelle.

- Environ 9% des mères et 13% des pères trouvent acceptable qu'un parent tape un enfant lorsque celui-ci est provocant, désobéissant ou violent.

Conduites parentales à caractère violent

- La vaste majorité (98%) des enfants du Québec âgés de 6 mois à 17 ans ont fait l'objet de stratégies de discipline non violente au moins une fois au cours des 12 mois précédant l'enquête de la part d'un adulte habitant avec eux et 92%, trois fois ou plus.
- Par contre, près de la moitié (48%) des enfants ont été victimes d'agression psychologique de manière répétée (trois fois ou plus) au cours des 12 mois précédant l'enquête.
- Environ 26% des enfants ont subi de la violence physique mineure à au moins une reprise au cours des 12 mois précédant l'enquête, et 7% en ont subi de manière répétée.
- Finalement, 3,4% des enfants du Québec ont vécu au moins un épisode de violence physique sévère au cours des 12 mois précédant l'enquête. Environ 0,6%* des enfants ont subi ce type de violence à au moins trois reprises durant cette période.
- La proportion d'enfants du Québec qui subissent de l'agression psychologique est en baisse en 2018 par rapport à 2004 et à 2012 (76% c. 80% et 80%). L'agression psychologique répétée est également en diminution en 2018 en comparaison de 2004 (48% c. 52%). De moins en moins d'enfants subissent de la violence physique mineure: à 48% en 1999, cette proportion a diminué progressivement pour s'établir à 26% en 2018. La proportion d'enfants victimes de violence physique sévère est en baisse pour la première fois en 2018 par rapport aux niveaux de 1999, de 2004 et de 2012 (3,4% c. 6% à 7%).

2 CONDUITES À CARACTÈRE NÉGLIGENT

- La vaste majorité des enfants du Québec âgés de **6 mois à 5 ans** vivent dans un ménage où au moins un adulte de la maison a comblé ses besoins dans les 12 mois précédant l'enquête, que ce soit sur le plan cognitif ou affectif (95%), de la supervision (97%) ou physique (99,7%). Pour chacune des formes de négligence, on estime que les enfants de ce groupe d'âge sont environ 5% ou moins à vivre dans un environnement familial dans lequel les conduites des parents seraient à surveiller. Moins de 1% seraient victimes de négligence.
- La quasi-totalité des enfants de **6 à 12 ans** ont pu compter sur un adulte de la maison pour répondre à leurs besoins d'ordre cognitif ou affectif (98%), de supervision (96%) ou physique (99,3%) au cours des 12 mois précédant l'enquête. Une minorité des enfants (moins de 4%) vivent avec des adultes qui auraient des conduites à surveiller. La négligence toucherait, quant à elle, moins de 1% des enfants de ce groupe d'âge.
- Environ 96% des enfants de **13 à 17 ans** ont vu un adulte de leur ménage répondre à leurs besoins cognitifs ou affectifs, 86%, à leur besoin de supervision et 94%, à leurs besoins physiques. Les conduites des adultes seraient à surveiller pour 3,8%* à 12% des enfants de ce groupe d'âge. On estime que moins de 1,5% des enfants de 13 à 17 ans seraient négligés.
- Globalement, sans tenir compte des formes de négligence, la proportion d'enfants vivant avec des adultes ayant des conduites qui seraient à surveiller varie entre 4,9% et 16% selon les groupes d'âge. Toujours selon les groupes d'âge, on estime qu'entre 0,7%** et 1,5%** des enfants auraient été négligés au cours des 12 mois précédant l'enquête.

3 EXPOSITION DES ENFANTS À LA VIOLENCE CONJUGALE

Exposition à la violence conjugale envers la mère

- Environ 7% des enfants du Québec ont été exposés à la violence conjugale vécue par leur mère au cours des 12 mois précédant l'enquête. Si l'on s'attarde aux formes de violence, 6% des enfants ont été exposés à de la violence conjugale sous forme psychologique et verbale, 2,3%, sous forme de contrôle, environ 1,0%*, sous forme physique, 0,6%*, sous forme financière et une proportion infime, sous forme sexuelle.
- Au total, 93% des enfants n'ont pas été exposés à de la violence conjugale envers la mère, 4,7% ont été exposés à une forme de violence conjugale, 1,5%, à deux formes et 0,5*, à trois formes ou plus.
- Lorsque l'on s'attarde uniquement au groupe d'enfants dont la mère a été victime de violence conjugale, on note que 57% d'entre eux ont été témoins ou ont eu connaissance de cette violence. Les enfants sont témoins des gestes violents de nature psychologique ou verbale qu'a subie leur mère dans 59% des cas, des gestes liés à de la violence de contrôle dans 43% des cas et des gestes de violence physique dans 44% des cas.
- Lorsqu'il y avait violence conjugale à l'endroit de la mère, environ 43% des enfants n'y ont pas été exposés, 39% ont été exposés à une seule forme de violence conjugale, 13%, à deux formes et 4,4%*, à trois formes ou plus.

Exposition à la violence conjugale envers le père

- Environ 4,3% des enfants du Québec ont été exposés à la violence conjugale envers leur père. Si l'on observe les formes de violence, environ 3,1%* des enfants ont été exposés à de la violence psychologique et verbale exprimée à l'encontre du père. Les prévalences pour les autres formes de violence sont imprécises, mais estimées à 1%** ou moins.
- Au total, la vaste majorité des enfants québécois (96%) n'ont pas été exposés à de la violence conjugale envers le père au cours des 12 mois précédant l'enquête. Environ 3,5% des enfants ont été exposés à une forme de violence conjugale, environ 0,6%***, à deux formes et 0,1%**, à trois formes ou plus.
- En ce qui concerne le groupe d'enfants dont le père a été victime de violence conjugale, 39% d'entre eux ont été témoins ou ont eu connaissance de cette violence. Les enfants sont témoins des gestes violents de nature psychologique ou verbale qu'a subie leur père dans 41% des cas.
- Lorsque le père était victime de violence conjugale, 61% des enfants n'ont pas été exposés à cette violence, 32% ont été exposés à une seule forme de violence, environ 6%***, à deux formes et environ 1,1%***, à trois formes ou plus.

4 VIOLENCE CONJUGALE EN PÉRIODE PÉRINATALE

- Environ 11% des mères biologiques ont été victimes de violence conjugale en période périnatale. Lorsque l'on s'attarde aux formes de violence, près d'une mère québécoise sur 10 (9%) a été victime de violence psychologique et verbale en période périnatale, 5% des mères ont vécu de la violence de contrôle, 3,7%, de la violence physique, 1,2%**, de la violence sexuelle et 1,3%*, de la violence financière.
- Si l'on regarde les phases de la période périnatale, environ 1,3%** des mères ont subi de la violence conjugale durant la grossesse uniquement, toutes formes de violence confondues. Environ 4,1% des mères ont été victimes de violence conjugale uniquement après la naissance de l'enfant. Pour 6% des mères, cette violence s'est produite à la fois durant la grossesse et après la naissance de l'enfant.

- Au total, 89% des mères biologiques n'ont vécu aucune forme de violence conjugale en période périnatale, environ 5% des mères ont vécu une forme, 3,2%*, deux et 2,6%*, trois ou plus

5 CONCOMITANCE DES TYPES DE VIOLENCE

- Entre 44% et 56% des enfants du Québec ont vécu un seul type de violence au cours des 12 mois précédant l'enquête, le plus souvent des conduites à caractère violent.
- Entre 7% et 13% des enfants ont vécu de la violence de manière concomitante, c'est-à-dire au moins deux types de violence durant la même période.
- Environ 4,3% des enfants de 6 mois à 5 ans subissent des conduites à caractère violent et sont exposés à la violence conjugale envers leur mère, alors que 2,5%* vivent des conduites à caractère violent et des conduites à surveiller ou des conduites négligentes.
- Le portrait est similaire chez les enfants de 6 à 12 ans : 5% subissent des conduites à caractère violent et sont exposés à la violence conjugale envers leurs mères, alors que 3.2% vivent des conduites à caractère violence et des conduites à surveiller ou des conduites négligentes.
- Chez les plus vieux (13 à 17 ans), 4,3%* des enfants vivent de manière concomitante des conduites à caractère violent et de l'exposition à la violence conjugale envers la mère, alors que 7% des jeunes subissent des conduites à caractère violence et des conduites à surveiller ou des conduites négligentes.
- La concomitance de trois types de violence (conduites à caractère violent, conduites à surveiller ou conduites négligentes et exposition à la violence conjugale envers la mère) se trouve chez environ 0,3%** des enfants de 6 mois à 5 ans, 0,4%** des enfants de 6 à 12 ans et 2,1%* des enfants de 13 à 17 ans.

Violence psychologique et physique

Tableau 1.3

Fréquence annuelle des conduites parentales à caractère violent envers les enfants de 6 mois à 17 ans, Québec, 2018

	1 ou 2 fois	3 à 5 fois	6 fois ou plus	Total (au moins 1 fois)
			%	
Agression psychologique				
Crier ou hurler auprès l'enfant	30,1	19,1	22,8	72,0
Sacrer ou jurer après l'enfant	21,1	8,4	6,1	35,6
Dire à l'enfant qu'on va le placer ou le mettre à la porte	3,9	0,5*	0,3**	4,6
Menacer l'enfant de lui donner une fessée sans le faire	8,1	2,3	1,3*	11,7
Traiter l'enfant de stupide, de paresseux ou d'autres noms	11,2	4,9	1,7	17,8
Violence physique mineure				
Secouer ou brasser un enfant âgé de 2 ans ou plus	6,1	0,9*	0,5*	7,5
Taper sur les fesses de l'enfant à mains nues	7,7	1,6	0,5*	9,8
Donner une tape sur la main, le bras ou la jambe	15,3	3,1	0,9*	19,3
Pincer l'enfant pour le punir	1,2	0,4*	0,1**	1,7
Violence physique sévère				
Secouer ou brasser un enfant âgé de moins de 2 ans	1,2**	0,3**	—	1,4**
Frapper les fesses de l'enfant avec un objet dur	0,7*	0,1**	—	0,8*
Donner un coup de poing ou de pied à l'enfant	0,3**	—	—	0,3**
Saisir l'enfant par le cou et lui serrer la gorge	0,3**	—	—	0,3**
Donner une raclée à l'enfant, c'est-à-dire le frapper de plusieurs coups et de toutes ses forces	0,1**	—	—	0,1**
Frapper l'enfants ailleurs que sur les fesses avec un objet dur	0,2**	—	—	0,2**
Lancer l'enfant ou le jeter par terre	0,4**	—	—	0,4**
Donner à l'enfant une claque au visage, sur la tête ou sur les oreilles	1,8	0,2**	—	2,1

— Néant ou zéro.

— Donnée infime.

* Coefficient de variation entre 15% et 25% : interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25% : estimation imprécise, fournie à titre indicatif seulement.

Source : Institut de la statistique du Québec, *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2018 : Les attitudes parentales et les pratiques familiales*.

VIOLENCE PSYCHOLOGIQUE

Le tableau présente les différentes inconduites à caractère violent des adultes du ménage selon les déclarations des mères.

- Les cris et les hurlements sont fréquents : 72% des enfants du Québec âgés de 6 mois à 17 ans ont été victimes au moins une fois au cours des 12 derniers mois présentant l'enquête (23% six fois ou plus).
- Un autre geste fréquent est de sacrer ou jurer après l'enfant : 36% des enfants ont vécu une telle situation au moins une fois durant la même période (6% six fois ou plus). Par ailleurs, la proportion d'enfants menacés d'être placés ou mis à la porte est de 4.6%.

VIOLENCE PHYSIQUE

- En ce qui concerne la violence physique mineure, environ 15% des enfants ont reçu à une ou deux occasions une tape sur la main, les bras ou les jambes de la part d'un adulte de la maison, 3,1% entre trois et cinq fois et environ 0,9%*, à six occasions ou plus. Au total, ce sont 19% des enfants qui ont subi ce geste à au moins une occasion au cours des 12 mois précédant l'enquête. Quant au fait de recevoir des tapes à mains nues sur les fesses, environ un enfant sur 10 en a été victime au moins une fois au cours de la même période. Enfin, environ 8% des enfants de 2 ans ou plus se sont fait secouer, la majorité à une ou deux occasions.
- Quant à la violence physique sévère, environ 2,1% des enfants du Québec âgés de 6 mois à 17 ans ont reçu des claques au visage, sur la tête ou sur les oreilles au cours des 12 derniers mois précédant l'enquête.
- Lorsqu'on considère l'ensemble des gestes constituant les conduites à caractère violent envers les enfants, on constate qu'ils sont commis en majorité à une ou deux reprises.

À ce sujet, consultez le texte *Matière à réflexion sur la fessée et la Prise de position du ROEQ sur la fessée*, dans la section « Violences faites aux enfants et ses impacts ».

La concomitance annuelle des conduites parentales à caractère violent

Les adultes peuvent utiliser plus d'une forme de conduites à caractère violent pour discipliner ou éduquer leurs enfants.

Par exemple, 22% des enfants du Québec âgés de 6 mois à 17 ans vivent au moins un épisode d'agression psychologique et un épisode de violence physique mineure par année.

La proportion d'enfants subissant à la fois de la violence psychologique, de la violence physique mineure et de la violence physique sévère est quant à elle à 2,6%.

Notons que 22% des enfants n'ont vécu aucun épisode d'agression psychologique ou de violence physique au cours des 12 mois précédant l'enquête, une hausse par rapport aux éditions précédentes (alors que cette proportion s'établissait autour de 18% pour les trois éditions).

Évolution des conduites parentales à caractère violent envers les enfants

On note une baisse significative de l'agression psychologique en 2018 par rapport à 2004 et à 2012 (76% c. 80% et 80%).

Également, l'agression psychologique répétée est en diminution en 2018 en comparaison de 2004 (48% c. 52%).

On remarque aussi qu'il y a de moins en moins d'enfants, en proportion, qui sont victimes de violence physique mineure avec les années : de 48% en 1999, cette proportion passe à 43% en 2004, à 35% en 2012 et 26% en 2018. Il s'agit d'une baisse d'environ 22 points de pourcentage depuis 1999.

Enfin, on note pour une première fois en 2018 une baisse significative de la proportion d'enfants qui sont victimes de violence physique sévère, comparativement aux autres années (3,4% c. 6% à 7%).

Négligence

La mesure des conduites à caractère négligent

Prévalences annuelles des conduites à caractère négligent envers les enfants, estimées selon les déclarations des mères uniquement.

6 mois à 5 ans	6 à 12 ans	13 à 17 ans	Seuils de coupure
Négligence cognitive ou affective			
Démontrer de l'affection à l'enfant.	Démontrer de l'affection à l'enfant.	Démontrer de l'affection à l'enfant.	Absence de négligence : - Réponses « Souvent » ou « Tout le temps » à au moins trois des quatre questions. - Aucune réponse « Jamais » ou « Rarement ». À surveiller : - Ni « Absence de négligence » ni « Négligence ». Négligence : - Réponses « Jamais » ou Rarement » à au moins trois des quatre questions.
Témoigner de l'intérêt pour les activités, jeux ou passe-temps de l'enfant.	Témoigner de l'intérêt pour les activités, jeux ou passe-temps de l'enfant.	Témoigner de l'intérêt pour les activités, jeux ou passe-temps de l'enfant.	
Encourager les efforts de l'enfant ou lui montrer qu'il est fier de ses réussites.	Encourager les efforts de l'enfant ou lui montrer qu'il est fier de ses réussites.	Encourager les efforts de l'enfant ou lui montrer qu'il est fier de ses réussites.	
Dessiner, lire ou bricoler avec l'enfant ou l'aider à le faire.	S'intéresser à la réussite scolaire de l'enfant. Par exemple, l'aider à faire ses devoirs, à lire, à dessiner ou à bricoler.	S'intéresser à la réussite scolaire de l'enfant. Par exemple, l'aider dans ses travaux scolaires ou participer aux rencontres avec le personnel de l'école.	
Négligence de supervision			
S'assurer que l'enfant soit avec une personne de confiance.	S'assurer que l'enfant soit avec une personne de confiance.	S'assurer que l'enfant soit avec une personne de confiance.	Absence de négligence : - Réponses « Souvent » ou « Tout le temps » à au moins trois des quatre questions. - Aucune réponse « Jamais » ou « Rarement ». À surveiller : - Ni « Absence de négligence » ni « Négligence ». Négligence : - Réponses « Jamais » ou Rarement » à au moins trois des quatre questions.
S'assurer que l'enfant ne soit pas exposé à des conduites qui nuisent à sa sécurité (p.ex. criminalité).	S'assurer que l'enfant ne soit pas exposé à des conduites qui nuisent à sa sécurité (p.ex. criminalité).	S'assurer que l'enfant ne se livre pas à des comportements dangereux ou à risque pour sa santé physique ou mentale (p.ex. consommation de drogue).	
S'assurer que le logement ou la maison ne présente pas de danger pour l'enfant (p. ex. barrières d'escalier, inaccessibilité des médicaments).	S'assurer que l'enfant aille à l'école.	S'assurer que l'enfant aille à l'école.	

6 mois à 5 ans	6 à 12 ans	13 à 17 ans	Seuils de coupure
Négligence physique			
S'assurer que la nourriture soit suffisante pour l'enfant.	S'assurer que la nourriture soit suffisante pour l'enfant.	S'assurer que la nourriture soit suffisante pour l'enfant.	Absence de négligence : - Réponses « Souvent » ou « Tout le temps » à au moins trois des quatre questions. - Aucune réponse « Jamais » ou « Rarement ». À surveiller : - Ni « Absence de négligence » ni « Négligence ». Négligence : Réponses « Jamais » ou « Rarement » à au moins trois des quatre questions.
S'assurer que l'enfant soit propre.	S'assurer que l'enfant soit propre.	S'assurer que l'enfant soit propre.	
S'occuper des soins de santé de l'enfant lorsque cela est nécessaire (p.ex. vaccination, suivi médical, visite chez le dentiste).	S'occuper des soins de santé de l'enfant lorsque cela est nécessaire (p.ex. vaccination, suivi médical, visite chez le dentiste).	S'occuper des soins de santé de l'enfant lorsque cela est nécessaire (p.ex. vaccination, suivi médical, visite chez le dentiste).	
S'assurer que l'enfant porte des vêtements adéquats pour chaque saison.	S'assurer que l'enfant porte des vêtements adéquats pour chaque saison.	S'assurer que l'enfant porte des vêtements adéquats pour chaque saison.	
Évolution Les échelles de conduites à caractère négligent utilisées en 2018 sont différentes de celles utilisées antérieurement. Les données de 2018 à ce sujet n'étant pas comparables aux données antérieures, l'évolution du phénomène ne peut être examinée dans le présent rapport.			

Prévalence annuelle des conduites à caractère négligent

La vaste majorité des enfants du Québec âgés de 6 mois à 5 ans vivent dans un ménage où au moins un adulte de la maison veille à ses besoins, que ce soit sur le plan cognitif ou affectif (95%), de la supervision (97%) ou physique (99,7%). Pour chacune des formes de négligence, on estime qu'ils sont environ 5% ou moins à vivre dans un environnement familial dans lequel les conduites seraient à surveiller. Moins de 1% seraient victimes de négligence.

La quasi-totalité des enfants de 6 à 12 ans ont pu compter sur au moins un adulte de la maison pour répondre à leurs besoins d'ordre cognitif ou affectif, de supervision ou physique (entre 96% et 99,3%, selon les cas) au cours des 12 mois précédant l'enquête. Pour une minorité d'entre eux (moins de 4%), les conduites seraient à surveiller. La négligence toucherait, quant à elle, moins de 1% des enfants de ce groupe d'âge.

Chez les enfants de 13 à 17 ans, on remarque, entre autres, que 86% des enfants ont au moins un adulte de la maison qui lui accorde une supervision adéquate. La supervision des enfants serait à surveiller pour environ 12% d'entre eux. Enfin, on estime qu'environ 1,2%** des enfants de 13 à 17 ans seraient victimes de négligence de supervision de la part des adultes de la maison dans le ménage.

Exposition à la violence conjugale

Pour approfondir ce sujet, consultez les textes *La violence conjugale* et *Les enfants : témoins et victimes de violence conjugale*, dans la section « Les violences faites aux enfants et leurs impacts ».

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

Ensemble des enfants du Québec âgés de 6 mois à 17 ans

Le tableau 3.1 présente la prévalence d'enfants du Québec âgés de 6 mois à 17 ans ayant été exposés, au cours des 12 mois précédant l'enquête, à de la violence conjugale. Globalement, ce sont environ 7% des enfants qui, selon la mère, ont été exposés à la violence conjugale vécue par celle-ci. L'analyse selon les formes de violence montre qu'environ 6% des enfants ont été témoins ou ont eu connaissance de violence psychologique et verbale à l'endroit de la mère de la part d'un conjoint ou d'un ex-conjoint. Cette proportion est de 2,3% pour la violence sous forme de contrôle. On estime que 1,0%* des enfants ont été exposés à de la violence conjugale de nature physique infligée à la mère. Enfin, une très faible proportion d'enfants sont exposés à de la violence financière, et une proportion infime à de la violence sexuelle.

Pour ce qui est de la violence conjugale subie par les pères, ce sont 4,3 % des enfants du Québec qui en ont été témoins ou qui en ont eu connaissance. Si l'on s'attarde aux formes de violence, environ 3,1%* des enfants ont été exposés à de la violence psychologique et verbale exprimée à l'encontre du père. Les prévalences pour les autres formes de violence sont imprécises, mais estimées à 1%** ou moins.

Enfants de 6 mois à 17 ans dont le parent a été victime de violence conjugale

Lorsque l'on s'attarde précisément au groupe d'enfants dont la mère a été victime de violence conjugale, on constate qu'environ 57% de ces enfants ont été exposés à cette violence (tableau 3.2). Les résultats montrent que 59% des enfants ont été exposés à de la violence psychologique et verbale et 43%, à de la violence de contrôle. Ces proportions s'établissent à 44% pour la violence physique et à 48%* pour la violence financière. Les estimations concernant la violence sexuelle sont imprécises, mais on estime que 6%** des enfants auraient été exposés à une telle forme de violence vécue par la mère.

En ce qui concerne le groupe d'enfants dont le père a été victime de violence conjugale, 39% d'entre eux ont été exposés à au moins une forme de violence conjugale. Les résultats indiquent que 41% des enfants ont été exposés à de la violence psychologique et verbale. Les prévalences sont imprécises pour la violence de contrôle, physique ou financière, mais varieraient entre 23%** et 36%**. Quant à l'exposition des enfants à la violence conjugale de nature sexuelle à l'endroit du père, elle serait quasi inexistante.

Pour en savoir plus sur les formes parfois surnoises et insidieuses de la violence conjugale, consultez le texte *Contrôle coercitif*, dans la section « Les violences faites aux enfants et leurs impacts ».

Tableau 3.1
Prévalence annuelle de l'exposition des enfants à la violence conjugale envers la mère et envers le père, enfants de 6 mois à 17 ans, Québec, 2018

	Envers la mère (selon les déclarations des mères)	Envers le père (selon les déclarations des pères)
	%	
Violence physique	1,0*	0,9**
Violence sexuelle	—	—
Violence psychologique et verbale	5,6	3,1*
Violence de contrôle	2,3	1,0**
Violence financière	0,6*	0,1**
Au moins une forme de violence	6,7	4,3

— Néant ou zéro.

— Donnée infime.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise, fournie à titre indicatif seulement.

Source : Institut de la statistique du Québec, *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2018. Les attitudes parentales et les pratiques familiales*.

Tableau 3.2

Prévalence annuelle de l'exposition des enfants à la violence conjugale envers la mère et envers le père, enfants de 6 mois à 17 ans dont le parent a été victime de violence conjugale, Québec, 2018

	Envers la mère (selon les déclarations des mères)	Envers le père (selon les déclarations des pères)
	%	
Violence physique	43,7	36,1**
Violence sexuelle	5,5**	—
Violence psychologique et verbale	59,3	41,5
Violence de contrôle	43,3	23,2**
Violence financière	47,6*	31,0**
Au moins une forme de violence	56,6	38,9

— Néant ou zéro.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise, fournie à titre indicatif seulement.

Source : Institut de la statistique du Québec, *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2018. Les attitudes parentales et les pratiques familiales*.

Concomitance annuelle de l'exposition des enfants à la violence conjugale

Ensemble des enfants du Québec âgés de 6 mois à 17 ans

Environ 93% des enfants de 6 mois à 17 ans n'ont été exposés à aucune forme de violence conjugale vécue par la mère au cours des 12 mois précédant l'enquête. La proportion d'enfants ayant été témoins ou ayant eu connaissance d'une seule forme de violence conjugale subie par la mère est de 4,7%. Cette proportion est de 1,5% pour ceux qui ont été exposés à deux formes de violence et à 0,5%* pour ceux ayant été exposés à trois formes ou plus.

La vaste majorité des enfants québécois (96%) n'ont pas été exposés à de la violence conjugale envers le père au cours des 12 mois précédant l'enquête. Environ 3,5% des enfants ont été témoins ou ont eu connaissance d'une seule forme de violence conjugale à l'endroit du père. On estime qu'environ 0,6%** des enfants ont été exposés à deux formes de violence, et une très faible proportion à trois formes ou plus.

Prévalence de la violence conjugale en période périnatale

Selon les indicateurs retenus dans l'enquête, la mère peut être victime de différentes formes de violence conjugale en période périnatale, soit la violence physique, sexuelle, psychologique et verbale, la violence de contrôle et la violence financière. Cette violence peut survenir à différentes phases de la période périnatale : 1) durant la grossesse uniquement ; 2) après la naissance de l'enfant uniquement (c'est-à-dire entre la naissance de l'enfant et son deuxième anniversaire). Pour certaines personnes, cette violence peut aussi être présente aux deux phases. Nous avons choisi de présenter les prévalences de la violence conjugale qu'a subie la mère en période périnatale selon les différentes formes de violence et les deux phases de la période périnatale, en ajoutant la combinaison des deux phases.

Selon les déclarations des mères, ce sont au total 11 % d'entre elles qui ont subi de la violence conjugale en période périnatale³ (tableau 4.1). Lorsque l'on s'attarde aux formes de violence, on constate que près d'une mère québécoise sur 10 (9 %) a été victime de violence psychologique et verbale en période périnatale, et 5 % ont vécu de la violence de contrôle. Pour environ 3,7 % des mères, cette violence était de nature physique. La violence conjugale de nature sexuelle et celle sous forme financière se trouvent respectivement chez environ 1,2 %** et 1,3 %* des mères.

En ce qui concerne les phases de la période périnatale, on estime qu'environ 1,3 %** des mères auraient subi de la violence conjugale durant la grossesse uniquement, toutes formes de violence confondues. Environ 4,1 % des mères ont été victimes de violence conjugale uniquement après la naissance de l'enfant. Pour 6 % des mères, cette violence s'est produite à la fois durant la grossesse et après la naissance de l'enfant.

Tableau 4.1

Prévalence de la violence conjugale envers la mère au cours de la période périnatale, enfants de 6 mois à 5 ans, Québec, 2018

	Pendant la grossesse uniquement	Après la naissance de l'enfant uniquement	Pendant la grossesse et après la naissance de l'enfant	Total (violence conjugale en période périnatale)
	%			
Violence physique	0,9**	1,4*	1,4*	3,7
Violence sexuelle	0,4**	0,4**	0,5**	1,2**
Violence psychologique et verbale	1,0**	3,7	4,3	9,1
Violence de contrôle	0,9**	1,8*	2,2*	5,0
Violence financière	0,1**	0,4**	0,9**	1,3*
Au moins une forme de violence	1,3**	4,1	5,5	10,9

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise, fournie à titre indicatif seulement.

Source : Institut de la statistique du Québec, *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2018. Les attitudes parentales et les pratiques familiales*.

Conclusion

La quatrième édition de l'enquête La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, réalisée en 2018, visait à mesurer la prévalence des enfants victimes de conduites parentales à caractère violent, de conduites à caractère négligent ou d'exposition à la violence conjugale, ou ayant une mère qui a été victime de violence conjugale en période périnatale. Elle avait également pour objectif d'examiner les facteurs associés à ces types de violence familiale.

Quel est l'état de la violence familiale dans la vie des enfants du Québec en 2018 ?

Un parent peut adopter différentes conduites lors d'une situation de conflit avec un enfant. Parmi ces conduites, l'utilisation de stratégies non violentes pour discipliner ou éduquer un enfant est répandue au Québec. En effet, la vaste majorité des enfants de 6 mois à 17 ans (98 %) ont fait l'objet au moins une fois de telles stratégies de la part d'un adulte de la maison au cours des 12 mois précédant l'enquête. Une forte proportion (92 %) en a fait l'objet de manière répétée (trois fois ou plus).

Malgré cela, une proportion importante d'enfants a été victime de conduites parentales à caractère violent au cours des 12 mois précédant l'enquête : près de la moitié (48 %) pour l'agression psychologique répétée, plus du quart (26 %) pour la violence physique mineure et environ 3,4 % pour la violence physique sévère. S'il y a moins d'enfants victimes de violence physique (mineure ou sévère), en proportion, en comparaison avec les éditions précédentes de l'enquête (Clément et autres, 2015)¹, le taux annuel d'agression psychologique répétée observé en 2018 (48 %), lui, est demeuré stable depuis 2012 (49 %), bien que statistiquement inférieur à celui de 2004 (52 %). Ces diminutions pourraient refléter, du moins en partie, un changement dans les attitudes et les attributions des parents québécois relativement à la punition corporelle. En effet, depuis la première enquête on note que de moins en moins de mères et de pères sont

Pour une réflexion sur les impacts du vécu des parents dans leur relation avec leur enfant, consultez le texte *Parent/enfant, pas gagnant/perdant*, dans la section « Droits et vulnérabilité des enfants ».

en faveur de la punition corporelle pour discipliner ou éduquer les enfants. Cela rejoint la tendance actuelle, observée un peu partout dans le monde, à l'égard des normes sociales et légales qui cautionnent de moins en moins les punitions corporelles comme méthode éducative. En effet, de plus en plus de parents et de professionnels dénoncent cette pratique (Hudnut-Beumler et autres, 2018 ; Lansford et autres, 2017 ; Taylor et autres, 2018). On observe aussi un nombre grandissant d'études montrant ses effets négatifs sur l'enfant (Gershoff et autres, 2017 ; Grogan-Kaylor et autres, 2018 ; Pace et autres, 2019) et de pays qui adoptent des lois interdisant toute forme de punition corporelle à la maison et à l'école (voir : endcorporalpunishment.org).

Si les conduites à caractère violent peuvent avoir des effets néfastes sur les enfants, l'omission de certains comportements souhaitables, tels que répondre aux besoins des enfants, peut également se révéler nocive pour l'enfant. D'ailleurs, l'Organisation mondiale de la santé (Krug et autres, 2002) et l'Institut national de santé publique du Québec (Laforest et autres, 2018) estiment que la négligence est une forme de violence passive. Cela est notamment dû à l'étiologie et aux conséquences communes de la négligence et de la violence à l'endroit des enfants ainsi qu'à leurs manifestations concomitantes (Dufour, 2019). Dans la présente enquête, on estime qu'environ 0,8 %** des enfants du Québec de 6 mois à 5 ans et 0,7 %** de ceux de 6 à 12 ans seraient négligés au cours d'une année par les adultes avec qui ils vivent. Chez les 13-17 ans, cette proportion est estimée à environ 1,5 %**. Cependant, selon les groupes d'âge, de 4,9 % à 16 % des enfants vivent dans un milieu familial où les conduites des parents relativement à leurs besoins peuvent être considérées comme étant à surveiller (c.-à-d. susceptibles d'être négligentes), que ce soit sur le plan des besoins cognitifs ou affectifs, de supervision ou physiques.

Étonnamment, alors que dans les services de protection de l'enfance du Québec la négligence touche surtout les enfants âgés de moins de 12 ans (Directeurs de la protection de la jeunesse, 2018 ; Hélie et autres, 2017), l'enquête montre que les conduites à surveiller concernent davantage les adolescents. Les situations de négligence, ou celles susceptibles de l'être, méritent une attention particulière, car elles sont encore peu évaluées dans les études (Hicks et Stein, 2015 ; Rees et autres, 2011). Pourtant, leurs effets peuvent être tout aussi dommageables que chez les enfants plus jeunes, et plus particulièrement sur l'adoption de comportements et conduites à risque (p. ex. abus de substance, fugue) (Raws, 2018) ; conduites qui en retour peuvent mener à un certain désengagement de la part des parents (Huh et autres, 2006).

Il ne suffit pas d'être victime de violence pour en subir les conséquences : le fait d'y être exposés dans la famille peut aussi être source de préjudices, tant chez les enfants que chez les adolescents (Fong et autres, 2019 ; Vu et autres, 2016). Au cours des 12 mois précédant l'enquête, ce sont environ 7 % des enfants québécois qui auraient été témoins ou qui auraient eu connaissance de violence conjugale à l'endroit de la mère et 4,3 % à l'endroit du père. Pour la majorité d'entre eux, il s'agit d'exposition à la violence psychologique et verbale. Cependant, parmi les parents qui se déclarent victimes de violence conjugale, 39 % à 57 % d'entre eux estiment que leur enfant a été exposé à cette violence, peu importe la forme, indiquant qu'une proportion importante de parents croient que leur enfant n'est pas exposé à la violence conjugale dont ils sont victimes. D'une part, ces résultats concordent avec ceux d'études canadiennes, étatsuniennes et australiennes qui ont évalué l'exposition à la violence conjugale dans la population générale (voir Lavergne et autres, 2016). D'autre part, le fait que de nombreux parents victimes de violence conjugale jugent que leurs enfants n'y sont pas exposés met en évidence l'importance de les sensibiliser sur le vécu des enfants, sur le climat de peur que la violence génère ainsi que sur ses répercussions sur le développement des enfants.

La proportion d'enfants dont la mère biologique est victime de violence conjugale en période périnatale s'élève quant à elle à environ 11 %. Pour environ 6 % des mères, cette violence s'est produite à la fois durant la grossesse et après la naissance de l'enfant. Ces données témoignent de la présence d'un contexte de violence survenant très tôt dans la vie de plusieurs enfants du Québec, une situation préoccupante sur le plan des répercussions négatives sur le développement et le bien-être, mais aussi des effets cumulatifs des traumatismes au cours de la vie. Ces données sont similaires à celles obtenues lors d'études antérieures réalisées en 2006 et en 2014 (Agence de la santé publique du Canada, 2009 ; Flores et autres, 2017), témoignant de la persistance d'une problématique sociale et de santé publique importante. Toutefois, les rencontres répétées avec les acteurs du réseau de la santé et des services sociaux et des intervenants du milieu communautaire pendant la grossesse et au cours des premières années de vie de l'enfant sont des moments propices pour agir en amont et en aval de la violence conjugale (Deshpande et Lewis-O'Connor, 2013).

Enfin, l'enquête a aussi démontré que malgré le fait que la violence se manifeste généralement sous un seul type de violence (44 % à 56 % des enfants), entre 7 % à 13 % des enfants vivent des types de violence de manière concomitante. Or, il est reconnu que les enfants qui subissent plus d'un type de violence se portent moins bien que ceux en subissant un seul ou ceux qui n'en subissent pas (Dube et autres, 2003 ; Exley et autres, 2015).

Quels sont les facteurs associés à la violence familiale dans la vie des enfants du Québec ?

De nombreux facteurs propres à la santé mentale et au stress parental sont associés aux différents types de violence vécus par les enfants au sein de la famille. Plus précisément, les enfants dont les mères déclarent des symptômes de dépression de modérés à graves sont plus susceptibles d'être victimes de conduites parentales à caractère violent sous forme de violence physique mineure, de conduites à surveiller ou de conduites négligentes (pour les enfants de 6 à 12 ans seulement), d'être exposés à la violence conjugale à l'endroit de la mère et d'avoir une mère victime de violence conjugale en période périnatale.

De plus, les enfants dont les mères ont des problèmes de consommation d'alcool sont plus sujets à être victimes de conduites à caractère violent (agression psychologique répétée et violence physique mineure) et d'être exposés à la violence conjugale subie par leur mère. On retrouve généralement le même portrait chez les mères consommant de la drogue (de manière problématique ou non) qui, en plus, sont proportionnellement plus nombreuses à avoir vécu de la violence conjugale en période périnatale.

Ces résultats confirment le rôle des facteurs proximaux, tels que les problèmes personnels des parents, déjà examinés dans plusieurs études sur les facteurs de risque de la violence et de la négligence à l'endroit des enfants (Mulder et autres, 2018 ; Stith et autres, 2009). Il est possible que les problèmes vécus par les parents dans un domaine de leur vie (personnel) influencent directement leur capacité à être disponibles dans un autre domaine (parental) par effet de débordement (Kelley et autres, 2015). L'étude de Bair-Merritt et autres (2008) montre d'ailleurs que ce sont surtout les problèmes de santé mentale qui affectent les femmes victimes de violence conjugale qui ont des enfants. Pour ces auteurs, le fait d'avoir des enfants pourrait agir comme source de stress supplémentaire pour ces femmes qui auraient tendance à compenser en consommant davantage ou à développer des troubles de santé mentale.

Dans l'enquête, les sources de stress parental et familial sont associées aux divers types de violence envers l'enfant, y compris l'exposition à la violence conjugale et la violence conjugale en période périnatale. En effet, le stress parental lié au tempérament de l'enfant perçu comme difficile de même que la conciliation des obligations familiales et extrafamiliales sont tous deux associés à tous les types de violence, à l'exception

des conduites à caractère négligent. Ces résultats concordent avec ce qui avait été trouvé dans l'édition précédente de l'enquête (Clément et autres, 2013) et réitèrent l'importance d'outiller les parents dans l'exercice de la discipline auprès des enfants qu'ils jugent difficiles et d'aménager des mesures pour faciliter la conciliation travail-famille.

Même si la nature transversale de l'enquête ne nous permet pas de déterminer le sens de la relation entre les types de violence et l'ensemble de ces facteurs, il semble que les familles dans lesquelles on retrouve des conduites à caractère violent, des conduites à caractère négligent ou au sein desquelles l'enfant est exposé à la violence conjugale présentent un profil empreint de vulnérabilités personnelles et familiales. Le faible soutien social déclaré par les parents s'avère systématiquement associé à tous les types de violence retenus dans l'enquête. Ce constat est important pour orienter les interventions auprès des familles, car le soutien social peut avoir un effet tampon sur le stress en atténuant ses effets sur la santé mentale et les pratiques parentales (Cohen et Wills, 1985 ; Howze et Kotch, 1984).

Tout comme c'était le cas dans les éditions précédentes des enquêtes (Clément et autres, 2005, 2013), la présente édition montre que l'agression psychologique répétée est associée à des conditions de vie en apparence plus aisées, comparativement aux autres types de violence. En effet, si les enfants de mères ayant effectué des études collégiales ou universitaires sont plus sujets à vivre de l'agression psychologique répétée, ils sont moins susceptibles d'être négligés ou de présenter des risques de négligence (chez les enfants de 6 à 12 ans), d'être exposés à de la violence conjugale et d'avoir une mère ayant subi de la violence conjugale en période périnatale. Dans le même sens, les mères qui déclarent de l'agression psychologique répétée envers l'enfant au cours des 12 mois précédant l'enquête sont plus susceptibles d'occuper un emploi et d'habiter dans un quartier favorisé selon l'indice de défavorisation matérielle et sociale (Pampalon et autres, 2012). L'ensemble de ces résultats appuie l'hypothèse selon laquelle l'agression psychologique répétée s'explique en partie par un trop-plein de stress lié aux difficultés à concilier les obligations du travail et les obligations familiales. Ce stress est probablement encore plus important dans les familles d'enfants qui présentent des besoins particuliers (développement, langage, etc.). Selon les résultats de l'enquête, il est aussi possible que ces situations génèrent des problèmes d'insomnie chez les parents. On sait par exemple que le fait d'occuper un emploi avec un horaire irrégulier ou atypique complique la conciliation travail-famille et peut engendrer des problèmes de santé tels que l'insomnie et la fatigue (St-Amour et Bourque, 2013). En outre, une étude récente montre qu'un niveau de conflit famille-travail élevé diminue la disponibilité psychologique du parent et réduit la probabilité qu'il fasse des activités avec ses enfants (Observatoire des tout-petits, 2018). Ces enjeux sont déjà reconnus au Québec. D'ailleurs, plusieurs pistes d'action ont été avancées dernièrement afin de faciliter la conciliation travail-famille chez les parents. On note entre autres la consolidation des programmes en place par l'aménagement du temps de travail et l'ajout d'une certaine flexibilité au temps accordé aux congés parentaux, et l'adaptation du marché du travail à la réalité des parents en emploi (Gagné et Goulet, 2017 ; Observatoire des tout-petits, 2018 ; St-Amour et Bourque, 2013).

Enfin, on observe que la situation économique semble associée à certains des types de violence. Par exemple, les enfants des mères qui estiment être pauvres ou avoir un revenu insuffisant sont plus susceptibles d'être exposés à la violence conjugale à l'endroit de la mère et d'avoir une mère qui a subi de la violence conjugale en période périnatale. Ces résultats semblent corroborés par ceux de l'indice de défavorisation matérielle et sociale du ménage. Ils font écho aux résultats obtenus dans de nombreuses études sur la violence conjugale qui démontrent que la précarité financière constitue un obstacle pour se sortir d'une relation violente (Bowlus et Seitz, 2006) et un facteur de risque associé à la victimisation (p. ex. vivre dans un quartier où la criminalité est plus élevée) (Fox et Benson, 2006 ; Ludwig et autres, 2001).

Ils mettent aussi en lumière l'importance de s'attaquer à la fois aux inégalités sociales de santé et à la violence, sachant que leur présence à tout moment de la vie d'un enfant, mais particulièrement lorsqu'il est bébé, nuit à son développement et à son bien-être (Aizer, 2011).

Mise en contexte : pour mieux comprendre les données sur la violence dans les communautés autochtones

Pour en savoir plus sur les inégalités vécues par les communautés autochtones, consultez le texte *L'effet du racisme sur les Autochtones et ses conséquences*. Sur les séquelles laissées par l'expérience des pensionnats autochtones, consultez *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir*. Ces deux textes se retrouvent dans la section « Enfants dans toute leur diversité ».

La question de la violence au sein des communautés autochtones ne peut être abordée sans la situer dans le **contexte historique** des relations entre personnes blanches et personnes autochtones, dans ce que nous appelons aujourd'hui le Canada. Prises isolément, les statistiques peuvent nous donner des impressions fausses et renforcer certains stéréotypes culturels. En tant qu'organisme et personnes qui œuvrent activement à réduire la violence, les préjugés et les discriminations de toutes sortes, nous devons nous informer suffisamment pour éviter de tomber dans ces pièges, qui peuvent nous amener à perpétuer l'incompréhension et l'exclusion entre peuples qui vivent sur le même territoire.

Il existe une longue histoire de violences commises envers les familles, les enfants et, plus généralement, les personnes autochtones, de la part des peuples colonisateurs et des différents systèmes et gouvernements que ceux-ci ont mis en place. Les colons de descendance européenne ont fondé leurs actions sur des **croyanances racistes**, qui les présentaient comme supérieurs aux autres peuples. Les colons et leurs descendant·e·s se sentaient donc légitimes d'imposer leur culture et de mettre en place des **politiques visant à détruire les identités autochtones**, vues comme inférieures et « arriérées ». Les gouvernements colonisateurs ont, entre autres, adopté des lois qui interdisaient plusieurs pratiques culturelles et spirituelles, limitaient l'usage des langues natives, déplaçaient des communautés entières contre leur gré, démantelaient ou rendaient impuissants les lieux de parole et de prises de décision dans les communautés⁹.

Une des plus grandes attaques faites aux droits et à l'intégrité des personnes autochtones au Canada est certainement le **système des pensionnats autochtones**. Au cours des 19^e et 20^e siècle, ce sont plus de 150 000 enfants qui ont fréquenté, souvent contre leur volonté et celle de leurs parents, ces établissements qui avaient pour but avoué de « tuer l'Indien dans l'enfant ». On peut croire qu'il s'agit d'histoire ancienne, mais le dernier de ces pensionnats a fermé ses portes en 1997. Dans ces écoles, les conditions de vie étaient si malsaines que la Commission de vérité et réconciliation estimait dans son rapport que 4134 enfants y sont décédé·e·s. Depuis, ce nombre n'a cessé d'augmenter avec la découverte de centaines de tombes anonymes sur les sites des anciens pensionnats. La plupart du temps, les morts étaient tenues secrètes et les familles n'en étaient pas informées. Les enfants vivant dans les pensionnats ont aussi été victimes de violence physique, psychologique et sexuelle, dans des proportions effarantes, de la part du personnel qui pouvait agir en toute impunité¹⁰.

⁹ Loppie, Reading et de Leeuw. *L'Effet du racisme sur les Autochtones et ses Conséquences*, 2014.
<https://www.ccnsa.ca/docs/determinants/FS-Racism2-Racism-Impacts-FR.pdf>

¹⁰ Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015.
https://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf

Un autre épisode aussi sombre mais moins connu est la **Rafle des années 60 à 80**. Lors de cette période, environ 20 000 enfants autochtones ont été enlevés de leurs familles par les services sociaux afin d'être donnés en adoption à des familles blanches au Canada et aux États-Unis. Les parents biologiques n'avaient aucun recours et perdaient la trace de leurs enfants. Les enfants, quant à eux, ignoraient souvent tout de leurs origines et ne pouvaient garder aucun contact avec leur culture¹¹.

C'est l'ensemble de ces lois, programmes et pratiques (nous pouvons aussi dire « ces crimes ») qui sont appelés « **génocide culturel** », puisqu'ils visaient à empêcher la transmission des cultures autochtones jusqu'à ce que celles-ci disparaissent.

Ces événements historiques ont profondément marqué les communautés autochtones. D'abord, le fait que la violence était commise par des personnes en situation de pouvoir travaillant souvent pour l'État ou pour l'Église (policiers, enseignant-es, employé-e-s des services sociaux, etc.) a grandement fragilisé, sinon brisé, le **lien de confiance** des personnes autochtones envers ces institutions. Les violences commises encore aujourd'hui par les corps policiers, dans les établissements de santé et ailleurs continuent à effriter ce lien. Il est donc fort probable que des parents voient dans la protection de la jeunesse la continuité d'un système qui recherche activement à retirer les enfants des familles autochtones. De cette méfiance peut naître un refus de collaborer, et ce refus de collaborer peut, à son tour, entraîner des mesures plus sévères comme le placement des enfants en famille d'accueil. Il a aussi été démontré que les intervenant-e-s en protection de la jeunesse tendent à avoir des **préjugés négatifs** envers les capacités des parents autochtones, de les juger plus sévèrement et à voir de la négligence dans des milieux de vie qui sont plutôt affectés par de la pauvreté¹².

De plus, les violences vécues provoquent une détresse psychologique importante, mais il y a peu de services pour les victimes et encore moins de services adaptés culturellement. Ce manque de services en prévention ou en intervention psychosociale fait en sorte que plusieurs personnes se tournent vers des alternatives néfastes (par exemple la consommation) pour gérer leur mal-être. Aussi, il est important de rappeler que les personnes ayant fréquenté les pensionnats autochtones ou vécu en foyers d'accueil ont été coupées de modèles parentaux bienveillants, et peuvent se sentir désemparées lorsqu'elles ont des enfants à leur tour. Sans soutien adéquat, les situations familiales peuvent plus facilement dégénérer jusqu'à devenir violentes. La répercussion de cette détresse sur les enfants est ce qu'on appelle le **trauma intergénérationnel**.

Bref, c'est à la lumière de la sombre histoire coloniale du Canada, et en ayant en tête les nombreux facteurs de risque que celle-ci a entraînés dans les populations autochtones, que nous pouvons mieux comprendre les données sur la violence commise envers les enfants dans ces communautés et sur leur surreprésentation dans les services de protection de la jeunesse.

Connaissez-vous les communautés autochtones qui vous entourent? Nous vous proposons de dresser la liste des communautés habitant le territoire desservi par votre organisme.

¹¹ « Rafle des années 60 » dans l'Encyclopédie canadienne. Mis à jour le 13 novembre 2020. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/sixties-scoop>

¹² Guay, Christiane et Ellington, Lisa. 2019. Les causes de la surreprésentation des enfants autochtones en PJ. Commission d'enquête sur les relations entre les autochtones et certains services publics. https://www.cerp.gouv.qc.ca/fileadmin/Fichiers_clients/Fiches_synthese/Surrepresentation_des_enfants_autochtones_en_PJ.pdf

Enfants autochtones : surreprésentation et inégalité

Ascendance autochtone des enfants faisant l'objet d'une enquête

L'étude canadienne sur l'incidence (ECI) des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants de 2008 ¹³ a recueilli les données sur l'ascendance autochtone afin de mieux comprendre les facteurs qui font que les enfants autochtones requièrent l'intervention du système de protection de l'enfance. Les enfants autochtones ont été identifiés comme un groupe clé en raison de leur surreprésentation dans les familles d'accueil (Trocmé et coll., 2006).

Le taux d'enquêtes sur les mauvais traitements corroborés envers des enfants était quatre fois plus élevé chez les enfants autochtones que chez les enfants non autochtones (49,69 pour 1 000 enfants autochtones par rapport à 11,85 pour 1 000 enfants non autochtones). Au total, 22 % des enquêtes sur les mauvais traitements corroborés impliquaient des enfants d'ascendance autochtone.

Caractéristiques des signalements d'enfants autochtones

Les résultats de l'étude sur les mauvais traitements envers les enfants autochtones signalés à la Protection de la jeunesse du Québec¹⁴ nous démontrent qu'au Québec, les caractéristiques des signalements d'enfants autochtones diffèrent peu des signalements impliquant des enfants non autochtones vivant dans des familles ayant un revenu familial équivalent. Seulement six des variables permettent de distinguer les signalements d'enfants autochtones.

En effet, ces derniers se caractérisent par une proportion plus grande:

- 1) de signalements reçus par les urgences sociales (c'est-à-dire en dehors des heures de services réguliers (8h à 17h);
- 2) de familles vivant dans un logement subventionné;
- 3) de familles constituées d'un plus grand nombre d'enfants;
- 4) de parents présentant un problème d'abus de substances.

De plus, les signalements d'enfants autochtones ont une proportion moins grande d'enfants présentant des problèmes de retard de développement et dont la source de signalement est la mère.

Enjeux pour la pratique

Plusieurs études montrent que les mauvais traitements envers les enfants, notamment la négligence, sont fortement associés au contexte socioéconomique dans lequel l'enfant évolue, caractérisé notamment par un faible niveau de scolarisation de la mère, des ressources socioéconomiques peu élevées, le chômage chez les parents, l'abus de substances des parents et la violence conjugale (Black, Heyman, & Slep, 2001; Gelles & Hargreaves, 1990; O'Keefe, 1995; Schumacher, Slep, & Heyman, 2001; Sedlak, 1997; Zuravin, 1987).

¹³ L'étude canadienne sur l'incidence (ECI) des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants de 2008

¹⁴ Extraits de: First Peoples Child & Family Review, Volume 3, Number 3, 2007 **Les mauvais traitements envers les enfants autochtones signalés à la Protection de la jeunesse du Québec: Comparaison Interculturelle**, Marc Tourigny, Pascale Domond, Nico Trocmé, Bruno Sioui, et Karine Baril

Étant donné que les parents autochtones ayant fait partie de l'étude étaient affectés par de multiples problèmes personnels (problèmes économiques, mauvais traitements vécus dans l'enfance, abus de l'alcool/drogue et violence conjugale) et vivaient dans certains contextes (nombre élevé d'enfants dans la famille et monoparentalité) fréquemment associés aux risques de mauvais traitements (Schumacher et al., 2001), les auteurs précisent qu'il serait peu réaliste de penser que les situations de mauvais traitement et de troubles de comportement puissent cesser sans que des interventions intensives touchant à ces multiples aspects soient mises en place. L'implantation de programmes de traitement dans les communautés autochtones doit toutefois tenir compte de la culture de ces communautés.

Conclusion

Les résultats des enquêtes sur la violence familiale dans la vie des enfants viennent souligner la nécessité qu'un débat large et rigoureux soit entrepris au Québec vis-à-vis des valeurs, des attitudes et des pratiques entourant le recours à la punition physique à l'égard des enfants, la pertinence de faire connaître ou adopter des conduites alternatives de fermeté non violente.

Le comparatif des chiffres de la dernière enquête nous prouve que la prévalence annuelle de la violence physique mineure est en diminution constante depuis 1999, ce qui reflète fort probablement un changement réel dans les pratiques parentales de punition corporelle au Québec. Un tel changement est d'ailleurs observé à l'échelle nationale (Fréchette et Romano, 2012) ainsi que dans les enquêtes américaines (Zolotor et autres, 2011).

En somme, la violence est de moins en moins admise, mais la fermeté toujours aussi recherchée. Donc, les parents semblent toujours à la recherche d'une discipline plus affirmée dans l'éducation des enfants sans recourir à la punition corporelle. Il est clair qu'il importe d'adopter une approche ferme (appuyée sur des valeurs et des principes plus clairs) envers les enfants, tout en se montrant chaleureux et respectueux du droit à la sécurité des enfants.

Mais par-delà toutes ces statistiques et celles qui vont suivre, ce qu'il est important de retenir, c'est que des enfants sont violentés et elles-ils sont nombreuses et nombreux. Il faut donc les outiller et les informer sur le fait d'aller chercher de l'aide au besoin et auprès de qui le faire. Et pour effectuer ce travail, il faut la vigilance et la collaboration de tous. La sécurité des enfants n'est pas que la responsabilité d'ESPACE ou des Centres Jeunesse, c'est l'affaire de tout l'monde.

L'AGRESSION SEXUELLE



Ampleur et caractéristiques des agressions sexuelles envers les jeunes

Source : Trousse Média de l'INSPQ

Comment l'ampleur des agressions sexuelles est-elle connue ?

Trois sources majeures d'information permettent de documenter l'ampleur des agressions sexuelles chez les jeunes :

1. Les données des services de protection de la jeunesse.

Cette source se base sur les nouveaux cas d'agression sexuelle sur des mineurs connus des services de protection de la jeunesse, et ce, sur une période donnée, habituellement une année (incidence). Même si ces données permettent de connaître le nombre de cas d'agression sexuelle traités par ces services, leurs statistiques ne représentent qu'une faible proportion de toutes les agressions sexuelles subies par des enfants et des adolescents, car celles-ci ne sont pas toutes dévoilées et rapportées aux autorités et parce que les cas signalés ne sont pas tous corroborés. Ces données proviennent surtout des Études canadiennes sur l'incidence des cas de violence et de négligence envers les enfants

2. Les données des services de police.

Cette source se base sur les infractions sexuelles enregistrées annuellement par les services de police (incidence). Même si ces données permettent de connaître le nombre d'infractions sexuelles traitées par ces services, leurs statistiques ne représentent qu'une faible proportion de toutes les agressions sexuelles subies par la population car celles-ci ne sont pas toutes dévoilées et rapportées aux autorités et parce que les situations dénoncées ne sont pas toutes jugées fondées. Ces données proviennent principalement du Programme de déclaration uniforme de la criminalité fondé sur l'affaire.

3. Les données des enquêtes populationnelles.

Il s'agit de la source la plus fiable pour obtenir la prévalence de l'agression sexuelle auprès d'une population, puisque ces enquêtes se basent habituellement sur de larges échantillons représentatifs d'une population et qu'elles interrogent les répondants sur leurs expériences de victimisation de façon anonyme. Elles ne permettent toutefois pas de comprendre en détails les contextes et les expériences de vie des victimes. Ces données réfèrent aux enquêtes nationales, telle l'Enquête sociale générale, et à certaines études scientifiques.

Faits saillants

Les agressions sexuelles au Québec touchent un nombre important d'enfants.

- C'est environ **un homme sur 10** (9,7 %) et près d'**une femme sur quatre** (22,1 %) au Québec qui rapportaient en 2006 avoir vécu au moins un incident d'agression sexuelle avec contact avant l'âge de 18 ans, représentant **16 % de la population québécoise**¹⁵.

¹⁵ Tourigny, M., Hébert, M., Joly, J., Cyr, M. et Baril, K. (2008). Prevalence and co-occurrence of violence against children in the Quebec population. Australian and New Zealand journal of public health, 32 (4), 331-335

- En 2008, **55 cas d'agression sexuelle par 100 000 enfants** ont été signalés et jugés fondés par les services de protection de la jeunesse au Québec, alors qu'il s'agissait de **43 cas par 100 000 enfants** pour l'ensemble du Canada¹⁶. Source : ÉIQ-2008, ÉCI-2008
- Au Québec, les victimes âgées de moins de 18 ans représentaient 53,4 % de toutes les victimes d'infractions sexuelles enregistrées par les corps policiers en 2014¹⁸. Source : DUC 2 - MSP 2014

Les filles sont plus souvent victimes d'agression sexuelle que les garçons, même si ces derniers sont victimes d'un nombre considérable d'agression sexuelle, particulièrement avant l'adolescence.

- Une étude réalisée auprès d'un échantillon représentatif de Québécois révélait que les femmes étaient deux fois plus nombreuses que les hommes à avoir été agressées sexuellement dans l'enfance (respectivement 22 % et 10 %)¹⁹.
- Dans la majorité des cas d'agression sexuelle corroborés par les services de protection de la jeunesse canadiens, la victime était **une fille** (78 %)²⁰. Source ÉCI2008
- Au Québec, le nombre d'infractions sexuelles enregistrées par les corps policiers en 2013 était 3 fois et demie plus grand chez les **filles** (2 753) que chez les **garçons** (771)²¹. Source : DUC 2 - MSP 2013
- En 2013, les infractions sexuelles enregistrées par les services de police au Québec et commises sur des jeunes **filles** ont fait davantage de victimes à l'adolescence (61,8% de victimes féminines entre 12 et 17 ans), alors que les **garçons** ont été plus souvent victimes d'infractions dans leur enfance (58,9 % de victimes masculines avant 12 ans)²². Source : DUC 2 - MSP 2013

Il ne faut pas oublier qu'un grand nombre d'enfants sont aussi victimes d'agressions sexuelles en ligne. À ce sujet, consultez les textes *La cyberpédophilie et le cyberspace* et *Sextorsion*, dans la section « Violences faites aux enfants et ses impacts ».

Les agressions sexuelles envers des enfants incluent en grande majorité des contacts (attouchement et pénétration) et font souvent l'objet d'incidents multiples, mais sont rarement des agressions sexuelles armées ou provoquant des blessures.

- Les agressions sexuelles armées (niveau 2) ou graves (niveau 3) représentaient moins d'un pourcent de toutes les infractions sexuelles sur des mineurs enregistrées par les services de police en 2009, autant au Québec qu'au Canada²³. Source : DUC2 - MSP 2009

¹⁶ Agence de la santé publique du Canada. (2010). Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants – 2008 : Données principales. Ottawa.

¹⁷ Collin-Vézina, D. et Turcotte, D. (2011, juin). L'abus sexuel envers les enfants au Canada : les victimes, les auteurs et les contextes. Communication présentée au Colloque international sur l'exploitation sexuelle des enfants et des conduites excessives. La Malbaie, Canada.

¹⁸ Ministère de la sécurité publique du Québec (2016). Statistiques 2014 sur les infractions sexuelles au Québec. Québec : Gouvernement du Québec.

¹⁹ Tourigny, M., Hébert, M., Joly, J., Cyr, M. et Baril, K. (2008). Prevalence and co-occurrence of violence against children in the Quebec population. Australian and New Zealand journal of public health, 32 (4), 331-335

²⁰ Collin-Vézina, D. et Tourigny, M. (2011, septembre). Les taux d'agression sexuelle au Québec et au Canada : Que comprendre des données issues des études d'incidence et de prévalence ? Communication présentée au Congrès international francophone sur l'agression sexuelle-CIFAS. Montreux, Suisse.

²¹ Ministère de la sécurité publique du Québec (2015). Statistiques 2013 sur les infractions sexuelles au Québec. Québec : Gouvernement du Québec.

²² Ministère de la sécurité publique du Québec (2015). Statistiques 2013 sur les infractions sexuelles au Québec. Québec : Gouvernement du Québec.

²³ Ministère de la sécurité publique du Québec (2011). Statistiques sur les agressions sexuelles au Québec 2009. Québec : Gouvernement du Québec. Statistique Canada. (2011). La violence familiale au Canada: un profil statistique. Ottawa: Centre canadien de la statistique juridique, Statistique Canada.

- En 2008, le type d'agression sexuelle commise dans les cas corroborés par les services de protection de l'enfance au Canada était majoritairement des attouchements (53 %), suivi d'une agression sexuelle avec pénétration (21 %) ²⁴. Source ÉCI-2008
- Dans les enquêtes suivant un signalement jugé fondé pour agression sexuelle en 2008 au Canada, 51 % des cas portaient sur des incidents multiples et 49 % portaient sur un incident isolé ²⁵. Source ÉCI-2008

Les agressions sexuelles envers les enfants sont presque toujours commises par des personnes connues de la victime, incluant des membres de la famille et des personnes mineures.

- Dans près de 97 % des cas d'agression sexuelle corroborés par les services de protection de la jeunesse en 2008, l'agresseur était connu de la victime, soit une figure parentale dans 33 % des cas ou **un membre de la fratrie** dans 32 % des cas ²⁶. Source ÉCI-2008
- Dans le quart (25 %) des infractions sexuelles déclarées à la police en 2012 au Canada et commises par un membre de la famille envers un enfant ou un jeune (0-17 ans), l'auteur présumé était **un frère ou une sœur** ²⁷. Source : DUC 2 – Statistique Canada
- 12 % des infractions sexuelles envers des enfants et jeunes victimes enregistrées par la police en 2012 au Canada ont été commises par un **étranger** ²⁸. Source : DUC 2 – Statistique Canada
- Au Canada, environ la moitié de toutes les infractions sexuelles signalées à la police en 2012 et commises à l'endroit de jeunes de 12 à 15 ans et de 16 et 17 ans l'ont été par des **connaissances** du jeune (respectivement 49 % et 53 %). L'âge de ces auteurs présumés laisse croire qu'ils étaient des pairs dans une proportion considérable, puisque 30 % d'entre eux étaient **âgés de 12 à 17 ans** et 19 % étaient **âgés de 18 à 24 ans** ²⁹. Source : DUC 2 – Statistique Canada

Pour en apprendre plus sur comment les agressions sexuelles affectent le rapport que les enfants entretiennent avec leur corps, consultez le texte *Sexualité traumatisée*, dans la section « Violences faites aux enfants et ses impacts ».

²⁴ Collin-Vézina, D. et Turcotte, D. (2011, juin). L'abus sexuel envers les enfants au Canada : les victimes, les auteurs et les contextes. Communication présentée au Colloque international sur l'exploitation sexuelle des enfants et des conduites excessives. La Malbaie, Canada.

²⁵ Agence de la santé publique du Canada. (2010). Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants – 2008 : Données principales. Ottawa.

²⁶ Collin-Vézina, D. et Turcotte, D. (2011, juin). L'abus sexuel envers les enfants au Canada : les victimes, les auteurs et les contextes. Communication présentée au Colloque international sur l'exploitation sexuelle des enfants et des conduites excessives. La Malbaie, Canada

²⁷ Cotter, A. et Beaupré, P. (2014). Les infractions sexuelles commises contre les enfants et les jeunes déclarées par la police au Canada, 2012. Ottawa: Centre canadien de la statistique juridique, Statistique Canada.

²⁸ Ogrodnik, L. (2010). Les enfants et les jeunes victimes de crimes violents déclarés par la police, 2008. Ottawa: Centre canadien de la statistique juridique, Statistique Canada.

²⁹ Cotter, A. et Beaupré, P. (2014). Les infractions sexuelles commises contre les enfants et les jeunes déclarées par la police au Canada, 2012. Ottawa: Centre canadien de la statistique juridique, Statistique Canada.

PROFIL DES PERSONNES QUI AGRESSENT



AGRESSEURS SEXUELS

Source : Trousse Média de l'Institut national de santé publique, Gouvernement du Québec

La délinquance sexuelle, soit le fait de commettre des délits d'ordre sexuel, est un problème complexe. Ses causes sont multifactorielles et les motivations qui poussent à agresser sexuellement sont diverses. Certaines caractéristiques qui sont davantage partagées par des sous-ensembles d'agresseurs sexuels ont toutefois pu être dégagées.

Qui sont les personnes qui commettent une agression sexuelle ? Comment expliquer que des personnes agressent sexuellement ?

- Il n'existe pas de portrait unique de personnes qui agressent sexuellement. La grande diversité des comportements d'agression sexuelle, et les différentes motivations qui y sont sous-jacentes, ne permet pas de décrire un profil type de l'agresseur sexuel.
- Malgré l'hétérogénéité des profils d'auteurs d'agression sexuelle, un intérêt sexuel déviant (ou paraphilie) et des distorsions cognitives sont deux conditions explicatives essentielles de l'agression sexuelle.³⁰
- Différents types d'agresseurs sexuels sont identifiés, selon la nature des agressions sexuelles qu'ils commettent, leur lien avec leur victime, leur âge et celui de leur victime³¹. Il s'agit des agresseurs sexuels envers des enfants, incluant les agresseurs intrafamiliaux et extrafamiliaux ; les agresseurs sexuels envers des adultes, habituellement de femmes; et les mineurs auteurs d'agression sexuelle. Toutefois, ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives; une même personne peut par exemple agresser sexuellement des adolescentes et des femmes adultes³².

Agresseur, prédateur ou délinquant sexuel ?

Le terme agresseur sexuel réfère à toute personne qui commet une agression sexuelle, qu'elle soit commise ou non sur un mineur, alors que le délinquant sexuel réfère à un individu ayant été reconnu coupable d'avoir commis une infraction criminelle de nature sexuelle.

³⁰ Lafortune, D., Proulx, J. et Tourigny, M. (2010). Les adultes et les adolescents auteurs d'agression sexuelle. Dans Le Blanc, M. et Cusson, M. (dir.), *Traité de criminologie empirique* (4e édition) (pp. 305-336). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

³¹ Robertiello, G. et Terry, K.J. (2007). Can we profile sex offender? A review of sex offenders typologies, *Aggression and Violent Behavior*, 12, 508-518.

³² Robertiello, G. et Terry, K.J. (2007). Can we profile sex offender? A review of sex offenders typologies, *Aggression and Violent Behavior*, 12, 508-518.

Seto, M.C. (2008). *Pedophilia and sexual offending against children: Theory, assessment, and intervention*. Washington (DC): American Psychological Association

Quant au terme prédateur sexuel, il est habituellement utilisé de manière péjorative ou pour créer une forte impression pour parler d'un individu qui a commis plusieurs agressions sexuelles³³. Ce terme renvoie à l'analogie du prédateur qui poursuit et chasse sa proie pour illustrer une personne qui serait constamment à l'affut de cibles potentielles sur lesquelles commettre des agressions sexuelles, ce qui représente le comportement d'une minorité d'agresseurs sexuels³⁴. Ainsi, il arrive que des experts réfèrent aux comportements de prédation chez des agresseurs sexuels en série pour parler des méthodes de repérage d'une victime inconnue potentielle et de leurs méthodes d'attaque³⁵. On parle aussi maintenant de cyberprédateurs pour référer aux personnes qui communiquent avec un mineur dans le but de commettre une infraction sexuelle (i.e. leurre d'enfant).

Un mauvais usage du terme prédateur sexuel peut fausement laisser croire à la population que la plupart des agressions sexuelles sont commises par des inconnus qui recherchent et choisissent aléatoirement leur victime, alors que dans les faits, c'est le cas d'une très faible proportion d'agresseurs sexuels.

AGRESSEURS SEXUELS D'ENFANTS

Agresseur sexuel d'enfants ou pédophile ?

Pour en apprendre plus sur les personnes vivant avec un diagnostic de pédophilie, consultez le texte *Peut-on guérir la pédophilie ?* dans la section « Les violences faites aux enfants et leurs impacts ».

Le terme agresseur sexuel d'enfants réfère à toute personne qui commet une agression sexuelle sur un mineur. Un agresseur sexuel peut rencontrer ou non les critères diagnostiques de la pédophilie. Le terme pédophile correspond au diagnostic de pédophilie pouvant être posé par un professionnel habilité à le faire chez un individu de 16 ans et plus ayant une attirance sexuelle, exclusive ou non, envers des enfants prépubères (habituellement moins de 13 ans) et rencontrant un ensemble de critères³⁶. Les critères diagnostiques de la pédophilie ont été critiqués à plusieurs reprises, notamment celui sur la nécessité d'avoir eu des comportements sexuels avec des enfants pour pouvoir poser un diagnostic³⁷.

Dans la population, le terme pédophile est souvent utilisé à tort pour parler de toute personne qui commet une agression sexuelle envers un enfant³⁸, alors que dans les faits, une minorité des auteurs d'agression sexuelle envers des mineurs rencontrent les critères d'un diagnostic de pédophilie³⁹.

Les agresseurs sexuels présentant les critères diagnostiques de la pédophilie sont plus susceptibles d'avoir commis des agressions sexuelles : sur de jeunes victimes ; envers des victimes de sexe masculin ; à l'extérieur de la famille et d'avoir fait plusieurs victimes, en comparaison à des agresseurs sexuels d'enfants non pédophiles⁴⁰.

³³ Filler, D. (2001). Making the case for Megan's law: A study in legislative rhetoric, *Indiana Law Journal*, 76 (2), 315-366.

³⁴ Filler, D. (2001). Making the case for Megan's law: A study in legislative rhetoric, *Indiana Law Journal*, 76 (2), 315-366.

³⁵ Beaugard, E. et Rossmo, K. (2007). Profilage géographique et analyse des trajectoires de chasse chez les agresseurs sexuels sériels. Dans M. St-Yves et M. Tanguay (dir.), *Psychologie de l'enquête criminelle : la recherche de la vérité* (pp. 577-605). Cowansville: Éditions Yvon Blais

³⁶ American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision). Washington, DC : Author.

³⁷ Blanchard, R. (2009). The DSM diagnostic criteria for pedophilia. *Archives of Sexual Behaviour*, publié en ligne le 16 septembre 2009

³⁸ Hall, R.C.W. et Hall, R.C.W. (2009). A profile of pedophilia: Definition, characteristics of offenders, recidivism, treatment outcomes, and forensic issues. *Focus: The journal of lifelong learning in psychiatry*, 7(4), 522-537.

³⁹ Marshall, W.L. (1997). Pedophilia : Psychopathology and theory. Dans D.R. Laws et W. O'Donohue (dir.), *Sexual deviance : Theory, Assessment and Treatment* (pp. 152-174). New York : Guilford.

⁴⁰ . Seto, M.C. (2008). *Pedophilia and sexual offending against children: Theory, assessment, and intervention*. Washington (DC): American Psychological Association

Caractéristiques des agresseurs sexuels d'enfants

- Les agresseurs sexuels d'enfants constituent un groupe hétérogène d'individus. Il est reconnu que les personnes qui agressent sexuellement des mineurs peuvent être des hommes ou des femmes ; hétérosexuels, homosexuels ou bisexuels; en couple ou célibataire; de tout groupe ethnique; ou de statuts socio-économiques variés⁴¹.
- Si les motivations varient d'un individu à l'autre, certaines caractéristiques individuelles sont plus souvent rencontrées chez les agresseurs sexuels d'enfants :

Caractéristiques individuelles des agresseurs sexuels d'enfants	
Faibles habiletés sociales	Malaise face aux relations avec des adultes
Sentiments d'impuissance	Relations insatisfaisantes avec des adultes
Faible estime personnelle, dévalorisation	Vulnérabilité face à leur masculinité
Sentiment d'humiliation	Sentiment de solitude
Problèmes d'attachement	Problèmes sexuels

Mise en garde

Les caractéristiques individuelles identifiées pour décrire les agresseurs sexuels sont des attributs qui sont susceptibles d'être présents auprès des personnes ayant commis des agressions sexuelles, mais leur présence chez une personne ne fait pas d'elle un agresseur sexuel et ne signifie pas qu'elle commettra des agressions sexuelles.

Genre des agresseurs sexuels d'enfants

- La majorité des victimes mineures ont été agressées sexuellement par des agresseurs de sexe masculin, soit dans 85 % des cas et plus selon les études. Cette proportion est plus grande quand la victime est une fille⁴².
- Même si la majorité des agresseurs sexuels d'enfants sont des hommes, un nombre considérable de personnes qui commettent des agressions sexuelles sur des enfants seraient

⁴¹ Hall, R.C.W. et Hall, R.C.W. (2009). A profile of pedophilia: Definition, characteristics of offenders, recidivism, treatment outcomes, and forensic issues. *Focus: The journal of lifelong learning in psychiatry*, 7(4), 522-537.

⁴² Tourigny, M. et Baril, K. (2011). Les agressions sexuelles durant l'enfance : Ampleur et facteurs de risque. Dans M. Hébert, M. Cyr, et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants Tome 1* (pp.7-42). Québec: Presses de l'Université du Québec

de sexe féminin. Les hommes ayant été victimes d'agression sexuelle dans l'enfance rapportent avoir été agressés par une femme dans près de 40 % des cas⁴³.

Âge des agresseurs sexuels d'enfants

- Une partie importante des agressions sexuelles d'enfants seraient commises par des mineurs. Des recherches ont estimé à partir de différents échantillons de victimes que 40% à 51% des agressions sexuelles d'enfants étaient perpétrées par des personnes de moins de 20 ans et que 13% à 18% des victimes d'agression sexuelle auraient été agressées par d'autres enfants de moins de 13 ans⁴⁴.

Plusieurs agressions à caractère sexuel entre jeunes sont commises en ligne. À ce sujet, consultez les textes *Les pratiques de sextage chez les adolescents* et *Le partage non consenti d'images intimes*, dans la section « Les violences faites aux enfants et leurs impacts ».

Lien de l'agresseur avec sa victime

- L'agresseur sexuel d'enfants est très fréquemment connu de sa victime, soit dans 75 % à 90% des cas rapportés⁴⁵.
- Près du quart des victimes interrogées dans le cadre d'une enquête populationnelle québécoise rapportaient avoir été agressées par un membre de leur famille immédiate, soit un parent ou un membre de la fratrie⁴⁶.
- Plusieurs données montrent que les beaux-pères, comparativement aux pères biologiques, sont plus susceptibles de commettre une agression sexuelle auprès d'un enfant de leur famille⁴⁷.
- Dans plusieurs études, les agressions sexuelles étaient plus souvent commises par un membre de la fratrie que par une figure paternelle⁴⁸.

⁴³ Dube, S. R., Anda, R. F., Whitfield, C. L., Brown, D. W., Felitti, V. J., Dong, M. et Giles, W. H. (2005). Long-term consequences of childhood sexual abuse by gender of victim. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(5), 430-438

⁴⁴ Wolfe, V.V. (2007). Child sexual abuse. Dans E. J. Mash et R. A. Barkley (eds), *An Assessment of childhood disorders* (4e éd.) (pp. 685-748). New York: Guilford Press

⁴⁵ Tourigny, M. et Baril, K. (2011). Les agressions sexuelles durant l'enfance : Ampleur et facteurs de risque. Dans M. Hébert, M. Cyr, et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants Tome 1* (pp.7-42). Québec: Presses de l'Université du Québec.

⁴⁶ Tourigny, M., Hébert, M., Joly, J., Cyr, M. et Baril, K. (2008). Prevalence and co-occurrence of violence against children in the Quebec population. *Australian & New Zealand Journal of Public Health*, 32(4), 331-335.

⁴⁷ Wolfe, V.V. (2007). Child sexual abuse. Dans E. J. Mash et R. A. Barkley (eds), *An Assessment of childhood disorders* (4e éd.) (pp. 685-748). New York: Guilford Press

⁴⁸ Tourigny, M. et Baril, K. (2011). Les agressions sexuelles durant l'enfance : Ampleur et facteurs de risque. Dans M. Hébert, M. Cyr, et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants Tome 1* (pp.7-42). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Wolfe, V.V. (2007). Child sexual abuse. Dans E. J. Mash et R. A. Barkley (eds), *An Assessment of childhood disorders* (4e éd.) (pp. 685-748). New York: Guilford Press

La santé mentale des agresseurs sexuels d'enfants

- Parmi les agresseurs sexuels d'enfants ayant reçu un diagnostic de pédophilie, une proportion considérable présentait ou avait présenté au cours de sa vie un problème de santé mentale (trouble de l'humeur dans 60 % à 80 % des cas; un trouble d'anxiété entre 50 % à 60 % des cas et un trouble de la personnalité dans 70 % à 80 % des cas)⁴⁹.
- Quelques études ont montré qu'un pourcentage considérable d'agresseurs sexuels pédophiles auraient aussi reçu un diagnostic de dépendance ou d'abus de substance au cours de leur vie (50 % à 60 %)⁵⁰.

Les distorsions cognitives chez les agresseurs sexuels d'enfants

Pour un témoignage illustrant de manière frappante les distorsions cognitives chez les agresseurs, consultez le texte *Travailler avec des hommes incestueux*, dans la section « Les violences faites aux enfants et leurs impacts ».

Les distorsions cognitives correspondent à des 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 délits⁵¹. Ainsi, elles sont formulées de manière à nier, minimiser, justifier, voire maintenir leurs comportements⁵²: 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 ».

Les profils d'agresseurs sexuels sont générés avec des méthodes statistiques et sur la base de caractéristiques d'échantillons restreints d'individus judiciarisés. Ces profils doivent être utilisés avec prudence car ils ne sont pas nécessairement représentatifs de tous les agresseurs sexuels et ne sont pas mutuellement exclusifs.⁵³

⁴⁹ Hall, R.C.W. et Hall, R.C.W. (2009). A profile of pedophilia: Definition, characteristics of offenders, recidivism, treatment outcomes, and forensic issues. *Focus: The journal of lifelong learning in psychiatry*, 7(4), 522-537.

⁵⁰ Seto, M.C. (2008). *Pedophilia and sexual offending against children: Theory, assessment, and intervention*. Washington (DC): American Psychological Association

Hall, R.C.W. et Hall, R.C.W. (2009). A profile of pedophilia: Definition, characteristics of offenders, recidivism, treatment outcomes, and forensic issues. *Focus: The journal of lifelong learning in psychiatry*, 7(4), 522-537.

⁵¹ Lafortune, D., Proulx, J. et Tourigny, M. (2010). Les adultes et les adolescents auteurs d'agression sexuelle. Dans Le Blanc, M. et Cusson, M. (dir.), *Traité de criminologie empirique* (4e édition) (pp. 305-336). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

⁵² Hall, R.C.W. et Hall, R.C.W. (2009). A profile of pedophilia: Definition, characteristics of offenders, recidivism, treatment outcomes, and forensic issues. *Focus: The journal of lifelong learning in psychiatry*, 7(4), 522-537

⁵³ Robertiello, G. et Terry, K.J. (2007). Can we profile sex offender? A review of sex offenders typologies, *Aggression and Violent Behavior*, 12, 508-518

Passage à l'acte des agresseurs sexuels d'enfants

Les agresseurs sexuels d'enfants ont rarement recours à la coercition physique pour commettre leur délit. Plusieurs d'entre eux recherchent une relation affective avec l'enfant, ce qui influencera les stratégies utilisées pour parvenir à commettre une agression sexuelle⁵⁴.

- Une forte majorité (entre 70% et 80%) des délits sexuels envers des enfants seraient prémédités, allant à l'encontre de la thèse des pulsions et du manque de contrôle des agresseurs sexuels d'enfants⁵⁵.
- Les agresseurs sexuels d'enfants qui sévissent à l'extérieur de la famille tentent habituellement de se placer dans des situations d'autorité dans lesquelles ils seront en contact avec des enfants sans la supervision d'adultes, comme en gardant des enfants, en faisant du travail bénévole auprès d'enfants ou en entraînant une équipe sportive. Ils tentent ensuite de gagner la confiance des enfants et de leurs parents⁵⁶.
- En raison de leurs faibles habiletés sociales, plusieurs agresseurs sexuels d'enfants sont à l'aise dans une relation avec un enfant qui est passif, dépendant psychologiquement et facile à manipuler⁵⁷. Ces caractéristiques sont recherchées par certains agresseurs et leur présence chez un enfant peut augmenter sa vulnérabilité face à l'agression sexuelle⁵⁸.
- La plupart des agresseurs sexuels d'enfants créent un contexte pour faire tomber les résistances d'un enfant et ainsi leur permettre d'agresser sexuellement leur victime. Cette préparation leur permet de manipuler une victime potentielle afin qu'elle se soumette aux activités sexuelles initiées par l'agresseur. Ces moyens sont le plus souvent non coercitifs⁵⁹, (Établissement d'une dépendance émotionnelle/manipulation émotive; séduction; persuasion et manipulation; jeux; désensibilisation graduelle; cadeaux, privilèges).

⁵⁴ Hall, R.C.W. et Hall, R.C.W. (2009). A profile of pedophilia: Definition, characteristics of offenders, recidivism, treatment outcomes, and forensic issues. *Focus: The journal of lifelong learning in psychiatry*, 7(4), 522-537.

Robertiello, G. et Terry, K.J. (2007). Can we profile sex offender? A review of sex offenders typologies, *Aggression and Violent Behavior*, 12, 508-518

⁵⁵ Hall, R.C.W. et Hall, R.C.W. (2009). A profile of pedophilia: Definition, characteristics of offenders, recidivism, treatment outcomes, and forensic issues. *Focus: The journal of lifelong learning in psychiatry*, 7(4), 522-537.

⁵⁶ Hall, R.C.W. et Hall, R.C.W. (2009). A profile of pedophilia: Definition, characteristics of offenders, recidivism, treatment outcomes, and forensic issues. *Focus: The journal of lifelong learning in psychiatry*, 7(4), 522-537.

⁵⁷ Robertiello, G. et Terry, K.J. (2007). Can we profile sex offender? A review of sex offenders typologies, *Aggression and Violent Behavior*, 12, 508-518

⁵⁸ Hall, R.C.W. et Hall, R.C.W. (2009). A profile of pedophilia: Definition, characteristics of offenders, recidivism, treatment outcomes, and forensic issues. *Focus: The journal of lifelong learning in psychiatry*, 7(4), 522-537.

Tourigny, M. et Baril, K. (2011). Les agressions sexuelles durant l'enfance : Ampleur et facteurs de risque. Dans M. Hébert, M. Cyr, et M. Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants Tome 1* (pp.7-42). Québec: Presses de l'Université du Québec.

⁵⁹ Lafortune, D., Proulx, J. et Tourigny, M. (2010). Les adultes et les adolescents auteurs d'agression sexuelle. Dans Le Blanc, M. et Cusson, M. (dir.), *Traité de criminologie empirique* (4e édition) (pp. 305-336). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Messages sociaux porteurs de risques



Pourquoi agressent-ils ?

Extrait du Rapport du groupe de travail sur les agressions à caractère sexuel, Les agressions sexuelles : STOP, Gouvernement du Québec, 2001, <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2000/00-807/95-802.pdf>

Pourquoi ? Pourquoi un homme décide-t-il un jour de poser de tels gestes ? Évidemment, si nous pouvions cerner, sans équivoque, une cause unique...

Ce n'est pas le cas.

Les connaissances actuelles ne permettent pas d'identifier ou de prédire parfaitement qui sont les personnes susceptibles de commettre une agression à caractère sexuel.

En réunissant l'ensemble des travaux de recherche sur cette question, il semble que l'agression à caractère sexuel soit due à l'interaction de certains facteurs. Chacun de ces facteurs comporte des variables qui, elles aussi, interagissent entre elles. Un délit sexuel est le résultat d'un ensemble de facteurs (Aubut, *et al.*, 1993). Ce qui rend encore plus complexe notre compréhension de ce qu'on appelle communément « les facteurs de risque » est que ces derniers n'en sont pas nécessairement particuliers aux délinquants sexuels !

Les **facteurs culturels** ont été parmi les premiers à être évoqués publiquement, notamment par le mouvement féministe. Les facteurs culturels touchent l'ensemble des membres de la société. Ils font appel aux attitudes sociales, y compris celles véhiculées par les médias, qui alimentent les mythes et les croyances supportant la violence sexuelle. Ainsi, le fait de commettre des agressions sexuelles a été mis en relation avec d'autres variables, comme une compréhension faussée de la sexualité féminine, une vision stéréotypée des rôles sexuels, l'hostilité à l'égard des femmes, la domination dans les rapports sexuels (Aubut, *et al.*, 1993).

Les **facteurs individuels**, liés au développement psychologique des individus, ont aussi une importance certaines. C'est l'interaction de plusieurs déficiences (troubles liés à l'image corporelle, à l'identité sexuelle, mauvaise estime de soi, adaptation sociale difficile) qui apporte un éclairage différent sur le phénomène, puisqu'on reconnaît généralement que les violeurs se distinguent peu des non-violeurs. Ces éléments, à eux seuls, n'expliquent pas complètement le délit sexuel, mais nous savons qu'ils peuvent engendrer l'impulsivité, un certain désarroi par rapport à un jugement social négatif et une crainte profonde d'établir une relation (Aubut, *et al.*, 1993).

Évidemment, les lectrices et les lecteurs de ce rapport auront compris qu'aucun des facteurs attribuables aux agresseurs sexuels (notamment l'alcool, la drogue, la dépendance, l'influence du groupe de pairs, la délinquance, les problèmes de communication) ne peut « excuser » le fait de passer à l'acte. À moins qu'on les aborde avec une vision simpliste, pris isolément ou pris en nombre, ces facteurs ne peuvent pas apporter une explication satisfaisante au fait de commettre des agressions sexuelles. Nous réitérons le mot clé : l'« interaction » de ces facteurs.

Voyons avec un peu plus de précision, chacun des éléments.

Les facteurs biologiques

D'après les connaissances actuelles, aucune cause biologique unique ne peut expliquer les agressions sexuelles ; **aucun paramètre biologique ne permet de prédire qu'un individu deviendra un agresseur sexuel** (Aubut, *et al.*, 1993).

La **consommation d'alcool ou de drogue** par l'agresseur est un facteur qui apparaît constamment dans les études ; la proportion d'agresseurs ayant consommé de l'alcool ou de la drogue avant l'agression varie de 25% à 80% selon les différentes études. Cet élément serait particulièrement présent lorsque les agressions ont lieu dans un contexte de fréquentations (Tourigny et Lavergne, 1995).

L'alcool n'excuse rien. La consommation d'alcool ou de drogue doit davantage être vue en fonction de son rôle inhibiteur, notamment en ce qui a trait à la perception de l'agression sexuelle comme un acte « normal ».

Il nous faut par ailleurs souligner la **problématique particulière des personnes atteintes d'une déficience mentale** qui ont des comportements d'agresseurs sexuels. Depuis qu'on met l'accent sur la « désinstitutionnalisation », c'est-à-dire depuis que ces personnes sont davantage dirigées dans les familles et les communautés, le nombre de signalements d'agressions de leur part s'est accru. Cela serait attribuable à un moins grand encadrement ; le fait qu'ils vivent en institution limite les risques qu'ils posent ces gestes. **Le pourcentage d'agresseurs sexuels qui souffrent d'une déficience mentale n'est pas plus important que dans la population des hommes en général.** Les intervenants des services et des programmes s'adressant aux agresseurs sexuels se sont tout de même montrés inquiets de cette réalité. Pour certains déficients mentaux, le défi est de composer à la fois avec leur droit à l'autonomie et des capacités susceptibles d'être limitées par une difficulté à « gérer leurs impulsions sexuelles ».

Les facteurs d'ordre psychologique

La sexualité des agresseurs

Plusieurs caractéristiques de la vie sexuelle des agresseurs ont été explorées afin de voir en quoi elles sont liées à la dynamique des agressions sexuelles. Les résultats apparaissent toutefois peu concluants à ce jour.

L'**excitation sexuelle déviante** (c'est-à-dire le fait qu'un homme soit plus excité sexuellement par des images montrant de la violence, par exemple un viol, plutôt que par les images d'une relation sexuelle avec une personne consentante ou par l'image d'une femme nue) a été particulièrement explorée dans le cadre de certaines recherches. Il ne semble pas y avoir de différences notables entre des groupes d'hommes violeurs et des groupes d'hommes non-violeurs. L'excitation sexuelle déviante n'apparaît donc pas comme un facteur nécessaire ou suffisant pour causer un viol (Hall, 1990 ; Schewe et O'Donohue, 1993). Même que la recherche menée par Schewe et O'Donohue montre que des hommes qui n'ont jamais violé peuvent avoir une excitation sexuelle déviante et que certains violeurs n'ont aucune excitation déviante !

Avoir été agressé dans l'enfance

Le fait d'avoir été victime d'agression sexuelle dans l'enfance engendre-t-il des comportements d'agresseur à l'âge adulte ? Les failles de l'environnement familial engendrent-elles des agresseurs sexuels ? C'est en tout cas ce qu'en dit la croyance populaire et, il faut l'avouer, de nombreux intervenants et intervenantes. Les agresseurs eux aussi sont bien tentés de justifier ainsi leurs gestes !

Il est vrai que de nombreuses études démontrent que plusieurs agresseurs sexuels ont été victimes de diverses formes d'agression sexuelle dans l'enfance. En 1984, à partir d'échantillon d'individus incarcérés au Québec pour des délits sexuels, on a constaté que 52% des pédophiles, 18% des violeurs et 36% des meurtriers sexuels avaient subi des agressions sexuelles dans l'enfance. Ces agressions dans l'enfance auraient été davantage le fait d'inconnus ou de membres de la famille éloignée (Earls, Bouchard et Laberge, 1984).

Malgré cela, l'agression à caractère sexuel subie dans l'enfance n'apparaît pas comme un facteur nécessaire pour qu'un individu commette des agressions sexuelles plus tard. Tous les agresseurs n'en ont pas été victimes et tous les garçons victimes d'agressions à caractère sexuel dans l'enfance ne deviennent pas agresseurs une fois adultes !

Il ne s'agit pas de nier la souffrance qu'éprouvent les enfants agressés sexuellement, ni même de nier la souffrance de ceux qui, en tant qu'adultes, font subir à d'autres les mêmes souffrances.

Comment peut-on alors expliquer que des petites filles, qui sont agressées dans l'enfance en plus grand nombre que les garçons, ne rejoignent pas le camp des agresseurs à l'âge adulte ?

Des problèmes de communication ?

Qui n'en a pas ?

Dans une situation d'agression sexuelle, nous savons pertinemment que la question du consentement est cruciale. Par conséquent, la notion du consentement dans l'engagement d'une activité sexuelle est au centre du « problème de communication », particulièrement lorsqu'il y a agression entre personnes qui se connaissent ou qui se fréquentent.

Dans une revue des ouvrages sur la prévalence (Lundberg-Love et Geffner, 1989), on rapporte qu'entre 2 et 77% des étudiants masculins – la majorité des taux recueillis se situant entre 20 et 25% – mentionnent s'être engagés dans des comportements sexuels coercitifs envers une femme.

Le principal moyen coercitif utilisé par les hommes serait d'ignorer la protestation ou le refus de la victime. Or, la perception du consentement ou du non-consentement à participer à une activité sexuelle est passablement différente chez les victimes et chez les agresseurs. Cela a été vérifié auprès des femmes qui mentionnent avoir été parfaitement claires, alors que les hommes ont prétendu que la victime n'avait pas été claire dans l'expression de son non-consentement (Koss, *et al.*, 1988).

Les problèmes de communication chez les agresseurs sexuels se situent à plusieurs niveaux. D'abord ceux-ci sont aux prises avec des « distorsions cognitives », c'est-à-dire avec un ensemble de croyances qui justifient, de leur point de vue, leurs agressions sexuelles. Ainsi, un violeur croit qu'une femme qui dit non veut en réalité dire oui ! Un pédophile croira que la sexualité qu'il a avec un enfant est en réalité de l'amour. Au fond, leurs distorsions cognitives personnelles sont souvent soutenues par des distorsions cognitives sociales (croyances et préjugés sur les agressions sexuelles).

Ensuite, ils ont peu de moyens verbaux pour gérer les situations stressantes de leur vie ou celles qui engendrent de la colère. Leur registre pour solutionner les situations conflictuelles est peu étendu. Ils ont

souvent recours à l'agir plutôt qu'à la parole pour résoudre leurs conflits : consommation d'alcool ou de drogue, violence verbale ou physique, etc. Mais, surtout, leurs frustrations vont fréquemment contaminer leur vie sexuelle en engendrant des fantasmes et des comportements sexuels violents.

Les facteurs sociaux

La pression des pairs

Certains hommes s'engageraient dans des agressions sexuelles en raison des pressions exercées par leur groupe de pairs. Ce serait le cas particulièrement dans les viols collectifs. Le statut privilégié de certains groupes d'hommes (équipes sportives, par exemple), ainsi que la consommation d'alcool importante et rituelle, contribueraient à cela. C'est en tout cas, ce qui ressort de certaines recherches.

Intégration sociale, délinquance et groupe de pairs

Les agressions à caractère sexuel seraient plutôt commises par des hommes adultes ou adolescents présentant des problèmes répétitifs de comportement (et non des problèmes entraînant des actes isolés) et qui sont le reflet de problèmes d'ajustement social, d'un manque de respect envers les règles de la société et de problèmes de développement (Tourigny et Lavergne, 1995).

En comparant les **adolescents agresseurs** à un groupe d'adolescents non agresseurs, Agenton (1983) rapporte les différences suivantes :

- Les adolescents agresseurs vivraient davantage de crises familiales et leur attachement à leur milieu serait faible ;
- Ils seraient plus nombreux à avoir des difficultés en milieu scolaire ;
- Le fait d'agresser sexuellement serait fortement relié à la fréquentation d'un groupe de pairs qui approuvent la coercition sexuelle ;
- Ils seraient davantage impliqués dans les activités délinquantes (agression physique, usage de drogue, etc.).

En d'autres mots, la délinquance, des attitudes et une personnalité hostiles et des problèmes de comportement lorsqu'il y a promiscuité sexuelle offrent des conditions pouvant conduire à la coercition ou à l'agression sexuelle (Tourigny et Lavergne, 1995).

Les attitudes reliées aux agressions à caractère sexuel

Attitudes et mythes entourant le viol

Notre société perpétue et soutient un certain nombre d'attitudes et de croyances justifiant l'utilisation de la coercition sexuelle ; les hommes y adhèrent davantage que les femmes.

Parmi les attitudes qui seraient reliées aux risques d'agressions à caractère sexuel, notons **les attitudes négatives envers les femmes (valeurs sexistes), l'acceptation de la violence interpersonnelle (allant jusqu'à la désorganisation sociale) et les attitudes stéréotypées par rapport aux rôles**

sexuels. Ces attitudes peuvent avoir un impact en ce qui a trait au taux de dévoilement⁶⁰ et au niveau d'acceptation de la violence sexuelle (ce que nous appelons aussi « la tolérance »).

La comparaison entre trois groupes d'hommes, un groupe de violeurs, un groupe d'hommes ayant commis des actes violents, mais non de nature sexuelle, et un groupe contrôle, montre que les violeurs ont des attitudes plus conservatrices entre les femmes, spécialement en ce qui concerne les comportements sexuels, comparativement aux deux autres groupes d'hommes (Scott et Tetrault, 1987).

La pornographie

On ne peut parler de violence sexuelle et passer sous silence la pornographie.

Elle cause des victimes directes par l'exploitation sexuelle d'enfants. Et, quoi qu'on en pense, elle cause du tort également à des femmes adultes qui sont forcées de gagner ainsi leur vie. La pornographie est probablement la question qui soulève les débats les plus difficiles. La confusion et la controverse règne quant à savoir ce qui est pornographique et ce qui ne l'est pas et quant aux effets de la pornographie. Pour compliquer les choses, le sujet de la pornographie se frappe aux arguments liés à la liberté d'expression.

Il est de plus en plus reconnu (et évident) que la pornographie est marquée par une augmentation de la violence depuis une vingtaine d'années.

Quant à savoir s'il y a un lien de cause à effet entre l'exposition du matériel pornographique et la violence sexuelle, les études portant sur cette question ne sont pas unanimes. Malgré cela, il se dégage de ces études certaines évidences. La pornographie (et, dans un certain sens, les médias) influence les pensées et les comportements en montrant des façons d'agresser, en montrant le peu de restrictions sociales face à l'agressivité, en désensibilisant les consommateurs par rapport à la violence, en les exposant de façon répétitive à des scènes de violence et en excusant de diverses façons la responsabilité personnelle (Aubut, *et al.*, 1993).

L'avènement des vidéoclips est aussi à souligner. Une étude réalisée en 1991 nous permet de constater que 55% des vidéoclips québécois contiennent des manifestations de sexisme, que le pourcentage de vidéoclips très sexistes a plus que doublé en 1988 (15%) et en 1991 (38%), et que 14% de ces vidéoclips montrent des agressions faites envers des femmes, à des degrés divers (Baby, *et al.*, 1992).

Les images des femmes et des enfants véhiculées par la pornographie, et même dans les vidéoclips, contaminent notre environnement humain et il va de soi que le respect des femmes et des enfants est une valeur incontournable dans une société qui se veut saine.

Pour approfondir le sujet de l'hypersexualisation de notre société et ses impacts sur les enfants, consultez les textes *Sans stéréotypes : La sexualisation des jeunes, ça vous préoccupe ?* et la *Prise de position du ROEQ sur la sexualisation précoce*, dans la section « Analyse féministe et communautaire ».

⁶⁰ Nous avons signalé précédemment qu'une conception plus traditionnelle du rôle social des femmes causait des difficultés lorsqu'il s'agit de reconnaître et de nommer une situation d'agression sexuelle ; cela se traduit en bout de ligne par un plus faible taux de signalement des agressions à caractère sexuel aux autorités.

L'acceptation de la violence sexuelle

Des études demandent aux hommes (principalement des étudiants de niveau collégial ou universitaire) d'indiquer la probabilité qu'ils violent une femme s'ils étaient assurés de ne pas être pris et punis. Ces études rapportent qu'en moyenne un homme sur trois (35%) indique qu'il y aurait une certaine probabilité qu'il commette un viol dans ces conditions alors qu'un sur cinq indique qu'il y aurait une forte probabilité (Tourigny et Lavergne, 1995). Inquiétant, ne trouvez-vous pas ?

L'emploi de la coercition pour forcer une femme à avoir des activités sexuelles avec un homme semble acceptable pour un grand nombre d'hommes et pour un nombre moins élevé de femmes. Par exemple, un certain nombre de personnes seraient d'accord avec l'énoncé voulant qu'il y ait certaines circonstances où il est acceptable pour un homme d'utiliser la force pour obtenir des avantages sexuels auprès d'une femme (Tourigny et Lavergne, 1995).

On peut trouver aussi un certain nombre de recherches qui ne démontrent aucun lien entre les attitudes stéréotypées quant aux rôles sexuels et les risques d'agression sexuelle. Les travaux d'un auteur (Malamuth, 1994) ont conclu ce « débat » de manière intéressante face aux agressions sexuelles :

« On peut situer la population masculine sur un continuum avec d'un côté, des hommes n'ayant aucune propension à l'agression sexuelle, et à l'autre extrémité, ceux qui ont effectivement commis des agressions sexuelles. Entre les deux pôles, se situent des individus pouvant avoir des attitudes hostiles à l'égard des femmes et même être enclins à commettre un viol sans pour autant passer à l'acte » (Aubut, *et al.*, 1993).

Enfin, qui sait vraiment ?

DYNAMIQUE DE LA VIOLENCE ET ROLE DU SILENCE



La plupart des personnes en savent peu sur les violences commises envers les enfants, qu'elles soient verbales, physiques, psychologiques ou sexuelles.

La problématique de la maltraitance des enfants a été longtemps cachée. Cela provient tant du silence exigé par les agresseurs que du tabou social à parler de « ces choses ». Ce malaise face à la prise de parole sociale est très souvent causé par la peur de découvrir, de prendre conscience de la fréquence de la violence; la peur de démystifier l'idéal que l'on se fait de la famille comme lieu d'amour, de croissance et de protection des enfants, des jeunes. Cette attitude a malheureusement mené à une sorte de négation de la violence, car « ce dont on ne parle pas n'existe pas ». Or, perpétué par des valeurs, les attentes sociales idéalisées, le silence devient une maladie invisible protégeant les agresseurs. Sans briser le silence, comment savoir que les personnes violentes sont des personnes dont la colère, la rage, le sentiment d'impuissance s'expriment par déplacement sur d'autres personnes qui ne peuvent opposer de résistance.

Le sentiment de « puissance » qui vient de la destruction de l'autre semble pour les personnes violentes, compenser pour le sentiment d'anxiété.

Toute violence, quelle que soit sa forme, est avant tout un abus de pouvoir. Elle doit être regardée et traitée comme tel. Se servant de son autorité d'adulte, de sa force physique et/ou de diverses manipulations psychologiques, la personne violente agresse et obtient le silence de l'enfant agressé-e. L'enfant, le-la jeune victimisé-e obéit par peur des conséquences possibles de la prise de parole.

Le « secret » prend des proportions émotives telles qu'il isole l'enfant, le-la jeune de toutes les autres personnes alentours. Elle-il se sent complètement et désespérément seul-seule. Convaincu-e qu'il n'existe personne au monde pour le-la comprendre ou même pour la croire.

Une fois la violence connue, qui voudra se tenir avec lui-elle? On le-la montrera du doigt. Comment sera considérée la parole dénonciatrice?

D'autre part, la violence subie agit comme une drogue sur la personne qui agresse. Il lui en faut de plus en plus fréquemment.

- laissé-e seul-e une soirée, il-elle devient livré-e à lui ou elle-même la plupart du temps ;
- d'une gifle, on passe aux coups de poings, de pieds ;
- de petits attouchements, on passe à des demandes, des gestes sexuels plus précis.

L'enfant comprend que cet adulte-là ne veut pas son bien. Il-elle voudrait que le comportement arrête. Au lieu de quoi, il agresse de plus en plus. L'enfant ne sait comment l'arrêter, comment s'en sortir, comment se comprendre dans toute sa confusion, sa souffrance, son isolement. L'enfant agressé-e sexuellement peut ressentir un certain plaisir physique ou même du fait de recevoir de l'attention. Cela ne diminue pas les sentiments de peur et le souhait que cela n'arrive plus. Notre corps peut dire une chose et notre tête ou notre cœur en dire un autre.

Au fur et à mesure que l'agression prend place et que l'enfant grandit, la possibilité qu'il-elle parle et que l'agression soit découverte s'accroît.

L'agresseur utilise toutes sortes de moyens pour compromettre, contrôler l'enfant, le-la jeune.

Pour ce faire, il décourage notamment toute autonomie, toute sortie, tout contact avec d'autres personnes en dehors des membres de la famille nucléaire. Les enfants, les jeunes n'ont pratiquement pas de sorties et s'impliquent peu dans les activités scolaires. La famille se replie, se referme de plus en plus sur elle-même, coupant ainsi l'enfant, le-la jeune de possibilités de soutien, de support, d'aide extérieure.

À la suite des agressions, enfermés dans le silence, les rôles familiaux deviennent confus:

- l'enfant, le-la jeune protège les « adultes »
- l'adulte impose n'importe lequel de ses besoins sans aucune retenue.

L'enfant, le-la jeune violenté-e n'existe plus, ni en tant qu'enfant, jeune, ni même en tant que personne avec ses besoins propres. Il-elle ne peut en effet plus, s'occuper de ses besoins:

- de sécurité
- d'amour, d'affection
- d'intégrité psychologique, physique
- de développement
- de santé physique et mentale
- d'autonomie
- de liberté de choix.

Les enfants victimes de violence nous lancent, à leur façon, de nombreux signaux que nous ne percevons pas toujours:

- baisse des notes scolaires ou travail compulsif
- maladies irrationnelles ou psychosomatiques
- comportements de retrait ou d'opposition à l'autorité
- comportements délinquants
- fugues, etc. (voir document 3.2 « conséquences possibles »).

Briser le silence demande courage et force, tant de la part de l'enfant, que des adultes qui l'entourent. Ces derniers ont parfois des soupçons ou savent ce qui se passe.

Parler, c'est le premier geste d'amour envers soi et les autres. C'est le premier geste de libération.

Les notions de «famille *harmonieuse*», de «communauté *tricotée serrée*» et de société patriarcale hiérarchique n'ont pas à survivre au détriment de ses membres les plus vulnérables.

Parler, c'est accepter le changement, par delà les peurs que cela suscite.

Parler, c'est refuser de se sacrifier ou de sacrifier un-une enfant, au bien-être et à la bonne conscience des autres, de la société.

Se taire, c'est se faire complice de l'agression, de la maltraitance.

LE RÔLE DE LA SOCIALISATION DANS LE CYCLE DE LA VIOLENCE



ÊTRE UNE FILLE OU UN GARÇON

Dès la petite enfance, un rôle nous est attribué selon notre sexe d'assignation à la naissance. Ce processus de socialisation fige les différences et divise le monde en deux.

Par ce processus de socialisation, les filles et les garçons apprennent des normes de comportement qu'elles ou ils doivent adopter et comprennent qu'il doit y avoir une concordance entre leur sexe biologique et le stéréotype qui lui correspond pour être considéré.e.s comme une « vraie femme » ou un « vrai homme », sans quoi elles et ils s'exposeraient à des enjeux sociaux (l'intimidation, la discrimination, l'homophobie, la transphobie, etc).

PREMIÈRE IMMERSION : LES RÉSEAUX FAMILIAUX

Les comportements et les modèles éducatifs qui s'inscrivent dans la pédagogie des parents varient, bien souvent inconsciemment, en fonction du sexe des enfants, mais également selon leur propre sexe. Ce rapport est susceptible de perdurer et de marquer attentes et attitudes à l'égard de l'enfant tout au long de sa vie.

De plus, cette socialisation différenciée des jeunes filles et garçons se prolonge durant toute l'enfance dans une multitude d'éléments, souvent considérés comme anodins lorsque vus individuellement, mais dont les effets cumulés risquent d'avoir des impacts à cette étape du développement de l'enfant.

LES MILIEUX ÉDUCATIFS DANS TOUT ÇA

L'école est un acteur important dans la formation et l'intégration des stéréotypes sexuels. Loin d'être un simple soutien passif, l'école participe à l'initiation arbitraire de la division sociale des sexes, déjà appréhendé dans le milieu familial. Rien que dans la représentation des individus et des rôles, les manuels scolaires destinés aux enfants renforcent les stéréotypes.

ET CE QUE LA SOCIÉTÉ ATTEND DE NOUS

Les attentes traditionnelles sur la façon dont les personnes doivent se comporter selon leur genre peuvent avoir d'importantes conséquences, tant sur la santé et le bien-être des femmes que des hommes. Des attentes socialisées, qui supposent que les hommes doivent être indépendants, ne pas montrer leurs sentiments et se suffire à eux-mêmes, peuvent avoir pour effet de favoriser le blocage des émotions, le manque d'ouverture, l'incapacité de reconnaître la faiblesse et la vulnérabilité. D'un autre côté, dans la plupart des cultures, la société attend des femmes qu'elles soient émotives, sensibles, attentionnées, dépendantes et non violentes et par cette asymétrie dans les attentes ou interdits à chacun des groupes les femmes se voient plus assujetties et limitées dans leur champ d'action.

Outre la santé et le bien-être des personnes, les stéréotypes sexuels canalisent des idées rarement remises en question. Ils sont souvent perçus comme des évidences qui justifieraient la division sociale et la discrimination systémique qui en résulte. En perpétuant des idéaux et une représentation binaire des modèles, les stéréotypes sexuels participent à la reproduction d'une société inégalitaire entre femmes et hommes.

AU TOUR DES MÉDIAS

Si la religion, autrefois, jouait un rôle prépondérant dans la diffusion des stéréotypes sexuels, les médias ont aujourd'hui pris la relève. Nombre de médias utilisent le sexisme et la porno chic pour retenir l'attention, alors que l'identité féminine est souvent réduite à une quête incessante du regard de l'autre et d'approbation.

Les jeunes filles sont très tôt incitées à se définir à partir des stéréotypes de beauté et de sexualité. Elles sont transformées en objet de désir, alors qu'elles n'ont pas encore les moyens d'être sujets de séduction. Et la prétendue « féminité » n'est souvent pas autre chose qu'une forme de complaisance à l'égard des attentes masculines, réelles ou supposées.

DANS LE CYCLE DE LA VIOLENCE

Touchant les jeunes comme les moins jeunes, en dépit des condamnations sociales et des efforts notables entrepris depuis plusieurs décennies pour les contrer, les violences à l'égard des femmes perdurent. Cette situation prévaut vraisemblablement parce qu'une certaine permissivité sociale persiste, qui trouve partie de son explication dans les valeurs, normes et prescriptions transmises par voie de socialisation.

Développer des stratégies de lutte pour contrer les stéréotypes sexuels, c'est comme négocier un nouveau contrat social pour atteindre une véritable égalité de fait entre les femmes et les hommes.

Source : Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin (Étude du Conseil du statut de la femme)

Pour approfondir la question des stéréotypes genrés et comment ils se transmettent aux enfants, consultez les textes *Les livres et les jouets ont-ils un sexe ?* et *Stéréotypes sexuels chez les tout-petits et au primaire*, dans la section « Analyse féministe et communautaire ».

CONSEQUENCES POSSIBLES DES AGRESSIONS, DE LA VIOLENCE.



Il faut souligner qu'il n'y a pas d'uniformité au niveau des effets, des conséquences de la violence sur les enfants. Certains facteurs peuvent influencer le type d'effet que pourra avoir une agression sur un enfant victimisé. Ce sont :

- la perception par l'enfant de la gravité de la violence
- la durée des actes violents
- la vulnérabilité de l'enfant
- son âge, sa taille, sa résistance
- le climat familial
- le temps mis à obtenir de l'aide
- la longueur de la période de silence
- le style d'éducation
- son développement physique et affectif
- le climat dans lequel s'est déroulée la violence
- etc.

Pour mieux comprendre comment la violence influence le développement de l'enfant et quels mécanismes de protection en découlent, consultez le texte *Pratique intégrant la notion de trauma*, dans la section « Enfants victimes de violence ».

Toutefois, on a pu observer un éventail de conséquences vécues par des enfants ayant vécu de la violence.

Le rapport de la Commission Badgley (Infractions sexuelles à l'égard des enfants – 1984) rapporte les statistiques suivantes :

- 36,05% des enfants agressé-e-s sexuellement ont une image négative de soi ;
- 23,35% des enfants ont des problèmes d'ordre scolaire (échec, fréquentation irrégulière, difficultés) ;
- 23,64% ont des difficultés face à l'autorité (parentale ou autre) ;
- 16,5% font des fugues ;
- 14,95% ont des problèmes généraux en santé mentale ;
- 11,55% ont des tendances suicidaires ;
- 10,45% ont des problèmes généraux de santé physique ;
- 10,04% ont des problèmes de toxicomanie (alcool, drogue).

Certains enfants victimes de violence, quelle qu'en soit la forme, développent des comportements sexuels inappropriés. Pour vous aider à départager les comportements sexuels attendus des comportements préoccupants, consultez les textes *Les comportements sexualisés chez les enfants* et *Comportements sexuels des enfants*, dans la section « Développement des enfants ».

Difficulté ou trouble de l'attachement

Selon les sources de Karine Lebel, psychosociologue, les enfants qui souffrent du trouble ou de difficulté d'attachement peuvent avoir vécu dans leur milieu de vie : négligence, violence physique ou sexuelle, toxicomanie, changements multiples de figure d'attachement, manque de compétence parentale, etc. En résumé, les difficultés d'attachement se retrouvent chez les enfants qui ont vécu de graves carences concernant les réponses à leurs besoins. La théorie de l'attachement considère la tendance à établir des liens affectifs étroits comme un élément essentiel à la survie de l'être humain. L'attachement se fixe entre 0 et 3 ans.

Malheureusement cette nécessité de l'existence se retrouve parfois négligée, oubliée, mal comprise ou peu présente dans la vie de certains enfants. Il en résulte une grande souffrance pouvant déclencher des comportements inappropriés et incompréhensibles chez ces enfants en mal d'amour.

L'attachement : trouble et difficulté

Le « **trouble de l'attachement** » aussi appelé « **trouble réactionnel de l'attachement** » se caractérise par une incapacité à établir un lien sélectif avec une figure d'attachement (souvent un parent) dans la petite enfance. Ce trouble entraîne des problèmes sérieux au niveau émotionnel, social, affectif, de la confiance en soi, du respect des normes et des études.

Les « **difficultés d'attachement** » comportent des manifestations similaires, mais le tout ne peut impliquer un diagnostic de trouble pour diverses raisons : manque d'observation entre 0-3 ans, manifestations sporadiques ou moins présentes, etc.

INDICES POSSIBLES D'AGRESSION, DE VIOLENCE



Quels sont les signes, les indices de victimisation chez l'enfant ?

Ces indices, pris séparément, ne signifient pas nécessairement qu'il y a agression. Toutefois, leur présence devrait attirer notre attention et nécessiter une vérification auprès de l'enfant et du milieu.

Pour plus d'exemples d'indices se manifestant dans différentes sphères de la vie de l'enfant, consultez le texte *Pistes pour vérifier si un enfant est victime de violence*, dans la section « Enfants victimes de violence ».

Distribuer la brochure :

« Faire un signalement au DPJ, c'est déjà protéger un enfant. Quand et comment signaler ? »

Aller à la **page 8 jusqu'à la page 17**. Ces pages présentent les situations où le DPJ doit intervenir ainsi que les indices pouvant nous guider pour un signalement.

Vous trouverez la brochure sur l'extranet du ROEQ au besoin.

Les conséquences au « trouble de l'attachement » ou « difficulté d'attachement »

Il s'agit de conséquences :

- physiques (ex : retard de croissance)
- intellectuelles (ex : trouble d'apprentissage)
- affectives (ex : hyperactivité ou passivité)
- sociales (ex : faible capacité de coopération)
- ainsi que de problèmes de santé mentale associés :
 - ✓ anxiété,
 - ✓ TDA/H ou hyperactivité affective
 - ✓ trouble du comportement
 - ✓ phobies sociales et/ou spécifiques
 - ✓ symptômes dépressifs
 - ✓ etc.

Selon le DSM IV (référence concernant les diagnostics en santé mentale), pour le trouble de l'attachement, il existe des manifestations qui se retrouvent à l'opposé. La souffrance derrière ces manifestations demeure pourtant la même. Par exemple :

Inhibé : « Je ne vauds rien, je ne mérite pas d'amour, je vais te le prouver. Je me méfie, les gens sont méchants... »

Désinhibé : « Je veux ÊTRE, je veux de l'attention, je ne sais pas ce qu'est l'amour ni quoi en faire, mais je le cherche... »

Pour plus d'information sur le trouble de l'attachement ou difficulté d'attachement, lire le document de présentation de Madame Karine Lebel, psychosociologue, remis lors de la formation continue donnée aux formatrices et formateurs ESPACE en avril 2016. Ce document intitulé *Le trouble de l'attachement* se trouve dans l'annexe de la Trousse de formation préscolaire.

VI- PRATIQUE DE L'ATELIER AU COMPLET

OBJECTIFS: Montrer aux candidates et aux candidats la succession, les liens entre les diverses parties de l'atelier aux enfants.

Leur permettre d'insérer les jeux de rôle dans la structure de l'atelier.

Leur donner un modèle d'animation principale et de réponses aux enfants.

Vous permettre d'observer la façon dont les jeux de rôles sont joués et de placer « physiquement » les animatrices-animateurs qui les interprètent.

Suggestion pour la pratique de l'atelier complet en grand groupe

- Si cela est possible, il serait donc bon que l'animation principale soit assurée par une autre personne de l'organisme plutôt que par la formatrice-le formateur.
- Ayant distribué les jeux de rôle avant le commencement de l'atelier, celui-ci se déroulera avec le moins d'interruption possible.
- Les mêmes candidates-candidats joueront les deux versions d'un même jeu.
- Les candidates et les candidats qui n'ont pas de rôle dans l'animation de l'atelier réagiront comme si elles-ils étaient les enfants de la classe. Elles-ils auront comme objectif de rendre de manière aussi réaliste que possible le niveau de connaissances et de questionnement des enfants qu'elles-ils représentent. L'animatrice-animateur principal-e agira comme elle-il le fait en classe.
- La formatrice-le formateur prendra des notes globales (position face aux enfants, déplacements, gestes précis, portée de la voix, ton, etc.). Demain, nous irons davantage dans le détail, nous raffinerons les expressions.

Retour sur la pratique

- Remercier les personnes à l'animation principale.
- Demander aux candidates et aux candidats comment elles-ils ont trouvé leur participation. (Aimé, difficultés, surprise, etc.).
- Féliciter, encourager et nommer les « bonnes choses » d'abord.
- Enfin, nommer les changements à faire et les choses à améliorer, globalement.

DEVOIR

Revoir l'atelier pour enfants en entier.

Voir le plan de l'atelier primaire, dans la Boîte à outils.

Demain, les candidates et les candidats se partageront aussi l'animation principale pour laisser les formatrices-le formateur libre d'observer, commenter, féliciter et conseiller les personnes qui font les jeux de rôle.

TEXTES D'APPROFONDISSEMENT RECOMMANDES

Lire les textes identifiés dans les bulles aux pages précédentes qui font référence au *Recueil de textes et d'exercices d'approfondissement*, selon votre intérêt ou selon les recommandations de la formatrices-du formateur.

Évaluation orale

- 1- À la fin de cette 2^e journée, comment te sens-tu?
- 2- Qu'as-tu le goût de laisser ici afin de repartir en paix et de nous revenir en forme demain après avoir passé une bonne soirée?

JOUR 3

Comment ça va

Le faire une dernière fois sans les outils afin d'habituer les candidates et les candidats à parler d'elles-eux devant le groupe.

Récapitulation

Hier nous avons vu:

- Nous avons pris connaissance :
 - des définitions des différentes formes de violences ;
 - de quelques statistiques ;
 - du profil des personnes qui agressent ;
 - de la dynamique de la violence et du rôle du silence ;
 - nous avons parlé d'arrêter le cycle de la violence ;
 - et des conséquences possibles des agressions, de la violence.
- Enfin, nous avons vécu un atelier complet destiné aux enfants.
- En plus, nous avons continué à tisser des liens d'équipe :
 - nous avons peut-être été ému-e-s, gêné-e-s ;
 - nous avons peut-être eu peur en voyant tous ces chiffres;
 - nous avons plongé ensemble.
- Bref, nous avons travaillé très fort, nous avons fait de nombreux partages.

Retour sur les lectures de la veille.

Comment avez-vous trouvé le texte sur les hommes incestueux ? Que retenez-vous ?

Que pensez-vous du texte sur la pédophilie ?

Aujourd'hui, nous allons aller chercher un autre type d'énergie vers l'action. Êtes-vous prêtes-prêts ???
On y va...

VII- COOPÉRATION ET OUTILS DE COMMUNICATION

REMARQUES AUX FORMATRICES ET AUX FORMATEURS

La troisième journée est très chargée.

Cette journée comporte en fait trois blocs:

1- **Coopération et outils de communication: partie I**

Ils ont pris de l'importance. Que ce soit en Collective, à la permanence, dans les équipes d'animation, toutes les travailleuses et tous les travailleurs vont avoir à les utiliser, puisqu'il s'agit d'une exigence pour devenir et rester membre du ROEQ.

Puisque la présentation des outils regroupe des informations parfois très théoriques, vous pouvez vous installer au tableau et demander aux candidates et aux candidats de fermer leur cartable afin de vous servir des exemples qui se retrouvent dans le document, pour chaque outil, et leur demander de répondre selon la formule appropriée. Cela leur permettra de participer activement à l'intégration des outils de communication.⁶¹

2- **Documents utilisés lors de l'atelier primaire**

On expose le déroulement de l'atelier, les documents distribués, etc. Là, on s'attarde afin que les participantes saisissent bien tout le processus.

3- **Pratique de tout l'atelier destiné aux enfants: par section.**

Voir remarque du devoir jour 2 concernant ce point.

UTILISATION DES OUTILS PENDANT LA FORMATION

En tant que ou du formateur, se souvenir que les outils doivent être connus de toutes et tous avant que nous puissions les utiliser formellement nous-mêmes. Ce que nous pouvons faire, au besoin, c'est nous inspirer de nos objectifs d'égalité et de l'esprit des outils pour questionner avec respect et prudence certaines attitudes ou certains comportements. Faire des demandes de changement claires, c'est notre rôle. Nous pouvons le faire en prenant la personne à part, à l'extérieur du groupe, à un moment jugé opportun. « Lorsque ces outils auront été vus, le comment ça va et les appréciations seront utilisés par les candidates, candidats, les formatrices et les formateurs dans le cadre de la formation. Une fois apprise, la clarification de malaises pourrait être utilisée par les candidates et les candidats, au besoin. Cependant, les formatrices-formateurs ne l'utiliseront pas formellement à l'endroit des candidates et des candidats parce que leur rôle et leur pouvoir de recommandation des candidates et des candidats leur confèrent un statut difficilement compatible avec l'utilisation des outils de communication ». Après la formation, tous les outils seront utilisés entre tous les membres de l'organisme.

⁶¹ Merci à Josée Faucher, d'ESPACE Val-d'Or pour avoir initié et testé cette façon de faire qui s'est révélée intéressante et efficace.

COOPERATION ET OUTILS DE COMMUNICATION : PARTIE I

(Table des matières et pagination indépendante entre les pages 116 et 117, à même le document)

Pour explorer davantage les notions de perceptions, de conflits et de communication, consultez le texte *Comment gérer nos différences ?* dans la section « Relations interpersonnelles axées sur la coopération ».

VIII- ATELIER POUR ENFANTS



PHILOSOPHIE ESPACE, ATTITUDE EN CLASSE ET DISCIPLINE

Afin d'avoir des attentes réalistes quant à la participation et à la compréhension des enfants, il peut être bon de se familiariser avec les stades de leur développement. À ce sujet, consultez le texte *Le développement de l'enfant au quotidien, de 6 à 12 ans*, dans la section « Développement des enfants ».

La notion de droits des enfants nous ramène inévitablement à nos propres comportements avec eux-elles et combien la vulnérabilité des enfants puise ses origines dans notre façon

- de voir
- d'éduquer
- d'entrer en relation avec eux-elles.

La première tâche de l'animatrice-animateur ESPACE est d'être un modèle de respect des droits des enfants, pour les autres adultes.

Ensuite il s'agit, par nos agissements en classe, de permettre aux enfants d'observer que nous respectons ces droits.

Tout d'abord en réduisant la distance « psychologique » de manière bien simple:

- Tout le monde s'appelle par son prénom (étiquettes) ;
- Tout le monde s'assied par terre (pantalon) en demi-cercle ou sur des chaises ;
- Tout le monde se tutoie.

L'idée est de traiter tout le monde de la même manière, enfants comme adultes.

On apprivoise la gêne (la leur - la nôtre)

- On sourit ;
- On leur parle en apposant les autocollants: « Quelles belles chaussures ! J'aime ton prénom ; bonjour, ça va?; etc. »

On sécurise

- « Habituellement, nous avons beaucoup de plaisir pendant l'atelier, mais, si vous n'êtes pas à l'aise, vous avez le droit de quitter la classe. Nous irons vous chercher à la fin de l'atelier ».
- On commence l'atelier en mettant des règles claires, en fixant comme règle de lever la main pour demander la parole afin qu'on entende bien tout le monde.

Au cours de l'atelier, on s'assurera d'utiliser les points suivants, et c'est le rôle de la personne qui fait l'animation principale :

- Encourager le plus possible l'expression de chacune chacun ;
- Explorer avec la classe les suggestions émises par les enfants « René dit qu'il se sauverait, pensez-vous que c'est une bonne idée? Oui, bravo René. »
- On écoute attentivement les enfants

C'est très important, car beaucoup d'adultes ne portent pas attention à ce que les enfants disent. Les écouter c'est leur montrer que nous les prenons au sérieux. Pour certaines-certaines, c'est la 1^{re} fois dans leur vie.

- Relier les dires des enfants aux principes du programme: « Oui, Josée, c'est le fun, tu as gardé ton droit d'être forte et libre. »
- Valider les sentiments des enfants et neutraliser les histoires « épeurantes ». Suite au récit d'un-e enfant décrivant la découverte d'un corps d'enfant décapité, on pourrait, par exemple, dire: « Ces histoires font vraiment peur. J'aimerais Alice que tu viennes m'en parler après l'atelier. Maintenant, ensemble, voyons comment nous pouvons nous défendre... »
- À un-e enfant qui raconte une histoire n'ayant aucun rapport avec l'atelier, on peut dire: « Quelle histoire intéressante Judith. Merci de la partager avec nous. Maintenant, parlons un peu.... » et on enchaîne avec le contenu à passer.
- Notre rôle est de guider les enfants, non de les contrôler. Leur montrer qu'ils-elles sont capables de faire des choix.
Ex.: à l'oncle : dire non ou l'embrasser puis ensuite le dire à quelqu'un en qui on a confiance.

La discipline

On en arrive à la question si précieuse pour les enseignant-e-s: la discipline. C'est une question délicate lorsqu'on fait la promotion des droits des enfants et qu'on encourage leur expression...

- Comme première règle, rappelons-nous que le silence n'est pas nécessairement signe d'apprentissage (une classe silencieuse peut être un signe de passivité et de non-participation) ;
- Ayant obtenu l'accord du groupe de lever la main pour demander la parole, rappeler gentiment, mais fermement la consigne et faire respecter cet accord s'il y a abus trop flagrant ;

- Les conversations privées : demander le partage au groupe ou rappeler que si tout le monde parle, on ne comprend rien.
- Si cela persiste une ou un membre de l'équipe (jeux de rôle) va s'asseoir derrière les enfants en question et leur fait un beau sourire. On peut aussi s'asseoir entre les deux enfants.

En dernier ressort

On sépare les deux enfants avec la collaboration de l'enseignante ou de l'enseignant, au besoin, pour savoir où placer l'enfant ou les enfants qui ont de la difficulté à écouter et qui dérangent. Il serait aidant d'expliquer aux enfants pourquoi on effectue ce changement de place (ex. : il ne s'agit pas de vous punir, mais plutôt de permettre à tout le groupe de mieux participer).

Ne faire ceci qu'après avoir essayé le reste, car les enfants se sentent mieux auprès de leur amie-ami. Ils-elles se sourient, gigotent ensemble, partagent joie et attention.

Choses à éviter

Rabaisser l'enfant : en criant
 en le grondant
 en s'en moquant
 en parlant « bébé » ou avec une voix enfantine
 en prenant un ton protecteur.

Il est évident que chacune chacun de nous a un niveau de tolérance différent. Chaque personne a son propre style en animation principale et prendra des décisions en tenant compte de sa personnalité. C'est pourquoi il faut s'en parler avant l'atelier.

Se donner des consignes précises, des gestes ou phrases clefs.

Exclure un-e enfant, c'est très, très rare. C'est évidemment une décision grave et difficile. Si cela arrivait, il faudrait parler avec l'enfant exclu-e après l'atelier et s'assurer de clarifier avec lui-elle les raisons de son exclusion; essayer de découvrir ce qui motivait son comportement; ensuite, lui offrir la possibilité d'assister à l'atelier d'une autre classe à condition de respecter les règles cette fois.

Arrêter l'atelier pour une pause

Au besoin, si vous perdez sérieusement l'attention des enfants ; prendre un moment pour se dégourdir, offrir aux enfants d'aller à la toilette ou d'aller boire.

Arrêter l'atelier complètement

Ce serait une situation extrême due à un total chaos.

- Décrire l'irrespect général sans blâmer personne en particulier ;
- Offrir aux enfants la possibilité d'une reprise un autre jour, avec comme condition la coopération et le respect de tous ;
- Leur dire que c'est leur responsabilité de demander à leur enseignant-e de nous contacter ;
- Demander à l'enseignant-e et à la direction leur collaboration, dans l'éventualité où les enfants demanderaient de contacter ESPACE pour reprendre leur atelier.

DOCUMENTS UTILISÉS LORS DE L'ATELIER PRIMAIRE

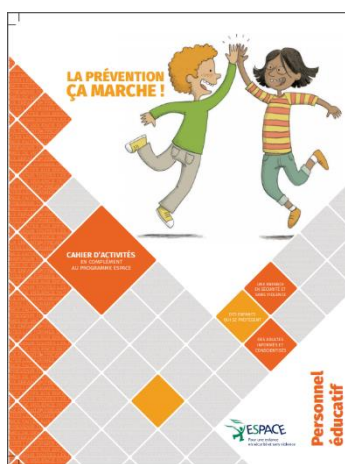
Cahiers d'activités en complément au programme ESPACE

Il existe quatre différents cahiers d'activités stimulants et complémentaires au programme ESPACE qui visent le maintien des acquis des élèves en prévention de la violence pour le volet primaire :

- Trois cahiers destinés aux enfants. Un par cycle. Le cahier est remis à chaque enfant ayant participé à l'atelier afin qu'elles-ils puissent le ramener à la maison :



- Un cahier d'activités destinés au personnel éducatif dont les activités proposées permettent le développement de compétences disciplinaires et personnelles :



Suggestion :

Présenter quelques activités du cahier d'activités pour enfants dans chaque cycle ainsi que les activités du cahier pour le personnel éducatif pouvant être réalisées en classe après l'atelier en lien avec des objectifs pédagogiques afin de donner une idée de la façon dont le cahier est structuré.

Autres documents

Les documents suivants sont des exemples possibles. Utilisez ceux de votre organisme dans certains cas et les documents du ROEQ lorsqu'ils ont été adoptés pour être uniformes.

ENTREVUE AVEC L'ENSEIGNANT-E

Au début de chaque atelier, l'animatrice-animateur faisant l'animation principale se charge de rencontrer l'enseignant-e dans le corridor, afin de :

1. Vérifier les absences et voir à ce que les enfants absent-e-s puissent suivre l'atelier avec un autre groupe-classe, le plus près possible en âge ;
2. Vérifier sa participation à la mise en situation de Guy en tant que personne de confiance;
3. Rappeler les consignes concernant la discipline et lui demander de ne pas intervenir à moins que nous demandions son aide;
4. Lui demander de s'asseoir en arrière des enfants ou avec eux dans le cercle;
5. Vérifier auprès des titulaires de 1^{re} et de 2^e année, le jeu de ballon ou autre jeu le plus souvent pratiqué par les enfants à la récréation si ça n'a pas déjà été fait lors de l'atelier destiné au personnel ;
6. Lui remettre la feuille d'évaluation de l'atelier et lui demander de la compléter et de nous l'acheminer ;
7. Demander sa collaboration pour le bon déroulement de l'atelier et des rencontres postateliers ;
8. L'informer que vous pourriez avoir besoin de la rencontrer suite aux rencontres postateliers ;
9. Lui demander d'acheminer les dessins et les textes des enfants qui veulent le donner à ESPACE, dans une enveloppe au nom d'ESPACE, au secrétariat, afin que nous puissions les récupérer ou par un autre canal déterminé préalablement ;
10. La-le remercier de nous recevoir dans sa classe.

JEU DE ROLE AVEC L'ENSEIGNANT.E

PARLER À UN.E ADULTE EN QUI ON A CONFIANCE POUR OBTENIR DE L'AIDE (2^e cycle)

(L'enseignant.e s'assoit face aux enfants. Elle-il fait semblant de travailler. Guy s'approche.)

- Guy : (un peu embarrassée)
« (Nom de l'enseignant.e). Est-ce que je peux te parler? »
- Adulte : « Bien sûr, veux-tu t'asseoir ? Je t'écoute. »
- Guy : (Hésitant)
« Ça ne va pas trop bien, et les personnes d'ESPACE nous ont dit d'en parler à quelqu'un. J'ai pensé que tu pourrais m'aider. »
- Adulte : « Qu'est-ce qui se passe? »
- Guy : « C'est pas facile, parce que mes parents disent toujours que ce qui se passe à la maison, ça ne regarde pas les autres. Mais là j'ai trop peur ... Ce matin, j'ai égratigné l'auto avec mon vélo (planche à neige, trois skis, bâton de hockey...) j'ai pas fait exprès, mais là c'est vraiment pas drôle. »
- Adulte : (doucement)
« Qu'est-ce que tu veux dire ? »
- Guy : « Mes parents vont être très fâchés contre moi, ils vont crier, me frapper, c'est sûr ! En plus, quand y a de la chicane, lui, il se fâche contre ma mère aussi, j'aime pas ça ! J'ai souvent peur de mes parents. »
- Adulte : « Je comprends. Je te trouve très courageux et ça me touche beaucoup que tu me fasses confiance. Est-ce que tu peux rester un peu après la cloche? »
- Guy : « Oui. »
- Adulte : « Si tu veux, on se rejoindra ici et on verra ensemble ce qu'on peut faire. Est-ce que ça te va ? »
- Guy : (soulagé)
« Oui, merci beaucoup. »
- Adulte : « C'est entendu, on se reparle tantôt. »

AIDE-MÉMOIRE DE VOTRE ORGANISME

QUESTIONNAIRE D’EVALUATION DE L’ATELIER POUR ENFANTS PAR LE PERSONNEL : 1^{ER} ET 2^E CYCLE

MILIEU VISITE : _____ DATE : _____

FORMULAIRE REMPLI PAR : ENSEIGNANTE-ENSEIGNANT () AUTRE () _____

LE CONTENU SUIVANT ETAIT-IL ADAPTE AUX ENFANTS DE VOTRE GROUPE? ENCERCLER VOTRE CHOIX	Faible	Moyen	Bien	Très bien
1. Droits fondamentaux et droit de se sentir en sécurité, forte, fort et libre	1	2	3	4
2. Intimidation entre enfants 1 ^{ère} mise en situation	1	2	3	4
3. Abus de pouvoir de la part d’une personne connue de l’enfant Mise en situation avec le voisin	1	2	3	4
4. Abus de pouvoir de la part d’une personne proche de l’enfant Mise en situation avec l’oncle et la nièce	1	2	3	4
5. Parler à un adulte de confiance pour obtenir de l’aide Mise en situation avec l’enseignante ou l’enseignant	1	2	3	4
6. Stratégies mises de l’avant pour protéger ses droits Dire non, demander l’aide d’ami-e-s ou d’autres enfants, parler à un adulte de confiance, utiliser l’autodéfense au besoin	1	2	3	4
COMMENTAIRES SUR LE CONTENU :				
LA FORMULE UTILISEE ETAIT-ELLE ADAPTEE AUX ENFANTS DE VOTRE GROUPE?	Faible	Moyen	Bien	Très bien
7. Animation Interaction avec les enfants	1	2	3	4
8. Développement du pouvoir d’agir Participation, recherche de solutions, valorisation, etc.	1	2	3	4
9. Mises en situation/ échanges/ reprise avec solutions trouvées	1	2	3	4
10. Rencontres postateliers sur une base volontaire	1	2	3	4
COMMENTAIRES SUR LA FORMULE :				
L’ACTIVITE DANS SON ENSEMBLE	Faible	Moyen	Bien	Très bien
11. Votre appréciation d’ESPACE dans son ensemble	1	2	3	4
COMMENTAIRES SUR L’ENSEMBLE DE L’ACTIVITE :				
12. Trouvez-vous important qu’ESPACE revienne dans quelques années?	oui		non	
S.V.P., expliquer pourquoi :				
13. Suite aux ateliers ESPACE, avez-vous besoin de plus d’information et de soutien? Si oui, à quel sujet et comment? <i>Utiliser le verso au besoin.</i>				

MERCI DE VOTRE PRECIEUSE COLLABORATION ET N’HESITEZ PAS A NOUS CONTACTER. TEL. : (____) _____

ESPACE _____ /DOSSIER 10121/ ROEQ/JUIN 2017

GRILLE DE CO-ÉVALUATION D'ÉQUIPE: ANIMATION D'ATELIERS DESTINÉS AUX ENFANTS À COMPLÉTER EN ÉQUIPE

Nom du milieu : _____ Date _____

Nom de l'éduc./ du prof. : _____ Niveau : _____

Primaire, animation principale :

1^{re} partie _____ 2^e _____ 3^e _____

Jeux de rôle :

Enfant victime	Enfant qui intimide
----------------	---------------------

Yuri	Voisin
------	--------

Nièce	Oncle
-------	-------

Guy	Enseignant-e
-----	--------------

Préscolaire, animation principale : _____

Jeux de rôle : _____ et _____

1. Cocher l'énoncé approprié pour cet atelier. En général :

- ☐ Les enfants ont répondu aux questions et participé activement.
- ☐ Une partie du groupe était attentive et a semblé apprécier, alors qu'une autre partie était difficile à motiver.
- ☐ Les enfants ne semblaient pas intéressés, ils étaient difficiles à motiver.

2. **Autant que possible, décrire une situation particulière s'étant produite pendant l'atelier** (Exemple: interrompu par l'alarme de feu, plus de collants pour les noms, un enfant arrive en retard en classe, etc.) **et dites comment vous avez réagi :**

[illegible]

3. Cocher la case qui correspond à votre degré de satisfaction.

1 = point fort 2 = Bon 3 = à améliorer 4 = problématique

Animation principale	1	2	3	4
Tous les points importants ont été vus				
Langage correct et accessible				
Gestion de groupe appropriée				
Respect de la philosophie d'ESPACE				
Animation dynamique				
Réponses appropriées aux interventions des enfants				
Respect du temps prévu				
Commentaires :				
Jeux de rôle	1	2	3	4
Le texte est respecté				
Le jeu est crédible et expressif				
Commentaires :				
Fonctionnement en équipe	1	2	3	4
Coopération et utilisation des outils de communication				
Tâches assumées de façon responsable et équitable				
Solidarité et soutien au besoin				
Commentaires :				

4. En général, quels sont les points forts et les points à améliorer de:

<i>Les animatrices- l'animateur</i>	<i>Points forts</i>	<i>Points à travailler</i>
Nom:		
Nom:		
Nom:		
<i>L'équipe</i>		

ENFANTS QUI ONT PARTICIPE AUX RENCONTRES POSTATELIERS

À COMPLETER PAR L'ANIMATRICE-ANIMATEUR ESPACE LORS DE LA PERIODE DE RENCONTRES POSTATELIERS COMME AIDE- MEMOIRE

École : _____

Prof : _____

Degré : _____

Ton nom: _____

Date : _____

_____* Nom ¹ : Focus ² : Démarche ³ :	_____ Nom: Focus: Démarche:
_____ Nom : Focus: Démarche:	_____ Nom: Focus: Démarche:
_____ Nom: Focus: Démarche:	_____ Nom: Focus: Démarche:

* Cochez pour les enfants qui ont besoin d'un suivi

¹ Nom de l'enfant² De quoi l'enfant nous a parlé³ Ce qu'on a fait - dit

SOUTIEN ET SUIVI

À COMPLETER PAR L'ANIMATRICE-ANIMATEUR POUR DOSSIER CONFIDENTIEL

École : _____ Nom enfant _____

Prof : _____ Degrés : _____

Ton nom: _____ Date : _____

Résumé des faits rapportés (gestes, paroles, fréquences, personnes impliquées, état général de l'enfant, etc.)

:

Quelles démarches avez-vous entreprises ?

(Ex.: les ententes avec l'enfant, les solutions envisagées, les personnes à informer, etc.)

Quelles sont les suites à donner et quel est l'échéancier à prévoir ?

REPETITION DE L'ATELIER POUR ENFANT : SECTION PAR SECTION

OBJECTIFS:

- Améliorer le jeu des candidates et des candidats ;
- Souligner les liens entre ce que nous faisons et l'impact sur la compréhension des enfants ;
- Enlever les jeux trop « stéréotypés » (ton de voix, comportements infantilisés ou trop brusques, etc.) ;
- Essayer l'animation principale.

C'est la troisième fois que nous faisons des pratiques concernant l'atelier des enfants. Aujourd'hui, nous allons raffiner un peu.

Choisir un autre jeu de rôle que celui que vous avez joué auparavant afin de travailler le plus de jeux de rôle possible et avoir des indications sur comment améliorer la façon de le faire. Donnons-nous cinq minutes pour faire ce choix et noter qui fait quoi.

Lorsque les candidates et les candidats jouent, les autres observent :

- les bonnes choses
- les choses qui, à votre avis, devraient être améliorées et pourquoi, dans l'objectif de rendre la compréhension des enfants plus facile.

Nous donnerons de la rétroaction aux comédien-ne-s après chaque version (version « perte de droits » avant de continuer la version « garder ses droits » afin de permettre aux personnes de « modifier », selon les indications reçues, et de garder ce qui est O.K.), à partir des grilles d'observation qui seront utilisées lors de votre probation, après la formation.

Utiliser les grilles d'observation qui se trouvent dans le **Code des pratiques du ROEQ concernant la formation et la certification des animatrices et animateurs ESPACE, ÉTAPE 5** pour la rétroaction lors des pratiques d'atelier et des mises en situation.

Il s'agit de photocopier pour vous et pour chacun-e des candidates et des candidats les grilles suivantes :

- GRILLE D'OBSERVATION : ANIMATION DESTINÉE AUX ENFANTS, ANIMATION PRINCIPALE;
- GRILLE D'OBSERVATION: ANIMATION DESTINÉE AUX ENFANTS, JEUX DE RÔLE ;
- GRILLE D'ÉVALUATION: RENCONTRES POSTATELIERS ;
- GRILLE D'OBSERVATION: FONCTIONNEMENT EN ÉQUIPE.

Les candidates et les candidats auront ainsi une idée juste des éléments à partir desquels elles-ils seront évalué-e-s lors de leur probation et auront en main des éléments, tout comme vous, pour donner de la rétroaction aux autres.

La formatrice-le formateur expliquera qu'il n'y a pas d'accessoires ni de costumes afin d'éviter de transmettre des stéréotypes (ex. : l'agresseur a une moustache) et utiliser l'imagination des enfants. Elle-il expliquera aussi à mesure, pourquoi nous faisons les choses de telle ou telle façon. En se servant de son expérience et en illustrant des réactions d'enfants...

S'ADAPTER AUX GROUPES ET AUX ENFANTS



Ce qu'il est important de se rappeler, c'est que chaque groupe est différent. On ne peut donc pas, systématiquement, se dire c'est une 1^{re} année, ils-elles réagiront comme ceci ou cela. Cela dépend du temps de l'année où nous donnons l'atelier (septembre ou après janvier, alors que les enfants connaissent de mieux en mieux les façons de faire à l'école) ; de l'enseignant-e (ouverture ou non à recevoir de la rétroaction, du style d'enseignement (traditionnelle ou plus participative), etc.).

La personne qui planifie les contrats avec les lieux à visiter s'informerait d'avance sur la maturité du groupe auprès de l'enseignant-e (ou toute autre personne responsable du groupe) en faisant attention aux préjugés. Ceci afin de se donner une idée pour adapter notre niveau de langage, le rythme de l'atelier, le type de question pour susciter la parole des enfants.

Il se peut que, pour certains groupes, nous utilisions l'atelier de maternelle au lieu de celui du primaire. La personne dont la charge est de planifier les ateliers s'assurera de bien donner les informations à l'équipe d'animation, afin que celle-ci puisse apporter le bon matériel et se prépare à ajuster son animation.

Évidemment, ces informations reçues, comme celles obtenues durant l'observation du groupe pendant l'atelier, nous guideront également dans la rencontre postatelier des enfants.

Les enfants qui composent les groupes sont, elles et eux aussi, différent-e-s. Pour vous familiariser avec certains profils d'enfants de la neurodiversité, consultez les textes *Personnes autistes et personnes neurotypiques...mieux se comprendre*, *Raconter l'autisme autrement*, *Les troubles envahissants du développement*, *La différence entre difficultés et troubles d'apprentissage* ainsi que les *Fiches de l'AQNP*, dans la section « Enfants dans toute leur diversité ».

DEVOIR

- Revoir la suite logique de l'atelier pour enfants
- Relire les textes des jeux de rôle
- Commencer à faire ses fiches d'animation (facultatif, mais utile)

TEXTE D'APPROFONDISSEMENT RECOMMANDE

Lire les textes identifiés dans les bulles aux pages précédentes qui font référence au *Recueil de textes et d'exercices d'approfondissement*, selon votre intérêt ou selon les recommandations de la formatrices-du formateur.

Évaluation

- 1- Comment te sens-tu?
- 2- As-tu l'impression d'apprendre? Quoi?
- 3- Est-ce que la formation jusqu'ici répond à tes attentes?
- 4- As-tu des suggestions?

APPRECIATIONS

(selon les outils de communication)

JOUR 4

Comment ça va

Récapitulation

Hier, nous avons vu :

- les outils de communication permettant une communication aussi égalitaire et honnête que possible entre nous, lorsqu'ils sont utilisés dans un climat de coopération. C'est aussi une façon d'amorcer les changements sociaux de l'interne en premier ;
- les grandes lignes du contenu des différents ateliers ainsi que le matériel nécessaire à chacun d'eux.
- nous avons répété les jeux de rôle en travaillant un peu plus les personnages et pratiqué l'animation principale.

Retour sur les lectures de la veille

Quelles lectures avez-vous faites ?

Qu'aimeriez-vous partager avec les autres au sujet de ces lectures ?

Aujourd'hui, la journée sera consacrée à un autre gros morceau :

- les rencontres postateliers avec les enfants.

Nous allons laisser sortir tous nos questionnements, nos peurs éventuelles pour voir ce dont nous sommes capables et ce que nous avons à travailler. Vous allez voir, c'est passionnant ; on découvre toutes sortes de choses sur soi et sur nos ressources personnelles.

IX- LES RENCONTRES POSTATELIERS



INTRODUCTION

Chaque atelier destiné aux enfants est suivi d'une période de rencontres postateliers, au cours de laquelle les enfants qui le désirent peuvent rencontrer l'animatrice-animateur de leur choix. Ces rencontres permettent aux enfants de poser des questions et de vérifier leur compréhension des notions vues en atelier. Le rôle de l'animatrice-animateur en est alors un d'accueil, d'écoute, de révision et de référence au besoin.

OBJECTIFS

Les objectifs de cette rencontre postatelier sont de permettre aux enfants :

- de donner de la rétroaction sur l'atelier (aimé, pas aimé, améliorations à apporter, etc.) ;
- de poser des questions et d'obtenir des explications, des précisions sur le contenu de l'atelier;
- de réviser et, au besoin, pratiquer des notions vues en atelier ;
- de parler de situations d'agression dont elles-ils ont entendu parler ou de situations qu'elles-ils ont vécues, ou qu'ils vivent présentement ;
- d'obtenir du soutien dans le cas de dévoilement : Les animatrices et animateur ESPACE peuvent avoir à jouer un rôle de soutien dans le cas de dévoilement. Elles-ils deviennent alors le lien entre l'enfant et les ressources du milieu (titulaire, TES, autre membre du personnel, etc.) et dans certaines situations, elles-ils doivent faire un signalement à la Direction de la Protection de la Jeunesse.

~~— de clarifier ou obtenir de l'aide pour certaines situations qui les affectent :~~

- ~~— difficultés communicationnelles (pairs, enfants plus âgés, parent ou autres adultes, etc.) ;~~
- ~~— autres difficultés (séparation des parents, divorce, deuil, déménagement, chagrin, chicane, colère, rejet, indifférence, etc.) ;~~

~~Le dépistage de situation de violence ne fait pas partie des objectifs de prévention du programme, mais est une conséquence directe de notre travail. Les animatrices-animateurs ESPACE peuvent donc avoir à jouer un rôle de soutien dans le cas de dévoilement. Elles-ils deviennent souvent le lien entre l'enfant et les ressources du milieu dont c'est le rôle d'intervenir, selon la situation. Il peut s'agir :~~

- ~~➔ de ses parents ou d'un autre membre de sa famille~~
- ~~➔ de son professeur ou d'un autre membre du personnel scolaire~~
- ~~➔ d'un éducateur ou d'une éducatrice de l'école~~
- ~~➔ de la direction de l'école~~
- ~~➔ d'une intervenante ou d'un intervenant du CLSC ou d'un hôpital~~
- ~~➔ d'un organisme communautaire~~
- ~~➔ de la direction de la protection de la jeunesse.~~

Pour en savoir plus sur les façons de faire lors d'un contact avec un parent, consultez le texte *Référence à une personne de confiance : appel à un des parents de l'enfant*, dans la section « Enfants victimes de violence ».

**Toute la partie barrée ci-dessus correspond au 5^e point de forme des objectifs des rencontres.*

CONTEXTE DES RENCONTRES POSTATELIERS

Ces rencontres se déroulent dans le cadre d'un contexte bien particulier du fait d'être dans le milieu des enfants. ~~Au primaire, les animatrices-animateurs composent avec le cadre scolaire ce qui veut dire que :~~

- ~~➤ les locaux fournis par le milieu sont parfois propices aux confidences, mais peuvent demander aussi beaucoup d'adaptation de la part de l'équipe d'animation et des enfants ;~~
- ~~➤ la collaboration des titulaires de classe et de tout le personnel scolaire fera toute la différence dans le déroulement de l'atelier comme de la période de rencontres postateliars ;~~
- le temps est parfois restreint entre le début des rencontres postateliars et la cloche de la récréation ou de la fin de la journée qui sonne.
- Le personnel d'ESPACE peut rencontrer séparément un enfant pour lui parler, mais seulement dans un endroit où l'enfant peut facilement être vu par la personne qui en a la responsabilité à ce moment-là, sans que celle-ci perdent de vue les autres enfants de son groupe.

Cf. documents : Lieu des rencontres postateliars – Exemple d'échange avec un membre du personnel au sujet des rencontres postateliars.

LA RENCONTRE

Écoute et révision

La majorité des enfants qui souhaite aller rencontrer une animatrice ou un animateur, veulent simplement dire comment ils ont trouvé l'atelier, poser des questions ou raconter une histoire. Ils-elles n'ont pas nécessairement de problème à confier. Le rôle de l'animatrice-animateur est alors : accueil, écoute et révision rapide (environ 2 minutes par enfant), afin de pouvoir accorder du temps à chacun des enfants qui le souhaite. Voici quelques questions clés à utiliser lorsque l'enfant n'aborde pas lui-même le vif du sujet pour lequel il est là :

- Bonjour (son nom), comment as-tu trouvé l'atelier ?
(Si l'enfant a du mal à s'exprimer, vous pouvez lui demander : qu'as-tu aimé ou moins aimé ?)
Réponse de l'enfant
- As-tu quelque chose à me dire ?
Réponse de l'enfant
- As-tu trouvé trois personnes adultes de confiance ? Peux-tu me dire qui elles sont ?
(Sinon essayer de voir avec l'enfant quelles pourraient être ses personnes de confiance)
Réponse de l'enfant
- Si tu vivais quelque chose de difficile, crois-tu que tu pourrais leur en parler ?
Réponse de l'enfant
- Merci d'être venu-e me parler !

La communication avec les enfants est fortement influencée par leur développement. Pour des trucs concrets permettant de bien se comprendre entre adultes et enfants, consultez le texte *Communiquer efficacement avec des enfants* dans la section « Enfants victimes de violence ».

Situations diverses : accueil, écoute et ~~soutien~~ révision appliquée

Des enfants viendront parler de situations problématiques qui ne sont pas de la violence, par exemple : chicane (conflit sans rapport de force) entre enfants.

A) Cela peut parfois nous sembler anodin, mais, pour l'enfant, c'est important puisqu'il-elle prend la peine de nous en parler. Le rôle de l'animatrice-animateur en est alors un d'accueil, d'écoute et de soutien ~~qui peut parfois ressembler à de la~~ sous la forme d'une révision appliquée, par exemple :

- Bonjour (son nom), comment as-tu trouvé l'atelier ?
(Si l'enfant a du mal à s'exprimer, vous pouvez lui demander : qu'as-tu aimé ou moins aimé ?)
Réponse de l'enfant
- As-tu quelque chose à me dire ?
L'enfant parle d'un problème qu'il-elle vit ;
- En as-tu déjà parlé à quelqu'un-e et sinon, avec qui pourrais-tu en parler pour trouver des solutions ? Tes ami-e-s, une personne adulte de confiance...
- As-tu déjà essayé quelque chose ?
- As-tu une idée de quelque chose que tu pourrais tenter ? ~~Chercher une ou des solutions avec l'enfant.~~ Revoir avec l'enfant les notions vues en atelier.

Cf. document : Exemples de scénarios – 3) Révision appliquée.

B) Ces situations peuvent aussi nécessiter ~~d'avantage d'attention, exiger de prendre soin des émotions de l'enfant et, parfois, nécessiter~~ une référence. Ex. : tristesse en lien avec la perte d'un être cher. La partie suivante nous donne des pistes autant pour ces situations délicates ou particulières que pour les confidences de la part d'un-e enfant concernant une situation de violence.

QUAND L'ENFANT SE CONFIE A VOUS CONCERNANT UNE SITUATION DE VIOLENCE

Le contenu de cette partie se trouve à l'intérieur du Guide pratique à l'intention des parents au chapitre 4, aux pages 27 à 32. Voici cependant quelques considérations s'adressant particulièrement aux candidates animatrices et candidats animateurs ESPACE.

À ce sujet, voir le texte *Exemples de phrases aidantes et bienveillantes en contexte de dévoilement*, dans la section « Enfants victimes de violence ».

La gestion des émotions

Il y a un bémol à apporter au fait d'encourager l'enfant à exprimer ses émotions, tel qu'il est suggéré dans le guide pratique à la page 24. Les parents qui discutent avec leur enfant en soirée, à la maison, tranquille, n'ont pas la même contrainte de temps que des animatrices et animateurs ESPACE lors des rencontres postatelières. Lors de cette période limitée dans le temps, il serait hasardeux d'encourager l'enfant à exprimer ses émotions sans qu'il ou elle ait le temps de tout exprimer et sans que nous ayons le temps de reconforter ~~avant de rechercher des solutions~~. Si, par contre, l'enfant libère des émotions spontanément, il sera primordial de les accueillir et de refléter ce que vous voyez. ~~avant de passer à l'étape de recherche de solution.~~

Mon propre rapport avec la violence

Quelle que soit la situation que l'enfant nous confie, nous pourrons l'aider de façon efficace si nous nous sommes déjà regardé-e et avons analysé quels rapports nous avons nous-mêmes avec la violence. Nos croyances, nos peurs, notre vécu de violence vont faire partie de comment nous nous pensons capables ou pas capables d'aider et de comment nous allons le faire ou refuser de le faire.

Le plus important, si un enfant fait un dévoilement, c'est de se souvenir que si cet-te enfant parle, c'est qu'il ou elle veut de l'aide. Nous sommes responsables de lui apporter cette aide ou de trouver une personne qui sera capable d'aider l'enfant.

Si nous ne savons pas comment apporter notre aide, dire à l'enfant que nous aimerions en parler, avec l'équipe d'animation⁶² ou une travailleuse du bureau que vous pouvez rejoindre, avant d'entreprendre une démarche. Nous pouvons ainsi aller chercher :

- du support émotif ;
- des solutions, parce qu'il y a plus d'idées dans deux têtes que dans une.

Les enfants font partie intégrante de la société et ne sont malheureusement pas épargné.e.s des discriminations et intolérances qui y sévissent. Certains enfants peuvent donc être victimes, directement ou indirectement, de racisme, d'homophobie, de transphobie, etc. À ce sujet, consultez les textes *L'homophobie, ça vaut le coup d'agir ensemble* et *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés*, dans la section « Enfants dans toute leur diversité ».

Il arrive aussi que des enfants nous confient des questionnements ou des démarches en lien avec leur orientation sexuelle ou leur identité de genre. Pour en apprendre davantage à ce sujet, consultez le texte *Les mots de la diversité liée au sexe, au genre et à l'orientation sexuelle*, dans la section « Enfants dans toute leur diversité ».

Lorsqu'il y a des suites à donner

Vous pouvez avoir besoin de :

- ❖ ~~rencontrer un-e enfant afin de vérifier où en est le plan d'action que vous aviez préparé ensemble, finaliser un récit, rassurer l'enfant, etc. ;~~
- ❖ rencontrer un membre du personnel scolaire, sur entente avec l'enfant, pour donner suite aux ententes convenues entre l'enfant et vous ;
- ❖ contacter une autre ressource pour l'enfant ;
- ❖ etc.

Cf. document : Exemples de scénarios en rencontre postatelier – 1) Intimidation, avec référence et 2) Référence.

~~Votre organisme possède un formulaire de suivi où vous devrez noter les informations relatives à ces suivis afin de les joindre au dossier de l'enfant.~~

⁶² Selon les ententes de l'organisme et dépendamment de la gravité du dévoilement, ramener à la coordonnatrice afin qu'elle soit toujours au courant et puisse répondre à un appel éventuel.

En cas d'urgence immédiate

Généralement, une urgence immédiate signifie qu'on ne peut laisser l'enfant retourner chez lui-elle parce qu'il y a un très grand risque qu'il-elle soit agressé-e physiquement ou sexuellement une fois de plus. Cependant, une situation que vous jugerez d'une urgence immédiate ne sera peut-être pas considérée comme telle pour la DPJ de votre région qui pourrait décider de rencontrer l'enfant le lendemain, par exemple. Il est donc important de retenir que le déroulement de l'intervention est difficilement prévisible, mais il y a plusieurs choses que vous pouvez être appelé-e à faire.

Il est possible que vous ayez à :

- effectuer un appel à la protection de la jeunesse avec l'enfant, en vous assurant de la confidentialité de l'appel face au milieu;
- faire appel à vos collègues pour vous confirmer que la démarche entreprise est la bonne ou pour tenir compagnie à l'enfant, au besoin;
- faire appel aux ressources de l'école, si cela est approprié, afin d'assurer la sécurité de l'enfant, soit en attente de l'arrivée de la DPJ, pour conduire l'enfant chez lui-elle, etc.;
- chercher le moment et la personne propice, avec laquelle ventiler vos émotions, au besoin.
- etc.

Cf. document : Exemples de scénarios en rencontre postatelier : 4) Signalement

CONFIDENTIALITE ET PERSONNEL SCOLAIRE

La charte québécoise des droits et libertés de la personne, respect de la vie privée, article 5, nous lie au secret, face au personnel de l'école :

[Respect de la vie privée.]

5. Toute personne a droit au respect de sa vie privée.

1975, c. 6, a. 5.

Protéger la vie privée⁶³

Il n'est pas du ressort de l'école, dans le cadre de sa mission éducative, de savoir les informations qui nous ont été confiées par un-e enfant. Le personnel scolaire doit cependant être à l'écoute des besoins des enfants.

En tant qu'animatrice-animateur ESPACE, notre première fidélité, c'est l'enfant. Nous ne pouvons partager ces informations, à moins que l'enfant concerné-e nous donne son accord. Lorsqu'il s'agit des enfants, nous marchons toujours un peu sur des œufs puisqu'ils-elles dépendent légalement de leurs parents. Lorsque le parent est responsable de gestes violents à l'égard de l'enfant, c'est la loi de la protection de la jeunesse qui guidera les démarches de signalement à entreprendre. Pour d'autres situations, les parents sont souvent les premières personnes de confiance identifiées par les enfants.

La vie privée est en lien direct avec la notion de vulnérabilité. La confidentialité dit : «protection de ces vulnérabilités».

- S'oppose au pouvoir que certaines personnes veulent s'arroger ;
- Au nom de la solidarité, nous devenons garant-e-s de ces vulnérabilités ;
- Nous devons les soustraire au pouvoir de ceux et celles qui voudraient les contrôler.

Prendre entente avec les enfants

Selon Me Jean Turmel du Ministère de la Justice, direction générale des poursuites criminelles, la loi sur les renseignements personnels dans le secteur privé ne fait pas de distinction sur la question de l'âge. Ce qui veut dire que l'autorisation de l'enfant est valable devant la loi, même s'il a moins de 14 ans. D'autant plus que l'article 42 de la loi sur la protection de la jeunesse dit que l'adulte doit apporter l'aide nécessaire à un enfant. Si l'aide nécessaire est de référer à un adulte de confiance, on pourrait difficilement nous reprocher de transmettre des informations, sur entente avec l'enfant, à une personne de confiance pour l'enfant.

⁶³ Inspiré d'une conférence et d'un entretien avec M. Jean Foisy de la Commission d'accès à l'information
Service à la commission d'accès du Québec tel. : (514) 873-4196

Mme Monique Lortie, de la Commission de la protection des droits de la personne et de la jeunesse, spécifie cependant que tout dépend des circonstances. Dans le cas où il s'agit d'assurer un suivi auprès de l'enfant pour ne pas le-la laisser sans soutien, ne transmettre que les informations essentielles au bon suivi, pas plus. L'enfant, de même que sa famille a droit à leur vie privée, il ne faut pas l'oublier. Il est donc capital de s'assurer que ces informations seront utilisées à bon escient et ne serviront pas à alimenter les potins de l'école ce qui, malheureusement, se fait encore.

Un autre aspect souligné par Mme Lortie, lié à la délicate question de parler à un-e membre du personnel scolaire d'une situation vécue par un-e enfant et d'un signalement à la protection de la jeunesse, est la loi qui protège les signalant-e-s. Ceux-celles-ci ne doivent donc jamais être contraint-e-s de dire qu'ils-elles ont signalé une situation à la DPJ. Par conséquent, les organismes ESPACE ne pourraient obliger les animatrices et animateurs à agir de la sorte.

Revoir un-e enfant pour un suivi

~~Dans le cas où vous devriez rencontrer l'enfant à nouveau, vous pouvez simplement dire à l'enseignant-e: «Je devrai revoir l'enfant pour compléter la rencontre». Ainsi vous suscitez la collaboration sans donner le contenu de la confidence de l'enfant.~~

~~Cela ne devrait pas causer de problème, car, lors de l'atelier leur étant destiné, les membres du personnel scolaire sont informés du pourquoi vous ne pouvez leur donner plus de détails.~~

NOTE

Il serait pertinent d'aborder ici quelques-unes des lignes de conduite se trouvant dans le cartable de textes d'atelier. Le texte s'intitule « Rencontre postatelier, signalement et confidentialité » :

- Lignes de conduite lors d'une référence à une personne de confiance
- Ligne de conduite lorsqu'un-e intervenant-e demande des informations en faisant valoir l'importance de la collaboration

NOS RESPONSABILITES LORS D'UN DEVOILEMENT D'UNE SITUATION DE VIOLENCE



Pour cette partie, vous utilisez le guide produit par la Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec

«Faire un signalement au DPJ, c'est déjà protéger un enfant. Quand et comment signaler?»

Ce guide est destiné à l'ensemble de la population et particulièrement à toutes personnes qui travaillent auprès des enfants. Vous voyez le guide dans son ensemble et jugez des parties qui sont à résumer, à survoler ou à regarder de près.

Un signalement en provenance d'ESPACE a ses particularités⁶⁴

Quoi faire?

Si :

- ◆ Un-e enfant vous fait un dévoilement
- ◆ Vous avez un motif raisonnable de croire qu'un-e enfant a été victime de violence sexuelle, de mauvais traitements physiques ou d'absence de soins portant atteinte à sa santé physique et psychologique

ACCOMPAGNER L'ENFANT :

Lorsque l'enfant est prêt-e à recevoir cette aide ou lorsque vous lui avez expliqué pourquoi vous devez faire appel à des personnes dont le travail est de protéger les enfants, signaler en téléphonant au Directeur de la Protection de la Jeunesse (DPJ) de votre région.

Note : On peut aussi effectuer un signalement par écrit.

Informez la personne responsable des ateliers dans votre organisme au cas où elle recevrait un appel de la DPJ ou de l'école à ce sujet.

Quand?

Sans délai. Il est important à ce stade-ci de ne pas vous inquiéter à savoir si vous avez suffisamment d'éléments. Un **motif raisonnable** suffit. Votre rôle consiste à signaler dès que vous avez un doute raisonnable.

⁶⁴ Ce texte est en partie tiré d'un aide-mémoire « Procédures à suivre par les partenaires de l'entente multisectorielle dans le cas d'abus sexuels, de mauvais traitements physiques et d'absence de soins. », élaboré par l'Agence de la santé et de services sociaux Mauricie et Centre-du-Québec. Il a été adapté à la réalité d'ESPACE par le comité actualisation des trousseaux.

Les informations à transmettre lors du signalement :

Ce sont toutes les informations et les faits que vous avez et qui vous amènent à penser que l'enfant a besoin de protection. Par exemple :

Les faits :

- ❖ Paroles de l'enfant
- ❖ Gestes ou mimiques de l'enfant
- ❖ Marques, blessures observées
- ❖ Soins non reçus

La vulnérabilité de l'enfant :

- ❖ Âge
- ❖ Handicap *physique ou intellectuel*
- ❖ Retard *physique ou intellectuel*

Les capacités parentales :

- ❖ Comment sont les parents ;
- ❖ Comment se comportent les parents à l'égard de leur enfant.

La capacité de prise en charge du milieu :

- ❖ Identifier des gens dans le milieu de l'enfant qui peuvent compenser le manque des parents, au besoin, s'ils sont en cause.

Si vous possédez les informations suivantes :

- ❖ Les coordonnées de l'enfant (nom, école, classe...)
- ❖ Le genre de violence (battu, négligé, violence sexuelle, exposition à la violence conjugale.)
- ❖ L'intensité (tape sur les fesses, coups forts, coups de bâton, ne mange pas 3 fois par jour...)
- ❖ La fréquence (depuis quand, combien de fois par semaine/année...)
- ❖ Le contexte (au coucher, pendant les devoirs, programme de télé, fête familiale...)
- ❖ Conséquence à l'école (baisse des notes, moins de concentration, manque de sommeil...)
- ❖ Conséquence sur les relations interpersonnelles (s'isole, a peur des adultes, etc.)

IMPORTANT : à ce stade-ci, transmettez l'information que vous possédez. **Ne cherchez pas à obtenir de l'information supplémentaire auprès de l'enfant.** Vous faites part de vos observations. Vous dites simplement ce que vous savez.

Lorsque vous faites un signalement, notez le nom de la personne à qui vous faites le signalement. Vous pouvez vous attendre à ce que l'on vous rappelle, sinon, vous pouvez rappeler vous-même pour demander :

- si le signalement a été retenu ou non.

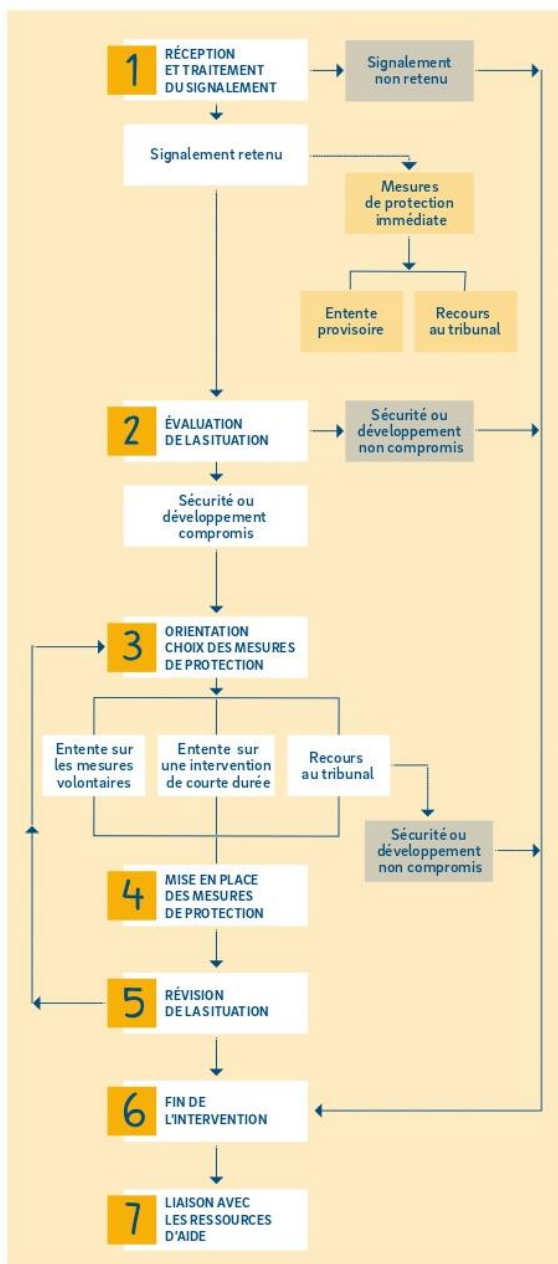
L'INTERVENTION DU DPJ ÉTAPE PAR ÉTAPE



Extrait de la brochure **On a signalé la situation de votre enfant au DPJ : Que devriez-vous savoir maintenant ?**, Gouvernement du Québec, 2021

Pour savoir plus sur les différentes étapes d'un signalement, consulter la brochure sur le Web.

L'intervention du DPJ étape par étape



Vous et votre enfant :

- devez être informés du déroulement de l'intervention du DPJ étape par étape ainsi que de vos droits ;
- devez être consultés à chacune des étapes ;
- avez le droit de donner votre point de vue et de participer activement aux décisions qui vous concernent ;
- pouvez être accompagnés et assistés par une personne de votre choix et avez le droit d'être assistés d'un avocat.

Si votre enfant est âgé de 14 ans et plus,
il peut accepter ou refuser les mesures qui le concernent et le DPJ doit en tenir compte.

Si votre enfant est âgé de moins de 14 ans,
il est consulté au sujet des mesures qui le concernent, mais c'est vous, comme parents, qui devez prendre les décisions pour lui.

Il est important
d'encourager
la participation
de votre enfant
aux décisions qui
le concernent.

Résumé de la loi C-92

Il y a longtemps que les lois en protection de la jeunesse, ainsi que les pratiques qui les entourent, sont critiquées par des communautés autochtones à travers le Canada. Des personnes militantes se sont efforcées de faire reconnaître, entre autres, que ces lois et pratiques ravivent les traumatismes historiques des membres des communautés et perpétuent le déracinement culturel des jeunes lors des placements dans des familles blanches. Tout cela crée des conditions défavorables à l'amélioration réelle des conditions de vie des communautés, privées de leur autonomie et de leur pouvoir d'agir. Dans la foulée du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada⁶⁵, le gouvernement a cherché à améliorer cette situation en adoptant le projet de loi C-92.

« Le 1^{er} janvier 2020, la *Loi concernant les enfants, les jeunes et les familles des Premières Nations, des Inuits et des Métis* (loi C-92) est entrée officiellement en vigueur au Canada. En plus de confirmer les droits et la compétence des peuples autochtones en matière de services à l'enfance et à la famille, la loi C-92 met de l'avant des principes importants, tels que la priorité aux soins préventifs, l'intérêt de l'enfant et l'égalité réelle. »

66

« Cela signifie que toute décision (volontaire ou judiciaire) prise pour un enfant autochtone en matière de protection de la jeunesse dans une province ou un territoire du Canada doit tenir compte des principes nationaux prévus dans la loi C-92. Toutefois, si la communauté (ou l'organisation) de l'enfant dispose de sa propre loi en matière de protection de la jeunesse établie en vertu de la loi C-92, c'est celle-ci qui s'applique. »⁶⁷

« La loi ne vise pas à imposer des solutions, mais plutôt à permettre aux peuples autochtones de choisir leurs propres solutions pour leurs enfants et leur famille. »⁶⁸

Les objectifs de cette loi sont :

- « D'affirmer le droit inhérent des peuples autochtones à l'autonomie gouvernementale, ce qui comprend la compétence en matière de services à l'enfance et à la famille. »²
- « Énoncer des principes nationaux comme l'intérêt de l'enfant, la continuité culturelle et l'égalité réelle pour guider la prestation de services à l'enfance et à la famille à l'égard des enfants autochtones; »²
- Aider à faire en sorte que les enfants autochtones puissent recevoir des services culturellement adaptés et qu'ils grandissent au sein de leur collectivité et leur culture;
- « Fournir un cadre que les collectivités autochtones peuvent utiliser lorsqu'elles exercent leur compétence en matière de services à l'enfance et à la famille. »⁶⁹

⁶⁵ « Les cinq premiers appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada portent sur la protection de l'enfance, notamment l'appel à l'action no 4 qui demande au gouvernement fédéral de mettre en place des dispositions législatives en matière de protection des enfants autochtones. » Communiqué de presse du gouvernement canadien paru le 21 juin 2019. <https://www.canada.ca/fr/services-autochtones-canada/nouvelles/2019/06/la-loi-concernant-les-enfants-les-jeunes-et-les-familles-des-premieres-nations-des-inuits-et-des-metis-recoit-la-sanction-royale.html>

⁶⁶ Tiré du site web : Grand Conseil de la Nation Waban-Aki - Fiche d'information Entrée en vigueur de la loi C-92 : Principes et application. <https://gcnwa.com/wp-content/uploads/2020/08/Principes-et-application-c-92.pdf>

⁶⁷ Tiré du site web : Grand Conseil de la Nation Waban-Aki - Fiche d'information Entrée en vigueur de la loi C-92 : Principes et application. <https://gcnwa.com/wp-content/uploads/2020/08/Principes-et-application-c-92.pdf>

⁶⁸ Loi concernant les enfants, les jeunes et les familles des Premières Nations, des Inuits et des Métis -Trousse d'information technique. Service aux Autochtones Canada. <https://gcnwa.com/wp-content/uploads/2020/08/trousse-information-tehnique.pdf>

⁶⁹ Tiré du site web : Grand Conseil de la Nation Waban-Aki - Fiche d'information Entrée en vigueur de la loi C-92 : Principes et application. <https://gcnwa.com/wp-content/uploads/2020/08/Principes-et-application-c-92.pdf>

Ce que cela signifie, concrètement :

- Les services de protection de la jeunesse au Canada doivent reconnaître certaines réalités culturelles et systémiques et adapter leurs interventions. Par exemple, les difficultés financières liées à la santé et au logement ne devraient pas être la seule raison pour laquelle un enfant est retiré de sa famille.
- Pour éviter de déraciner les enfants de leur culture, les placements chez d'autres membres de la famille, de la communauté ou de la nation doivent être privilégiés. Si les intervenant·e·s déterminent qu'un enfant doit être retiré de la garde de ses parents, il doit être démontré que des efforts raisonnables ont été faits pour garder cet enfant dans son milieu.³
- Les corps dirigeants autochtones ont maintenant le droit à ce que leurs opinions soient entendues dans les décisions concernant un enfant de la communauté. Ils seront aussi avisés de toute mesure importante à prendre à l'égard de cet enfant et pourront « faire des représentations dans le cadre de toute procédure civile concernant la garde de l'enfant. »⁷⁰
- De plus, cette loi « ouvre la porte aux communautés de se doter de sa propre loi en matière de protection d'un enfant et d'adapter ses propres pratiques face aux réalités culturelles. »³ Ces lois pourraient s'appliquer à tous les membres d'une nation, peu importe où ils se trouvent au Canada.

Au Québec, en 2022, il n'y a que la communauté Atikamekw d'Opitciwan qui a instauré son propre système de protection de la jeunesse, selon les modalités de la loi C-92. Toutefois, depuis février 2018, deux autres communautés Atikamekw (Manawan et Wemotaci) fonctionnent avec un régime particulier de protection de la jeunesse en accord avec l'article de loi 37.5 de la LPJ.⁷¹ Ce régime particulier de protection de la jeunesse est appelé Système d'intervention d'autorité atikamekw (SIAA).

Cela dit, puisque la loi C-92 est assez récente, il est probable que d'autres lois et systèmes de protection autochtones se développent à travers le pays dans les prochaines années.

⁷⁰ Loi concernant les enfants, les jeunes et les familles des Premières Nations, des Inuits et des Métis -Trousse d'information technique. Service aux Autochtones Canada. <https://gcnwa.com/wp-content/uploads/2020/08/trousse-information-tehnique.pdf>

⁷¹ Extrait du guide *On a signalé la situation de votre enfant au DPJ : Que devriez-vous savoir maintenant ?* <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2021/21-838-01F.pdf>

Exercice : tempête d'idées

But: Faire une prise de conscience par rapport aux exigences souvent trop élevées que nous avons envers nous-mêmes. Amener les candidates et les candidats à s'établir des objectifs personnels réalistes.

- 1.- Demander aux personnes de lancer les « qualités » d'une « bonne » et d'un « bon » intervenant-e, ce qu'elles aimeraient avoir comme qualités pour bien intervenir.
- 2.- Remettre ensuite les choses dans leur perspective:
 - . Attentes réalistes
 - . Ne pas nous en demander trop
 - . Ne pas vouloir relever des défis humainement impossibles à réaliser
 - . On n'est pas seul-e: on a une équipe
 - . D'autres adultes ont leur part de responsabilité dans l'action.

X- PRATIQUE DES RENCONTRES POSTATELIERS

REMARQUES AUX FORMATRICES ET AUX FORMATEURS

Vous trouverez, plus bas, onze suggestions de mises en situation qui devraient permettre aux animatrices-animateurs de tester leurs aptitudes à répondre aux besoins des enfants en rencontres postateliens. Vous pouvez ajouter toute autre situation rencontrée par l'équipe d'animation de votre organisme ou utiliser des situations qui vous sont suggérées par les candidates et les candidats.

Quelle que soit la situation rencontrée, les étapes seront les mêmes : accueil- écoute- faciliter la parole- donner du support au besoin, etc.

NOTE :

Utiliser la grille d'observation de la boîte à outils « Grille d'observation : rencontres postateliens » permet aux candidates et candidats d'avoir quelques points de référence et peut les sécuriser.

Par la suite, vous pourrez distribuer la grille du « Code des pratiques du ROEQ concernant la formation et la certification des animatrices-animateurs ESPACE ». Cette grille se trouve à l'étape 5 du Code et s'intitule : « Grille d'évaluation : rencontres postateliens ». Cela permettra aux candidates et candidats de connaître les éléments importants à considérer en rencontre postateliens.

DEROULEMENT DE LA PRATIQUE DES RENCONTRES POSTATELIERS

Utiliser la banque de mises en situation ci-incluse ou préparer une banque à partir des situations rencontrées par l'équipe d'animation de votre organisme ou partir des questions des participantes-participants. Assurez-vous que des situations telles que le racisme et l'homosexualité soient tout de même traitées.

- 1) Former des groupes de deux ;
- 2) Décider qui est l'enfant en premier et l'autre personne sera l'animatrice-animateur ;
- 3) Une première dyade s'avance devant le groupe ;
- 4) La personne qui fait l'enfant pige une situation qu'elle lit silencieusement pour elle seule ;
- 5) Elle va trouver l'animatrice-animateur et joue son rôle d'après les indications sur le papier. Elle devra improviser certains éléments pour compléter la situation avec ses couleurs personnelles ;
- 6) Le jeu dure en moyenne 5 minutes ;
- 7) On revient en grand groupe ;
- 8) Pour la mise en situation suivante, on inverse les rôles

Retour sommaire: Questions en grand groupe après chaque mise en situation

Le minimum à faire est un simple retour pour exprimer les émotions :

- 1- Comment t'es-tu senti-e dans le rôle de l'animatrice-animateur? Pourquoi?
- 2- Comment t'es-tu senti-e dans le rôle de l'enfant? Pourquoi?
- 3- Enfant: Qu'est-ce qui t'a fait le plus plaisir?
- 4- Animatrice-animateur: De quoi es-tu satisfait-e?

Retour plus approfondi

- Quel ton de voix avait l'animatrice-animateur? Qu'est-ce que cela t'a fait?
- Quelle attitude physique/corporelle avait l'animatrice-animateur? L'enfant? Est-ce que cela t'a influencé-e?
- As-tu pris soin de ses émotions?
- As-tu montré tes émotions?
- Penses-tu que ta réaction est celle d'un enfant de l'âge que tu avais?
- As-tu essayé d'aider l'animatrice-animateur? De la bloquer?
- T'es-tu sentie valorisé-e?
- ~~Comment s'est passée la résolution de problème?~~

Toute autre question jugée pertinente selon les circonstances.

La rétroaction

Vérifier les commentaires des candidates et des candidats qui observent, comme vous, la mise en situation.

Consigne :

Donner les commentaires positifs en premier et vérifier ensuite les éléments suivants :

- Comment était le ton de l'animatrice-animateur?
- A-t-elle-il favorisé le développement du pouvoir d'agir de l'enfant?
- ~~Quelles étaient les étapes de résolution de problème?~~
- Quel était le langage corporel de l'animatrice-animateur?
- Qu'est-ce qui, d'après vous, a posé un problème?

SUGGESTIONS DE MISES EN SITUATION POUR LES RENCONTRES POSTATELIERS

À PHOTOCOPIER ET À DECOUPER POUR REMETTRE AUX CANDIDATES ET AUX CANDIDATS

- 1) Fille de 6^e année qui veut tout simplement parler à une animatrice-un animateur et n'a pas de problème.
- 2) Garçon de 5^e année qui bégaye et qui aimerait savoir pourquoi.
- 3) Fille de 4^e année qui vit du racisme.
- 4) Garçon de 3^e année dont un des parents est homosexuel/ lesbienne.
- 5) Fille de 2^e année exposée à de la violence conjugale (cette enfant-là n'est pas battue, mais sa mère l'est).
- 6) Garçon de 1^{re} année qui n'a pas d'ami-e et qui vit du rejet.
- 7) Fille de 2^e année, timide, qui ne parle pas (n'a pas de problème, est juste gêné-e).
- 8) Garçon de 3^e année qui vit de la violence physique de la part de son père et ses frères et sœurs aussi.
- 9) Fille de 4^e année qui subit des attouchements sexuels de la part de son cousin.
- 10) Fille de 5^e année qui est en chicane avec ses bonnes amies (sans rapport de force).
- 11) Garçon de 6^e année qui se fait intimider par d'autres enfants de 6^e, sur le chemin de l'école.

DEVOIR

Les candidates et les candidats préparent leur auto-évaluation et l'évaluation de chaque formatrice ou formateur à l'aide des éléments suggérés plus bas.

Les formatrices-le formateur préparent ensemble, pour chaque candidate et candidat, une évaluation selon les points suivants ainsi que leur auto-évaluation à l'aide de ces mêmes points.

AUTO ET CO-EVALUATION***POINTS FORTS***

- Face à toi (comme personne)
- Face à l'équipe (place occupée - rôle - façon de faire - etc.)
- Face à ESPACE (analyse - philosophie - jeux de rôle - etc.)

POINTS À TRAVAILLER

- Face à toi
- Face à l'équipe
- Face à ESPACE.

Exemples de thèmes abordés pendant la formation :

- 1) Le programme
- 2) Théories sous-tendant le programme
- 3) La problématique
- 4) La prévention
- 5) Coopération et outils de communication
- 6) L'équipe
- 7) Les ateliers (théorie et pratique)
- 8) Les rencontres postateliers

TEXTES D'APPROFONDISSEMENT RECOMMANDES

Lire les textes identifiés dans les bulles aux pages précédentes qui font référence au *Recueil de textes et d'exercices d'approfondissement*, selon votre intérêt ou selon les recommandations de la formatrices-du formateur.

Évaluation orale

- 1- Comment te sens-tu?
- 2- As-tu des attentes non comblées? Si oui, demain nous pourrions trouver ensemble des moyens afin que tu puisses avoir les réponses à tes attentes, demain ou ultérieurement.
- 3- Y a-t-il des pratiques que nous pourrions faire en après-midi demain? Ou alors, la-les formatrices-le formateur ont vu des points qu'il faut absolument travailler. Dans ce cas, elle-il annonce ce qui sera travaillé le lendemain sans demander des suggestions aux candidates et aux candidats : « Étant donné le travail effectué jusqu'à présent, il me semble que demain nous devrions travailler (nommer ce sur quoi portera le travail du jour 5 en p.m.) ».

APPRECIATIONS

Selon les outils de communication.

JOUR 5

Comment ça va

Retour sur les lectures de la veille au besoin.

Récapitulation

Et bien voilà... la boucle est bouclée. Nous avons eu les outils nous permettant de passer à l'action dans le milieu.

Nous avons vu:

- 1- Le programme:
 - Son historique;
 - Comment et pourquoi il a été mis sur pied;
 - Qui compose notre réseau d'intervention.
- 2- Les valeurs d'ESPACE, sur quoi le programme repose;
 - Les différentes théories de prévention et en quoi celle d'ESPACE est différente;
 - Comment on applique ces idées-là en classe.
- 3-La problématique de la violence:
 - C'est quoi la violence et comment on en définit les différents types;
 - À qui cela peut arriver;
 - La fréquence des abus de pouvoir;
 - Qui agresse;
 - Le « modèle » des violences;
 - Les conséquences des violences;
 - Les conséquences du silence;
 - Comment et pourquoi rompre ce silence.
- 4- L'atelier destiné aux enfants :
 - À quoi il sert;
 - À qui il s'adresse;
 - Son contenu;
 - Le matériel utilisé;
 - Pratiqué les jeux de rôle de l'atelier ;
- 5- Parlé du travail en équipe :
 - Comment faciliter la communication interpersonnelle ;
 - Comment s'évaluer, se donner du «feed-back» ;
 - Se soutenir.

Avez-vous des questions concernant la formation au complet ?

REMARQUES AUX FORMATRICES ET AUX FORMATEURS

Vérifier s'il y a un besoin de dernières pratiques et dans quel domaine:

- Les jeux de rôle ou animation principale
- Questions fréquentes des enfants (Boîte à outils)

Si la formatrice-le formateur évalue qu'un sujet en particulier doit être amélioré, simplement annoncer :

Aujourd'hui nous allons pratiquer tel sujet (_____) afin d'améliorer notre travail.

Il est évident que vous avez tout ce qu'il faut pour continuer à vous pratiquer, à vous de vous organiser maintenant... et à demander l'aide de l'organisme au besoin.

Tout cela, c'est du connu...

Mais surtout nous allons faire un dernier exercice de confiance en nous et dans le groupe : nous allons, ensemble, en groupe évaluer notre cheminement, faire le point sur nos forces et sur les points que nous avons à travailler pour les améliorer.

C'est un exercice auquel nous ne sommes peut-être pas habitué-e-s. Cela peut sembler intimidant. Cependant, il faut tenir compte de l'esprit dans lequel il va se dérouler, et ne pas perdre de vue que son objectif principal est de nous renforcer, en nous donnant des outils pour continuer.

Et enfin, après tant de vie commune, d'intensité, nous allons nous dire:

« Bonjour et à bientôt! »

Il ne faut pas oublier que nous avons un tout nouveau réseau de personnes avec qui partager en attendant de travailler ensemble. Merci de votre attention et de votre participation (ajouter tout autre commentaire qu'il vous plaira)

XI- AUTO ET CO-ÉVALUATION

Voici la façon de fonctionner pour que chaque personne ait l'occasion de transmettre le résultat du devoir de la veille. Chaque personne transmet aux autres son auto-évaluation en premier lieu, avant de recevoir les points forts et à travailler que les autres ont perçus chez elle, au point de vue personnel, de l'équipe et d'ESPACE.

PROCESSUS :

En groupe, chacune des personnes présentes font part de leur auto-évaluation et ensuite la formatrice-le formateur donne sa rétroaction avec respect et de façon constructive aux candidat-e-s. Ce devrait être un « modèle » de l'esprit de coopération.

La formatrice-le formateur fait part de leur auto-évaluation et reçoit, elle-lui aussi, l'évaluation de chaque candidate et candidat portant sur les points forts et les points à travailler.

Il est évident que la formatrice-le formateur ne connaissant pas la candidate ni le candidat depuis très longtemps, il s'agit ici de pistes... et non de paroles d'évangile. Remarques qui s'appuient toutefois sur l'observation en cours de formation.

Les candidates et les candidats formé-e-s devront tenir compte de cette rétroaction durant la période de probation et effectuer les changements demandés. Une copie de ces évaluations sera versée au dossier de la personne dans l'organisme et servira en vue de l'étape de certification.

Recommandation

La formatrice-le formateur transmet, à la fin de la coévaluation⁷², le résultat de la recommandation à la certification provisoire pour chaque personne, avec ou sans condition. Elle prendra soin de mentionner, de façon concrète, les éléments à changer pour répondre aux conditions s'il y en a. S'il s'agit d'une personne qui n'est pas recommandée à la certification provisoire et qui ne peut donc pas poursuivre les formations, la formatrice-le formateur prendra idéalement rendez-vous avec la personne concernée, soit la veille ou le matin même, au téléphone ou en personne, pour l'avertir qu'elle ne sera pas recommandée.

OBJECTIF DE L'EXERCICE

- Reconnaître nos forces et nos points à travailler.
- Recevoir et donner de la rétroaction.
- Se préparer aux évaluations qui suivent les ateliers.
- Se faire confiance, faire confiance au groupe.
- Se préparer à terminer, boucler la formation.

⁷² Normalement, vous transmettez le résultat de la recommandation à la certification provisoire que vous avez préparé la veille, lors de la co-évaluation. Mais si vous n'êtes pas prêt-e, vous pouvez aussi le faire à la fin de la journée pour vous donner d'autres opportunités d'observer la-le candidat-e l'après-midi.

XII- PRATIQUE DE L'ATELIER AU BESOIN

OU

XIII- QUESTIONS FRÉQUENTES DES ENFANTS

(Voir Boîte à outils : Atelier des enfants : questions fréquentes)

Vous pouvez ajouter des questions rencontrées par l'équipe d'animation de votre organisme et répondre aux questions des candidates et des candidats.

Si vous utilisez les questions fréquentes qui se trouvent dans la Boîte à outils, vous pouvez photocopier les questions, les découper afin d'en distribuer au moins une par candidate et candidat. Chaque personne, à tour de rôle, lira sa question et tentera d'y répondre au meilleur de ses connaissances. Les autres pourront commenter et bonifier la réponse au besoin. Vous pouvez poursuivre l'exercice tant qu'il y a des questions et du temps. Généralement, cet échange amène des discussions et des réflexions intéressantes.

TEXTE D'APPROFONDISSEMENT RECOMMANDE



Lire les textes identifiés dans les bulles aux pages précédentes qui font référence au *Recueil de textes et d'exercices d'approfondissement*, selon votre intérêt ou selon les recommandations de la formatrice-du formateur.

PROCHAINES ETAPES DE LA CERTIFICATION

La formatrice-le formateur expliquera les prochaines étapes à couvrir afin de compléter le processus de certification et devenir officiellement une animatrice-un animateur certifié-e par ESPACE.

Voir le guide d'accompagnement du ROEQ concernant la formation et la certification d'animatrices et animateurs ESPACE :

Étape #5	PROBATION
Étape #6	CERTIFICATION
Étape #7	ÉVALUATION ANNUELLE
Étape #8	RENOUVELLEMENT DE CERTIFICATION
Étape #9	POUR LES BESOINS D'ÉCHANGE ET DE SUPPORT
Étape #10	FORMATION CONTINUE

Évaluation écrite de la formation (voir pochette pour les grilles)

- Évaluation pour candidates et candidats
- Auto-évaluation de la formatrice-du formateur

DEVOIR POSSIBLE :

- Lire l'atelier préscolaire avant la formation

Évaluation orale

1. Comment avez-vous trouvé le déroulement de la journée ?
2. Comment vous sentez-vous ?
3. Comment repartez-vous après cette journée ?

Appréciations

Selon les outils de communication