

Université de Montréal

Effets d'un abus incestueux
sur l'apprentissage scolaire d'un jeune garçon

par Geneviève Manseau

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des Sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (PH. D.)
en psychopédagogie

Août 2000



Copyright Geneviève Manseau, 2000

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Effets d'un abus incestueux
sur l'apprentissage scolaire d'un jeune garçon

présentée par :

Geneviève Manseau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

- . M. Jean Gaudreau, Professeur, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, directeur de recherche
- . M. Gilles Richelieu, Psychologue clinicien à l'emploi des Centres-jeunesse de Montréal, co-directeur de recherche
- . Mme Estelle Chamberland, Professeur agrégé, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- . Mme Michelle Comeau, Directrice, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Présidente du jury
- . M. Gérard Boutin, Professeur titulaire et Directeur du Bureau de la formation pratique, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Examineur externe

Thèse acceptée le : 19 janvier 2001

SOMMAIRE

Dans la présente étude, de type exploratoire, le lecteur est convié à remonter à la source des difficultés scolaires d'un jeune garçon. Emboitant le pas à son auteure, il découvrira peu à peu qui est ce garçonnet et se familiarisera avec son histoire, à la fois singulière et représentative des réalités sociales contemporaines, ainsi qu'avec son héritage familial particulier.

L'élève dont il s'agit pose problème depuis les débuts de son parcours éducatif, et son avenir apparaît d'ores et déjà fortement compromis. Dès le début de notre questionnement à son sujet, s'exprimeront de vives présomptions concernant un épisode d'abus sexuel intrafamilial dans la petite enfance, présomptions que notre collecte d'information auprès d'intervenants des milieux socio-médical et éducatif (garderies, écoles, colonie de vacances) viendra étayer. Nous nous interrogerons alors sur la possibilité d'opérer un rapprochement entre les manifestations d'inadaptation observées chez lui et les conséquences globales d'une telle expérience selon la théorie connue à ce jour. Plus précisément, nous nous demanderons si ce rapprochement pourrait s'effectuer au plan cognitif puisqu'il semble admis que l'enfant n'apprend pas.

La recherche relative aux effets de l'inceste s'est jusqu'à présent concentrée sur ses séquelles d'ordre émotif. Selon Finkelhor et Araji (1986), il ne faut pas douter cependant que le mode de connaissance de la victime soit également atteint. Comment l'enfant sur la personne duquel a été commis un abus intrafamilial s'explique-t-il intérieurement la réalité de cet abus ? Sa façon d'appréhender le monde environnant et la vision qui en découle peuvent-elles demeurer intactes après qu'un proche ait usé de sa position d'autorité pour faire intrusion dans son intimité ?

Telles sont les questions auxquelles s'intéresse notre recherche qui, pour y répondre, adopte une approche qualitative

d'approfondissement sur le terrain. Ce souci d'approfondissement se traduit par la sélection délibérée d'un cas unique de préférence à des groupes, dans la mesure où le nombre appelle plutôt un regard de surface. Empruntant l'attitude d'esprit et la démarche de l'explorateur, la chercheuse réunira, grâce à la collaboration d'une partenaire privilégiée, la mère de son sujet, une masse considérable de données mettant en lumière l'histoire de vie de celui-ci, de même que les manifestations particulières de son fonctionnement cognitif en contexte éducatif.

Au fur et à mesure du traitement des renseignements ainsi rassemblés, vérifiés, selon les règles relatives à l'intersubjectivité, par recoupements de témoignages de personnes d'horizons professionnels divers, apparaîtront des constantes dans le rapport entretenu par l'enfant avec le domaine de la connaissance, circonscrit, pour les fins de la recherche, à l'apprentissage scolaire. Un portrait se dégagera alors, dont les grands traits seront dessinés à l'aide d'une série de tableaux.

Du lien plus ou moins fort de convergence entre ces grands traits émergeront deux caractéristiques globales dont il appert qu'elles sont associées par la théorie, expérimentale et clinique, ainsi que par d'ex-victimes adultes, à un inceste. L'étude approfondie du cas aura permis de préciser à quoi ressemble, en cours de scolarisation, un jeune enfant qui a un passé d'abus, tout en apportant les indispensables nuances sur son exemplarité - puisqu'aucune symptomatologie uniforme n'existe en la matière.

À l'issue de la recherche, le lecteur sera en mesure de déterminer en quoi les particularités de l'élève concerné peuvent être ramenées à des effets d'ordre cognitif qui reflètent la vision du monde d'une jeune victime d'inceste de sexe masculin.

MOTS-CLÉS

- PSYCHOPÉDAGOGIE
- TROUBLES COGNITIFS
- MALTRAITANCE
- ABUS SEXUEL DES ENFANTS
- INCESTE AU MASCULIN

*

TABLE DES MATIÈRES

	<u>Pages</u>
Sommaire	i
Mots-clés	v
Table des matières	vi
Liste des tableaux	xi
Avis préliminaire	xiii
<u>Chapitre 1</u> : LA PROBLÉMATIQUE	1
Introduction	1
1.1 QU'ENTENDRE PAR LE TERME D'«INCESTE» ?.....	3
1.1.1 Deux expériences tirées de notre pratique ...	3
1.1.2 Une définition à la mesure du phénomène	4
1.1.3 Ampleur du phénomène	5
1.2 EFFETS COGNITIFS DE L'INCESTE, POSSIBLES OU PAS ?..	6
1.2.1 L'inceste peut-il altérer le fonctionne-	
ment cognitif ?.....	6
1.2.2 Où et comment se manifesterait un	
fonctionnement cognitif altéré ?.....	8
1.2.3 Conditions de réussite de l'apprentissage	
scolaire.....	9
1.2.3.1 Le «comment» de l'apprentissage	9
1.2.3.2 Qu'est-ce qu'apprendre ?	10
1.2.4 Quelle part imputer à l'inceste dans les	
difficultés scolaires ?.....	12
1.2.5 Quels effets sur l'apprentissage seraient-ils	
reliés à l'inceste en particulier ?.....	13
1.2.6 Aspects observables du fonctionnement cognitif	
à l'école.....	15
1.3 NATURE DU PROBLÈME.....	16
1.3.1 Son énoncé	16
Conclusion.....	18
<u>Chapitre 2</u> : LE CADRE THÉORIQUE	20
Introduction	20
2.1 L'A.S.E. ET L'INCESTE VUS À TRAVERS LA RECHERCHE	
DE TYPE EXPÉRIMENTAL	23
2.1.1 Des approches multiples à réconcilier.....	23
2.1.1.1 La maltraitance des enfants, un problème	
quadriforme.....	23
2.1.1.2 En matière d'abus sexuel des enfants,	
le modèle de Finkelhor revisité.....	24

2.1.2 Effets de l'ASE observables à l'école.....	26
2.1.2.1 Le rendement scolaire d'enfants abusés sexuellement.....	26
2.1.2.2 Leur conduite à l'école	29
2.1.3 Problèmes scolaires liés à l'A.S.E. et à l'inceste.....	32
2.1.3.1 Type de scolarisation	32
2.1.3.2 Performance globale	33
2.2 L'A.S.E. ET L'INCESTE VUS À TRAVERS DES ÉTUDES CLINIQUES	34
2.2.1 Le rôle de l'école	34
2.2.2 Les signaux	35
2.2.3 Grille de lecture	36
2.3 TÉMOIGNAGES DE PERSONNES VICTIMES	40
2.3.1 Rendement en situation d'apprentissage.....	40
2.3.1.1 La sur-performance, ou réussite à tout prix.....	40
2.3.1.2 La sous-performance.....	41
2.3.2 Conduite	42
Conclusion.....	45
Chapitre 3 : LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	47
Introduction.....	47
3.1 PORTRAIT DE NOTRE RECHERCHE.....	48
3.1.1 Son cadre.....	48
3.1.2 Ses objectifs.....	49
3.1.3 L'option retenue.....	52
3.1.4 Notre choix de méthodologie.....	54
3.1.5 Notre choix d'approche	57
3.1.6 Ses contraintes	58
3.1.6.1 L'inceste a-t-il eu lieu ?.....	58
3.1.6.2 Prévoir les réactions à l'A.S.E.....	58
3.1.6.3 Gérer le danger de biais	59
3.1.7 Ses particularités	60
3.1.7.1 Une politique communicationnelle	60
3.1.7.2 La subjectivité considérée comme source d'information	62
3.1.7.3 Une attention spéciale portée au langage	62
3.1.8 Notre traitement des données.....	63
3.2 NOS PRINCIPAUX PARAMÈTRES MÉTHODOLOGIQUES	65
3.2.1 Le sujet.....	65
3.2.2 Les lieux de rencontre	67
3.2.3 L'investigation.....	68

3.2.3.1	Ses objets	68
3.2.3.2	Ses modes	69
3.2.3.3	Ses outils	69
3.2.4	Les aspects éthiques.....	70
3.2.5	Isoler la part de l'A.S.E.	70
Conclusion		72
Chapitre 4 : LES DONNÉES RECUEILLIES		73
Introduction		73
4.1 TYPES ET CATÉGORIES DE DOCUMENTS		79
4.1.1 Cahiers de notes personnelles		80
4.1.1.1 Le Cahier de bord		80
4.1.1.2 Le Cahier d'observation directe		80
4.1.2 Documents relatifs à l'histoire familiale....		81
4.1.3 Documents relatifs à la garde parentale		81
4.1.4 Documents relatifs à la santé et au développement de l'enfant		82
4.1.5 Documents relatifs au parcours éducatif de l'enfant en milieu institutionnel		82
4.1.5.1 Le rendement		82
4.1.5.2 La conduite		83
4.1.6 Documents relatifs à des suivis éducatifs à la périphérie du milieu institutionnel		83
4.1.7 Productions personnelles de l'enfant		84
4.1.8 Autorisations		84
4.2 LA CHRONOLOGIE DES ÉVÉNEMENTS		84
4.2.1 Notice biographique/Famille		86
4.2.2 Notice biographique/Orphée		88
4.2.3 Parcours éducatif d'Orphée et de son frère ..		90
4.3 LES PRINCIPAUX PARAMÈTRES EN JEU		91
4.3.1 Esquisse d'un portrait d'Orphée.....		91
4.3.2 Antécédents familiaux		92
4.3.2.1 Généalogie du lignage maternel		92
4.3.2.2 Génogramme de la famille maternelle ..		93
4.3.2.1 Amorce de génogramme de la famille paternelle		96
4.3.3 Les membres de la famille immédiate.....		98
4.3.4 Chronique d'un abus présumé		105
4.3.4.1 L'enfant en cause		105
4.3.4.2 Le proche incriminé par lui		112
4.4 LES CARACTÉRISTIQUES OBSERVÉES CHEZ ORPHÉE		115
4.4.1 Au plan du développement et de la santé		115
4.4.1.1 Déclarations aux garderies # 1 et 5 .		115
4.4.1.2 Indications de la Grille d'observation et du questionnaire S.A.S.I.....		116
4.4.1.3 Rapports médicaux		117

4.4.2	Au plan du parcours éducatif institutionnel	123
4.4.2.1	En garderie	123
4.4.2.2	À l'école.....	131
4.4.3	À la périphérie des suivis institutionnels ...	152
4.4.3.1	Le rapport de la colonie de vacances	152
4.4.3.2	Nos observations directes	152
Conclusion		169
Chapitre 5 : LE TRAITEMENT DES DONNÉES		171
Introduction		171
5.1	PORTRAIT D'ORPHÉE	172
5.1.1	Le potentiel de l'enfant	172
5.1.2	Les caractéristiques observées chez lui	173
5.1.2.1	Au plan de la santé et du développement.....	174
5.1.2.2	Au plan du parcours éducatif à l'école	176
5.1.2.3	À la périphérie des suivis institutionnels	182
5.1.3	Type de rapport entre le potentiel de l'élève et son fonctionnement cognitif	188
5.1.3.1	Quant au rendement	188
5.1.3.2	Quant à la conduite	189
5.2	L'ABUS EST-IL PLAUSIBLE DANS SON CAS ?	190
5.2.1	Quand un signalement est-il retenu aux termes de la L.P.J. ?	191
5.2.1.1	L'intervention en cas d'A.S.E.	192
5.2.1.2	La mère d'Orphée, un parent «protégeant» au regard de la Loi	193
5.2.2	Les motifs de croire qu'Orphée a été abusé ..	193
5.2.2.1	Le témoignage incriminant	193
5.2.2.2	Les troubles somatiques	194
5.2.2.3	Les résultats au test <u>Patte-noire</u> ...	195
5.2.2.4	Les indicateurs selon Browne et Finkelhor (1986).....	196
5.3	Y A-T-IL UNE RELATION, CHEZ ORPHÉE, ENTRE A.S.E. INTRAFAMILIAL ET FONCTIONNEMENT COGNITIF ?	201
5.3.1	Signes observés chez des victimes à l'école..	201
5.3.1.1	Selon la recherche	201
5.3.1.2	Selon les témoignages d'ex-victimes..	204
5.3.2	Le fonctionnement cognitif à l'école d'Orphée présente-t-il un lien avec un historique d'A.S.E.I. ?	205
5.3.2.1	Au regard du milieu éducatif institutionnel	205
5.3.2.1	Au regard de l'observation faite à la périphérie de ce milieu	206

5.3.3 En l'absence d'inceste, ces données font-elles sens ?	207
5.4 PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE ULTÉRIEURES ...	209
Conclusion	211
CONCLUSION GÉNÉRALE	212
BIBLIOGRAPHIE.....	215
ANNEXES :.....	i
I) <u>Rapport d'observation orthopédagogique, Geneviève Manseau, juin 1999</u>	iii
II) <u>Procès-verbaux de réunions relatives à l'élève concerné</u>	xxiv
III) <u>Formulaire de consentement à la recherche</u>	xxvii
IV) <u>Lettre d'autorisation générale</u>	xxx
V) <u>Protocole d'échanges professionnels avec l'équipe de pédopsychiatrie</u>	xxxii
VI) <u>Canevas du déroulement des séances d'observation directe de l'enfant à domicile</u>	xxxiv
REMERCIEMENTS	xxxvii

LISTE DES TABLEAUX

Pages

I	: TYPES DE CONDUITE À L'ÉCOLE DE VICTIMES D'INCESTE DANS L'ENFANCE.....	43
II	: RÉSULTATS D'ÉTUDES EXPÉRIMENTALES SUR L'ABUS SEXUEL DES ENFANTS	55
III	: NOTICE BIOGRAPHIQUE/FAMILLE D'ORPHÉE	86
IV	: NOTICE BIOGRAPHIQUE/ORPHÉE	88
V	: PARCOURS ÉDUCATIF D'ORPHÉE ET DE SON FRÈRE	90
VI	: GÉNOGRAMME DE LA FAMILLE MATERNELLE D'ORPHÉE ÉTABLI PAR SON TRAVAILLEUR SOCIAL FIN 1999	94
VII	: AMORCE DE GÉNOGRAMME DE LA FAMILLE PATERNELLE D'ORPHÉE ÉTABLI PAR SON TRAVAILLEUR SOCIAL FIN 1999	97
VIII	: COMPTE RENDU QUOTIDIEN DES OBSERVATIONS DES ÉDUCA- TRICES/GARDERIE 1 (fréquentée en 1993)	124
IX.A	: PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN SANTÉ ET DÉVELOPPEMENT (d'après des documents administratifs de garderies et un rapport médical)	175
IX.B	: PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN DU PARCOURS ÉDUCATIF À L'ÉCOLE/LE RENDEMENT À LA MATERNELLE (ÉCOLE 1)...	177
IX.B'	: PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN DU PARCOURS ÉDUCATIF À L'ÉCOLE/LE RENDEMENT AUX ÉCOLES 2 ET 3.....	178
IX.C	: PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN DU PARCOURS ÉDUCATIF À L'ÉCOLE/LA CONDUITE À LA MATERNELLE (ÉCOLE 1)....	179
IX.C'	: PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN DU PARCOURS ÉDUCATIF À L'ÉCOLE/LA CONDUITE À L'ÉCOLE 2	180
IX.C''	: PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN DU PARCOURS ÉDUCATIF À L'ÉCOLE/LA CONDUITE À L'ÉCOLE 3	181
IX.D	: PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN DU PARCOURS ÉDUCATIF À LA PÉRIPHÉRIE DES SUIVIS INSTITUTIONNELS	183
X	: RAPPORT DE CONVERGENCE ENTRE LES CARACTÉRISTIQUES OBSERVÉES CHEZ ORPHÉE, AU REGARD DES INDICATEURS DE BROWNE ET FINKELHOR (1986)	200
XI	: ASPECTS TOUCHÉS DU FONCTIONNEMENT COGNITIF D'ORPHÉE EN LIEN AVEC UN HISTORIQUE D'ASE INTRAFAMILIAL ...	208

À la mémoire de G.L.,
promesse tenue !

En souvenir de ma classe des
«Indomptables» de la réserve
crie de Baie-du-Poste
(1989-1990)

AVIS PRÉLIMINAIRE

Le sujet de l'inceste, c'est un fait attesté par nombre de spécialistes du domaine, suscite un profond malaise chez la plupart. À propos de l'incrimination des responsables parentaux, la psychanalyste allemande Alice Miller (1988) parle de «connaissance interdite» qu'aussi bien les scientifiques, les thérapeutes et les journalistes que la population en général souhaitent tenir cachée ; l'Américaine Florence Rush (1983), de son côté, décrit l'exploitation sexuelle des enfants comme le «secret le mieux gardé»; au Québec, Louisiane Gauthier et Hubert Van Gijsegem (1992) dénoncent le danger de viol psychique que représente, à leur avis, le non-respect du «droit au secret» de la victime par des intervenants pratiquant une sollicitation au dévoilement dans le but d'échapper à un sentiment d'horreur personnel.

Face à un texte qui traite d'un tel sujet, ce sentiment risque d'interférer avec une appréciation impartiale. L'auteure des lignes qui suivent tient à en aviser ses lecteurs. Elle les informe, par ailleurs, que le masculin sera employé de préférence au féminin pour des raisons de commodité exclusivement.

Introduction

Parmi toutes les formes existantes d'abus sexuel des enfants, l'inceste est celle qui, de l'avis de beaucoup, produit sur ses victimes les effets les plus marquants et les plus persistants. La recension de recherches effectuées dans l'ouvrage **A SourceBook on Child Sexual Abuse** (Araji et Finkelhor, 1986) permet de distinguer entre des effets initiaux - soit jusqu'à deux ans après l'(ou les) épisode(s) d'abus - et des effets à long terme.

Les premiers consistent d'abord dans des réactions à caractère émotif ou en lien avec la perception de soi qui se traduisent par des attitudes de peur, de colère et d'hostilité, de culpabilité et de honte, par des états dépressifs et une piètre estime de soi ; ils prennent aussi, dans un deuxième temps, la forme d'allégations de malaises physiques et somatiques - comme des troubles du sommeil et de l'alimentation -, de grossesses précoces, d'une tendance à la sursexualisation (ramener tout au sexe, voir du sexe partout) et enfin, de troubles de la socialisation - tels les problèmes d'apprentissage, l'absentéisme scolaire, les fugues, les mariages prématurés.

Quant aux effets à plus long terme, selon Browne et Finkelhor (1986), ils se situent également du côté de la perturbation de l'équilibre émotif - se manifestant par des états dépressifs, des tentatives de suicide, ou pensées suicidaires, des troubles somatiques (anxiété, tension, sommeil agité, boulimie ou anorexie, dissociation mentale), ainsi que par l'altération de l'image de soi, la difficulté à établir et à maintenir des relations personnelles -, mais aussi du côté de la perturbation du comportement sexuel et social.

La conséquence globale de l'inceste, cependant, serait de fausser la vision du monde de la victime et au plan émotif

et au plan cognitif¹ (Browne et Finkelhor, 1986). Et cette conséquence, Finkelhor la soulignera de nouveau à l'occasion d'une mise à jour de la recherche sur le sujet, publiée en 1990 par la revue de l'American Psychological Association. C'est, à sa suite, sur elle que nous nous pencherons dans le présent travail, postulant que le point de vue sur son environnement de l'enfant élevé dans une famille non abusive ne peut être celui de l'enfant qui grandit dans une famille abusive, lequel s'inspirera d'une vision du monde conditionnée par la connaissance intime de la possibilité et de l'existence de l'inceste.

Nous questionnant préalablement sur le sens du terme «inceste», nous partirons de deux exemples tirés de notre pratique d'orthopédagogue pour mieux en saisir la complexité. Puis, nous proposerons, du phénomène, une définition à sa mesure et tenterons d'en situer l'ampleur. Nous nous interrogerons ensuite sur la façon dont il pourrait altérer le fonctionnement cognitif, selon l'expression de Browne et Finkelhor (1986) et de Finkelhor (1990), ce qui nous conduira à nous demander où et comment se manifesterait une telle altération. Suivant les réponses proposées à nos questions, nous exposerons brièvement les conditions favorables au développement cognitif, ou à la réussite de l'apprentissage, après quoi nous tenterons de découvrir s'il existe une part imputable à l'inceste dans les difficultés scolaires. Nous précisons enfin quels aspects du comportement d'un élève permettraient d'observer chez lui d'éventuels effets cognitifs pouvant être reliés à l'expérience d'un abus sexuel dans son milieu familial. De là découlera un énoncé de problème, notre problématique, que nous articulerons autour de ces aspects.

*

¹. «Cognitif» est ici employé au sens de Legendre (1993), à savoir : «relatif à la connaissance» [voir # 1.2.6].

1.1 QU'ENTENDRE PAR LE TERME D'«INCESTE» ?

1.1.1 Deux exemples tirés de notre pratique professionnelle

À au moins deux reprises, notre pratique d'orthopédagogue en milieu scolaire nous a placée devant des comportements qui nous ont amenée sur la piste de l'inceste. Dans le premier cas, il s'agissait de deux enfants du primaire, l'une en première année, l'autre, en troisième. Ces deux soeurs, d'aspect malingre, avaient un développement physique à la limite de la normalité. Inscrites en cours d'année, elles étaient, par ailleurs, fréquemment absentes. Le directeur nous avait demandé d'effectuer un suivi auprès de la plus vieille, F... Certaines réponses de l'enfant, lors de nos entrevues subséquentes avec elle, nous étonnèrent par l'extrême soumission, sinon l'habitude de la crainte, qu'elles révélaient. Nous montâmes donc un dossier sur le cas (Manseau, 1992) qui, selon l'information recueillie, en était un d'abus sexuel dans la famille.

Comment a grandi cette petite fille de troisième année, qu'est-elle devenue après avoir été retirée de l'école par sa mère avant la fin de l'année pour déménager dans une localité éloignée, nous n'en avons rien su. En revanche, nous avons pu, à l'occasion d'une expérience d'enseignement au secondaire, observer chez une adolescente de 16 ans, également susceptible d'avoir été abusée, un comportement tout à fait inverse.

S... se signala tout de suite à notre attention par l'intelligence qu'elle démontrait dans ses travaux lorsque, par hasard, elle daignait y mettre un peu d'application. Contrairement à notre petite F..., elle n'avait absolument aucune peur de l'autorité. Elle semblait même prendre plaisir à la braver, lisant ostensiblement des revues de mode pendant les cours et allant jusqu'à se coiffer ou à se maquiller debout à son pupitre en plein milieu d'un exercice qui l'ennuyait. Sa conduite parfois agressive (au plan verbal)

lui valait d'être expulsée régulièrement de leur classe par des professeurs du secteur ordinaire.

Inquiète devant son peu de motivation manifeste, nous nous renseignâmes auprès de la travailleuse sociale. Celle-ci nous apprit que S... s'était fait remarquer l'année précédente par une séance de déshabillage public et d'exhibition de photos d'elle nue, prises par son père apparemment. La mère de la jeune fille que nous appelâmes pour lui faire part de nos soupçons, sembla fort surprise, jurant que chez elle, l'adolescente se montrait d'une grande prudence, parfois même excessive ...

À l'instar de la petite F ..., S... a quitté l'école. Mais elle n'en est pas partie pour suivre une famille déménageant en toute hâte. Avec l'aggravation de son comportement rebelle, on l'a plutôt mise à la porte, cela sans que nous ayons su à quoi nous en tenir exactement sur les motifs d'un tel comportement.

1.1.2 Une définition à la mesure du phénomène

Le premier chapitre du livre A Sourcebook on Child Sexual Abuse paru en 1986, s'amorce sur une mise en garde de Finkelhor, Peters et Wyatt contre l'absence de définition de l'inceste dans nombre d'études antérieures, tant parmi les plus anciennes (Hamilton, 1929 ; Landis, 1956) que de plus récentes (Walters, 1975 ; Fritz, Stoll et Wagner, 1981 ; Keckley Market Research, 1983; Kercher et McShane, 1984). Par la suite, cependant, Finkelhor et ses deux collaboratrices (1986) relèvent d'autres auteurs précisant leurs critères d'évaluation des expériences à classer comme abusives. La comparabilité des résultats obtenus par différents chercheurs est obtenue à ce prix, selon eux (p.23).

Pour les fins de notre propre recherche, nous avons donc cru utile de mettre au point, à partir de nos lectures, une

définition apte à guider nos choix méthodologiques ultérieurs. Le terme d'«inceste» s'y appliquera strictement aux situations vécues par un enfant de moins de dix ans contre la personne de qui nous sommes fondée à croire qu'a été commis au moins un abus à caractère sexuel par un membre adulte de sa famille naturelle. Notre définition renverra, par ailleurs, à une expérience récente² d'agissements incestueux - directs (attouchements) ou indirects (visionnement de films pornographiques) - étayée par la victime sous la forme de comportements verbaux et/ou non verbaux.

Notons que, dans le cours de nos lectures, nous avons trouvé chez Sgroi, Blick et Porter (1986), une vision de l'exploitation sexuelle juvénile qui éclaire la nôtre. Cette auteure la décrit comme :

«l'imposition d'un acte sexuel à un enfant qui ne possède pas le développement affectif, la maturité et les connaissances nécessaires. La capacité d'engager un enfant dans une relation sexuelle repose sur la position toute-puissante et dominante du délinquant adulte ou adolescent, position qui contraste vivement avec l'âge de l'enfant, son état de dépendance et sa situation de subordonné. L'autorité et le pouvoir permettent au délinquant, implicitement ou directement, de contraindre l'enfant à la soumission sexuelle.» (p. 26)

1.1.3 Ampleur du phénomène

En matière d'inceste, l'opinion courante veut que «ça» n'arrive que chez les autres ou encore ailleurs, dans des contrées peu ou mal développées. Les chiffres pour l'Amérique du Nord varient beaucoup, les taux de prévalence recensés par Finkelhor, Peters et Wyatt (1986), dans des travaux effectués entre 1976 et 1986, s'échelonnant de 6 à 62%. Nous avons donc le choix entre une vision réductrice ou alarmiste.

². Il existe à notre époque toute une controverse au sujet de la validité des souvenirs refoulés en matière d'inceste vécu dans l'enfance. Comme nous traitons de l'abus intrafamilial d'un mineur et non de la rétrospection d'un tel abus à l'âge adulte, cette discussion ne nous paraît pas s'appliquer ici.

Au Canada, les statistiques les plus récentes dont nous disposons font état de l'ensemble des agressions sexuelles commises sur des mineurs : elles ne font pas la distinction entre inceste et autres types de crimes. C'est ainsi que le professeur Nico Trocmé, de l'École de service social de l'Université de Toronto, évalue à 42 000 par année les enfants de moins de quinze ans qui subissent un abus aux mains d'un adulte, proche ou étranger (cité dans Steed, 1994). Le rapport Badgley (1984) mentionnait déjà qu'une fille sur quatre et un garçon sur six étaient, dans notre pays, abusés sexuellement d'une façon ou d'une autre.

Dans l'ensemble, nous préviennent Finkelhor, Peters et Wyatt (1986), la recherche tend à démontrer une sous-divulgence du phénomène, nombre de victimes préférant garder pour elles ce secret dont elles ont honte ou qu'elles veulent chasser de leur mémoire à tout jamais. Un article paru dans le journal montréalais La Presse du 25 avril 1999 cite le directeur de la Protection de la jeunesse selon qui «seulement 20% des victimes sont déclarées», dans le contexte québécois.

1.2 EFFETS COGNITIFS DE L'INCESTE, POSSIBLES OU PAS ?

1.2.1 L'inceste peut-il altérer le fonctionnement cognitif ?

Si la perturbation de l'équilibre émotif des personnes «incestuées» a fait initialement l'objet, selon Finkelhor et Baron (1986), de nombreuses recherches (DeFrancis, 1969; Meiselman, 1978 ; Courtois, 1979 ; Bagley et Ramsay [1990, mais sous presse à l'époque], entre autres), celle de leur fonctionnement cognitif semble alors avoir moins retenu l'attention. Pourtant, certains théoriciens l'affirment clairement, «l'expérience que fait un être humain d'événements nocifs auxquels il ne peut se soustraire, sera

cause d'interférence avec des apprentissages ultérieurs»³ (Walker, 1978, p. 527, cité par Linda Hall Harris, 1982, p. 114). Dans le cas d'un inceste, le processus mis en branle est ainsi décrit dans un article récent, «A narrative context for conversations with adult survivors of childhood sexual abuse» publié sous la signature de Frank Baird par la revue Progress : Family systems Research and Therapy (1996, vol. 5, p. 51-71) :

«Pour être en mesure de perpétrer et de continuer à perpétrer ses agissements, l'individu qui abuse d'un enfant doit «aider» ce dernier à se donner une explication permettant de l'exploiter sexuellement contre son gré. Imposée à la victime, une telle explication fait partie intégrante de l'abus. Elle sert les intérêts personnels de l'abuseur sans égard aux intérêts de l'enfant. Non averti, celui-ci s'appropriera cette explication qu'il tentera de faire coïncider avec son expérience. Le message qu'il reçoit ainsi est à l'origine de symptômes comme «(a) un sentiment de culpabilité et une auto-appréciation négative, (b) un sentiment d'abandon sans espoir et (c) la méfiance envers autrui (Briere, 1989, p. 11-12).» (p. 52)

La psychanalyste française Françoise Dolto, citée par Sébastien Campo dans le numéro de mars 1984 de la revue Psychologies (no 9), affirmait qu'en pareil contexte, «les facultés de symbolisation du sujet sont gelées, bloquées» (p.21). Selon une formule lapidaire de son compatriote, le psychothérapeute Bernard Lempert (1995), dans sa «Grille de lecture de l'enfant violenté» publiée par la revue Communautés éducatives (vol. 94) : «Le corps est atteint par les coups, la pensée est atteinte par le viol» (p.54). Serge Lebovici, autre psychanalyste français cité par Sébastien Campo («L'inceste», in : Psychologies, no 9, mars 1984), ira jusqu'à dire : «L'inceste est un arrêt de mort psychique» (p. 22), tandis que d'autres spécialistes de la question, tel le psychologue canadien, Gérald Lajoie (1992), tout en

³. Dans ce chapitre, tous les extraits d'oeuvres écrites en anglo-américain sauf une (voir texte d'Annaïs Nin en conclusion) ont été, pour une meilleure compréhension, traduites en français par nos soins.

reconnaissant la profondeur durable de la blessure infligée à la victime, laissent entrevoir l'espoir d'une cicatrisation :

«Si rien ne vient aggraver ou entretenir la blessure, le psychisme arrive souvent à mettre en branle des mécanismes d'auto-guérison»

[«Tribune des lecteurs : entre le viol et l'oubliette», in : Santé mentale au Québec, 1992, XVII, 2, p. 315]

Mais, quoi qu'il en soit, comment se rendre compte de dommages dont les traces sont forcément internes ?

1.2.2 Où et comment se manifesterait un fonctionnement cognitif altéré ?

Le fonctionnement cognitif d'une personne se manifeste par ce qui nous en est communiqué, verbalement ou autrement. Or, dans l'ensemble des lieux publics permettant une telle communication, l'école fait figure de privilégiée puisque l'apprentissage dont elle est le théâtre par excellence y consiste dans une interaction continue entre maître et élève. Ainsi, le premier se rendra compte des progrès du second, dans sa longue marche vers l'appropriation des savoirs, par sa production de devoirs, récitations de leçons, contrôles, examens, etc., de même que par la qualité de sa présence (physique et mentale) aux explications données en classe et la régularité de cette présence.

Les signaux pouvant indiquer un fonctionnement cognitif altéré seront le plus souvent «enrobés», pour ainsi dire. Le chercheur suisse Philippe Perrenoud (1995) nous en donne une idée lorsqu'il considère comme un indice de difficultés scolaires le fait de «poser des questions décalées par rapport à ce que le professeur aimerait entendre» («Lutter contre l'échec scolaire par une prise en charge différenciée des élèves», entrevue avec Philippe Perrenoud, par Luce Brossard et Arthur Marsolais, Vie pédagogique 96, nov.-déc. 1995, p. 6).

De toute évidence, ces difficultés auront des causes diverses. Mais «si elles peuvent résulter, par exemple, d'un

trouble d'apprentissage (comme la dyslexie), d'une résistance passive, ... [elles le peuvent aussi] de la peur ou de l'anxiété d'un enfant abusé se manifestant dans son incapacité à exercer sa pensée de façon à y voir clair» (scan thinking), soutient Linda Hall Harris (1980, p. 203) qui associe par là perturbation d'ordre cognitif et fonction d'apprentissage. Le traumatisme subi empêcherait pareil enfant d'aborder une question de manière dégagée, fluide, bref, de l'aborder sous ses divers aspects.

1.2.3 Conditions de réussite de l'apprentissage scolaire

Il n'entre pas dans le cadre du présent travail de présenter une brochette de théories de l'apprentissage. Cependant, pour que le lecteur puisse saisir en quoi l'exploitation sexuelle juvénile ferait écran au mode d'acquisition des savoirs transmis à et par l'école, il nous apparaît utile de toucher un mot des conditions de réussite de l'apprentissage. Nous donnerons ici la parole à deux auteurs français, le premier, Maurice Berger (1996), nous informant sur le «comment» de l'apprentissage, la seconde, Françoise Coutou-Coumes (1988), sur les processus qui y sont à l'oeuvre, bref sur le «qu'est-ce qu'apprendre».

1.2.3.1 Le «comment» de l'apprentissage

Selon Maurice Berger (1996), l'être humain apprend en grande partie avec son corps. Les diverses expériences auxquelles celui-ci est soumis, contacts physiques, intérêt d'autrui à son endroit, mise en actes à des rythmes différents, s'ajoutant à leur fond émotionnel et matériel, sont, pour le chercheur, à l'origine de l'organisation de la pensée dès la naissance : aucun ordinateur n'y changera rien, le passage par les perceptions corporelles est à la base de l'apprentissage.

Chacun de nous sait, sans forcément l'avoir vécu, à quel point la privation d'un sens peut influencer sur la

capacité de représentation du réel. Le sourd n'ayant pas accès aux sons, l'aveugle à qui est fermé le monde de la lumière, des formes et des couleurs devront s'en former des approximations mentales par des moyens compensatoires. Mais, même en l'absence de handicap visible, des obstacles internes se dressent sur la route du savoir.

Maurice Berger (1996) donne ici l'exemple du calcul, où l'élève débutant a «besoin de s'étayer sur des sensations physiques pour le comptage des bâchettes», en d'autres mots de compter sur ses doigts. Il ne dépassera ce stade que s'il devient apte à «se passer de perceptions visuelles et tactiles, et qu'il apprend en se représentant les éléments en jeu» (op. cit., p. 2). C'est là que s'interposera la qualité des expériences corporelles et affectives réalisées par l'enfant lorsqu'il était bébé (Berger, 1996).

L'exploitation sexuelle juvénile prenant, aux yeux de la victime, la forme d'une intrusion physique, ne pourrait-elle avoir des effets sur l'apprentissage ? Dans la mesure où le «développement cognitif est [...] en grande partie issu de la rencontre entre les mouvements corporels du sujet, ses mouvements psychiques et affectifs, et son environnement» (op. cit., p. 3), il y a lieu de se poser la question. Et s'il appert que l'enfant abusé apprend différemment, en regard de quelle conception psychopédagogique de l'apprentissage le découvrirons-nous ?

1.2.3.2 Qu'est-ce qu'apprendre ?

Tel est le titre d'un article de Françoise Coutou-Coumes (1988) paru dans la revue française Le groupe familial (numéro 12, 10/88). Cette psychologue clinicienne, qui s'interroge sur les processus à l'oeuvre dans un apprentissage réussi, nous semble faire le lien avec la pensée de Maurice Berger (1996) lorsqu'elle affirme :

«L'enfant ne peut pas s'éloigner s'il ne se sent pas en sécurité, et cette dernière lui est assurée par la qualité des soins et des relations qui ont entouré sa petite enfance.» (p. 83)

Nous ajouterons que peu importe leur degré de qualité, ces soins et ces relations constituent l'univers familier du bambin.

L'entrée à l'école représente au point de départ une séparation d'avec la mère, d'avec le connu. Il faut, de toute évidence, avoir envie de devenir quelqu'un-qui-sait pour accepter d'être, du jour au lendemain, catapulté en milieu jusque-là étranger. Françoise Coutou-Coumes (1988) décrit la genèse de la curiosité à l'origine d'une scolarisation assumée. «L'intérêt pour [...] le dehors sera fonction, dit-elle, de ce qui a été préalablement donné et reçu et le monde extérieur n'est pas trop lourd de menaces si le monde intérieur est assuré, lui, de sa continuité.» (op. cit., p. 84).

Quand l'angoisse de la séparation l'emporte, pour une raison ou une autre, sur le désir de savoir, le jeune écolier s'expose à des difficultés. Car apprendre, c'est «supporter d'être quitté, être capable de quitter, bref, tolérer l'absence et la solitude» (op. cit., p. 83). L'ouverture sur l'univers nouveau de l'école suppose en effet que ses expériences initiales se soient faites selon une progression qui amène l'enfant à se percevoir comme un être distinct.

Cette première différenciation entre moi et non-moi paraît être à la base des autres différenciations qui jalonnent le parcours de l'élève, d'abord écolier, puis collégien, puis étudiant universitaire. Elle constitue également le fondement de l'acceptation de la relation de dépendance qu'est, selon Françoise Coutou-Coumes (1988), la relation d'apprentissage. Ne faut-il pas, pour apprendre, se

soumettre à un maître, à un horaire, à des règles de vie en commun, sans parler des règles qui veulent que deux et deux fassent quatre et qu'une action posée par plusieurs personnes se dise obligatoirement au pluriel.

L'accès au domaine de la connaissance qui, dans nos sociétés, ressort de l'école, suppose donc comblés les besoins primaires au moment où ils doivent l'être. En effet, «[d]evenir savant implique de devenir pensant, et penser c'est prendre de plus en plus de distance par rapport à son point de vue personnel en renonçant progressivement à l'exigence exclusive de son propre désir» (op. cit., p. 83). Mais un enfant abusé sexuellement par un proche se sera-t-il vu donner l'occasion d'une telle distanciation, si toutefois il parvient à distinguer son point de vue personnel de celui de son exploitateur ?

1.2.4 Quelle part imputer à l'inceste dans les difficultés scolaires ?

Se former une idée de la part attribuable à l'inceste dans les difficultés scolaires, ne va pas de soi. Les données existantes associent ces difficultés à toutes sortes de facteurs, concomitants ou non. Ainsi, lorsque Linda Hall Harris rappelle, à propos des adolescents, que selon sa recension de recherches américaines (1980), «les [...] victimes d'abus sont rarement capables d'un rendement scolaire à la mesure de leur potentiel» (p. 201), elle fait allusion non seulement à l'inceste, mais aussi aux mauvais traitements physiques, aux agressions sexuelles commises par des individus sans lien de parenté avec la victime et à des pertes de toutes sortes (deuils, déménagements, etc.). Une étude, également américaine, parue ces dernières années (Kendall-Tackett et Eckenrode, 1996) joint l'abus sous toutes ses formes à la négligence pour affirmer que l'un et l'autre «ont des effets nocifs en termes de rapports disciplinaires et de redoublements» chez des élèves de junior high school (p. 166).

Au Québec, une enquête relativement récente (1994) du Centre de recherche sur les services communautaires de l'université Laval, réalisée en collaboration avec l'Association nationale des centres-jeunesse, ne fait pas non plus la part de l'inceste seul dans les difficultés scolaires des adolescents en situation de placement, mais confirme «qu'un problème a tendance à en attirer un autre» (p. 150), reliant tentative de suicide, problème de drogue ou d'alcool, fugue, abus sexuel et problème sérieux à l'école.

On ne trouvera pas davantage de précisions dans un rapport communiqué par M. Michel Sarrasin, chef de la police de Montréal, aux participants à la Journée de réflexion sur «La violence et les enfants», tenue le 23 février 1994. Concernant l'augmentation des fugues d'adolescents montréalais, Monsieur Sarrasin y livrait ce commentaire laconique : «Les fugueurs fuient le foyer familial pour échapper à un environnement défavorable ou le (sic) rejet de parents abusifs».

1.2.5 Quels effets sur l'apprentissage peuvent-ils être reliés à l'inceste en particulier ?

Le rôle particulier de l'inceste, c'est dans les recherches américaines recensées par Linda Hall Harris (1980) que nous l'entrevoions. Madame Harris cite, entre autres, une étude newyorkaise réalisée auprès de 250 victimes dont l'état de perturbation émotionnelle dû à l'inceste se traduisait, pour 57% d'entre elles, par des difficultés scolaires (James, 1975, p. 104, cité dans Harris, 1980, p. 69). Elle fait état des travaux de Nakashima et de Sakus (1971, p. 699) selon lesquels, dans leur échantillonnage, 12 adolescents sur 23 avaient des problèmes d'absentéisme ou de sous-performance scolaire (cité dans Harris, 1980, p. 69). Enfin, elle rapporte les propos de la directrice d'un programme de counselling pour jeunes enclins au décrochage, à savoir qu'au moins un tiers des étudiants participant à ce programme étaient des victimes d'inceste (cité par Hedin, 1979, in :

Harris, 1980, p. 69) - ce qui, bien sûr, ne veut pas dire qu'un décrocheur potentiel sur trois aurait souffert d'abus sexuel dans sa famille, mais permet de supposer l'existence d'un certain lien entre les deux situations.

Vues sous un tel angle, en tout cas, les difficultés scolaires mentionnées (absentéisme, sous-performance, voire décrochage) constituent selon nous des indices quant aux effets cognitifs de l'inceste, dans leurs manifestations sur le fonctionnement à l'école de certaines de ses victimes. Nous disons : «certaines», car le témoignage d'au moins une auteure, Éva Thomas, nous oblige à envisager l'hypothèse que l'inceste pourrait ne pas entraver toute forme de réussite scolaire. Cette Française raconte avoir subi un inceste père-fille à l'adolescence dans son autobiographie parue chez Aubier-Montaigne en 1986. Elle y rapporte qu'«elle réussissait tous les exercices écrits, [qu']on la disait intelligente, forte en maths comme en français» (p. 52). Ses difficultés résidaient ailleurs, comme on en jugera d'après le passage suivant que nous nous permettons de citer dans le détail:

«À l'école [...] Si on l'interrogeait par surprise, elle ne savait plus rien [...] Si elle pouvait dire spontanément, si elle levait le doigt d'elle-même, elle savait toujours. Elle vivait si fort dans sa tête, une tête bouillonnante de mots et d'idées, mais si quelqu'un faisait irruption dans son monde, elle se bloquait comme une porte qui claque, elle ne savait plus rien, les mots fuyaient instantanément, laissant la place vide de l'amnésie momentanée. [...] À l'école, elle aimait tout sauf la récitation et la gymnastique. Heureusement, elle était «la fierté de l'institutrice» [...] dans les autres matières, alors on lui pardonnait ces petites imperfections dans des domaines moins importants.» (op. cit., p. 51-52)

À en croire un tel témoignage, si l'inceste ne traîne pas nécessairement à sa suite des problèmes d'apprentissage, il n'en affecte pas moins le fonctionnement cognitif à l'école. Ici, c'est un aspect important de l'interaction en classe, la capacité de communication, d'expression verbale, qui est perturbée.

1.2.6 Aspects observables du fonctionnement cognitif à l'école

L'abus sexuel d'un enfant par un proche, avons-nous vu, est cause d'altération de la vision du monde de la victime, non seulement au plan émotif, mais aussi au plan cognitif (Browne et Finkelhor, 1986, Finkelhor, 1990). Afin de bien discerner à quoi renvoie ce dernier concept, nous nous inspirerons de la définition qu'en donne Rénald Legendre (1993) dans la deuxième édition de son Dictionnaire actuel de l'éducation, l'associant à tout élément «relatif à la connaissance», alors que la cognition, selon le même auteur, est dite : «connaissance par perception, mémorisation, raisonnement, conceptualisation» (p. 205). Nous utiliserons, quant à nous, le terme de «connaissance» de façon à y inclure tant les savoirs du type $2 + 2 = 4$ que les savoirs orientés vers l'être et l'agir, ou le faire.

Or, nous l'avons vu, l'école représente, dans nos sociétés, l'institution où s'acquièrent, se consolident et s'évaluent de tels savoirs. Chaque élève y fera montre d'un fonctionnement cognitif propre qui se manifestera par son rendement et sa conduite, les deux aspects évalués dans son bulletin. Le premier de ces aspects, toujours selon Legendre (1993), désigne le «[d]egré de réussite d'un sujet [...] en regard des objectifs spécifiques des divers programmes d'études», en y incluant la «qualité et [la] quantité du travail fourni [...] en situation pédagogique» (p. 1109) ; le «rendement» est à distinguer de la «performance», définie par Legendre (1993) comme le «degré de réussite des activités [...] d'un sujet [...] en vue de réaliser une tâche d'apprentissage» (p. 977). Quant au deuxième aspect, la conduite, elle fait référence à «la manière consciente et volontaire d'agir» (Legendre, 1993, p. 239)) de ce même sujet, à ne pas confondre avec le comportement qui, lui, ne serait pas délibéré (Legendre, 1993, p. 228 et 239).

1.3 Nature du problème

1.3.1 Son énoncé

À la lumière de ce qui précède, le lecteur s'est déjà formé une idée de la diversité de comportements que peuvent présenter des victimes d'inceste en milieu scolaire. Il n'existe pas, à notre connaissance, de critères diagnostiques infaillibles en la matière. Mais nous croyons que, peu importe le comportement, il exprimera une relation possible avec un fonctionnement cognitif modifié par l'expérience d'abus.

«La victime de ce type d'agression grandit dans le doute, écrit Claude Vox dans la revue Psychologies (no 101, septembre 1992) : est-elle innocente, est-elle coupable ? Surtout, son rapport au monde, à ses perceptions, est altéré: elle n'ose plus se fier à ses sens [...] L'enfant ne sait plus quoi penser» («Des victimes interdites d'enfance», p. 32). Or, s'il ne sait plus quoi penser, comment les choses se passent-elles pour lui lorsqu'à l'école, il fait face au maître, substitut parental désigné ? Peut-être son désarroi intérieur se traduira-t-il par un problème d'apprentissage, mais peut-être aussi le manifestera-t-il de façon moins facilement observable, par un comportement d'absentéisme ou d'exhibitionnisme (comme la petite F... et la jeune S... de notre chapitre 1), ou encore par une attitude mutique (comme dans le cas d'Éva Thomas ci-haut mentionné), si ce n'est autrement⁴.

Quoi qu'il en soit, l'enfant ainsi abusé se différenciera de ses camarades. Mais cette différence pourra être attribuée à toutes sortes de facteurs avant qu'on en vienne à soupçonner un inceste. Car victime enfantine ou adolescente, il n'aura guère tendance à crier sur les toits

⁴. Nous pensons ici, par exemple, au déni systématique de l'autorité de toute personne en position de pouvoir par rapport à l'enfant, notamment des enseignants.

une situation qui fait de lui la chose d'un proche que toutes les lois du monde l'obligent à aimer. Le secret est malheureusement trop souvent gardé, et il faut se mettre à l'écoute de langages autres, notamment, ces manifestations du fonctionnement cognitif dont nous venons de parler, pour comprendre de quoi il s'agit vraiment. C'est pourquoi la présente étude, qui se veut avant tout descriptive, prendra pour points de repère le rendement et la conduite scolaires, dans sa recherche d'un lien entre l'abus sexuel intrafamilial et une vision du monde altérée rejaillissant sur l'apprentissage à l'école.

Nous pensons qu'on ne s'est pas assez penché sur les répercussions de l'inceste au plan cognitif et que, souvent encore - comme nous avons eu l'occasion de le vérifier à l'occasion de séances de bénévolat au centre Marie-Vincent (maintenant disparu) -, l'intervention véhicule une certaine culpabilisation. À notre avis, on n'a pas porté suffisamment attention à ce que peuvent nous livrer les jeunes victimes de leur vision d'un monde où l'inceste continue de se perpétrer sans, bien souvent, qu'on prenne soin d'écouter les enseignements à tirer de leur expérience afin d'en atténuer si faire se peut les conséquences destructrices.

*

Conclusion

Nous commençons à l'entrevoir, l'enfant abusé peut tout autant se projeter dans la réussite scolaire qu'éprouver brusquement des difficultés d'apprentissage et de conduite. S'il ressemble à son pareil, c'est par le fait de se sentir différent, marqué par l'abus comme par un fer rouge et de nourrir dans son for intérieur une image de soi complètement déformée comme s'il était responsable du mal à lui causé par quelqu'un d'autre.

Le processus en cause est décrit par un groupe de chercheuses du Women's Research Centre de Vancouver (1989), auteures d'un ouvrage intitulé Recollecting our lives, dans les termes suivants :

«L'abuseur a semé le trouble dans l'esprit de l'enfant abusé quant à ses droits et à ses responsabilités de telle sorte que celui-ci en vient à entretenir en permanence des sentiments négatifs envers soi. Sur la nature de l'abus, la façon dont il le vit, règne une confusion induite par l'abuseur. Ce dernier, en occultant les sentiments de sa victime, lui cache à elle-même ses propres besoins si bien qu'elle devient invisible à ses propres yeux. Son histoire est plongée dans l'obscurité.» [R.O.L., p. 186]

Face à une telle expérience, la vision du monde de la jeune victime devient centrée sur la peur et le sentiment de culpabilité lié à l'intime conviction d'être complice. Dénoncer la situation, souvent, se retourne contre elle, ainsi que l'expliquent les «survivantes»⁵ témoignant auprès des chercheuses vancouveroises :

⁵. Ce terme désignant les personnes qui ont «survécu» à un abus sexuel commis par un proche, est couramment utilisé dans les écrits, scientifiques ou non, qui traitent du problème. Selon Mike Lew (1990), auteur de No longer victims, il s'agit là, «pour l'instant, du meilleur mot dont nous disposions» en la matière.

«Par des moyens divers, à maintes reprises dans leurs vies, elles avaient cherché à se dégager du piège qui les retenaient prisonnières. Leurs tentatives échouaient-elles, elles en rejetaient le blâme sur elles-mêmes et endossaient la responsabilité de l'abus. Ainsi, le piège se refermait sur elles encore plus étroitement.» (p. 173-174)

L'enfant qui vit un inceste, garde peut-être intacte sa capacité d'apprendre, mais il apprend au travers d'un filtre déformant qui le tient à l'écart du reste du genre humain. C'est ce qu'exprime⁶ l'écrivain Annaïs Nin dans son ouvrage Winter of artifice and house of incest, paru en 1974, à propos du traumatisme ainsi subi :

«There seemed to be a memory deeper than the usual one, a memory in the tissues and cells of the body on which we tattoo certain scenes which give a shape to one's soul and life habits. It was in this way she remembered most vividly that as a child a man had tortured her ; still she could not help feeling tortured or interpreting the world today as it had appeared to her then in the light of her misunderstanding of people's motives ...
It was his behaviour which she did not understand as a child which destroyed her faith in life and in love.»

Paradoxalement, l'auteure de paroles aussi sombres a su développer son esprit de telle sorte qu'elle puisse les prononcer, rendant hommage à la force de survie des victimes d'inceste.

⁶. Afin de préserver la force du témoignage d'Annaïs Nin, nous le citons dans la langue où il a été écrit par elle.

Introduction

Comme le rapporte Summit (1983), la théorie du complexe d'Oedipe serait née de l'incrédulité horrifiée de Sigmund Freud devant le nombre de ses client(e)s qui se plaignaient d'avoir été abusé(e)s sexuellement par un parent durant leur enfance. Il s'agit pourtant là d'un phénomène très ancien dont on relève des traces jusque dans l'Antiquité gréco-latine (Euripide, avant Racine, traitait de l'attrait coupable de Phèdre pour son jeune beau-fils Hyppolite).

En Nouvelle-France, si l'on en croit le docteur Raymond Boyer, auteur d'un ouvrage paru en 1966 sous le titre Les crimes et les châtements au Canada français du XVIIe au XXe siècle [pp. 200, 257, 330], un certain Jean Valliquet, dit Laverdure, aurait été trouvé coupable de ce crime. L'historienne Marie-Aimée Cliche (1996) raconte qu'au Bas-Canada, de 1858 à 1938, il n'était pas rare qu'un père de famille utilise sexuellement sa ou ses filles. Plus près de nous, des émissions de télévision à forte cote d'écoute (Janette Bertrand : Parler pour parler ou Mourir d'amour) ont fait reconnaître par le public l'existence de tels excès dans notre société actuelle. Et il ne se passe guère de semaine sans que nos journaux d'aujourd'hui ne rapportent l'abus d'un enfant ou d'un(e) adolescent(e) par un proche plus âgé quand ce n'est pas par un parent.

Mais si l'intolérable trahison⁷ de l'enfant que représente cet abus déclenche une horreur assez généralisée, on semble trop souvent en rester là, ne faisant pas le lien entre le traumatisme vécu par les victimes et des conduites sociales singulières. La recherche ne s'intéresse que depuis

⁷. Cette vision n'est pas partagée par tous, puisqu'ici même au Québec, existent des promoteurs de l'A.S.E., ou abus sexuel des enfants, comme ce psychologue dénoncé il y a quelques années par la journaliste Denise Bombardier.

peu aux effets de l'inceste sur le comportement humain. En Amérique du Nord, les premiers travaux qui abordent la question sous l'angle de la violence infligée à la victime, par exemple une enquête du docteur Joseph J. Peters publiée en septembre 1976, contiennent pourtant une mise en garde claire :

«From Freud's studies to the present, case-history material indicates that the traumatic effect of child rape extends into adulthood.»⁸ [p. 11]

L'avertissement sera repris plus tard, au milieu de la décennie suivante, par Angela Browne et David Finkelhor (1986) selon qui l'abus sexuel d'un enfant altère gravement sa vision du monde. Depuis quelques années, on assiste à la publication d'une pléthore de recherches consacrées à l'établissement d'un lien entre ces problèmes sociaux en passe de devenir un fléau que sont les difficultés scolaires - retard d'apprentissage, déficit d'attention, hyperactivité, absentéisme, fugues, voire décrochage - et une histoire d'abus sexuel dans l'enfance (ci-après désigné par l'abréviation A.S.E.).

Le présent chapitre se donne pour objectif de mettre en lumière les effets possibles de l'A.S.E. sous forme d'inceste - ici entendu, rappelons-le, comme un ou plusieurs abus sexuel(s) commis sur la personne d'un mineur par un parent ou un proche apparenté, substitut du parent - sur le fonctionnement cognitif à l'école de la victime. Afin de brosser un portrait de la recherche en la matière, il puise d'abord dans les comptes rendus d'études scientifiques sur l'A.S.E. en général (incluant souvent de forts taux d'inceste), publiées dans des périodiques nord-américains reconnus, notamment le Child Abuse and Neglect. Deux aspects y sont considérés, à savoir le rendement et la conduite.

⁸. Dans ce chapitre-ci, sauf exception, nous citons les auteurs anglo-canadiens ou américains dans leur langue afin d'éviter tout risque de distorsion dans la traduction.

Au plan de la conduite, comme la plupart des documents consultés par nous ne s'attachent pas à ses manifestations scolaires, nous présenterons, dans un premier temps, des extraits de recherches expérimentales décrivant globalement le comportement de victimes d'A.S.E. ; puis, à l'aide des quelques textes à notre disposition sur le sujet, nous nous efforcerons de cerner en quoi il pourrait, ce comportement, être repérable en milieu éducatif institutionnel. Mais, d'abord et avant tout, nous tenterons, à partir de travaux divers, dont certains à caractère médical, de dissiper tout doute quant à la réalité d'effets négatifs de la maltraitance des enfants, quelle qu'elle soit, sur leur devenir d'adulte.

En vue de compléter les résultats chiffrés de telles recherches expérimentales, nous aurons recours à des études cliniques, elles principalement européennes. Nous en extraierons quelques cas de nature à illustrer de manière concrète les signaux d'alerte d'enfants victimes, tels qu'ils ont été observés en contexte scolaire. Une grille de lecture de ceux-ci sera proposée à partir d'observations d'un certain nombre des cliniciens ici présentés⁶.

Pour étayer davantage leurs propos, si besoin était, nous terminerons sur des citations tirées de récits d'adultes ayant vécu l'inceste. Leur témoignage s'articulera autour des deux aspects précédemment mentionnés, le rendement en situation d'apprentissage et la conduite à l'école. À propos du premier, nous verrons qu'il existe deux voies d'échappement au mal-être lié à l'abus, la **sur-performance**, ou réussite à tout prix (sous l'emprise d'un perfectionnisme tyrannique visant à effacer la «tache»), ou bien la **sous-performance**. Le second aspect sera traité sous forme de tableau donnant un aperçu non exhaustif du coût social (endo ou exogène) d'un A.S.E. intrafamilial.

⁶ Nous y inclurons le psychanalyste québécois, Julien Bigras.

2.1 L'A.S.E. ET L'INCESTE VUS À TRAVERS LA RECHERCHE DE TYPE EXPÉRIMENTAL

2.1.1 Des approches multiples à réconcilier

Abondante, la recherche dite expérimentale en matière d'effets de la maltraitance des enfants sous forme d'abus sexuel met en lumière la difficulté d'en arriver à une symptomatologie facilement reconnaissable. D'autant plus qu'il apparaît malaisé d'isoler une forme de mauvais traitement d'une autre ou de plusieurs autres.

2.1.1.1 La maltraitance des enfants, un problème quadriforme

Les quatre formes les plus généralement reconnues de maltraitance des enfants au sein du noyau familial sont : la négligence et l'abus, soit physique ou psychologique (dit parfois «émotionnel»), soit sexuel. Sur chacune de ces formes de maltraitance, des chercheurs se sont penchés pour en étudier les conséquences respectives, immédiates ou à plus long terme. L'état actuel de nos connaissances en la matière apparaît clairement résumé par Leiter et Johnsen (1994) selon qui :

«[...] different types of maltreatment involves (sic) different actions on the part of persons maltreating the child, elicits (sic) different internal operations or coping mechanisms on the part of the child, and leads (sic) to different consequences dependent on the circumstances of the maltreatment. Hypothesized differences in the effects [...] follow from these distinctions.» [p. 157]

Notons ici que ces auteurs oublient l'abus de nature psychologique reconnu par d'autres tels Erickson, Egeland et Pianta (1989).

Durant la précédente décennie, Briere et Runtz (1984) associaient l'abus psychologique à un déficit de l'estime de soi, l'abus sexuel à une conduite sexuelle déviante et l'abus physique à des comportements d'agression sous l'emprise de la rage. Concernant la négligence, Allen et Oliver (1982),

cités par Leiter et Johnsen (1994), la rendaient responsable de retards de langage tandis que Martin et Rodeheffer (1976), également cités dans Leiter et Johnsen (1994), lui attribuaient un rôle plus important que l'abus physique dans la formation d'un handicap intellectuel.

Cependant, cette approche différentielle des effets de diverses formes d'abus n'a pas été sans susciter des critiques. Briere et Runtz (1990) reprennent ainsi à leur compte le point de vue émis par M.S. Rosenberg (1987) et d'autres selon qui la recherche en matière de maltraitance des enfants tend à se centrer sur un seul type d'abus à la fois en dépit de conséquences apparemment communes à tous et malgré le fait que l'on peut en retrouver plusieurs simultanément dans une même famille. Il existe par ailleurs des études, telle celle de Himelein et McElrath (1996), où l'on découvre des victimes d'abus sexuel dans l'enfance ne montrant aucune des séquelles généralement liées à une telle expérience (victimes dites «atypiques»). À l'opposé, des rapports de recherche médicale comme ceux de Lancman et coll. (1994) et de Putnam (1993) démontrent une corrélation entre une histoire familiale perturbée, notamment par un abus sexuel, et des phénomènes psychogènes, d'une part, la dissociation mentale, d'autre part.

Sans doute ces découvertes apparemment contradictoires sont-elles réconciliées, relativement à l'A.S.E., dans le discours de David Finkelhor (1986 et 1990). Il s'agit là d'un auteur souvent cité en la matière qui, tout en mentionnant l'existence de «survivant(e)s» asymptomatiques, propose un modèle pour reconnaître les victimes qui ne s'en tirent pas aussi bien.

2.1.1.2 **En matière d'abus sexuel des enfants, le modèle de Browne et Finkelhor(1986) revisité**

Dans un ouvrage de base, *A Source Book on Child Sexual Abuse*, Angela Browne et David Finkelhor (1986) schématisaient

les caractéristiques concomitantes de l'enfant abusé sexuellement :

- une sursexualisation, ou sexualisation traumatique
- le sentiment d'impuissance
- le sentiment de stigmatisation
- le sentiment de trahison

Ce modèle aurait, selon Finkelhor (1990), résisté au passage du temps. On y décrit la petite victime comme marquée au fer rouge par son expérience ; une personne investie de l'autorité d'un(e) aîné(e), qui devrait la traiter avec respect et bienveillance, se permet d'étranges privautés sur sa personne ; n'ayant à sa disposition aucun moyen de faire cesser l'abus vu son statut de mineur, l'enfant se découvre sans pouvoir sur des événements qui le touchent pourtant du plus près ; enfin, il se voit imposer une forme ou une autre de contact sexuel au mépris de son droit fondamental à l'intégrité et de l'état de son développement. De l'intrication de ces quatre éléments résulte une dynamique qui altère son évolution aux plans cognitif et émotif, créant un trauma par la déformation subséquente de son image de soi, de sa vision du monde et de son potentiel affectif (Browne et Finkelhor, 1986 ; Finkelhor, 1990).

Dans un article paru en 1996, le même modèle est revu par Coffey, Leitenberg, Henning, Turner et Bennett qui le mettront à l'épreuve auprès d'un échantillon recruté au hasard de 192 femmes adultes victimes d'un abus sexuel dans l'enfance commis, dans 28,4% des cas, par un parent et, dans 14,2%, par le père ou un substitut (total d'incestes : 42,6%). Ces auteurs, recourant pour les besoins de leur recherche à une échelle de mesure de la détresse psychologique en général, peu adaptée selon eux à l'évaluation d'une sexualisation traumatique, lui ont substitué le sentiment de culpabilité. Ils appuient leur choix sur les découvertes de divers collègues (Gold, 1986; Seidner et coll., 1985 ; Wyatt et Newcomb, 1990) ayant établi un lien entre l'inadaptation à long terme et le fait pour la

victime de rejeter le blâme sur soi.

À l'aide d'une analyse du type path analysis, Coffey et ses collaborateurs (1996) sont arrivés aux résultats suivants:

«[...] current perceptions of stigma and self-blame mediated the relationship between a childhood sexual abuse experience and adult adjustment as measured by the Brief Symptom Inventory (BSI).»

[...] Clearly feelings of self-blame and stigma regarding child sexual abuse can linger long into adulthood.» (p. 453)

Du modèle de Browne et Finkelhor (1986), nous inférerons que l'enfant victime d'abus sexuel n'accède pas à cette porte d'entrée dans le monde qu'est la scolarisation de la même façon qu'un enfant non abusé et ferons l'hypothèse, à la suite de Coffey et coll. (1996), que l'inceste sera un facteur aggravant de ses éventuelles difficultés, intériorisées ou, au contraire, extériorisées, à évoluer dans un tel milieu.

2.1.2 Effets de l'A.S.E. observables à l'école

2.1.2.1 **Le rendement scolaire d'enfants abusés sexuellement**

Que les enfants maltraités présentent, au point de départ de leur vie scolaire, des handicaps majeurs, cela constitue un fait indéniable aux yeux de Nancy Dodge Reyome (1984). Cette chercheuse a demandé à des enseignants d'évaluer un groupe d'élèves du préscolaire et de l'élémentaire, identifiés victimes de négligence ou d'abus sexuel par les services locaux de protection de la jeunesse. Appariés à un nombre équivalent d'écoliers réputés non maltraités, les trente-trois sujets considérés, réunis en un premier groupe issu de foyers d'assistés sociaux et en un second appartenant plutôt à la tranche inférieure de la

classe moyenne⁷ - selon les standards américains -, étaient notés quant aux comportements suivants : l'originalité, l'autonomie, la participation, la productivité en équipe, la dépendance intellectuelle à l'endroit des camarades, l'angoisse de l'échec, l'impulsivité, le discours hors-propos⁸, la démonstration d'un comportement social perturbateur, les sentiments négatifs, le repliement sur soi/retrait physique, l'attitude de dénigrement dictée par l'esprit de compétition, la tendance à blâmer et le type d'approche face au professeur. L'ensemble de ces aspects, les quatre premiers liés positivement et le reste, négativement, à la réussite, forment un instrument de mesure désigné sous le nom de Hahemann Elementary School Behavior Rating Scale, que l'on doit originellement à Spivak et Swift (1975) et qui, utilisé par Nancy Reyome (1994), la conduira aux résultats suivants :

«[...] compared to non-maltreated, lower middle class youngsters, maltreated children exhibit less classroom behaviors that are positively linked with academic achievement such as originality and classroom involvement and more classroom behaviors that are negatively linked to academic achievement such as disruptive social involvement.» (p. 259)

Par comparaison avec les enfants souffrant de pauvreté, poursuit madame Reyome à propos des enfants négligés ou abusés sexuellement, ces derniers sont moins portés à adopter des modes de comportement positivement orientés vers la réussite. Bon nombre d'entre eux, en fait, manifestent des déficits fondamentaux en matière de conduites favorables à l'apprentissage scolaire.

Dans une étude publiée un an plus tôt (Reyome, 1993), la

⁷. C'est là l'un des aspects intéressants de cette étude que de porter sur des sujets d'origines sociales différenciées. Une autre auteure, Suzanne Sgroi (1986), aborde la question de la réalité de l'A.S.E. en milieu favorisé socio-économiquement.

⁸. Le discours hors-propos nous semble à rapprocher des questions décalées dont parle Perrenoud (1995) [voir # 1.2.2].

même auteure décrivait la performance scolaire de dix-neuf victimes d'abus sexuel, dont les âges s'échelonnaient entre six et quatorze ans et les degrés, de la maternelle à la sixième, encore par comparaison avec deux groupes d'enfants de milieux pauvre et moyen (low middle class). Elle en arrivait à établir que :

«grade comparisons between the sexually abused group, the public assistance group and the lower middle class group revealed that the sexually abused children were more likely to receive lower grades than the comparison children in all classroom subjects measured with both math and spelling appearing to be the classroom subjects where the greatest achievement differences existed between the three groups.» (p. 29)

Plus près de nous, à l'université d'Alberta, des chercheurs canadiens (Caffaro-Rouget, Lang et Van-Santen, 1989), présumant que les problèmes scolaires allaient de pair avec un vécu d'inceste [p. 33], entreprenaient de comparer 219 victimes d'abus sexuel (taux d'inceste : 65,4%) d'un à dix-huit ans à un groupe-témoin de 113 enfants non abusés du même âge. Or, leurs données devaient indiquer que leurs sujets maltraités n'avaient pas davantage de difficultés à l'école que les autres.

Faudrait-il pour autant exclure l'idée que l'A.S.E. a des conséquences graves sur le rendement scolaire des enfants ainsi abusés ? Non, répondent-ils, car :

«Clearly, no specific pathognomic indicators of sexual victimization exist for children at different ages [...] As such, sexually abused children may exhibit a wide range of "masked" symptoms that appear unrelated to the abuse itself (Hunter, Kilstrom and Loda, 1985).» (p. 44)

Cette idée qu'il est difficile de reconnaître la symptomatologie propre à une victime d'abus sexuel faisait déjà l'objet, en 1983, d'un article intitulé «The Child Sexual Abuse Accommodation Syndrome» (1983), sous la plume du docteur Roland C. Summit.

En réaction au scepticisme qu'il notait au sein de la communauté scientifique face à l'explosion d'allégations d'abus sexuel d'enfants dans les années '80, le docteur Summit, un psychiatre californien, identifiait chez les victimes de tels abus un «syndrome d'adaptation aux sévices sexuels». Ce syndrome présentait selon lui cinq variantes successives, soit : 1) la non-révélation ; 2) un sentiment d'impuissance ; 3) l'obligation de prendre son parti de la situation ; 4) une révélation tardive et non convainquante ; 5) la rétractation (Summit, 1983). À toutes fins pratiques, nous attirerons ici l'attention du lecteur sur le fait que les caractéristiques mêmes de l'A.S.E. favorisent le camouflage des indices qui pourraient aider à le reconnaître.

Ainsi que l'écrivent Rust et Troupe (1991) :

«In order to deal with the reality of abuse, young victims are theorized to respond with an array of possible accommodations. Such accommodations are necessary because of the disbelief and rejection with which they are met when they disclose the abuse. Many youth fail in school, act out, and become hostile. On the other hand, some accommodate to the abuse by excelling academically.» (p. 421)

Les deux attitudes, que nous traduisons par les expressions de **sur et de sous-performance**, sont attestées par des récits rétrospectifs de victimes d'abus sexuel sous forme d'inceste, tant féminines que masculines [voir # 2.3 ci-après].

2.1.2.2 La conduite à l'école d'enfants abusés sexuellement

Si les effets de l'A.S.E. sur le rendement scolaire vont dans deux sens opposés, peut-on penser qu'il en va de même pour ses effets sur la conduite à l'école ? Dans les différents écrits consultés pour les fins du présent travail, on note, d'une part, une tendance à se plier aux désirs de l'adulte - ce qui peut ne pas sembler alarmant -, d'autre part, une attitude de provocation et d'opposition - ce qui peut repousser toute tentative d'aide. En général, la recherche parle de réactions intériorisées (repli sur soi) ou

extériorisées (agressions), les premières caractérisant plutôt les filles, les secondes, plutôt les garçons d'après la recension d'écrits de Finkelhor (1990).

Dans une étude menée auprès d'un échantillon clinique de 93 enfants prépubères abusés sexuellement qu'ils comparent à 80 enfants non abusés, Dubowitz, Black, Harrington et Verschoore (1993) déclarent qu'un pourcentage élevé de leurs sujets victimes d'A.S.E. (43%) souffrent de problèmes de comportement de type clinique. «In most specific problem areas (e.g. depression, hyper-activity) the abused children had significantly worse scores than the comparison group» (p. 746), écrivent-ils tout en constatant parallèlement que les effets s'atténuent proportionnellement au fonctionnement plus ou moins harmonieux de la famille de l'enfant concerné.

Une étude ultérieure de trois des mêmes chercheurs (Black, Dubowitz et Harrington, 1994) ajoute que le degré de gravité de l'abus constitue une variable importante dans l'apparition de troubles de comportement de nature pathologique. Ainsi, disent ces trois auteurs, «parents of children who experienced severe abuse (e.g. genital contact) [are] more likely to report behavior problems than parents of children who had less intrusive forms of abuse. In addition, the closer the relationship between the child and the perpetrator, the lower was the child's perceived cognitive competence».⁹ (p. 88)

Ainsi sommes-nous induite à penser que, parmi les enfants abusés sexuellement, ceux qui le sont par une personne très proche affectivement risquent davantage de nourrir une piètre image d'eux-mêmes, effet qui, par ricochet, risque à son tour d'influer davantage sur leur comportement. La recherche d'Hibbard et Hartman (1992) a été

⁹. Le souligné est de nous.

effectuée auprès de 81 enfants abusés de quatre à huit ans, dont un fort pourcentage (78%) étaient des victimes d'inceste. Les chercheuses ont comparé cet échantillon à un groupe-témoin de 90 enfants réputés non abusés et appariés quant à l'âge, au sexe et à l'origine ethnique. À leur étonnement, elles ont découvert que les conduites négatives observées chez leurs sujets abusés étaient aussi le fait des sujets du groupe-témoin. Mais font-elles remarquer :

«The lack of a significant difference between groups does not mean that these behaviors are not associated with sexual abuse, only that those behaviors are not specific and may be indicative of other problems as well.» (p. 760)

En termes concrets, avoir des cauchemars, mouiller son lit, rechercher l'attention de l'adulte, avoir des frayeurs, être anxieux, faire des crises de rage, frapper autrui, etc. ne sont pas des comportements limités aux seuls enfants abusés sexuellement.

Faites en milieu médical - mesdames Hibbard et Hartman appartiennent au service de pédiatrie du Centre médical de l'Université d'Indiana -, ces observations pourraient s'expliquer à la lumière d'autres rapports de recherche de source médicale. Ainsi, Putnam (1993) attire l'attention sur la difficulté du diagnostic en présence d'un enfant présentant des troubles de la conduite. Selon lui, «Many child professionals are unaware of the nature of dissociation or the role that traumatically-induced dissociative processes can play in the behavioral disturbances manifest (sic) by maltreated children» (p. 39). Le phénomène de dissociation mentale, explique-t-il, est normal entre l'âge préscolaire et la neuvième ou la dixième année, où il culmine, pour décliner ensuite jusqu'à l'âge adulte (Putnam, 1991).

Pour que la dissociation soit considérée pathogène, il faut, toujours selon Putnam (1993), que l'enfant ou l'adolescent examiné soit notablement perturbé et ait reçu un ou plusieurs diagnostics antérieurs de déficit d'attention et

d'hyperactivité, de trouble de la conduite ou de comportement d'opposition et de provocation (oppositional defiant disorder). Pareil enfant ou adolescent entre souvent dans des états de transe, ce qui, à l'école, l'amène à perdre de l'information et, conséquemment, engendre chez lui de la confusion. «Not surprisingly, observe le docteur Putnam, pathologically dissociating children are labeled as having attentional problems and called «day-dreamers». (p. 42)

De même, dans un article publié en 1994 avec divers collègues, le docteur E. Lancman, du département de neurologie de l'école de médecine Bowman-Gray (Winston-Salem, N.C.), décrit des phénomènes psychogènes, souvent confondus avec des crises d'épilepsie, chez une population de 43 malades dont la plupart ont une histoire de mauvais traitements dans l'enfance, bon nombre sous la forme d'un abus sexuel. Les comportements associés à de tels phénomènes vont de l'amnésie au tremblement et aux mouvements incontrôlés en période de crise, nécessitant une médication et un alitement qui ont pour effet de provoquer, notamment, un fort taux d'absentéisme scolaire (Lancman, Asconapé, Graves et Gibson, 1994).

2.1.3 Problèmes scolaires liés à l'A.S.E. et à l'inceste

S'il est difficile de reconnaître les effets sur la conduite d'un A.S.E. chez de jeunes enfants, ces effets n'en sont pas moins certains, à en juger d'après des études réalisées auprès d'adolescents et d'adultes survivants.

2.1.3.1 **Type de scolarisation**

L'une de ces études (Kurtz, Kurtz et Jarvis, 1991) a été effectuée auprès d'un échantillon de 2019 jeunes Américains de moins de 18 ans qui avaient fui leur foyer familial pour échapper à une situation de maltraitance, soit physique, soit sexuelle, ou physique et sexuelle à la fois. Par comparaison avec les sujets fugueurs non abusés d'un groupe-témoin, les

adolescents victimes d'abus sexuel se distinguent non pas par le fait d'avoir des problèmes scolaires, mais par celui de se retrouver plus souvent bénéficiaires de «mesures spéciales» (par exemple, des classes spéciales), écrivent les auteurs :

«It is interesting to note that compared to the sexually non abused runaways, significantly fewer sexually abused runaways had problems with unruly school behavior. This may stem from the fact that sexually abused youth often are withdrawn and compliant (Sgroi, 1982). They frequently repress their anger or mask it through depression. On the other hand, while the overall numbers are small, significantly more sexually abused runaways (10,8%) received special education services than did their nonabused counterparts (5,1%).» (p. 550)

2.1.3.2 Performance globale

De toute évidence, une population d'adolescents fugueurs, quelle que soit la raison de la fugue, n'est pas constituée d'élèves modèles. Aussi est-il intéressant de comparer les résultats de Kurtz et coll. (1991) avec ceux de Lisak et Luster (1994) qui ont, eux, sélectionné leurs sujets parmi des étudiants adultes d'une université publique de Nouvelle-Angleterre. Il s'agissait de 90 hommes de 19 à 43 ans ayant subi, encore là, ou bien un abus physique ou bien un abus sexuel durant l'enfance. Ces sujets répondaient à un questionnaire de treize pages portant sur leur histoire personnelle aux points de vue scolaire, professionnel et relationnel. De la compilation des données ainsi obtenues, il ressort que :

«As children, sexually abused men got into more trouble at school, felt more rejected by their peers and also had more difficulty with academic achievement. These problems persisted through high school. In college, the documented difficulties seem to reflect low self-confidence and poorer academic achievement (taking classes pass/fail, withdrawing, changing majors and dropping out).» (p. 519)

Les résultats de Lisak et Luster (1994) seront plus loin corroborés par les témoignages rétrospectifs de victimes des deux sexes résumés dans le tableau I.

2.2 L'A.S.E. ET L'INCESTE VUS À TRAVERS DES ÉTUDES CLINIQUES

Si la recherche expérimentale nous apporte des données chiffrées sur les effets de l'A.S.E. et de l'inceste, il revient à la recherche clinique de nous éclairer sur les formes individuelles que revêtent les signaux pouvant servir d'indices aux praticiens de l'éducation. Nous examinerons ici ce que disent des cliniciens du rôle du milieu scolaire, puis illustrerons par trois histoires de cas comment peut s'y effectuer le repérage de victimes et terminerons sur une proposition de grille de lecture.

2.2.1 Le rôle de l'école

Pour Michel Dugas (1983), écrivant dans un ouvrage publié sous la direction de Colette Chiland intitulé Le bien-être de l'enfant dans sa famille, l'école «peut être à l'origine des difficultés de l'enfant, [mais] elle est en fait le plus souvent [leur] révélateur» (p. 49). Une co-auteure, Nicole Horassius-Jarrie (1983), précise qu'il ne s'agit pas, ce disant, d'attribuer tout échec scolaire à des troubles de nature psychiatrique. Mais, souligne-t-elle, «notre travail le prouve chaque jour, [...] un enfant qui souffre psychologiquement a beaucoup moins de chance qu'un autre d'être heureux en classe et de s'y épanouir» (p. 52).

Ce fait définit en soi l'importance de l'école dans la détection des cas de maltraitance à domicile. Ainsi, écrit Paul Bigourdan (1989), «Le milieu scolaire est un milieu privilégié pour repérer les problèmes de jeunes, notamment les problèmes familiaux, dans la mesure où il est possible de dépister certaines anomalies du comportement» (p. 118). Toute la question devient alors de connaître la nature de telles anomalies, la plus visible étant, bien sûr, l'échec scolaire, situation où, selon Frédérique Gruyer et coll. (1991), «il faut envisager l'existence d'un abus sexuel parmi les autres hypothèses plus habituelles» (p. 36).

Mais, on le verra par les deux cas cités ci-après, si l'on considère l'ensemble du processus éducatif depuis la maternelle jusqu'aux «grandes» classes, les signaux d'alerte d'enfants victimes prennent parfois des formes peu évidentes.

2.2.2 Les signaux

C'est ainsi que le secret d'Elsa, raconté par Philippe Liébert (1998), est découvert par l'entremise de techniques non verbales. Il s'agit d'une :

«[...] enfant de 6 ans qui double sa dernière année de maternelle car elle est muette. Scolarisée à 3 ans, son développement psychologique semble s'être arrêté à cette date. Les différents instituteurs notent son comportement bizarre et ses dessins en forme de gribouillis [...] La mère plus tard confirmera en entretien que sa fille a été abusée par son père à l'âge de 3 ans.» (p. 38)

Les dessins en forme de gribouillis joints à un comportement bizarre étaient les moyens d'expression à la portée de cette fillette incapable de parler autrement.

Mais il arrivera aussi que des victimes adolescentes, jouissant, elles, de l'usage de la parole, n'y recourront pas davantage. Nous avons trouvé, dans Viol à domicile, ouvrage de Paul Bigourdan (1989), l'histoire de cas suivante :

«Au cours de notre enquête, nous avons rencontré deux enseignants qui relèvent, chez une jeune fille, des indices tels que somnolence, rendement nul dans les résultats et le travail, malnutrition, vulgarité de langage. Cette [jeune fille], violée par son père et ses frères, avait en permanence une attitude triste et réagissait par des gestes de défense lorsque le maître s'approchait d'elle, comme si elle cherchait à se protéger d'éventuelles brutalités.» (p. 118)

L'adolescente en question ne s'est, pas plus que la fillette muette, confiée verbalement à ses éducateurs, entérinant par là l'analyse de Nicole Horassius-Jarrie (1983) selon laquelle :

«[...] tout enfant déprimé, angoissé, est la proie d'un malaise intérieur aussi pressant qu'indiscible (sic) au point qu'il ne peut clairement en faire part à son entourage.» (p. 52)

La situation est d'autant plus complexe, d'ailleurs, que la victime contribuerait elle-même à ses difficultés, dans la mesure où, souligne Michel Dugas (1983) «y participent son équipement et son développement neurobiologique et des facteurs dynamiques personnels et interpersonnels qui déterminent la construction de sa personnalité» (p. 49).

2.2.3 Grille de lecture

Comprendre le «langage» pouvant être associé à une expérience d'inceste ne va donc pas de soi, d'où l'importance de se doter d'une «grille de lecture»¹⁰. Pour la constituer, nous aurons ici recours d'abord au témoignage de deux victimes, puis aux théories proposées par divers auteurs.

Ce qui frappe, dans les propos de Sébastien (Zucchelli et Bougibault, 1990), jeune adulte évoquant les séquelles d'un abus subi dans l'enfance aux mains de son beau-père, c'est l'intrication des effets émotifs et cognitifs, intrication qu'il décrit en des termes particulièrement évocateurs :

«On se sent meurtri, on se sent mal dans sa peau, on est complètement détruit. Et on ne retrouve pas les éléments pour se reconstituer, pour se refaire sa personnalité. On est vraiment une larve, on n'est plus un être humain, c'est comme si on était une poupée en fin de compte. On ne réagit plus, on ne pense plus, on est complètement amorphe. Ça vient, ça vient comme ça ... On n'a plus l'idée de penser ... On ne pense plus !» (p. 26)

Il en est ainsi parce que, du point de vue de la victime, la violence dirigée contre elle par une personne proche, souvent aimée, est «impensable»¹¹. Citée dans Violence et abus sexuels dans la famille/Une approche

¹⁰. Nous paraphrasons, avec le choix de cette expression, le titre d'un article remarquable de Bernard Lempert, «Enfant violenté, grille de lecture», paru dans Communautés éducatives, no 94, mars 1996.

¹¹. Titre de Frédérique Gruyer et coll. (1991)

systemique et communicationnelle (Perrone et Nannini, 1995), une jeune fille abusée par son père de l'âge de 5 à 17 ans, s'exclame : «[...] je ne comprendrais (lire : comprendrai) jamais pourquoi mon père m'a fait cela à moi, pourquoi mon père m'a choisie, moi, pour me faire du mal parce que tout simplement a (lire : à) 5 ans on a peur on ne sait pas se défendre ...» (p. 134).

Tant cette jeune fille que Sébastien pressentent, sans avoir les mots pour le dire, que : «la violence incestueuse est une violence d'utilisation d'un enfant comme objet, dont on use et qu'on jette» (Lempert, 1996, p. 48). Ils perçoivent qu'il n'est nullement question ici de désir, car :

«Pour désirer quelqu'un, il faut reconnaître l'existence de ce quelqu'un, or l'enfant violenté ne voit pas et n'a jamais vu son existence reconnue, il n'existe pas aux yeux de l'autre, et c'est bien parce qu'il n'existe pas en tant que personne ayant son identité propre aux yeux de l'autre, qu'il peut être violé.» (p. 48)

Pareille interprétation trouve sa confirmation dans l'observation faite par le psychanalyste québécois Julien Bigras (1986) d'une patiente incestuée dans l'enfance, que nous jugeons utile de rapporter intégralement ci-après :

«Que se [passe-t-]il vraiment dans ces familles incestueuses ? [...] tous, dans la famille, savent que le père fait la navette d'une chambre à l'autre, d'un lit à l'autre. Tous le savent, mais personne n'en dit mot. La collusion de ce silence opaque et total enlève à la jeune fille toute vie privée. Lui est automatiquement retiré le droit même d'avoir ses propres secrets, non pas seulement celui de son sexe, mais celui de son être. Elle s'aperçoit qu'elle n'a jamais eu de vie intime [...] son unique secret, c'est de n'en pas avoir, de n'en avoir jamais eu [...] dans la [...] situation [...] vécue avec son père (et sa mère), celle de la honte et de l'abjection d'un être qui n'a pas droit à son identité la plus élémentaire.» (p. 154-155)

Ni Sébastien ni la jeune fille citée dans Perrone et Nannini (1995) ne racontent comment ils ont vécu leur scolarisation, mais certains signes - le premier dira : «Je

sais ce que je suis capable de faire, mais je ne le fais pas. Par exemple, les études.» (Zucchelli et Bougibault, 1990, p. 28), la seconde, enceinte de son père, vivra une interruption volontaire de grossesse à 14 ans - permettent de nous représenter leur parcours d'apprentissage à la lumière de l'éclairage fourni par Nicole Horassius-Jarrie (1983) :

«[le] jeune esprit [de l'enfant psychiquement souffrant] retenu et préoccupé ne le laissera pas disposer de la curiosité et de l'attention l'une et l'autre nécessaires à la bonne intégration des connaissances.» (p. 52)

et par Paul Bigourdan (1989) :

«les facultés d'imagination et d'élaboration sont perturbées, les capacités de concentration diminuent ou disparaissent. La baisse de l'activité scolaire conduit à la chute des résultats.» (p. 118)

Le seul sens commun suffit pour comprendre que d'avoir un gros problème draine l'énergie mentale de toute personne. Mais lorsque le problème, en l'occurrence un inceste, advient à un être ne disposant pas de l'équipement cognitif pour l'identifier et l'analyser, il s'ensuit une situation particulière. Cette situation, qualifiée de traumatisme par Frédérique Gruyer et coll. (1991), engendre selon elle une «confusion psychique [...] renforcée par la confusion des rôles à l'intérieur de la famille [...] Chez l'enfant, un blocage du processus psychique d'analyse et de synthèse risque d'apparaître, rendant impossible la poursuite normale de la scolarité.» (p. 36)

Marceline Gabel (1992) présente les réactions immédiates de l'enfant à un acte, même isolé. La jeune victime peut, signale-t-elle, «réagir par un état de stress qui se manifeste par l'agitation ou la sidération et le repli, une anesthésie des affects, puis la terreur, la régression, des manifestations psychosomatiques, [...] des réveils nocturnes avec angoisse [organisés] sous la forme de cauchemars» (p. 84-86)). La même auteure ajoute qu'«En général, il y a, au moins temporairement, une atteinte des fonctions

intellectuelles et créatrices. L'enfant ne joue plus, il désinvestit la scolarité, il est replié, morose ou perturbateur.» (p. 86)

À l'école, nous dit Bernard Lempert (1996), on aura affaire à un élève qui adopte l'une ou l'autre de deux positions extrêmes, l'agressivité débridée ou l'attitude du souffre-douleur. Ce psychologue clinicien, auteur de plusieurs livres sur le sujet de la maltraitance, nous avise que : «L'enfant violenté est l'enfant qui casse le groupe : soit en l'agressant, soit en [le] transformant [...] en groupe agresseur contre lui.» (p. 54)

Pourquoi en est-il ainsi ? Dans Le traumatisme de l'inceste, ouvrage publié aux P.U.F. sous la direction de Marceline Gabel, Serge Lebovici et Philippe Mazet en 1995, C. Barrois qualifie le traumatisme engendré par l'inceste de réponse «à l'intérieur du sujet». Ce traumatisme revêt, selon lui, un sens particulier qu'il précise dans les termes suivants :

«Je crois qu'il faut d'emblée être très ferme sur la terminologie [...] Il y a actuellement une neuro-mythologie du stress, qui englobe à la fois des états d'angoisse, de tension dans des situations difficiles et les syndromes psychotraumatiques qui sont nommés dans le DSM III R «Post traumatic stress disorders» (PTSD) [...] Ces états sont bien plus fréquents que l'on ne croit et comportent des critères diagnostiques clairs [...] [Ils] sont identiques quels que soient les siècles, les cultures.» (p. 14)

Pour Barrois (1995), nous assistons, avec l'abus sexuel dans le milieu familial «à l'introjection «en force», par effraction d'une agressivité et à une sorte de mise à mort des capacités amoureuses» (p. 19) - nous dirions de façon générale : «affectives». Pareil événement, isolé ou répété, induit chez la victime l'idée qu'elle n'est «plus rien», qu'elle n'est «nulle part», propulsée «au-delà ou en deça ou entre les deux fleuves des enfers» (op. cit., p. 19).

Le même auteur introduit ici la notion de complexe d'Orphée, car, dit-il : «J'ai acquis la conviction que [l']approche [centrée sur le complexe d'Oedipe] n'avait aucune fécondité dans [le] domaine [du traumatisme causé par l'inceste]» (op. cit., p. 19). Personnage de la mythologie grecque, Orphée est, on s'en souviendra, ce poète-musicien célèbre notamment pour sa descente aux enfers. Il représente, aux yeux de Barrois (1995), un thème à la fois antérieur au complexe d'Oedipe et plus universel, qui serait, selon son expression, «fondateur de toutes les civilisations» (p. 19).

2.3 TÉMOIGNAGES DE PERSONNES VICTIMES¹²

Sébastien et la jeune fille citée dans Perrone et Nannini (1995) nous l'expriment dans leur langage, ils ont aussi en quelque sorte vécu une descente aux enfers. Ils ne nous disent malheureusement pas comment s'est traduit leur état durant leur passage par l'école. Aussi aurons-nous recours à des récits rétrospectifs d'autres victimes, susceptibles de nous éclairer là-dessus. Nous verrons, à les lire, qu'en matière de rendement en situation d'apprentissage, les signaux d'alerte vont d'un extrême à l'autre et que, sur le plan de la conduite, ils revêtent des formes multiples.

2.3.1 Rendement en situation d'apprentissage scolaire

2.3.1.1 La sur-performance, ou réussite à tout prix

Si l'abus pousse certaines victimes à exceller :

«[...] for me, school was some place that was out of the house and I did well there.» (R.O.L., p. 248)

et même à en jouer :

«I was a quick study [...] In late adolescence I went to three different prep schools [...] I always

¹². Trois ouvrages sont cités dans les deux passages qui suivent (# 2.2.1.1 et 2.2.1.2). Il s'agit de : Kiss Daddy Goodnight [K.D.G.] (1979) de Louise Armstrong, No longer victims [N.L.V.] (1990) de Mike Lew et de Recollecting Our Lives [R.O.L.] (1989) du Women's Research Center de Vancouver.

maintained a 4,0 average, and was given full credit from school to school. As I've said I was a quick study.» (N.L.V., p. 84)

c'est que la victime y est acculée pour ainsi dire :

«It [the abuse] forced me into excelling at school.[... It propelled me into a defended stance generally [...] I had to do well. School was the only place I was going to get any strokes.» (R.O.L., p. 136)

ou bien qu'elle cherche désespérément à se défaire d'une sensation de souillure :

«I was upset because I got ninety-one and someone else got ninety-seven. That has done me in. I felt shitty, not worthwhile, my marks were not high enough. I was never good enough.» (R.O.L., p. 137)

Se laisser prendre en faute reviendrait ici à dévoiler une impuissance inexcusable à ses propres yeux - impuissance l'exposant à la répétition de l'agression initiale contre sa personne.

2.3.1.2 La sous-performance

Une chute soudaine des résultats scolaires est souvent associée avec l'A.S.E., et il semble que ce soit à juste titre si l'on en juge par les témoignages de victimes. Ainsi, une étude récente de Chandy, Blum et Resnick (1996), réalisée auprès de 1011 étudiantes abusées fréquentant le système éducatif public, indique que les jeunes filles en cause font état d'une performance scolaire inférieure à celle de camarades non abusées du groupe-témoin. De plus, elles rapportent davantage de sentiments négatifs à l'endroit de l'école, une tendance plus forte à sécher les cours et un risque plus élevé de décrochage.

Dans les livres mentionnés précédemment, constitués de récits de «survivants» d'inceste, on trouve des témoignages allant dans le même sens où l'un(e) se remémore une baisse brusque de ses notes :

«[...] my grades dropped for the first time in my life.» (K.D.G., p. 23),

l'autre se rappelle avoir consciemment évité de performer trop bien par mesure de protection :

«I was a C+ student and I never lifted a book. Mom was doing her high school at the same time, and she was very competitive with me. I protected her and let her have the As.» (R.O.L., p. 145)

Cependant, que le rendement soit disproportionné négativement ou positivement ne libère pas l'enfant abusé de son sentiment de mal-être. Son vécu scolaire est fait :

- du sentiment de sa différence :

«I remember not feeling part of any group. [...] I never ever felt I was a child, carefree, I felt I had a weight on me.» (R.O.L., p. 183)

- de honte secrète :

«I was quite bright, but really shy - tormented is my memory. I remember how we used to leave our shoes outside the classroom door. I thought my shoes were noticeably different than all the others. It made me think of witches being burned.» (R.O.L., p. 147)]

- si ce n'est d'isolement et d'insatisfaction chronique :

«I was isolated, lonely. I am most angry about using my intellect to keep my life together rather than using it to build a life for me.» (R.O.L., p. 138)

- à cause d'une incapacité à établir quelque lien que ce soit:

«It is hard for people who are not incest survivors to realize and to understand just how much it forms the core of my whole way of looking at life. Each and every minute of my life is full of fear and mistrust. I am always afraid that someone is going to abuse me, [...] feeling that all relationships result in me being hurt.» (N.L.V., p. 63)

2.3.2 Conduite

Avec un vécu intérieur ainsi altéré, quel(s) type(s) d'«agir» aura l'élève concerné ? La question est importante, car, nous l'avons vu, une victime d'abus intrafamilial s'exprime d'abord de façon non verbale, par son comportement. Puisant toujours dans des récits rétrospectifs de survivants des deux sexes, nous présentons ci-après un tableau de conduites possibles en lien avec un inceste dans l'enfance.

Tableau I : Types de conduite à l'école de victimes d'inceste dans l'enfance

Type de conduite	Exemple
Abus de nourriture	- «I thought of ways to make myself unattractive [...] So I turned to food. [...] not only did it help to make me a little happier, it also helped me gain 120 pounds by the time I reached freshman year in high school.» (<u>N.L.V.</u> , p. 160)
Dépendance envers :	
a) l'alcool	- «During high school and college, I used alcohol.» (<u>R.O.L.</u> , p. 152)
b) les médicaments	- «I used to take pills. Never enough. I would lay them out and look at them and think about it a lot. Valium, anti-depressants. Eight at a time.» (<u>R.O.L.</u> , p. 153)
Difficultés à parler en classe manifestées par :	
a) des convulsions	- «At age three or four, my father raped me [...] I felt different growing up, different than anyone else ... It was agony to speak in school ... I had anxiety attacks. I used to have convulsions ... I remember running away at age seven ...» (<u>R.O.L.</u> , p. 77)
b) un tremblement de la voix	- «I was treated for depression. I was on tranquilizers. I was very nervous. At school I couldn't read out loud anymore because my voice would shake.» (<u>R.O.L.</u> , p. 86)
Passivité	- «I was very passive. My teachers just ignored me.» (<u>R.O.L.</u> , p. 138)

Tableau 1 : Types de conduite à l'école de victimes d'inceste dans l'enfance (suite)

Type de conduite	Exemple
Pensées suicidaires	- «[...] I just lived in constant fear most of my life. I just didn't know which way to turn, where to hide, what to do. At that time, I didn't see how I could stop it. I don't know. All I know is from the time I was six until I was sixteen - every day of my life I just wanted to die.» (R.O.L., p.195)
Pitreries	- «I'd make jokes in class and get the attention I didn't get at home.» (R.O.L., p. 144)
Pleurs	- «I never told anybody, but fought with the world [...] I hated school, friends - everything [...] Mom says I arrived home from school every day in tears.» (K.D.G., p. 23)
Révolte et sursexualisation	- «I was really an acting-out adolescent. My anger was beginning to spill and I was really angry. I was always leading people to act out in class. Laughing. Raising hell. Interested in boys. About the only way I could really relate to them was seductively.» (K.D.G., p. 195)

Note : Il va de soi que ce tableau, ne prétendant aucunement à l'exhaustivité, n'a, dans notre esprit, qu'une valeur indicative.

Conclusion

Dans le présent chapitre, nous avons dépeint des manifestations associées à un inceste selon, d'une part, les données issues de la recherche expérimentale, d'autre part, la vision se dégageant d'études cliniques. Ces manifestations, nous les avons examinées en regard de la scolarisation, où nous avons distingué entre le rendement en situation d'apprentissage et la conduite à l'école. Afin d'en bien camper les formes concrètes, nous avons réuni des extraits de témoignages écrits de victimes parvenues à l'âge adulte.

De l'ensemble, nous retenons qu'un A.S.E. de type intrafamilial se traduit, pour la victime, par une altération sérieuse des perceptions. C'est ce qu'expriment les auteures de Recollecting Our Lives dans les termes suivants :

«La confusion et la déformation de la réalité dues aux effets de l'abus affectent la capacité de l'enfant à se fier à ses perceptions. Comme l'abuseur est un adulte et que l'adulte a, par définition, raison, l'enfant n'a d'autre choix que de considérer ses propres perceptions comme erronées. Il apprend [...] à dépendre des rationalisations fournies par ses proches. Ces indications modèlent sa conduite et remplacent ses mécanismes personnels de prise de décision et de pensée.» (R.O.L., p. 141)¹³

Ainsi que le disait Sébastien, on devient «comme si on était une poupée [...] on n'a plus l'idée de penser» (in Zucchelli et Bougibault, 1990, p.26). Cette association entre inceste et activité mentale se trouve confirmée a posteriori dans les conclusions de l'étude d'Himelein et McElrath (1996), qui se sont intéressés aux leçons à tirer de l'expérience de victimes ayant accédé à une forme de «guérison» :

¹³ Notre traduction

«[...] successful resolution of CSA likely involves some component of cognitively confronting and reflecting upon one's experience of CSA. Women who attempted to suppress memories of CSA without ever having thought through the experience tended to find that their healing was incomplete. The well-adjusted group stands as evidence that this "working through" process does not require formal therapy, though clearly the presence of a supportive other on the receiving end of CSA disclosure is important.» (p. 756)

Mais le milieu scolaire traditionnel est-il suffisamment informé pour offrir pareille présence empathique ?

Introduction

Comment mettre en relation fonctionnement cognitif et expérience incestueuse de l'enfant-victime, tel est le problème auquel veut répondre notre étude. Pour ce faire, nous nous sommes proposée d'amener le lecteur à découvrir à notre suite des effets sur le rendement et la conduite scolaires caractéristiques, c'est-à-dire qui ne se comprennent qu'en tenant compte de la réalité de l'abus.

Nous exposons, dans le présent chapitre, la manière dont nous avons procédé, en d'autres mots notre méthodologie de recherche. Avant d'indiquer l'option retenue, soit l'étude de cas unique, nous délimitons son cadre, puis énonçons les objectifs que nous nous étions fixé. Nous explicitons ensuite quel type de méthodologie nous a paru le plus approprié pour y parvenir. Précisant enfin l'approche privilégiée au long de notre étude, nous soulignons les contraintes et particularités qui lui ont servi de balises.

Une fois ces jalons posés, nous traitons des divers paramètres méthodologiques considérés, soit : le sujet de la recherche, les lieux de rencontre, nos objets, nos modes et nos outils d'investigation, ainsi que les aspects éthiques pertinents. Nous touchons aussi un mot de la solution que nous avons donnée au problème d'avoir à cerner la part revenant à l'abus de type sexuel, parmi d'autres formes d'abus, dans les phénomènes étudiés. Enfin, nous concluons sur le sens à donner à notre démarche.

3.1 PORTRAIT DE NOTRE RECHERCHE

3.1.1 Son cadre

D'une recension d'écrits sur l'abus sexuel des enfants effectuée en 1986, le chercheur américain David Finkelhor, en association avec Angela Browne, extrayait que pareille forme de maltraitance devait avoir des effets non seulement sur l'équilibre émotif de la jeune victime, mais aussi sur son fonctionnement cognitif. Dans une mise à jour de cette recension, parue en 1990 sous le titre «Early and Long-Term Effects of Child Sexual Abuse : an Update» (in : Professional Psychology : Research and Practice, vol. 21, no 5), il le redit: «Sexual abuse victims do suffer from affective trauma. However, much of the trauma is in the cognitive realm as well» (p. 328). Le résultat de l'abus, précisera-t-il ailleurs dans le même article, c'est que l'enfant en tire des schèmes cognitifs déformés concernant la sexualité, la famille, sa valeur comme individu et la façon d'obtenir de son monde environnant de quoi satisfaire ses besoins.

Dans la présentation de notre problématique, nous avons vu que le domaine de la cognition est celui de la connaissance, envisagée sous l'angle de son acquisition et de son organisation (Legendre, 1993), lesquelles se réalisent principalement au sein du système d'éducation. Nous y avons également délimité les aspects observables à l'école du fonctionnement cognitif d'un élève, à savoir le rendement, entendu au sens de réussite scolaire fondée sur des critères qualitatifs et quantitatifs, et la conduite, c'est-à-dire l'agir conscient et délibéré (Legendre, 1993) - dans la mesure où l'un et l'autre sont le reflet d'un vécu intérieur.

Mais, avant de se voir attribuer le statut d'«apprenant» au sein du milieu éducatif institutionnel (garderie et école), l'enfant effectue son premier parcours d'apprentissage au contact de sa famille. Celle-ci assume la satisfaction de ses besoins essentiels, lesquels sont d'abord

et avant tout corporels et affectifs, et son développement cognitif ira de pair avec la qualité des soins reçus (Berger, 1996). Plus encore, son intérêt pour les connaissances dispensées ailleurs que chez lui ne s'éveillera qu'en fonction de ce dont son entourage immédiat l'aura préalablement pourvu (Coutou-Coumes, 1988).

Or, c'est avec l'entrée en garderie, puis à l'école, que se manifesteront aux yeux de la société, représentée par des moniteurs, des enseignants et d'autres membres du personnel éducatif, les comportements découlant du bagage cognitif particulier d'un garçonnet ou d'une fillette donnés. Le regard de toutes ces personnes investies d'autorité, s'il converge dans une même direction, déterminera dans quelle mesure le dit bagage assure à tel bambin un cheminement normal ou particulier.

3.1.2 Ses objectifs

Notre recherche avait pour objectif principal de : **mettre en relation l'inceste, au sens où nous l'entendons, et des manifestations du fonctionnement cognitif observables dans un contexte de scolarisation.** Cet objectif, nous pensions d'abord l'atteindre par une classique comparaison d'élèves réputés abusés avec des homologues sans histoire d'abus connue. Mais voilà qu'au fur et à mesure de la progression de nos travaux, nous apparaissaient les difficultés de réalisation d'une telle entreprise, compte tenu du contexte de recherche qui était le nôtre. Puis, dans le cadre de l'exercice de nos fonctions d'orthopédagogue en pratique privée, nous faisons la connaissance d'un jeune garçon de première année de l'élémentaire auprès de qui échouent jusqu'alors l'ensemble des mesures habituelles de rééducation malgré qu'il soit reconnu d'intelligence normale. Le cas, d'emblée, nous semble échapper à toute classification claire. Nous proposons une observation en contexte scolaire afin de mieux connaître les problèmes en jeu. De fil en

aiguille, cette observation nous mène à poser des questions. Nous apprenons alors que l'enfant aurait vécu un abus sexuel intrafamilial. Pour l'aider dans ses apprentissages, il nous faut en savoir davantage. C'est là que l'idée nous vient de faire du garçonnet le sujet unique de notre recherche visant à découvrir un rapport entre inceste et fonctionnement cognitif à l'école.

Afin d'y parvenir, nous observerions pendant une période d'un peu plus d'une année, le vécu d'apprenant de ce jeune élève exposé à une (ou à des) situations incestueuses vers l'âge de quatre ans. Nous reconstituerions parallèlement l'histoire de sa vie, antérieurement et postérieurement à sa naissance jusqu'à maintenant. Puis, nous étudierions les caractéristiques de son rendement et de sa conduite à l'école et examinerions si elles pourraient refléter un fonctionnement cognitif en lien avec une expérience d'abus sexuel dans la famille. Enfin, nous vérifierions en quoi seraient confirmés ou infirmés par nos données les résultats de recherches expérimentales et cliniques sur les effets cognitifs connus de l'abus sexuel de mineurs, de même que les témoignages rétrospectifs d'adultes victimes dans l'enfance. Procédant de la sorte, nous trouverions quel type de rapport - convergence ou non-convergence - relie les divers documents rassemblés par nous - discours direct ou rapporté, observations échelonnées dans le temps et l'espace - à la théorie, d'une part, aux témoignages d'ex-victimes, aussi appelés « survivants », d'autre part. Notre démarche s'appuyait sur la question suivante: en supposant supprimé le fait de l'inceste, la conduite globale du garçonnet hors de son cadre familial, en l'occurrence à l'école, a-t-elle un sens, compte tenu de son degré d'intelligence attesté ? Dans la négative, son fonctionnement cognitif pouvait, selon nous, être considéré altéré en lien avec son histoire particulière d'abus.

Nous présentons ici nos résultats, grâce auxquels nous espérons contribuer à attirer davantage l'attention des intervenants concernés - notamment, du milieu scolaire - sur la dimension cognitive des conséquences d'une expérience incestueuse. Par les termes «effets cognitifs», nous renvoyons le lecteur au rapport entre l'explication, que cherchera à se donner la jeune victime de la situation abusive et des réactions de son environnement à celle-ci, et son système de connaissances préexistant. L'expression «fonctionnement cognitif» se réfère, elle, aux manifestations particulières de l'articulation de ce rapport. À la base de notre recherche, nous avons postulé qu'un enfant incapable de s'expliquer la signification d'un abus sexuel commis sur sa personne par un proche, se retrouverait en situation de conflit avec lui-même - ou de «dissonance cognitive», pour reprendre les termes d'une théorie qui a fait ses preuves (Festinger, 1957). Or, pareille situation constitue, à notre avis, un traumatisme de nature à rejaillir sur son fonctionnement cognitif à l'école (rendement et conduite) d'une façon ou d'une autre (sous ou sur-performance, comportement de dépression ou d'agression, par exemple).

Notre travail se définissait d'emblée comme une étude descriptive du type exploratoire : nous ne savions pas d'avance ce qui se passerait - même si nous disposions déjà, sur le passé de l'enfant sélectionné, d'une information qui pouvait amener à certaines prédictions. Par ailleurs, il convient de mentionner rétrospectivement notre conscience du fait que notre présence même constituait un facteur de modification possible de l'agir des différentes personnes jouant un rôle dans l'évolution du cas, bien que tel n'en était pas le but. Notre façon de procéder s'est élaborée au fil du temps, sous la forme d'opérations diversifiées telles que :

- rassembler au moyen d'entretiens particuliers des données de sources diverses sur l'histoire de cas (anamnèse) de

- l'enfant concerné et les soumettre à une vérification ultérieure ;
- observer directement le mode de fonctionnement de cet enfant en situation de travail scolaire et faire remplir une grille d'observation par la mère ;
 - relever le (ou les) test(s) qui lui ont été administrés par des professionnels compétents, obtenir les réponses de la mère à un questionnaire validé sur les comportements de son fils étayant la possibilité d'abus et nous doter du génogramme de la famille sur quatre générations ;
 - du traitement des données ainsi obtenues, dégager les manifestations du fonctionnement cognitif de notre sujet quant à son mode particulier de rendement et de conduite à l'école, toutes opérations définies en cours de route et qui ont joué, a posteriori, le rôle d'objectifs particuliers.

3.1.3 L'option retenue

Parmi les options possibles pour atteindre nos buts, on aura compris que l'étude de cas nous semblait la plus appropriée. Celle-ci peut en effet, nous apprend le Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (Mucchielli, 1996), «servir dans le cadre d'une approche inductive où, à partir d'une ou de quelques situations [...], on cherche à dégager des processus récurrents pour graduellement regrouper les données obtenues et évoluer vers la formulation d'une théorie.» (p. 78).

Nous sommes d'avis, à la suite de Mauss (1950), disciple de Durkheim cité par Madeleine Grawitz (1993), que : «C'est une erreur de croire que le crédit auquel a droit une proposition scientifique dépende étroitement du nombre de cas où l'on croit pouvoir la vérifier» (p. 87). Aussi avons-nous sciemment fait le choix de nous borner à une étude de cas unique. De telles études, qui ne sont pas légion, semblent se vouer de préférence à des cas hors-normes, telle celle de la

chercheuse québécoise Aimée Leduc (1988) à propos de la petite Dominique qui vécut enfermée dans une cave, derrière un enclos, entre les âges de trois mois et six ans.

Le garçonnet de sept ans que nous avons sélectionné pour notre recherche a vu le jour dans un foyer d'apparence normale, bien que ses parents, à l'instar de beaucoup au Québec, vivent maintenant séparés. De prime abord, il n'a rien d'exceptionnel, même s'il est en difficulté à l'école depuis la maternelle et considéré, à partir de sa première année, comme présentant les caractéristiques de l'hyperactivité. La singularité de son cas tient au fait qu'il a été signalé à la Direction de la Protection de la jeunesse - ci-après désignée par le sigle «D.P.J.» - par sa mère alors qu'elle avait des motifs sérieux de le croire victime d'abus de la part de l'un de ses frères, oncle de l'enfant (qui lui a servi occasionnellement de gardien au domicile maternel).

Cette plainte n'ayant pas été retenue en vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse¹⁴, Madame s'est alors tournée vers le milieu hospitalier afin d'obtenir une aide pour le bambin. On la lui a accordée deux ans plus tard sous la forme d'un suivi en pédopsychiatrie. Bien qu'ainsi pris en charge, l'enfant présente de façon continue un ensemble de caractéristiques peu compatibles avec l'apprentissage scolaire de la filière ordinaire et représente un cas dont les comportements résistent aux modes de rééducation habituels (système d'émulation). C'est pourquoi l'étude de son parcours nous a semblé de nature à illustrer la possibilité d'un lien entre abus sexuel intrafamilial et fonctionnement cognitif.

¹⁴. La Loi sur la protection de la jeunesse est une loi d'exception, c'est-à-dire que s'il existe déjà un parent ou un organisme capable d'assurer cette protection, elle ne peut en aucun cas s'y substituer.

3.1.4 Notre choix de méthodologie

Pareille illustration ne pouvait se faire, de notre point de vue, qu'à la lumière d'une méthode qualitative, cela dans la mesure où, comme l'écrivent Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) :

«Lors d'une recherche qualitative, les «preuves» que le chercheur doit exposer dans son rapport ne sont pas de type causal ; il s'agit plutôt, affirme Erickson (1986, p. 149) d'une démonstration de plausibilité des résultats.» (p. 127)

La recherche quantitative en matière d'effets - ou conséquences - de l'A.S.E. ¹⁵ représentait cependant à nos yeux une base indispensable sur laquelle édifier notre projet. Nous en rappelons ici les origines.

De nature expérimentale, les premières recherches nord-américaines d'importance effectuées dans notre domaine, soit celles d'Anderson et coll. (1981), de Herman (1981), de Meiselman (1978) et de J. Peters (1976), concluaient toutes aux effets de l'abus sexuel dans l'enfance sur le vécu scolaire de ses victimes. Leurs résultats différaient pourtant sensiblement, comme on peut en juger d'après le tableau suivant, inspiré de la lecture de Browne et Finkelhor (1986), où les chiffres concordent dans deux cas (sur des problèmes similaires), mais pas dans les deux autres (également sur des problèmes comparables).

¹⁵. À noter que le terme d'A.S.E., ou abus sexuel d'un enfant, doit ici être entendu comme incluant l'inceste, c'est-à-dire l'abus dit «intrafamilial».

Tableau II. RÉSULTATS D'ÉTUDES EXPÉRIMENTALES SUR L'ABUS SEXUEL DES ENFANTS

ANNÉE	CHERCHEUR	MÉTHODOLOGIE				RÉSULTATS
		Éch.	N.	Abus	Gr.Témoin	
1981	Anderson & coll.	Centre p.vict. agr.sex.	227 ados	I, E*	non	20% = probl. scol. ou absentéisme
1981	Herman	surv. d'inc. en thér.	60 ados +adu.	I	oui	33% = fugues (G.T. = 5%)
1978	Meiselman	clien-tes clin. psych.	108 ados +enf. F=97** M=11***	I	oui	50% ont quitté foyer av. 18 ans (contre 20% du gr.tém.)
1976	J. Peters	Centre p.vict. agr.sex.	227 ados	I,E	non	20% = probl. scol. (abandon/absentéisme)

[D'après Araji et Finkelhor (1986)]

* I = intrafamilial
E = extrafamilial

** F = sexe féminin
*** M = " masculin

Des travaux plus récents, également de nature quantitative, confirment en général la relation établie par ces pionniers entre l'A.S.E. et un mode de rendement et de conduite différencié à l'école (voir chapitre 2). Mais, là non plus, les chercheurs ne s'entendent pas sur la nature des conséquences ainsi observées. Certains vont jusqu'à parler de phénomènes pathogènes comparables à l'épilepsie (Lancman, Asconapé, Graves et Gibson, 1994), d'autres évoquent un lien avec des mesures éducatives spéciales (Kurtz, Kurtz et Jarvis, 1991), d'autres encore croient que les signaux d'alerte demeurent masqués, les victimes ayant tendance à pratiquer le camouflage (Hunter, Kilstrom et Loda, 1985).

Pour cette raison, nous croyions à l'utilité d'une approche où le vécu de l'enfant abusé sexuellement dans son milieu familial pût être abordé de l'intérieur, selon un mode relationnel qui se présente sous une forme participative et non menaçante. La réalisation de nos objectifs nous paraissait ainsi commander le choix d'une méthode tenant compte non seulement des caractéristiques de notre thème de recherche, mais aussi des personnes auxquelles nous comptions avoir recours. La vision que peuvent avoir des individus donnés d'événements réputés traumatiques a davantage de chance de se communiquer, pensions-nous, dans le cadre d'un rapport de confiance où le chercheur ne soit pas perçu comme un entomologiste en quête de spécimens curieux.

Par ailleurs, une mise en relation de l'inceste avec des manifestations particulières du fonctionnement cognitif ne constitue pas une entreprise de démonstration mathématique. Il nous serait apparu peu pertinent, en regard de la perspective qui était la nôtre, de procéder par catégories pré-déterminées dont nous aurions visé à établir quantitativement la fréquence et le degré d'adéquation. Nous préférons nous situer dans un contexte de **découverte** où nous nous préoccupions davantage de **compréhension** que d'**explication**, selon les mots de Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990).

Il s'ensuivait alors, comme nous l'avons précédemment mentionné (voir # 3.1.2), que notre «terrain d'étude n'[était] pas pré-structuré ni opérationnalisé d'avance. [Nous devrions] nous plier aux conditions particulières du terrain et [...] être à l'écoute des dimensions qui pourraient s'avérer pertinentes [...] en cours de route par le questionnement incessant des données», ainsi que l'écrit Jean Poupart (1981, p. 46) dans «La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à redécouvrir», (in: Apprentissage et socialisation), 4(2), 41-47]. Vu

rétrospectivement, le processus s'apparente à l'élaboration, touche par touche, d'un tableau finissant par révéler une forme.

Une telle façon de procéder s'est montrée d'autant plus appropriée, selon nous, que les travaux sur les effets cognitifs de l'A.S.E. observables à l'école ne semblent pas abonder. Même si des précurseurs comme Joseph Peters (1976) les ont signalés à l'attention dès les années 1970, ils demeurent encore méconnus. Par une étude de cas unique, nous nous sommes donné le moyen de nous centrer sur l'aspect qualitatif de l'information recueillie, de manière, croyons-nous, à favoriser une compréhension en profondeur de la relation entre inceste et fonctionnement cognitif.

3.1.5 Notre choix d'approche

Dans la mesure où nous traitons d'un cas unique, nous avons estimé que l'approche la plus indiquée était celle de la méthode dite «clinique», où le chercheur procède à «une étude approfondie d'individus particuliers» selon la définition de Reuchlin (1969). La méthode en question fut conçue par le psychologue américain L. Witmer qui s'occupait surtout d'enfants éprouvant des difficultés scolaires anormales, mais des savants européens comme Piaget, Janet, Lagache s'en sont également servi (Reuchlin, 1969). Elle nous paraissait pouvoir s'appliquer avec profit à notre sujet, déjà suivi en pédopsychiatrie. Enfin, elle présentait l'avantage de nous permettre de valider nos informations par une collaboration avec les deux intervenants-terrain du milieu hospitalier (travailleur social et ergothérapeute), déjà présents au dossier, de même que les intervenants du milieu scolaire (enseignants, autres membres du personnel éducatif, professionnel ou non, direction).

3.1.6 Ses contraintes

3.1.6.1 L'inceste a-t-il eu lieu ?

Les objectifs que nous nous sommes fixés comportent des difficultés particulières dont nous étions consciente. En tout premier lieu, il est rare, dans le cas d'un très jeune enfant, que l'on puisse produire une preuve irréfutable de l'inceste ; ici, nous avons choisi de faire ressortir la convergence d'éléments distincts (comportements verbaux et non verbaux de notre sujet, observations de sa mère, dossiers médicaux) avec le témoignage d'une personne jugée digne de foi, soit une gardienne à l'emploi depuis neuf ans d'un Centre de la petite enfance et qui y jouit d'une bonne réputation. Comme, par ailleurs, l'A.S.E. va souvent de pair avec d'autres formes d'abus (voir notre chapitre 2), le départage des conduites qui lui sont attribuables en particulier constituait un problème à traiter à part. Sur cette question, nous renvoyons notre lecteur à l'article 3.2.5 ci-après.

3.1.6.2 Prévoir les réactions à l'A.S.E.

La nature même du sujet traité (voir notre Avis préliminaire) était appelée à provoquer des résistances, tant chez la chercheuse - au coeur de la problématique -, que chez les personnes clés pouvant l'aider à mener à bien son projet ; elle susciterait, anticipions-nous, des réactions de crainte, de rejet ou encore de surinvestissement avec lesquelles il faudrait composer. En ce qui nous concerne personnellement, nous avons eu l'occasion de vérifier que l'écriture même jouait un rôle important de «ventilation» et de clarification. Face aux autres, nous nous sommes efforcée - et cela de façon continue - d'adapter nos approches communicatives selon qu'il s'agissait d'instances officielles (direction de garderie ou d'école, intervenants professionnels ou non des milieux scolaire et sanitaire) ou de l'enfant ciblé et de ses proches (mère, frère), en fonction de leur rôle et de leurs contraintes du moment

(temps et lieu). N'avons-nous pas réalisé une entrevue dans un autobus scolaire en plein milieu de l'hiver québécois !

3.1.6.3 Gérer le danger de biais

Dans notre relation avec les informateurs sélectionnés (intervenants des domaines de la santé ou de l'éducation, mère de l'enfant), les questions que nous comptions poser, nos choix de mises en situation, notre comportement verbal et non verbal, représentaient autant de sources de biais possibles, de même que nos présupposés inconscients. Nous avons choisi d'aller de l'avant malgré ce risque, persuadée que de tels biais ne sont de toute façon jamais totalement absents, y compris dans la recherche quantitative, pourtant réputée objective. Finkelhor (1986) souligne plusieurs obstacles qu'il déduit des démarches méthodologiques de type expérimental utilisées dans les grandes études nord-américaines des deux décennies 1970 et 1980. Ainsi nous met-il en garde au point de départ :

a) à propos des informateurs, en général :

«La personne qui accepte de participer à une recherche portant sur l'abus sexuel prend une décision qui n'a rien à voir avec celle de la personne qui consent à collaborer à une étude sur le crime.» (p. 36-37)

et des répondants juvéniles, en particulier :

«Dans les cas où un grand nombre d'adultes détenteurs d'autorité interviennent au dossier, [...] l'enfant est forcé de répéter souvent son histoire et partant, soumis à une forte dose d'attention non sollicitée, la conséquence pour lui peut en être le renforcement de son sentiment d'impuissance.» (p. 197)

pour rappeler les problèmes qui se sont présentés :

b) à propos de la formulation des questions :

«[...] nombre de gens, lorsqu'ils sont appelés à évoquer des expériences personnelles potentiellement embarrassantes, éprouvent de la réticence à y penser dans des termes aussi chargés de valeur négative que ceux d'"abus" ou de "molestation". Les répondants engagés dans une recherche sur de tels sujets peuvent se montrer peu disposés à investir une grande énergie dans l'opération mentale consistant à faire «correspondre» chaque expérience personnelle classifiable dans

la catégorie proposée par l'enquêteur avec le concept ambigu et lourdement chargé que lui présente ce dernier.» (p. 43)

c) comme à propos de l'attitude de l'intervieweur et autres aspects reliés :

«[...] jusqu'à quel point les attitudes et le savoir des intervieweurs entrent-ils en jeu ? Les répondants sont-ils influencés par la manière dont les objectifs et le sujet de la recherche leur sont présentés, ainsi que par le degré d'information qui leur est communiqué sur cette recherche au moment de leur recrutement ? Le fait de poser une question au début, au milieu ou à la fin d'une entrevue affecte-t-il la quantité de leurs révélations ? Leur «candeur» à propos de la question sur l'abus sexuel varie-t-elle en fonction du sujet abordé juste avant dans l'entrevue ? Des études consacrées à l'examen de méthodologies de recherche ont démontré que bon nombre des facteurs ici évoqués, tels les attitudes des intervieweurs, les rappels concernant l'honnêteté des déclarations, la place des questions dans l'entrevue, de même que le sujet abordé avant telle ou telle question, sont causes de différences dans les résultats.»¹⁶
(p. 47-48)

3.1.7 Ses particularités

3.1.7.1 Une politique communicationnelle

Forte de ces avertissements, nous nous sommes donné, au fur et à mesure de la progression de notre travail, les éléments de la «politique» que voici :

- . c'est l'enfant qui reste en tout temps au centre de notre démarche, le rôle de sa mère dans l'évolution de notre projet étant par ailleurs assimilé à celui d'une partenaire privilégiée, engagée elle aussi dans la découverte d'outils de compréhension du fonctionnement cognitif de son fils ;
- . notre présence au domicile de notre sujet lui est expliquée, ainsi qu'à son frère, par leur mère comme s'inscrivant dans le cadre d'un suivi de notre intervention orthopédagogique préalable sous forme d'observation à l'école (voir chapitre 4) ;
- . relativement aux situations d'abus, notre sujet n'a pas à être soumis à de nouveaux tests puisque nous disposons des

¹⁶. Extraits de Finkelhor (1986) traduit par nos soins.

résultats de ceux qui lui ont déjà été administrés par des professionnels reconnus compétents (psychologue, médecin-psychiatre, neurologue, etc.) ;

. dès le début du processus et tout au long de son déroulement, nous respectons des balises relationnelles définies quant à notre rôle auprès de Madame et de ses enfants : les situations de communication avec la famille dans son environnement sont saisies de façon naturelle, en rapport avec notre intérêt connu pour l'apprentissage scolaire de notre sujet ;

. concernant les événements incestueux présumés, nos questions sont posées selon des formulations variées, à des intervalles suffisamment espacés pour permettre d'éliminer la répétition de mémoire et de dégager les éléments constants de déclarations faites à des moments différents ;

. l'échange de renseignements entre nous-mêmes et les intervenants du milieu hospitalier (ergothérapeute et travailleur social), relativement à l'histoire familiale de notre sujet, se fait dans le cadre d'une entente particulière avec la mère, ainsi mise au courant de la circulation possible d'informations entre professionnels ; une formule d'autorisation générale sert d'introduction auprès des autres intervenants.

Dans le cours de notre démarche, à partir de la présentation initiale de notre projet, sont survenues des situations qui, en retour, déterminaient une nouvelle étape de notre trajectoire : l'adaptabilité était de règle, et nous avons dû, par la force des choses, garder une position exploratoire non seulement en interaction avec autrui, mais avec nous-même. Pareille attitude ne signifie pas qu'aucune rigueur ne s'exerçait de notre part. Ainsi nous a-t-il fallu en faire montre lors de la vérification systématique de l'information fournie par la mère - auprès d'elle-même et de sources indépendantes, au moyen de recoupements - pour établir les faits et leur succession dans le temps.

3.1.7.2 La subjectivité considérée comme source d'information

Se réclamant de l'approche dite qualitative, notre recherche ne prétend, par ailleurs, aucunement à l'objectivité. Au contraire, nous reconnaissons d'emblée le rôle de notre subjectivité dans les divers actes que nous avons posés en tant que chercheuse. C'est d'ailleurs parce que nous avons conscience de son influence éventuelle qu'il nous a été possible de nous interroger sur l'utilisation positive que nous pourrions en faire. Ainsi avons-nous voulu la mettre au service de notre sujet, dont nous souhaitons nous faire l'écho, intéressée que nous étions à la «signification sociale attribuée par [lui] au monde qui [l']entoure», selon les termes du Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (Mucchielli, 1996, p. 58). L'important, pour nous, était de respecter une cohérence interne entre les différentes manières dont nous nous proposons d'approcher l'univers de l'enfant concerné, à savoir :

- par le biais de ses productions personnelles,
- par le biais d'une observation directe en contexte scolaire et familial,
- par le biais de l'information fournie par sa mère,
- par le biais de l'information obtenue de professionnels d'institutions diverses,
- par le biais de résultats de tests, ainsi que de génogrammes.

D'autre part, afin de contre-balancer l'effet de distorsion qui aurait pu résulter d'un regard à sens unique, nous avons recouru à la confrontation de plusieurs regards sur notre sujet, pratiquant en cela l'«intersubjectivité» recommandée par Denzin (1978).

3.1.7.3 Une attention spéciale portée au langage

Étant donné l'importance, chez nos informateurs(trices), de la dimension expression verbale dans le rappel du vécu

traumatique de l'inceste, nous savions d'ores et déjà qu'une attention particulière devrait être portée au langage. Aussi avons-nous gardé présent à l'esprit cet avertissement du psychothérapeute français Bernard Lempert (1996), dans sa grille de lecture de l'enfant violenté déjà citée :

«Lorsque nous sommes face aux situations de maltraitance, face à un enfant qui a été violenté, lorsque nous sommes face aux membres de sa famille, face aux agresseurs, ces derniers ont un autre usage de la parole. Ici, la parole n'est pas faite pour s'approcher du réel, pour l'exprimer, elle est faite pour tenir la réalité à distance.» (p. 44)

Des propos de l'enfant concerné et des membres de sa famille, nous avons veillé à extraire l'aspect factuel, retenu dans la mesure où il nous paraissait cohérent par rapport à leur discours et à celui de personnes extérieures présentes au dossier. Nous avons également tenu compte du facteur sous-divulgateur de l'inceste souligné par Finkelhor (1986) selon lequel bon nombre de victimes ne se font pas connaître afin d'échapper à des sentiments de honte et à la stigmatisation sociale.

3.1.6 Notre traitement des données

On l'a vu, c'est de l'observation directe, mais également de l'information tirée de documents écrits et extraite d'entretiens particuliers avec nos informateurs que nous attendions la mise en relation ici recherchée. Cette information devait nécessairement être traitée pour donner lieu à une construction de sens. La traditionnelle analyse de contenu ne nous paraissait cependant pas l'instrument à privilégier, étant donné que nous avons affaire à un cas unique sur lequel nous devons rassembler une documentation de sources très diversifiées, difficilement réductible à des segments comparables, à savoir¹⁷ :

a) des écrits comprenant :

¹⁷. À noter que les précisions ici mentionnées sur le type des documents le sont après coup.

- papiers personnels divers fournis par la mère (agenda, journal de vacances, correspondance, factures, etc.) et questionnaire rempli avec elle ;
- travaux exécutés par l'enfant (dessins, devoirs, examens) ;
- relevés de notes, feuille de route, plan d'intervention fournis par le milieu scolaire ;
- rapports institutionnels (dossiers médicaux faisant état des tests administrés à l'enfant et des diagnostics posés à son endroit, rapport d'observation orthopédagogique, rapport de la psychologue scolaire, notes évolutives de l'ergothérapeute et du travailleur social, procès-verbal de réunion de classement scolaire) sur l'enfant ;
- comptes rendus a posteriori de conversations téléphoniques relatives à celui-ci ;
- génogrammes et arbres généalogiques.

b) des enregistrements sonores consistant en :

- entretiens avec la mère ;
- interactions verbales avec l'enfant et sa famille dans son milieu ;
- entretiens avec des intervenants divers.

De l'ensemble de ces documents, nous avons simplement cherché à dégager :

- les événements marquants de la vie de l'enfant jusqu'ici,
 - les indications sur son rendement à l'école, échelonnées depuis la maternelle jusqu'à son degré scolaire actuel et
 - les faits relevés quant à sa conduite depuis son entrée dans le milieu éducatif institutionnel (garderies, écoles, colonie de vacances).
- lesquels ont ensuite été complétés par les données extraites de notre propre observation (ainsi que d'une

grille d'observation remplie par la mère). Après un premier examen de sa cohérence interne, le tout a été réexaminé en regard d'instruments conceptuels appropriés, notamment la traumagenic dynamics de Browne et Finkelhor (1986). Nous avons, au terme du processus, demandé à l'ergothérapeute de notre sujet de remplir cette grille afin de vérifier si elle allait dans le même sens que ses précédentes notes évolutives, de même qu'avec les observations d'autres sources. S'il se dégageait alors un faisceau convergent de caractéristiques constantes, nous serions en mesure d'atteindre notre objectif.

3.2 NOS PRINCIPAUX PARAMÈTRES MÉTHODOLOGIQUES

3.2.1 Le sujet

Le choix d'un très jeune enfant comme sujet de notre recherche répondait à deux critères. Le premier consiste dans la réduction du risque de distorsion des récits dits «après coup» relativement à des événements survenus quelques années auparavant. Finkelhor (1986) explique bien le problème que de tels récits peuvent entraîner concernant la validité des résultats :

«C'est un fait admis, parmi les chercheurs qui s'intéressent au procédé de l'enquête, que la validité des récits diminue en fonction du temps écoulé depuis l'événement. [...] Par suite de la difficulté d'obtenir des récits contemporains, les chercheurs qui étudient le sujet de l'abus sexuel dans l'enfance ont malheureusement peu d'autres recours.» (p. 49)

Le laps de temps écoulé entre l'expérience d'abus (fin 1996) et le début de notre travail (début 1999) avait donc de l'importance ici, deux années et demie nous paraissant un délai suffisamment court pour que les événements soient encore présents à la mémoire des principaux intéressés. Même là, des distorsions restaient possibles, comme ce fut le cas à propos de quelques dates relatives à l'histoire de vie de notre sujet et de sa famille.

Second critère, notre choix d'un garçon satisfaisait à la recommandation de Finkelhor (1990) : «Clearly more study of the consequences of victimization on boys is a high priority» (p. 327), dans sa mise à jour des besoins actuels de la recherche en ce domaine. Selon cet auteur, les victimes masculines présentent un risque plus élevé de devenir eux-mêmes des abuseurs. Or, relève-t-il, le nombre d'études qui leur ont été consacrées au moment de sa recension de 1990 est loin de refléter l'importance statistique des cas rapportés.

Lorsque nous avons commencé notre recherche, notre sujet avait six ans et demi. Il était - et est toujours - un enfant de constitution plutôt délicate, petit, presque maigre, sans être malingre cependant. Ses parents, qui avaient déjà un garçon, souhaitaient lui donner une soeur. Ils avaient même choisi son prénom ... féminin, bien sûr. Un an et demi après sa naissance, dans une localité québécoise de taille moyenne, Monsieur et Madame se séparent. L'aîné passera par la suite plus d'un an sous la garde du père tandis que le cadet restera chez la mère, déménagée entre-temps dans la métropole. Celle-ci accueille sous son toit ses trois frères, l'un d'entre eux, le second, à deux reprises, en 1994 et 1996. Elle lui demande au besoin de garder son fils cadet. Parallèlement, celui-ci fréquente pendant la semaine une garderie en milieu familial dont la monitrice responsable est vite alertée par les plaintes de l'enfant, au retour des fins de semaine, relativement à une irritation pénienne, ainsi que par un vocabulaire et des comportements sexuels inusités pour son âge. Soupçonnant l'existence d'une situation d'abus au domicile familial, elle alerte la mère à qui elle dit ne pouvoir continuer d'offrir le service de garde en de telles conditions.

La mère, ainsi mise au courant, téléphone au C.L.S.C. pour obtenir de l'aide, puis à la D.P.J., mais sa demande ne peut être retenue aux termes de la Loi sur la protection de

la jeunesse¹⁸. Elle place le bambin dans une autre garderie, privée celle-là, où il se signale par son intelligence et sa tendance à bouger. On y remarque aussi son langage cru et sa tendance à utiliser des stratégies de séduction auprès des adultes.

Entré en maternelle, Orphée fait l'objet de suspensions du transport scolaire à trois reprises, chaque fois pour cause de comportements sexuels inappropriés (fellations à des compagnons dans l'autobus). L'année suivante, l'enseignante de première année se plaint de ce qu'il perturbe constamment sa gestion de classe par une conduite inadaptée aux exigences du milieu [voir Rapport d'observation orthopédagogique, annexe I]. Elle relève également une piètre performance en mathématiques, ainsi que certaines difficultés en lecture. Le garçonnet, tout de même admis en deuxième année ordinaire, a tôt fait de se révéler incapable d'y rester. Il se trouve actuellement dans une classe spéciale où persistent ses problèmes d'apprentissage et d'adaptation.

3.2.2 Les lieux de rencontre

L'information concernant d'éventuels effets cognitifs chez un sujet ayant vécu l'inceste au sens où nous le définissons, devait obligatoirement être recueillie dans un cadre qui convienne à ce sujet, la maison (en fait, un appartement), ou l'école. L'investigation, par voie de cueillette d'information, directe (observation) ou indirecte (entrevues, documents), a surtout ciblé l'institution scolaire, en raison de son lien privilégié avec le domaine de l'apprentissage où s'exercent plus proprement les fonctions cognitives. Mais l'observation directe de l'enfant¹⁹ s'est

¹⁸. Voir explication précédemment donnée dans le présent chapitre, # 3.1.3.

¹⁹. Cette observation en milieu familial viendra compléter les données obtenues lors de séances d'observation antérieures, celles-là effectuées à l'école.

effectuée dans son cadre familial.

Quant aux autres personnes à même de nous renseigner, nous nous sommes pliée à leurs contraintes en nous montrant disposée à les rencontrer au lieu de leur convenance (bureau, classe, autobus scolaire, local universitaire, lieu de résidence personnel ...).

3.2.3 L'investigation

À l'école, comment se manifeste le fonctionnement cognitif individuel d'un élève donné, telle est la question qui a orienté notre investigation. Celle-ci a porté sur des objets, s'est faite selon des modes et à l'aide d'outils particuliers. Nous nous expliquons là-dessus ci-après, pensant ainsi permettre à d'autres de réitérer, au besoin, notre expérience.

3.2.3.1 **Ses objets**

Le **rendement** et la **conduite** nous sont apparus comme les deux pôles où pouvait s'exprimer une altération éventuelle du fonctionnement cognitif. De plus, le fait que la plupart des parents conservent les documents écrits émanant de l'établissement scolaire fréquenté par leur enfant, nous offrait la possibilité de comparer l'information subjective en provenance de nos informateurs avec des appréciations plus objectives, censément du moins, comme des bulletins, des rapports de conduite, des travaux et des examens corrigés, etc., toujours en leur possession - effectivement, tel était ici le cas. À cela se sont ajoutés la feuille de route et le plan d'intervention mis en oeuvre à l'école pour venir en aide à l'enfant, de même que le procès-verbal d'une réunion relative à son classement pour 2000-2001.

3.2.3.2 Ses modes

Afin d'illustrer le lignage de notre sujet, nous avons pris connaissance d'arbres généalogiques fournis par notre partenaire privilégiée. Le réseau de ses interrelations familiales est, lui, recomposé dans deux génogrammes établis par le travailleur social en coopération avec la mère.

Nous nous sommes attachée, pour le reste de l'histoire de vie du bambin, à trouver le meilleur moyen d'obtenir de lui ou de personnes en contact avec lui l'information visée par la recherche. Chacun devine combien il peut être ardu d'avoir accès au monde intérieur d'un très jeune enfant, surtout lorsqu'il a des difficultés d'attention reconnues. S'il a parfois été possible de capter son discours en direct, le gros de notre information a dû être obtenu de façon indirecte. Le principe qui a guidé notre travail, a alors consisté à considérer sérieuse toute assertion étayée par des sources distinctes, dont l'angle de vision n'était pas le même.

Nous avons recueilli, par le médium le plus adapté à chaque circonstance (télécopieur, poste, entrevue en face à face ou téléphonique), les commentaires - écrits ou oraux, officiels ou non - d'observateurs extérieurs en contact avec notre sujet entre le moment de sa naissance et maintenant, pour les mettre en parallèle avec les observations directes issues d'un suivi du travail scolaire effectué par l'enfant à domicile sous la supervision de la mère. Nous avons également utilisé des extraits du rapport d'observation orthopédagogique à l'origine de la présente recherche.

3.2.3.3 Ses outils

Notre étude de cas s'est en grande partie appuyée sur des documents écrits (rapports, dossiers, etc.), dont nous avons extrait l'aspect factuel, mais aussi sur des documents oraux. Tel a été le cas avec nos entretiens particuliers qui

ont fait l'objet, chaque fois que la chose a été possible, d'enregistrements sonores. Ces derniers ont pris la forme de transcriptions, «mises en écriture», pour reprendre l'expression de Pineau et de Le Grand (1993), par la chercheuse - c'est-à-dire résumées afin d'éviter les longueurs du verbatim. Là encore, c'est l'aspect factuel qui a servi de critère de sélection de l'information, y compris pour la communication non verbale.

3.2.4 Les aspects éthiques

Lors de notre rencontre préliminaire individuelle avec la mère et le sujet, nous leur avons exposé oralement, dans le langage approprié pour chacun, le rôle de la chercheuse et les objectifs de la recherche, puis avons énoncé les exigences rattachées à une participation au projet. Notre partenaire privilégiée a été invitée à signer un formulaire de consentement, où les conditions de l'engagement de son fils cadet étaient expressément désignées, et une formule d'autorisation générale à l'intention des intervenants susceptibles de nous servir d'informateurs [voir annexes III et IV].

L'enfant recevant déjà les soins d'un ergothérapeute spécialisé en pédopsychiatrie, nous avons entretenu un lien suivi avec celui-ci, de même qu'avec le travailleur social affecté au dossier, afin de prévenir toute perturbation du sujet - comme de sa mère, notre principale informatrice - en cours de processus. Dans le cadre de tels échanges, il allait de soi que des garanties seraient également données concernant la confidentialité des renseignements et l'anonymat des personnes mises en cause. Un protocole particulier a été établi afin de fixer des balises à la communication chercheuse-intervenants du milieu de la santé et vice-versa (voir annexe V).

3.2.5 Isoler la part de l'A.S.E.intrafamilial (A.S.E.I.)

Comme nous l'avons explicité dans notre **Problématique**,

les phénomènes d'altération du fonctionnement cognitif peuvent être associés à d'autres expériences de maltraitance que l'inceste. Nous pensons cependant que de la collation de notre documentation se dégage une (ou des) caractéristiques constante(s) en lien avec l'abus sexuel d'un enfant du type intrafamilial - abrégé ci-après en «A.S.E.I.».

Dans notre esprit, la démarche de mise en relief de telles caractéristiques adopte une forme circulaire : à partir d'un contexte initial (la demande d'aide orthopédagogique de la mère), nous sommes entrée dans un processus évolutif de collecte d'information pour aboutir à une extrapolation.

Ainsi avons-nous vu, à travers des observations, des témoignages, des comptes rendus d'interventions de sources diverses, se dessiner une histoire de cas unique. Nous en avons extrait des points d'ancrage dans le réel validés par le rapport de convergence entre les regards de professionnels d'horizons différents. Ces points d'ancrage ont été examinés à la lumière de la grille conceptuelle de Browne et Finkelhor (1986) désignant quatre séquelles (traumagenic dynamics) associées concomitamment par ces auteurs à l'abus sexuel des enfants : une sexualisation dite «traumatique» et des sentiments de honte, d'impuissance, ainsi que de trahison. Puis, nous les avons confrontés aux données théoriques exposées dans notre chapitre 2 sur le fonctionnement cognitif de victimes d'inceste et à des témoignages de survivants. Si de nouveau apparaît une convergence, il en découle qu'un lien existe entre altération de ce fonctionnement et histoire d'abus intrafamilial. Il conviendra alors de revenir à notre contexte initial pour nous demander dans quelle mesure il serait le fait d'autres cas, situation qui pourrait amener une certaine généralisation de nos conclusions.

Conclusion

On aura reconnu, dans notre présente **Méthodologie de recherche**, des choix sous-jacents, tant au plan épistémologique que théorique.

Ainsi, il va de soi que nous nous situions d'emblée dans la perspective **dualiste** exposée par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990), «selon laquelle la réalité du monde est à la fois matérielle et spirituelle» (p. 41). Nous nous sommes ralliée parallèlement à l'opinion de Glaser et Strauss (1967), citée par Yves Poisson (1991, p. 29), pour qui il faut «toujours commencer son enquête sans a priori théorique préalable [car] c'est au cours de la recherche et pendant qu'elle progressera que la théorie émergera et s'imposera d'elle-même», à la lumière d'une lecture répétée de nos données.

Notre démarche aura consisté, à partir de l'énonciation de notre intention de recherche, à suivre de près tout événement touchant notre sujet au fur et à mesure qu'il survenait et à en prendre note. Les informations ainsi recueillies, s'ajoutant l'une à l'autre, prenaient sens sur le moment. Elles appelaient un réajustement en situation et, par ailleurs, s'imbriquaient de façon à former un ensemble dont la cohérence se ferait jour en regard d'instruments théoriques utilisés au terme du processus.

Il s'agit là d'une perspective tout à fait liée au type d'approche méthodologique choisie, soit la méthode clinique appliquée au domaine de la psychopédagogie. Cette dernière méthode, selon Reuchlin (1969), peut être admise «sans application véritablement thérapeutique, du moment que [son] esprit, ses caractéristiques, sont présentes» (p. 308). Le même auteur définit la spécificité d'une telle approche comme «la primauté de l'information et de l'observation, portant

sur la **totalité** des manifestations d'un être humain [...] concret, placé «en situation et en évolution» (op. cit., p.308).

Notre préoccupation, ici, soulignons-le, aura été de mieux comprendre le fonctionnement cognitif du jeune élève victime d'abus sexuel dans sa famille. Nous espérons que la communication d'une vision de l'intérieur sur les caractéristiques de ce fonctionnement favorisera l'émergence d'un regard nouveau sur lui.

Introduction

L'idée de la présente recherche est née, nous l'avons dit [voir # 3.2.2], d'une situation d'intervention orthopédagogique. Au printemps 1998, nous recevions un appel à l'aide de la mère d'un garçon fréquentant une classe de première année ordinaire d'une école primaire publique. Cette dame s'enquiert de la possibilité pour son fils cadet, qui éprouverait des difficultés dans ses apprentissages scolaires, de recevoir un suivi individuel à la maison. Devant notre réponse affirmative, notre interlocutrice souhaite, avant de s'engager, vérifier la réaction de l'institutrice concernée à une telle éventualité. Elle reprendra contact avec nous par la suite, nous dit-elle.

Or, ce n'est pas elle, mais la titulaire de la classe de première année de son fils qui nous téléphone quelque temps plus tard afin de s'informer de la nature de l'intervention possible. Cette communication vise à nous aviser du caractère principalement comportemental des difficultés du garçonnet, que nous désignerons ci-après par le nom d'Orphée²⁰. Il s'agit, nous apprend la maîtresse, d'un élève sûrement doué, mais qui ne sait pas se conduire adéquatement dans un groupe et perturbe sa gestion de classe.

À la suite de cette deuxième conversation, nous rappelons et la mère et l'enseignante pour leur proposer, plutôt qu'un suivi individuel à domicile, du moins dans l'immédiat, une intervention sous forme d'observation directe en classe. L'une et l'autre acceptent, et nous nous rendons à trois reprises à l'école afin de nous former une idée de visu de la nature des problèmes vécus et/ou causés par l'enfant. Plus notre travail

²⁰. Rappelons qu'Orphée, dont nous avons déjà parlé au chapitre 2, est ce poète-musicien de la mythologie grecque, fils du roi de Thrace Oeagre et de la muse Calliope, célèbre notamment pour sa descente aux Enfers. Dans notre Cadre théorique, nous avons cité un auteur (C. Barrois, 1995) selon lequel la notion de complexe d'Orphée conviendrait mieux que celle de complexe d'Oedipe en matière de traumatisme causé par l'inceste. Le choix de ce nom pour notre sujet s'y réfère.

progressera, cependant, plus les questions s'accumuleront sur l'origine des comportements qui mettent le personnel éducatif à si rude épreuve.

Nous découvrons alors que le bambin a, dans ses antécédents, un historique possible d'abus sexuel dans son milieu familial. Tandis que l'école suspecte, chez lui, un cas d'hyperactivité, le service de pédopsychiatrie d'un grand hôpital prononce à son sujet un diagnostic de syndrome post-traumatique²¹ (DSM-IV) associé à des troubles de la socialisation. Notre recherche portant sur la mise en relation avec des événements incestueux d'effets cognitifs observables en

²¹. Le **syndrome - ou état - de stress post-traumatique** est défini à la page 209 du Mini DSM-IV/Critères diagnostiques (Association des psychiatres américains, 1996) d'après les critères suivants :

«A. Le sujet a été exposé à un événement traumatique dans lequel les deux éléments suivants étaient présents :

(1) le sujet a vécu, a été témoin ou a été confronté à un événement ou à des événements durant lesquels des individus ont pu mourir ou être très gravement blessés ou bien ont été menacés de mort ou de grave blessure ou bien durant lesquels son intégrité physique ou celle d'autrui a pu être menacée

(2) la réaction du sujet à l'événement s'est traduite par une peur intense, un sentiment d'impuissance ou d'horreur.

N.B. Chez les enfants, un comportement désorganisé ou agité peut se substituer à ces manifestations

B. L'événement traumatique est constamment revécu d'une (ou plusieurs) façon(s) [...]

C. Évitement persistant des stimulus associés au traumatisme et émoussement de la réactivité générale (ne préexistant pas au traumatisme), comme en témoigne la présence d'au moins trois manifestations [...]

D. Présence de symptômes persistants traduisant une activation neurovégétative (ne préexistant pas au traumatisme) comme en témoigne la présence d'au moins deux manifestations [...]

E. La perturbation (symptômes des critères B, C et D) dure plus d'un mois.

F. La perturbation entraîne une souffrance cliniquement significative ou une altération du fonctionnement social, professionnel ou dans d'autres domaines importants.»

contexte de scolarisation, une fois remis à la mère notre compte rendu d'observation, nous lui demandons son accord pour faire du garçonnet le sujet de notre thèse. Elle y consent, selon son expression, pour permettre de faire mieux connaître les problèmes rencontrés par des enfants comparables au sien, et du moment que ce dernier n'en souffre pas.

Grâce à sa volonté manifeste de coopérer, existe un climat particulièrement propice à la découverte d'un type d'information fine que les statistiques sur des groupes nombreux ne seraient pas nécessairement aptes à débusquer. L'étude d'un cas unique nous permettra, croyons-nous, de mettre à jour des liens plus difficiles à faire ressortir dans une recherche de nature quantitative.

Précautions éthiques

Dans un article intitulé «Prométhée contre les moralistes», Bernadette Bawin-Legros et Salvino A. Salvaggio (1990) soulèvent le problème auquel se mesure toute recherche considérant - à la suite d'un certain nombre d'auteurs, dont David Finkelhor - l'inceste comme un abus de pouvoir. Selon eux, de tels fondements épistémologiques sont assimilables à «des valeurs morales et sociales qui permettent et accréditent certaines pratiques interventionnistes» (p. 143).

L'analyse de Bawin-Legros et Salvaggio se propose de réunifier les discours d'instances d'intervention diverses «aux intérêts corporatistes divergents, aux pratiques d'actions contradictoires et aux discours moralisateurs distincts» (p. 143). Pour ce, elle se fonde sur le point de vue d'une philosophie éthique des sciences sociales expliqué ainsi :

«La perspective éthique fait alors office de germe pour la critique d'une société vivante et actante autant qu'elle constitue ce processus [...] par lequel l'histoire sociale investit un objet, l'inceste, généralement refermé sur l'intériorité de l'entité familiale entendue, ici plus qu'ailleurs, comme unité du privé. Par l'intermédiaire d'une éthique, nous reconnaissons certes le présent comme

effet de l'histoire mais d'une histoire qui définit, ici et maintenant, pour ses acteurs, et par eux, un projet comportemental enfin débarrassé des vieilles icônes du moralisme réprobateur.» (p. 147-148)

La présente thèse est le fruit d'une investigation fouillée dans la vie privée d'une famille. Partant, elle comportait le risque de traiter des êtres humains ou bien en «spécimens curieux» ou bien en «misérables pécheurs», expression qui, pour n'être plus utilisée ouvertement, n'en correspond pas moins à un discours secret sans doute plus courant qu'on ne le penserait à priori. Il importait donc de prendre ce que nous avons appelé ci-haut des **précautions éthiques**.

Afin de nous guider, nous avons lu nombre d'auteurs dont le lecteur trouvera la liste complète dans notre Bibliographie. Certains nous ont guidée plus que d'autres, par exemple, Hubert Van Gijsegem (1992) lorsqu'il met en garde l'investigateur contre «l'invitation réitérée et systématique à parler de l'inceste, [cette invitation pouvant nuire à] la survie psychique» (p. 20) des jeunes victimes. Nous avons en conséquence recouru à des tests déjà subis par notre sujet plutôt que de lui en administrer de nouveaux.

Cela dit, il nous fallait tout de même trouver moyen de cerner la réalité, fût-elle douloureuse, qui faisait l'objet de notre investigation. Ainsi que l'écrit Guy Bourgeault (1988) citant Fernand Dumont (1981), le chercheur en sciences humaines est amené à «pénétrer dans le drame des hommes pour tirer les rideaux, laisser entrer la lumière, rompre le silence» (p. 16). Nous avons, pour nous garder de «chosifier» les personnes avec lesquelles notre démarche nous mettait en contact, suivi la recommandation de ce dernier auteur d'assurer un partage équitable de l'information sur les buts et la méthodologie de notre étude, de même que sur ses résultats. Autrement dit, nous avons veillé à traiter nos informateurs comme des partenaires, des agents, des collaborateurs (Bourgeault, 1995).

Ainsi, lors de notre demande d'autorisation à prendre comme sujet son fils cadet, la mère d'Orphée fut sollicitée en tant que partenaire privilégiée. Le formulaire de consentement à la recherche (voir annexe III) qui lui fut soumis, précisait les actes attendus d'elle et de l'enfant concerné, de même que les délais approximatifs en jeu. Par une formule d'autorisation générale établie de concert avec elle (voir annexe IV), elle consentait à nous laisser recueillir l'information confidentielle sur Orphée détenue par des institutions et individus divers. Cette confidentialité, nous nous devions, il va de soi, de la respecter dans notre thèse. Aussi le lecteur ne s'étonnera-t-il pas de l'accès restreint à la documentation étayant notre analyse.

Par ailleurs, afin de protéger d'un éventuel étiquetage notre sujet, ainsi que ses proches, nous tenons à avertir ce même lecteur que les noms de personnes et de lieux ont été modifiés, de même que certains titres de fonctions ou le genre d'individus donnés. Dans les génogrammes, seuls les parents immédiats sont identifiées, et ils le sont par rapport à Orphée, c'est-à-dire que nous les identifions selon la fonction qu'ils remplissent auprès de l'enfant : mère (M.O.), père (P.O.), frère (F.O.), grands-parents (G.P.P./G.M.P. ; G.P.M./G.M.M.) et oncle incriminé (O.I.).

4.1 TYPES ET CATÉGORIES DE DOCUMENTS

Les documents qui feront l'objet de notre analyse sont de divers types. Ils comprennent aussi bien des enregistrements sonores que des écrits et, parmi ces écrits, toutes formes de communications, depuis des rapports institutionnels jusqu'à des travaux pratiques exécutés par l'enfant, en passant par des tableaux généalogiques et des actes notariés.

Afin d'en faciliter l'approche au lecteur, nous les avons regroupés suivant qu'il s'agit de :

- A - cahiers de notes personnelles (4.1.1) ;
- B - documents relatifs à l'histoire familiale de l'enfant ici considéré (4.1.2) ;
- C - documents relatifs à la garde parentale de cet enfant et de son frère aîné (4.1.3) ;
- D - documents relatifs au développement et à la santé de l'enfant (4.1.4) ;
- E - documents relatifs au parcours éducatif de l'enfant quant à son rendement et à sa conduite en milieu institutionnel (4.1.5) ;
- F - documents relatifs à des suivis éducatifs à la périphérie des milieux institutionnels (4.1.6) ;
- G - productions personnelles de l'enfant en garderie ou à l'école (4.1.7) ;
- H - autorisations (4.1.8).

À l'exception des trois dernières, toutes les catégories se subdivisent à leur tour selon la nature des informations dont il y est question, comme nous le verrons ci-après. Par ailleurs, le classement peut, à l'occasion, inclure un document se rapportant à une catégorie antérieure - c'est le cas pour les témoignages oraux d'intervenants qui ont fait l'objet de transcriptions écrites.

Nous avisons le lecteur que, par souci d'abrégier la référence à nos sources, nous nous bornerons dorénavant à

indiquer la lettre de l'alphabet pertinente (par exemple, «A» pour : «Cahiers de notes personnelles» et ainsi de suite) avec la fonction de l'informateur(trice) concerné(e), lorsqu'il y a lieu (par exemple, «t.s.» pour : «travailleur social»).

4.1.1 Cahiers de notes personnelles

Par notes personnelles, nous entendons des données écrites consignées simultanément ou postérieurement aux faits décrits. Les deux documents visés ici sont constitués d'un **Cahier de bord** [A1] et d'un **Cahier d'observation directe de l'enfant** [A2].

4.1.1.1 Le **Cahier de bord**

Il s'agit d'un cahier à spirale de petit format rassemblant des feuilles de papier réglé. Dans ce cahier est résumée la teneur de rencontres ou de conversations téléphoniques avec la mère de l'enfant, d'une part, les principaux intervenants au dossier ou en lien avec la recherche, d'autre part [entre février 1999 et février 2000]. On y trouve également la transcription des entrevues enregistrées sur ruban sonore avant janvier 2000, ainsi que d'une série de conversations téléphoniques entre les deux parents de l'enfant concerné, lui-même et son frère aîné se faisant aussi entendre occasionnellement au cours de ces conversations. Un appendice a été ajouté pour tenir compte d'entretiens réalisés entre les mois de mars et de juin 2000, notamment avec l'actuel professeur d'Arts plastiques de notre sujet.

4.1.1.2 Le **Cahier d'observation directe de l'enfant**

Le document ainsi désigné est un simple cahier d'écolier (cahier «Canada») où sont consignées les observations notées sur le vif pendant six séances de suivi des devoirs de l'enfant à la maison sous la supervision de sa mère. Comme nous avons écarté l'idée de recourir à une grille pré-déterminée, les inscriptions manuscrites relatent tout bonnement l'évolution chronologique de chaque situation.

4.1.2 Documents relatifs à l'histoire familiale de l'enfant

Les documents ici regroupés, de nature diverse, se composent:

- de deux tableaux reproduisant les arbres généalogiques des ascendants maternels de l'enfant [B1] ;
- du génogramme de sa famille maternelle et d'une amorce de génogramme de sa famille paternelle [B2] ;
- d'un curriculum vitae de la mère de l'enfant [B3] ;
- de notes comptables et d'une lettre de sa main à l'adresse du Ministère de la sécurité du revenu, ainsi que de factures, récépissés, avis à elle destinés en provenance d'organismes publics [B4];
- d'extraits de son agenda personnel pour l'année 1997 [B5] ;
- d'un bref journal de vacances tenu par elle en juillet 1999 [B6];
- de sa demande d'aide auprès de la D.P.J. concernant Orphée [B7];
- des Lettres patentes [B8] de l'entreprise à but non lucratif gérée, entre autres, par la mère de Madame et où oeuvrait, au moment de notre première prise en charge du dossier à l'hiver de 1999, son deuxième frère - dont il sera question ultérieurement (voir # 4.3.2.4) ;
- des copies de mandats d'amener [B9] émis contre ce deuxième frère de Madame.

4.1.3 Documents relatifs à la garde parentale

À la suite de la séparation intervenue entre les deux parents de l'enfant, dont l'union de fait a débuté fin 1986 pour se terminer fin 1993, différents jugements ont été prononcés relativement à la garde légale de leurs deux fils, le premier né en 1991, le second en 1992. Des actes juridiques [C1] et des lettres [C2] témoignent des démêlés du couple à ce point de vue, de même qu'une série de conversations téléphoniques du père avec la mère s'étant déroulées début juillet 1999 et ayant fait l'objet d'un enregistrement sur cassette

[A1] par son ex-conjointe, à l'insu de son interlocuteur [voir # 4.1.1.1 ci-haut].

4.1.4 Documents relatifs au développement et à la santé de l'enfant

Les renseignements fournis sous cette rubrique le seront à l'aide des documents suivants :

- fiches d'inscription remplies par la mère d'Orphée dans deux garderies fréquentées par l'enfant [D1] ;
- grille d'observation également remplie par la mère à notre intention relativement au comportement de son fils cadet à la maison durant l'équivalent d'une semaine [D2] ;
- questionnaire de Diana L. McCoy (1987), touchant un ensemble de comportements révélateurs d'un A.S.E., rempli avec la mère [D3] ;
- rapports médicaux de deux hôpitaux où s'est adressée la mère d'Orphée à son sujet [D4] ;
- notes évolutives des intervenants de l'équipe de suivi pédopsychiatrique du deuxième de ces hôpitaux [D5].

4.1.5 Documents relatifs au parcours éducatif de l'enfant en milieu institutionnel

Les documents auxquels nous recourrons ici portent sur deux aspects, le rendement et la conduite.

4.1.5.1 Le rendement

Dans l'une des garderies, puis dans les trois établissements scolaires qui ont accueilli à tour de rôle Orphée, des **feuilles d'évaluation** [E1] ou des **bulletins de notes** [E2] témoignent des apprentissages réalisés ou non par l'enfant, de même que le **témoignage** oralement sollicité par nous **de ses divers éducateurs et professeurs** [A1 et F2]. À titre de comparaison, nous y adjoignons le **bulletin terminal de son frère aîné** [E 3] en deuxième année. Un **test de lecture** [E 4]) administré individuellement par nous à l'élève en première année complète cette série de documents.

4.1.5.2 La conduite

L'enfant ayant fréquenté très tôt le milieu de la garderie, il y a fait l'objet de **rapports** [E 5]) sur son développement et ses caractéristiques personnelles. Lorsque de tels rapports sont inexistant, des **témoignages oraux** obtenus par voie d'entrevues soit téléphoniques, soit en face à face, les complètent : enregistrés ou non au magnétophone, puis transcrits, tous sont consignés dans le Cahier de bord [A1].

Plus tard dans le parcours éducatif d'Orphée, les trois institutions d'enseignement où s'effectuera sa scolarisation émettront différents **commentaires écrits sur son comportement** [E6] dans l'enceinte de l'école. Une psychologue à l'emploi de la première d'entre elles indiquera dans une lettre les résultats de son **évaluation** [E7]. S'y ajouteront une **feuille de route** [E8] et une **Formule d'aide** [E9], les **témoignages oraux** de membres divers **du personnel éducatif** [A1 et F2], ainsi que le **procès-verbal** [E10] d'une réunion multiprofessionnelle relativement au classement d'Orphée pour l'année 2000-2001.

4.1.6 Documents relatifs à des suivis éducatifs à la périphérie du milieu institutionnel

Durant l'été qui suit sa première année scolaire, Orphée sera envoyé une semaine dans une colonie de vacances. Ses moniteurs produiront un **compte rendu écrit** [F1] sur le comportement de celui-ci au camp.

Par ailleurs, ayant eu l'occasion d'observer directement l'enfant non seulement en classe, mais dans l'enceinte de l'école, nous en avons fait **rapport** [F2] à la mère [voir notre Introduction]. L'anamnèse que l'on y trouve est à la base de notre démarche de recherche. Elle est complétée par des **notes** prises ultérieurement (novembre-décembre 1999), à l'occasion de six séances d'observation du travail scolaire d'Orphée à la maison, sous la supervision de sa mère. Ces notes sont consignées dans notre **Cahier d'observation personnelle** déjà mentionné [A2].

4.1.7 Productions personnelles de l'enfant

Différents exemples de **travaux exécutés par l'enfant** [G1] ont ici été réunis. On y trouvera des dessins et d'autres types de productions effectuées depuis les débuts d'Orphée en maternelle jusqu'à la classe spéciale où il se trouve maintenant.

4.1.8 Autorisations

Semblable recherche n'aurait pu être entreprise sans l'autorisation des principaux intéressés, soit la mère et l'enfant. Diverses formules d'entente ont été établies pour permettre :

- la communication à la mère des **objectifs et particularités de la recherche** (H 1) ;
- l'obtention de **renseignements en provenance d'institutions** (H 2) fréquentées par l'enfant ;
- l'**échange de renseignements touchant la mère et sa famille** (H 3) entre nous et les intervenants du service de pédopsychiatrie.

4.2 LA CHRONOLOGIE DES ÉVÉNEMENTS

Au moment où nous entrons en contact avec la mère de l'enfant, celle-ci nous communique oralement une masse d'informations non catégoriées où il apparaît d'emblée difficile d'établir la suite du temps. Dates et événements sont rapportés pêle-mêle, le présent se mêlant au passé, les lieux demeurant parfois imprécis ou se confondant l'un l'autre. L'information relative à l'abus, en particulier, s'entoure d'un certain «flou» en ce qui a trait à la parole de l'enfant : rapportée telle quelle, elle est ensuite mise en doute, puis rapportée de nouveau, remise en doute et ainsi de suite. Pour dissiper cette confusion, il nous fallait aborder le dossier d'abord par une tâche de clarification.

Nous avons donc élaboré, sous forme de tableaux (III, IV et V), deux notices biographiques, l'une pour la famille d'Orphée, à savoir lui-même, sa mère et son frère, l'autre pour l'enfant

concerné par notre recherche seulement. Dans ces notices, le lecteur pourra suivre pas à pas le déroulement de l'histoire de vie dont notre thèse se fait l'écho. Un dernier tableau, intitulé **Parcours éducatif des deux frères**, montre autant que faire se peut les moments de contact entre Orphée et son aîné.

4.2.1 Tableau III : NOTICE BIOGRAPHIQUE/ FAMILLE D'ORPHÉE

<u>Evénement</u>	<u>Date</u>	<u>Lieu</u>
. Début cohabitation couple	Fin 1986	Ville natale Mme
. Interruption volontaire de grossesse	1989	Hôpital en milieu autre
. Naissance 1er enfant	3/1991	Nouvelle localité
. Achat d'une maison par le couple	7/1991	- -
. Déménagement mère de Mme à proximité du couple	7/1992	- -
. Naissance 2e enfant	8/1992	- -
. Opération chirurg. de Mme	5/12/1993	Hôpital près lieu de résidence
. Séparation de fait du couple	12/1993	Localité de résidence
. Déménagement mère & enf.	13/1/1994	Banlieue métropolitaine (dans immeuble habité par frère aîné de Mme)
. Voyage pour vacances de Mme	4/1994	Amérique latine
. Séjour 2e frère de Mme	4-8/1994	Domicile de Mme
. Séjour 1er frère de Mme	1/1995 (2 sem.)	Domicile de Mme
. 2e opération chir. de Mme	2/1995	Hôpital de la métropole
. Père garde les 2 enfants	3/2/1995- 16/2/1995	Lieu de résidence du père en région
. 3e opération chir. de Mme	4/1995	Hôpital de la métropole
. Père garde les 2 enfants	14/4/1995- 27/4/1995	Lieu de rés. du père
. Cohabitation frère aîné av. ex-compagne du 2e frère	18/5/1995	Quartier périphérique/métropole

<u>Événement</u>	<u>Date</u>	<u>Lieu</u>
. Père prend avec lui fils aîné pend. contrat de trav. (9 ms.)	1995	Région natale de Mme
. Séjour 3e frère de Mme	7-11/1995	Domicile de Mme
. Déménagement de Mme avec fils cadet	1/4/1996	Quartier périphérique de la métropole (à proximité couple formé par 1er frère de Mme avec ex-compagne du 2e frère de Mme, compagne qui a la garde des 3 fils issus de sa 1re union)
. Retour à l'école de Mme	3/9/1996	École sec. dans quartier de Mme/ secteur adultes
. Nouvelle période d'hébergement du 2e frère de Mme [le 20/12/1996 : lettre de Mme à l'Aide sociale afin d'interdire usage de son adresse par son 2e frère]	8-12/1996	Domicile de Mme
. Fils aîné sous garde légale père/ fils cadet avec mère (fréquente 2 garderies)	6/1996 - 8/1997 même période	Dom. paternel + autre région (trav.) Domicile de Mme en périphérie de la métropole
. Reprise chez elle du fils aîné par Mme	8/1997	Domicile de Mme
. Poursuite des études de Mme (2 enf. à l'école), qu'elle interrompra en cours d'année par suite de la suspension, à trois reprises, du service de transport scolaire à son fils cadet	1997-1998	École secondaire/ quartier de Mme

4.2.2 Tableau IV : NOTICE BIOGRAPHIQUE/ORPHÉE

<u>Événement</u>	<u>Date</u>	<u>Lieu</u>
. Naissance	8/1992	Région où se situe maison familiale
. Garderie # 1	1992	Région natale Mme
. Garderie # 2	1993	Région où se situe maison familiale
. Garderie # 3 (dite éducative) + gardienne à domicile	2/1994- 1/1996	Banlieue métropolitaine
. Clavicule brisée	9/1995	Clinique près gard.# 3
. Garderie # 4 (C.P.E.)	9-10/1996	Quartier périphérique de la métropole
. Dévoilement d'abus possible par la gardienne	-	Garderie # 4
. Garderie # 5 (à but lucratif)	10/1996- 8/1997	Quartier de Mme
. Décès 2e mari grand-mère maternelle ²²	2/1997	Région où se situe maison familiale
. Voisine entend enfants se vanter d'avoir visionné films pornos au domicile d'Orphée	7/1997	Parc public près du domicile habité par la mère
. Entrée en maternelle/École # 1	9/1997- 6/1998	Quartier périphérique de la métropole
. Consultation concernant bleus sur corps d'Orphée	1/1998	Médecin oeuvrant dans quartier de Mme
. Rapport psy. scolaire (par suite suspension du transport scolaire pour cause fellations)	3/1998	École # 1
. Visite au 1er hôpital (test «Patte-noire»)	8/1998	Hôpital de la métropole

²². Selon le directeur de la garderie # 5 ; la mère, elle, le situe tantôt en février 1997, tantôt l'année suivante.

Événement	Date	Lieu
. 1re année / École # 2	9/1998- 6/1999	Quartier de Mme
. Rapport de la psychologue de l'école sur Orphée	3/1998	École # 1
. «Feuille de route»	9-12/1998	École # 2
. Visite au 2e hôpital av. mère et gd.mère mat.	11/1998	Hôpital situé dans secteur de résidence de Mme
. Signalement à titre d'élève en difficulté	4/1999	École # 2
. Demande de P.I.I.* pour 1999-2000 (classement conditionnel en 2e)	6/1999	- -
. Conversations tél. entre les parents : père déclare ne plus vouloir garder l'enfant et ne plus vouloir l'emmener en vacances	1/7/1999	Enregistrées par Mme chez elle
. Séjour de quelques jours avec mère et frère dans Base de plein air	7/1999	Lieu de villégiature touristique
. Séjour d'une semaine avec frère dans colonie de vacances (payé par serv. sociaux)	Fin 8/1999	- - -
. Entrée en 2e année/École #2	9/1999	Quartier de Mme
. Transfert en classe spéc./ École # 3	Oct. 1999	- -
. Réunion multiprofessionnelle relative au classement de l'enfant pour 2000-2001	Mars 2000	École # 3

* P.I.I. = Plan d'intervention individualisé

4.2.3 Tableau V : PARCOURS ÉDUCATIF D'OPRHÉE ET DE SON FRÈRE

Année scolaire	Degré		Établissement
	Aîné	Cadet	
1999-2000	3e	2e	École # 2 Écoles # 2 et 3
1998-1999	2e	1re	École # 2 - -
1997-1998	1re	mat. + serv.dîner	École '* École # 1 Garderie scolaire (#6)
1996-1997	mat.(av. père/9ms.)	garderie	Écoles '' (2 éta- blissements de 2 régions différen- tes) Garderies # 4 et 5
1995-1996	(av. père)	garderie + gard. à domicile	Garderie # 3
1994-1995	-----		Garderie # 3 pour les deux

* Il s'agit là d'une école distincte des établissements 1, 2 et 3 mentionnés précédemment.

NOTE : Le dévoilement d'une possibilité d'abus sexuel s'est fait à la garderie # 4 entre septembre et octobre 1996. La mère en a été avertie par la monitrice responsable, ne se sentant plus habilitée à continuer de garder l'enfant. Celui-ci a alors été placé dans un autre établissement, la garderie # 5.

Maintenant informé des dates marquantes pour la compréhension de l'histoire d'Orphée, notre lecteur est convié à s'y reporter au fur et à mesure de sa découverte des principaux paramètres évoqués dans la narration de celle-ci.

4.3 LES PRINCIPAUX PARAMÈTRES EN JEU

4.3.1 Esquisse d'un portrait d'Orphée

L'anamnèse, faite par nous au printemps de 1999, trace un portrait d'Orphée au moment où les autorités scolaires le reconnaissent officiellement comme élève en difficulté. Nous en reproduisons ici les éléments de base.

L'enfant est le cadet d'une famille de deux garçons²³. Né à terme durant l'été de 1992, à l'issue d'un accouchement normal, il aurait été mal accepté par le père, qui espérait - tout comme la mère - une fille, dont le prénom avait même été choisi avant que le bébé vienne au monde. Selon la mère, qui en a la garde aux termes d'un jugement intervenu dès sa séparation après sept ans de vie maritale, le développement du garçonnet se serait effectué normalement tant sur le plan moteur que langagier.

Au plan du comportement, se rappelle Madame, c'était un enfant qui, dès le départ, cherchait à attirer l'attention. Elle le définit comme très intelligent, mais ne voyant pas la frontière entre le bien et le mal et ne sachant pas toujours distinguer le réel de l'irréel.

Il n'aurait connu aucun problème de santé majeur, sinon une clavicule cassée en septembre 1995 par suite d'une chute alors qu'il se serait trouvé en garderie, relate la mère. Actuellement âgé de 7 ans, sans être frêle, il est petit, menu même ;

²³. À noter que la mère a subi une I.V.G. (interruption volontaire de grossesse) en 1989. Lors des entrevues pour la constitution du génogramme de sa famille, elle fera le rapprochement entre cet avortement et la fille qu'elle n'a pas eue [source: A2/mère].

il a un regard vif dans un visage plutôt pâlot et un sourire volontiers enjôleur ; il se déplace rapidement, un peu à la façon d'un chat.

Même si elle ne lui voit pas d'aptitudes manuelles particulières, la mère le croit doué pour les activités physiques comme le patinage ou la natation. En revanche, elle le définit comme réfractaire au travail scolaire, plus intéressé par le jeu que par des activités formelles d'apprentissage. Elle dit avoir à se fâcher parfois pour obtenir qu'il fasse ses devoirs et leçons. Il lui faut le motiver sans cesse, ajoute-t-elle, car il manque de confiance dans ses capacités et quête constamment l'approbation, les compliments de l'adulte.

À l'automne de 1999, nous réalisons six séances d'observation directe du travail scolaire effectué à la maison par l'enfant (voir Canevas du déroulement, annexe VI), qui nous le font voir de plus près dans son cadre familial. Il nous apparaît, au fur et à mesure des séances, capable de faire des progrès. Très agité et collé sur sa mère au début, il arrive à la fin, d'une part, à prendre et à maintenir un certain temps une position d'écoute, d'autre part, à gérer la tâche de façon plus autonome. Le magnétophone toujours en marche durant les séances joue le rôle de témoin fidèle - et non moralisateur - du rendement, devenant ainsi un stimulant en soi.

4.3.2 Antécédents familiaux

Au fur et à mesure de nos visites au domicile de l'enfant est né le besoin de remonter aux sources de sa culture familiale.

4.3.2.1 **Généalogie du lignage maternel [source : B1]**

Comme le démontrent les arbres généalogiques consultés par nous, Orphée descend, du côté maternel, de colons français établis en terre québécoise depuis la fin du XVII^e siècle. Les

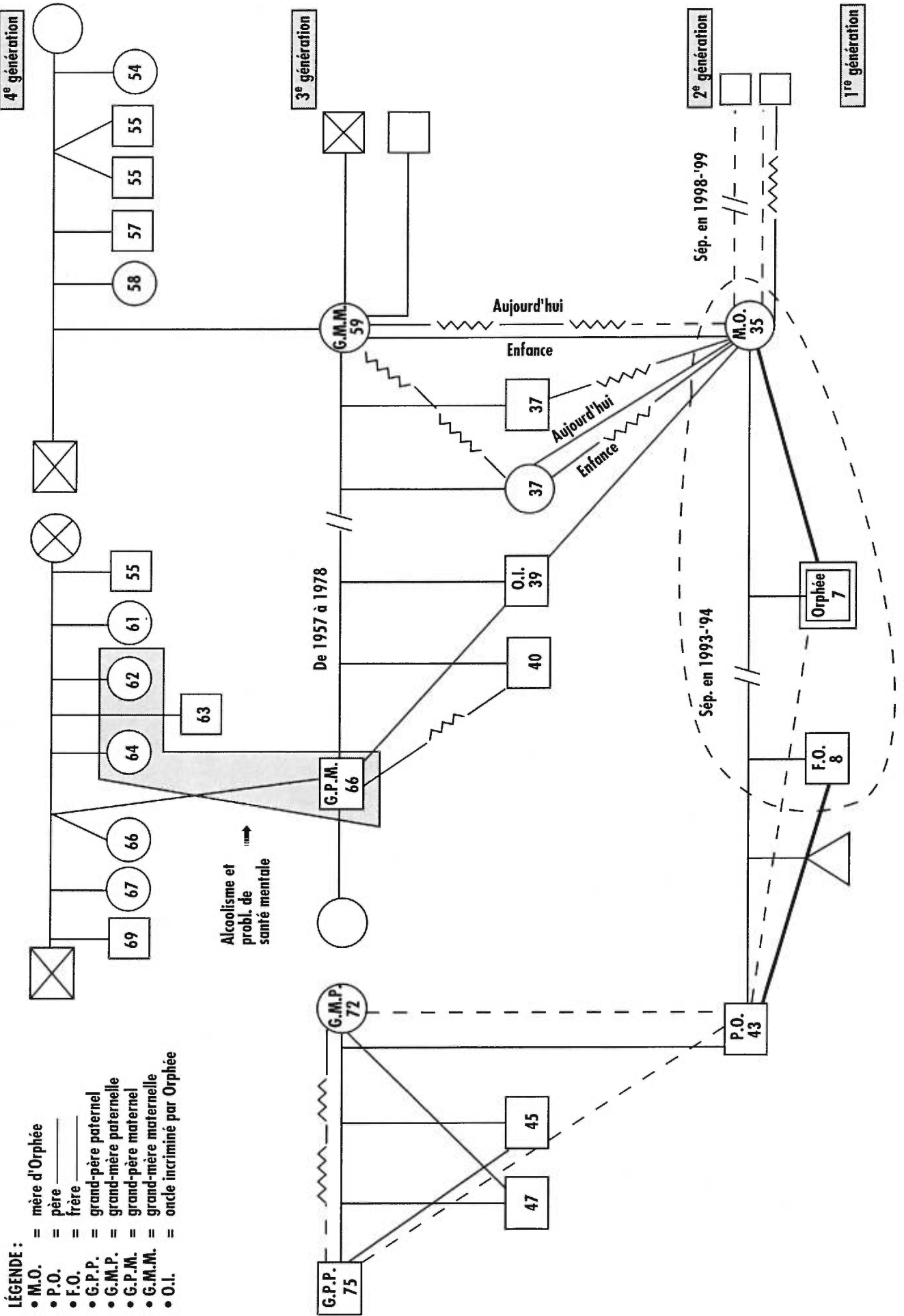
ancêtres de sa grand-mère venaient d'Île-de-France, ceux de son grand-père, de Normandie.

Mais dates et noms des aïeux n'apportant guère d'indications sur l'histoire familiale effective dont est dépositaire le garçonnet, nous complétons les données issues des arbres généalogiques par le génogramme de sa famille maternelle et une amorce de génogramme de sa famille paternelle. Il s'agit là de documents qui font apparaître, en plus des alliances, des filiations et des décès, la qualité, bonne (indiquée par une ligne continue) ou mauvaise (indiquée par une ligne brisée), des interrelations (couple, parents-enfants, enfants-enfants, etc.). L'information qu'y trouvera le lecteur, «structurelle, relationnelle, fonctionnelle», peut être décodée «à la fois horizontalement à travers le contexte familial et verticalement à travers les générations» (p. 21), comme l'indiquent McGoldrick et Gerson (1990).

4.3.2.2 Génogramme de la famille maternelle [source : B2]

Ce premier génogramme (voir Tableau VI ci-après) s'est élaboré au fil d'entrevues accordées par la mère d'Orphée à son travailleur social, entrevues auxquelles nous avons assisté à trois reprises - avec l'assentiment des deux intéressés -, derrière un dispositif de miroir. Grâce à elles, nous avons pu remonter dans le passé non seulement de la jeune femme interviewée, mais aussi de sa soeur, de ses frères, de sa mère et même de la famille de son ex-conjoint.

ÉTABLI PAR SON TRAVAILLEUR SOCIAL FIN 1999



La transcription des entretiens dont nous avons été témoin révèle les faits suivants :

- La grand-mère maternelle d'Orphée s'est mariée jeune pour pouvoir quitter la maison familiale où elle vivait avec six frères et soeurs sous la férule d'une mère autoritaire et la dépendance d'un père alcoolique ; de son mariage avec un contremaître de chantier, sont nés cinq enfants, trois garçons, deux filles élevés à la va-comme-je-te-pousse sans règles de conduite claires entre une mère dépassée par son rôle, toujours entourée d'«amis» masculins, et un père toute la semaine absent pour son travail ; ce dernier, qui a tendance à boire un coup de trop, est surpris par sa propre mère en train d'abuser sexuellement de sa fille aînée, alors d'âge pré-pubère ; plus tard, le couple éclate, et la garde des deux filles est attribuée au père sur leur demande²⁴ ; à l'adolescence, la fille cadette, mère d'Orphée, se trouve également en situation d'abus aux mains de son progéniteur.

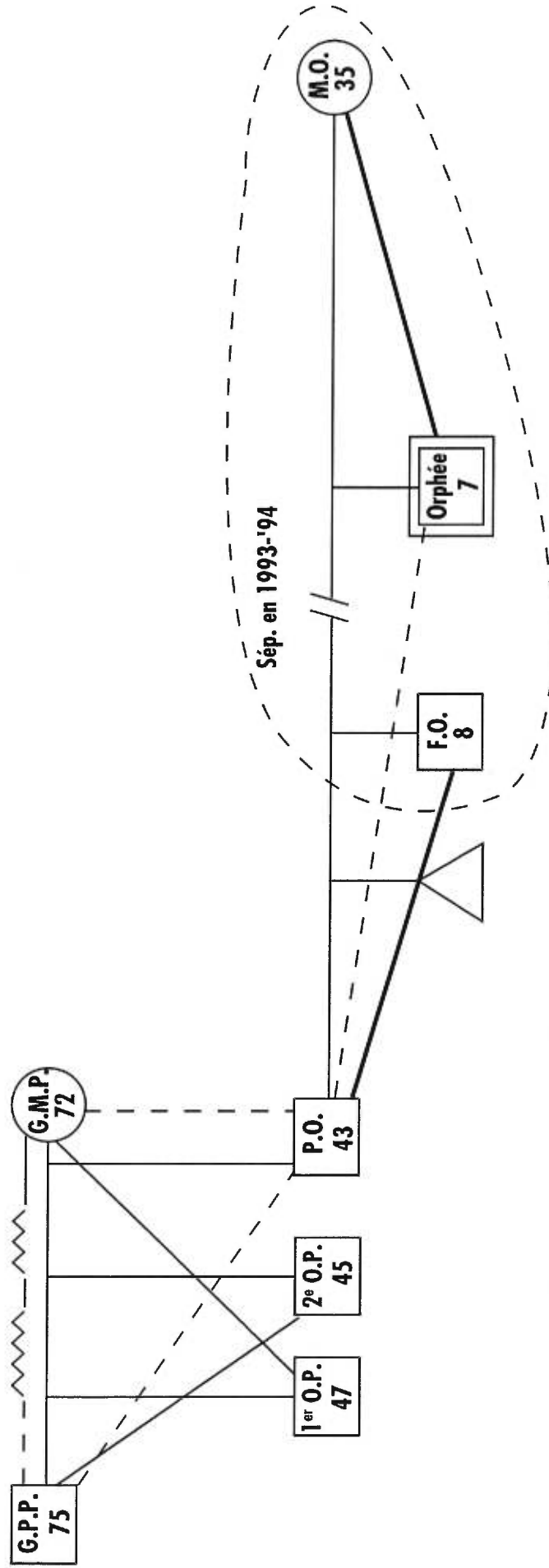
- La grand-mère paternelle d'Orphée, de son côté, est une secrétaire d'école qui a épousé un homme dont le comportement domestique reflète, selon sa bru, une non-coopération totale à la tâche d'éducation des trois enfants nés du couple, des garçons. Le deuxième, père d'Orphée, est élevé jusque vers l'âge de cinq ans comme une fille, portant robe et cheveux longs bouclés. Face à son propre fils cadet - dont nous apprendrons par sa thérapeute qu'il s'intéresse aux attributs féminins -, il entretient des sentiments de rejet attribués par la mère au fait qu'il se soit agi d'un enfant de sexe masculin et non d'une fille comme il l'avait souhaité. Sa propre histoire semble ainsi se répéter.

²⁴. La mère d'Orphée nous a confié avoir voulu d'abord demeurer dans la maison patrimoniale avec ses frères, mais en avoir été empêchée faute d'avoir alors atteint sa majorité.

4.3.2.3 Amorce de génogramme de la famille paternelle
[source : B2]

Ce père rejetant vient d'une famille établie dans une petite localité où elle est vue comme marginale. Ainsi qu'on peut le constater d'après l'amorce de génogramme ci-après (voir Tableau VII), Monsieur y occupe le dernier rang, après deux frères.

ÉTABLI PAR SON TRAVAILLEUR SOCIAL FIN 1999



- LÉGENDE :**
- P.O. = père d'Orphée
 - M.O. = mère
 - F.O. = frère
 - G.P.P. = grand-père paternel
 - G.M.P. = grand-mère paternelle
 - 1er O.P. = 1er oncle paternel
 - 2e O.P. = 2e oncle paternel

Le couple formé par ses parents présente comme particularités un mode de vie conditionné par la rudesse de moeurs d'un père alcoolique et avare - bien qu'à l'aise financièrement - et la manie d'accumulation de la mère, qui collectionne des notes prises sur des bouts de papier. Les enfants ne pouvaient se laver qu'une fois par semaine, car il n'y avait pas d'eau chaude à la maison. Lorsque leur grand-mère maternelle est venue vivre avec eux, les trois garçons ont dû dormir dans une même chambre. D'après le travailleur social qui a réalisé le génogramme, il semble avoir existé entre eux des habitudes de familiarité imposées par la promiscuité. La mère aurait eu des amants chez elle, ce qui aurait exposé Monsieur, lorsqu'il était jeune, à des plaisanteries douteuses de la part de ses camarades d'école. Adulte maintenant, il dit avoir profondément souffert du statut de marginal qui lui a été imposé et ne pouvoir supporter ni le désordre ni la saleté chez une compagne. Son premier amour était d'ailleurs une jeune femme obsédée par la propreté, avec laquelle il a vécu onze ans avant de se mettre en ménage avec celle qui lui donnera deux fils.

4.3.3 Les membres de la famille immédiate [source : A1/mère et t.s.]

Le père

Le père d'Orphée est décrit par son ex-conjointe et mère des deux enfants du couple, comme un homme :

- l'ayant impressionnée au départ par ses connaissances et son esprit, qu'elle jugeait supérieurs aux siens ;
- consommateur de drogue au moment où ils se mettent en ménage, mais plus structuré qu'elle-même en matière de conduite de vie ;
- exigeant d'elle une soumission totale durant les années de vie commune ;
- aimant les voyages et exerçant une occupation qui les lui permet ;
- peu patient lorsqu'il lui enseignait son métier (elle l'accompagnait lorsqu'il avait des contrats ailleurs qu'à son lieu de résidence habituel) ;

- déçu dans ses attentes par la naissance d'un deuxième fils (Orphée) alors qu'il attendait une fille ;
- refusant, après la séparation, de prendre chez lui son fils cadet parce que ce dernier n'était pas autonome en matière de propreté;
- manifestant une préférence marquée pour son fils aîné au détriment du petit Orphée à qui il exprime ouvertement son rejet et qu'il juge «pas élevé» et «baveux» ;
- ambivalent quant à la garde légale de ses enfants, tantôt déclarant vouloir l'assumer entièrement pour les sauver de la mauvaise éducation selon lui dispensée par Madame - qu'il accuse d'avoir, à l'instar de sa propre mère, un comportement trop libre sexuellement devant ses enfants -, tantôt rejetant totalement ses responsabilités ;
- pouvant avoir eu lui-même un comportement de promiscuité sexuelle avec ses fils à l'heure du bain d'après ceux-ci [source : A1/t.s.];
- apparaissant vite dépassé lorsqu'il reçoit chez lui les deux garçons et recourant fréquemment aux deux grands-mères - maternelle et paternelle -, qui vivent dans la même localité que lui, afin de le suppléer ;
- récriminant contre les coûts imposés par la pension alimentaire et demandant souvent des «accommodements» à son ex-conjointe ;
- sous le coup d'une suspension de son permis de conduire pour motif d'alcool au volant, ce qui complique son droit de visite ;
- s'emportant facilement contre Madame, prompt à user d'insulte et de provocation à son endroit, capable également de monter les enfants contre leur mère.

De plus, toujours selon Madame, il y aurait eu, au retour d'une visite chez le père, présence de marques sur les épaules de l'aîné et de bleus sur la région fessière du cadet qui l'aurait amenée à demander des explications là-dessus à son ex-conjoint. Celui-ci aurait, à l'époque, admis s'être emporté.

Dans le cas d'Orphée, les marques auraient été montrées à un médecin en janvier 1998 [voir Tableau 4]. Par ailleurs, les allégations concernant la possibilité de gestes à caractère sexuel posés sur la personne des garçons ont été formulées par eux-mêmes (l'aîné en particulier) au cours des séances de suivi en pédo-psychiatrie [source : A1/t.s.].

Le travailleur social affecté au dossier rencontre le père dans le cadre d'un suivi individuel. Il a observé, au cours de son premier entretien avec lui (automne 1999), que Monsieur faisait tout pour se présenter en parent responsable et donner de la mère des enfants l'image contraire. Une liste de griefs étaient adressés par lui à son ex-conjointe touchant surtout l'organisation du mode de vie à la maison et le fait que Madame enverrait souvent les enfants jouer dehors plutôt que de s'occuper d'eux en personne, plus intéressée qu'elle serait à traîner au lit en galante compagnie. Ce même intervenant, qui avait, au préalable, convoqué toute la famille à une réunion dans son bureau, dit avoir alors assisté à une sorte de spectacle de foyer modèle, théâtre apparemment de rapports exemplaires. Au cours de la séance familiale, est attesté par le père le fait qu'il ait porté vêtements féminins et cheveux longs bouclés jusque vers l'âge de cinq ans. Monsieur laissera plus tard entendre au travailleur social - lors de sa rencontre individuelle avec lui à l'automne de 1999 - qu'il aurait lui-même été abusé sexuellement par un adulte à l'adolescence, mais qu'il ne souhaite pas en parler [source : A1/t.s.].

La mère

Lorsque nous avons commencé nos investigations en vue de réunir le plus d'information possible sur le cas d'Orphée, nous nous sommes adressée à divers membres du personnel éducatif ayant eu des contacts avec Madame. De nos conversations avec ces personnes ressortait une perception commune : l'agressivité.

Qu'en était-il vraiment ? Notre première rencontre avec la jeune femme, dans un contexte d'appel à une aide orthopédagogique, nous la fit plutôt voir comme très alarmée par les plaintes à propos de son fils cadet, désireuse de «faire quelque chose» sans trop savoir quoi comprendre des messages de l'école, réfractaire à la perspective d'un traitement au Ritalin, bref, sur la défensive, mais décidée à prendre des moyens afin de mettre fin à la situation. Elle nous recevait chez elle, dans son cadre habituel, s'excusant de la vaisselle et du ménage non faits. Elle nous confiera plus tard qu'elle est tout «sauf une femme d'intérieur».

D'un physique plutôt agréable, ni petite ni grande, les cheveux semi-longs bouclés, la physionomie expressive, elle porte bien la trentaine. Ses manières sont simples, directes, voire quelque peu empreintes de brusquerie ; ses vêtements, T-shirt, jean et bottes de travail, révèlent un corps robuste rompu au travail manuel. Elle se montre volontiers affectueuse à l'endroit des deux chats qui circulent librement dans l'appartement, grimpant à l'occasion sur le comptoir de la cuisine pour flairer les restes de nourriture. Sa façon de nous recevoir nous paraît chaleureuse et sans détour.

Au cours de nos nombreuses rencontres ultérieures avec elle, nous aurons l'occasion de constater les aspects suivants :

- vivacité d'esprit, expressivité verbale et non verbale, mobilité du corps et des traits du visage ;
- générosité, tendance spontanée à la convivialité ;
- fiabilité dans ses engagements (rendez-vous, etc.) ;
- culpabilité, évocation verbale fréquente de ses trente-six mille «bibittes» (entendre par là les séquelles de son passé) ;
- propension à douter de sa compétence parentale, s'exprimant par l'aveu qu'elle se sent souvent démunie, dépassée ;
- difficulté à rester seule à la maison, besoin de sortir et de s'entourer (dit aimer les bains de foule) ;

- difficulté à faire montre d'autorité face aux enfants ;
- sensualité marquée (rites de massage avec les enfants) ;
- grande importance accordée à la dimension affective de sa vie (évoque plusieurs partenaires amoureux, dont trois plus marquants), besoins personnels projetés sur les enfants - l'aîné à tout le moins ;
- caractère prompt, manières directes, facilité à s'emporter si elle se sent menacée, sensibilité à l'injustice ;
- tendance à se situer toujours dans «l'agir», à être en mouvement perpétuel ;
- assimilation rétrospective de sa relation avec son ex-conjoint avec la recherche pure et simple d'un «géniteur».

Le travailleur social qui la suit depuis plus d'un an qualifie, à un certain moment, son style physique de style «Barbie» et nous signale le fait qu'elle ait été, à l'époque où elle accédait à l'âge adulte, à la limite de la prostitution. Une tendance à la sursexualisation existerait toujours chez elle. Cet intervenant croit cependant Madame capable d'amélioration, pour son mieux-être et celui de ses enfants, et en mesure de prendre effectivement les moyens de se transformer.

Le frère aîné

Quand Orphée est venu au monde, en 1992, le couple formé par ses parents avait déjà un autre fils. Ce garçon, préparé par la mère, a réagi positivement selon elle à la venue d'un petit frère. Les deux enfants vivent cependant une première séparation en 1995 alors que le père emmène l'aîné avec lui en région éloignée où l'appelle son travail et où il restera environ neuf mois ; par la suite, Monsieur en obtiendra la garde légale entre juin 1996 et fin août 1997, soit pendant plus d'une année. Madame ayant des raisons de croire que l'enfant - alors âgé de cinq ans - est parfois laissé sans surveillance dans la maison paternelle, le reprend à son propre domicile fin août 1997, sur intervention d'un huissier de justice. Depuis cette date, ses deux fils sont réunis sous son

toit. Ils voient ensemble leur père, mais de façon discontinue, un week-end sur deux ou encore à l'occasion de vacances scolaires, à Noël (une semaine), à la relâche (une semaine) et en été (quatre semaines).

Il existe entre le plus grand et le plus petit, un certain air de parenté physique qui ne trompe pas, mais la ressemblance s'arrête là. Autant le dernier est agité, autant le premier arbore une apparence de calme presque angélique. Celui-ci réussit bien à l'école (son bulletin terminal de l'année 1998-1999 affiche des notes supérieures à 80 dans six matières, sauf une ; du côté développement intégral, sur les huit aspects évalués, un seul se mérite la mention «en difficulté», le comportement face au travail scolaire)²⁵ [source : E3], celui-là fait le désespoir du personnel éducatif. Orphée montre une tendance certaine à défier le pouvoir de l'adulte, son frère, au contraire, s'entretient avec compétence avec les grandes personnes.

Bien qu'il leur arrive de jouer ensemble sans se quereller, cela ne dure pas longtemps, se plaint la mère, qui observe chez eux un fort sentiment de compétition. Le père, lui, se félicite de ce que son aîné l'écoute et se comporte en garçon bien élevé, tandis qu'il accuse son cadet de n'avoir aucune manière et d'être «baveux» (insolent) à son égard au point de ne pouvoir le supporter longtemps chez lui.

Observateur extérieur, le travailleur social affecté au dossier, décrit le frère d'Orphée comme étant celui qui a reçu pour mandat de ses parents de jouer le rôle du «gentil». L'enfant camoufle, selon lui, ses véritables sentiments et oriente tout son comportement de façon à se faire apprécier des adultes. Il ne peut se permettre de «faire des bêtises» comme

²⁵. Dans sa déclaration à la travailleuse sociale de l'hôpital # 1, Madame fait état de difficultés de concentration en classe de son aîné dont il n'est plus question par la suite.

le plus petit - dont il a néanmoins exigé la présence auprès de lui lorsqu'il va chez le père [source : A1/t.s.].

En troisième année à l'école actuellement, ce modèle de conduite s'est néanmoins vu sélectionner pour faire partie d'un groupe de discussion sur les solutions de rechange à la violence [source : A1/mère]. Nous avons, quant à nous, été témoin de trois faits qui nous semblent révélateurs, alors que nous nous trouvions un soir au domicile (maternel) de la famille :

1) lors d'un appel téléphonique du père en notre présence, le temps de conversation avec l'aîné dépassait d'une proportion d'environ 2/3 celui passé avec le cadet qui, d'ailleurs, s'était d'abord refusé à prendre l'appareil de peur d'être grondé - crainte qu'il manifestait en se sauvant au fond de l'appartement ;

2) le même soir, un conflit éclate entre les deux garçons à propos d'une coupure de journal où sont imprimées des cartes «Pokémon» ; le plus grand frappe en douce le petit, puis, interrogé par la mère, convient qu'il l'a fait, mais quand elle lui rappelle les leçons du groupe de discussion sur la violence, il répond que «ça, c'est rien que pour l'école» ;

3) juste avant notre départ, le cadet étant déjà au lit, la mère attire son aîné contre elle en le câlinant et en lui demandant presque sur le ton de l'imploration : «Serre-moi fort, j'ai besoin que tu me serres fort», à quoi le garçon obtempère, mais visiblement sans enthousiasme (il cherche à se dégager de l'étreinte) .

Nous rapportons ces trois faits parce qu'ils nous paraissent situer avec plus d'authenticité les relations entretenues par le frère d'Orphée avec les autres membres de sa famille.

4.3.4 Chronique d'un abus présumé [sources : A1/mère, B4, B7, B8, B9, C1, F2]

4.3.4.1 L'enfant en cause

Orphée ayant été, depuis sa naissance, sous la garde de sa mère, son histoire familiale se confond principalement avec l'histoire de celle-ci. Nous la reconstituons d'après les données tirées d'entretiens divers avec Madame.

Jusqu'à l'âge de quatre ans, c'était de son propre aveu une enfant toujours fourrée «dans les jupes de sa mère». En maternelle, se rappelle-t-elle, elle feignait d'avoir manqué le transport scolaire pour pouvoir rester toute la journée à la maison avec maman. Puis, d'un seul coup, celle-ci ayant ouvert un commerce en ville, elle se revoit vers l'âge de six ans mettre son habit de neige toute seule pour affronter la tempête hivernale et se rendre en autostop jusqu'au lieu de travail maternel. «C'étaient nous, les enfants, dit-elle, qui nous occupions de nous-mêmes ou encore les uns des autres. Notre père était à l'extérieur toute la semaine, notre mère, elle, faisait tout pour ne pas rester à la maison. Et quand elle y était, elle avait des réunions, d'autres occupations, des pensionnaires qui logeaient chez nous et abusaient sexuellement de moi.» Au retour de ses absences, son mari se voyait attribuer le rôle de punisseur d'enfants turbulents. «Il nous demandait, se remémore la jeune femme, de faire semblant de pleurer alors qu'il feignait de nous administrer une correction à l'aide d'une courroie de cuir, mais en réalité, il ne nous touchait pas. Même, il nous préparait nos repas à la place de notre mère, il se levait pour nous soigner quand l'un de nous était malade la nuit. Mais aussi, la nuit, il lui arrivait de nous réveiller et de nous obliger à nous lever pour nous réunir autour de la table en criant que c'était lui, le maître, ici-dedans. Lorsqu'il avait bu, il entrait dans des crises de rage. Alors, il tapait dans le mur, et ma mère appelait la police. Il est disparu pendant un long moment quand sa propre mère l'a surpris en train de toucher à ma soeur. L'explication que j'ai reçue dans le temps, c'est qu'il était allé «se faire soigner.»

La mère du petit Orphée, enfant réputé en difficulté scolaire, n'a pas eu elle-même de relation positive avec l'école. Elle se souvient ne jamais avoir reçu d'aide de ses parents au cours de ses études. «Une fois, relate-t-elle, j'ai même fait mes devoirs au milieu d'un champ, assise sur la neige, parce que je les avais oubliés et que la maîtresse m'avait envoyée les chercher à la maison.» Élève effacée au primaire, elle est devenue, dès l'entrée au secondaire, une adepte de l'absentéisme et de la rébellion. Une certaine enseignante, en particulier, noircissait son agenda de notes indignées sur l'inacceptable comportement de cette élève. Suspendue à un moment donné, elle n'a reçu aucune réprimande de sa mère qui, au contraire, s'est empressée de l'employer à travailler dans son commerce. «Je me faisais 100 dollars par semaine, se rappelle la jeune femme, et je les distribuais à mes ami(e)s. C'est l'époque où j'ai fumé mon premier joint et où j'allais acheter des bouteilles d'alcool à la Régie pour des plus vieux.» Au moment de la séparation de ses parents - survenue alors qu'elle a quatorze ans -, elle doit continuer sa scolarité dans une autre ville, puis encore dans une autre. Les absences continuent. «J'allais jouer aux quilles pendant les heures de classe, dit-elle, mais quand venaient les examens, je les réussissais.» Alors qu'elle termine un «professionnel court», elle découvre que son père, avec qui elle loge en compagnie de sa soeur aînée, continue d'abuser de celle-ci. Elle se réveille en sursaut une nuit et l'aperçoit penché au-dessus d'elle. Puis, elle se rend compte qu'il met ce qu'elle pense être une drogue (sous forme de «pilules blanches») dans sa nourriture.

Plus question d'étudier. Après un vain appel à l'aide à sa mère, la jeune fille, alors âgée de seize ans, trouve refuge auprès d'une camarade qui l'héberge quelque temps, puis renoue avec un ancien petit ami dont elle partagera l'appartement pendant un bon moment. Elle retourne ensuite dans sa ville natale, lance un petit projet d'entreprise, s'essaie dans la

restauration, vivote, puis, un jour, rencontre celui qui deviendra durant sept ans son compagnon de vie et le père de ses deux fils.

Elle commence alors à apprendre le métier de ce jeune inspecteur de chantiers de construction «connaissant et spirituel» qui l'impressionne. Il le lui montre sur le tas, à la dure, et fait preuve de beaucoup d'impatience envers son apprentie, sinon de violence, puisqu'au cours d'une querelle entre eux, il lui casse l'os d'une main. Dans la chambre conjugale, Madame dresse une tente pour pouvoir prendre soin de ses deux petits sans risquer de déranger Monsieur, fatigué après leur journée de travail au grand air. Les enfants vont en garderie le jour, ils suivront leurs parents dans leurs pérégrinations, ceux-ci se déplaçant au gré des contrats, pour des périodes plus ou moins longues, parfois en région éloignée.

Ils n'en achètent pas moins une maison dans la localité natale de Monsieur. La vie commune n'y est pas de tout repos. Au dire de la jeune femme, son compagnon la dévalorise verbalement et lui impose ses diktats à propos de tout, non seulement de sa façon de travailler, mais de sa coiffure, sa manière d'être, de penser. Elle vit en constant déficit d'estime de soi, n'osant pas riposter. Le jour où elle entend sacrer son fils aîné comme son père, Madame décide qu'est venu le temps de mettre fin à la cohabitation. Elle habite encore la demeure familiale un mois ou deux seule avec ses enfants, puis, rompant du même coup avec sa mère venue entre-temps s'installer à proximité de chez elle, fait le grand saut vers la métropole.

Mais sans doute se sent-elle gourde, peu préparée à la solitude des milieux densément urbanisés, puisqu'elle choisit de loger en banlieue, dans le même immeuble que son frère aîné. Elle vient de quitter un compagnon jugé abusif, mais va, successivement, accueillir sous son toit ses trois frères qu'elle entretiendra l'un après l'autre. C'est d'abord le

second d'entre eux qui, venu loger chez elle pour un court séjour, y reste près de cinq mois - entre avril et août 1994 - à vivre à ses crochets (il récidivera plus tard en 1996). Elle le chasse lorsqu'elle découvre qu'il est toxicomane. Puis, en janvier 1995, elle accepte de donner asile à son aîné et voisin, auquel sa «blonde» a signifié son congé, jusqu'à ce que, deux semaines plus tard, le chien de son nouveau pensionnaire lui saccage un divan neuf. Plus tard dans la même année, la «bonne Samaritaine» dépannera son troisième frère, le plus jeune, considéré dans la famille comme un peu simple d'esprit. Celui-là, qu'elle équipe pour travailler et à qui elle décroche même un emploi, fait des téléphones à ses frais aux «lignes érotiques» [source : B4]. Après quelque temps, il part de lui-même, mais sans la rembourser.

Comme la jeune femme travaille toujours à l'extérieur, elle aura néanmoins eu parfois besoin de l'un ou l'autre de ses frères pour suppléer à la garderie ou à sa gardienne à domicile, une voisine âgée. Le père des enfants prend les deux garçons ensemble quelques semaines, en février, avril et juillet 1995, notamment lors d'opérations chirurgicales mineures que doit subir Madame. L'aîné passera neuf mois avec lui cette même année 1995, selon ses dires devant le Tribunal appelé à se prononcer sur les modalités de garde et de pension alimentaire [source : C1]. Le plus jeune qui porte encore des couches et, pour cette raison, demande plus de soins, restera auprès de la mère. Au début de 1996, Madame, dont le frère aîné est parti vivre dans un autre secteur de la ville, en fait chez l'ex-conjointe de son deuxième frère, juge que le temps est venu de trouver un logement plus adéquat pour elle et ses enfants: elle cherche un endroit où l'environnement leur offrira autre chose qu'une cour asphaltée pour jouer dehors. Encore une fois, elle va rejoindre le plus vieux de ses frères et sa belle-soeur à double titre, en s'établissant à proximité de leur domicile. Cette belle-soeur a eu trois garçons de son

union avec le deuxième frère de la jeune femme, trois garçons maintenant gardés par le nouveau couple.

Durant l'été qui suit, Madame reçoit des rapports de voisines ou d'autres enfants concernant le comportement de son fils cadet au parc. Il passe son temps à se dénuder publiquement, à uriner sur les toboggans (glissoires) ou à aller se cacher dans les immeubles des alentours pour «se crosser» avec d'autres comme il dit. Madame juge qu'il s'agit d'autre chose que d'une simple curiosité, car, à la maison, l'enfant a une façon de la regarder si gênante qu'elle la qualifie d'«obsessive» ; elle l'entend couramment utiliser un langage fortement sexualisé, parlant des «gros doudous de maman» sur lesquels elle le surprend à fixer un regard appuyé.

En septembre 1996, la garde de l'aîné est attribuée au père, qui l'inscrira en maternelle dans deux écoles de deux localités différentes (à un certain moment, selon la mère, qui semble douter encore plus de la compétence parentale de son ex-conjoint que de la sienne, l'une de ces écoles rapportera qu'il lui pousse des ganglions au cou). Orphée, de son côté, est admis dans une garderie en milieu familial d'un Centre de la petite enfance (C.P.E.). C'est là que la gardienne le surprend en flagrant délit d'attouchements sexuels avec un autre enfant, enfermés tous les deux le pantalon baissé dans son vestiaire, puis dans sa salle de bains [source : A1/garderie # 4].

Cette dame, à l'emploi du C.P.E. depuis neuf ans, est alertée, d'autant que le garçonnet se plaint, par ailleurs, d'avoir «des bobos au pénis» et qu'il use d'un vocabulaire fortement sexualisé. Ainsi invite-t-il ses compagnons à «aller se crosser» au lieu de dire : «Allons jouer». Elle l'entend s'informer auprès d'un autre enfant, après un long moment d'enfermement dans un lieu clos : «Pis, as-tu aimé ça, faire l'amour ?» Quand elle lui demande de dessiner ce qu'il entend par «faire l'amour», il représente un enfant étendu sur le

corps d'un homme adulte couché. La gardienne éprouve alors le sentiment qu'il se passe à la maison des choses pas normales et établit un rapprochement avec le fait qu'Orphée soit, à sa connaissance, parfois gardé par un oncle.

Elle prévient la responsable du C.P.E. et demande à la mère: «Madame, se peut-il que votre garçon se fasse abuser chez vous ?», ce qu'entendant, l'interpellée se met à pleurer. Devant sa détresse, la monitrice l'incite à chercher de l'aide ailleurs, non équipée qu'elle est pour continuer de recevoir dans son groupe un enfant qui exige des soins spécialisés et l'oblige à une surveillance continuelle.

À la suite du dévoilement, la mère fera appel à son C.L.S.C. local et à la D.P.J. [source : A1/mère, B7]. Son fils aura entre-temps été admis, par l'intermédiaire de la belle-soeur de Madame, dans un autre établissement de garde. À cet endroit, monitrice et directeur observent que le langage de l'enfant est principalement constitué de sacres et en déduisent simplement que son parler reflète son milieu. Ils voient par ailleurs en lui un garçon vif d'esprit qui pose des questions intelligentes, bouge beaucoup et se montre très séducteur lorsqu'il veut obtenir quelque chose d'un adulte.

Au début de l'année 1997, se rappelle le directeur en particulier, décède une personne du cercle familial que le garçonnet appelle du nom de «grand-papa». Le personnel de la garderie avait remarqué qu'Orphée ne se séparait jamais d'une chaîne de cou donnée en cadeau par cette personne, à laquelle il semblait très attaché. En la circonstance, le directeur aura droit à une réflexion qu'il qualifie de «très songée» concernant la présence du mort sous la pierre tombale du cimetière. Parallèlement, il se souvient que seule la belle-soeur de la mère était autorisée à ramener l'enfant en l'absence de cette dernière. La même belle-soeur, toujours selon le directeur, était à l'époque engagée dans la poursuite intensive de son ex-

conjoint²⁶, le deuxième frère de Madame, pour non-paiement de pension alimentaire. Ses fils fréquentaient également la garderie [source : A1/garderie # 5].

Quoi qu'il en soit, fin août 1997, le frère d'Orphée revient au domicile maternel rejoindre son cadet. Tandis que le plus grand entre dans une école du quartier faire sa première année, le plus jeune, lui, commence sa maternelle dans une autre institution du même quartier, à laquelle il doit se rendre par autobus scolaire. C'est également en autobus scolaire qu'il accède, le midi, à un établissement distinct qui offre le service de repas. D'après sa mère, il arrive qu'en se rendant au travail, elle laisse son plus jeune chez sa belle-soeur, d'où il part à l'école en compagnie de son cousin du même âge [source : A1/mère].

Elle et cette belle-soeur se fréquentant pour des sorties communes, Madame apprend que les trois enfants issus de l'union de celle-ci avec son deuxième frère, présentent des comportements problématiques qui semblent associés aux contacts avec leur père lors de visites : le benjamin se cache sous le divan pour ne pas le voir, le cadet devient énurétique deux jours après l'avoir vu et l'aîné présente une irritation à l'anus. Après un voyage en région éloignée seul à seul avec son père, ce dernier demandera à sa mère pourquoi l'homme aime coucher avec des «grands-mamans», c'est-à-dire des femmes plus âgées que lui [source : A1/mère].

Parallèlement, l'école où Orphée fait sa maternelle lui suspend le service d'autobus, car il y a été surpris en train de se livrer à des fellations sur d'autres ou d'en solliciter de leur part [source : A1/école #1]. Madame, qui avait repris les études dans l'intention de se donner un métier plus stable

²⁶. D'après la mère d'Orphée, l'ex-conjoint en question aurait à l'époque (automne 1996) logé chez elle, tout près de chez sa belle-soeur ...

pour apporter davantage d'attention à ses fils, abandonne son projet. Inquiète de se faire dire que son cadet est probablement un hyperactif et devrait prendre du Ritalin, elle se résout, à l'été 1998, à consulter les spécialistes d'un premier hôpital. L'enfant y est reçu par une travailleuse sociale, puis examiné tour à tour par un pédiatre et un neurologue. Une psychologue spécialisée en matière d'abus lui administre le test «Patte-noire» et conclut à tout le moins à une exposition à un climat ou à des scènes d'un caractère sexuel inapproprié pour son âge, vu notamment son langage fortement sexualisé [source : D2/psychologue].

En septembre 1998, l'enfant est inscrit dans une nouvelle école où l'enseignante titulaire, après avoir fait l'essai d'une feuille de route, le signale comme élève en difficulté. Le comportement de demande d'attention exclusive d'Orphée, ses attitudes jugées provocatrices face aux autres, son immaturité font de lui une **persona non grata** qui se voit envoyée dans le corridor, chez le directeur, punie, suspendue plus souvent qu'à son tour [source : A1/t.s., E5/école #2, F2].

En février 1999, la mère ayant fait appel à nos services, nous nous voyons ainsi donner l'occasion d'observer directement le jeune garçon dans son milieu scolaire. Nous décidons entre-temps d'en faire le sujet de notre recherche dans le cadre de laquelle nous effectuerons auprès de lui un deuxième suivi à l'automne de la même année, sous la forme d'une observation de la période des devoirs à domicile avec supervision maternelle.

4.3.2.4 Le proche incriminé par lui

Du deuxième frère de Madame, l'oncle incriminé par l'enfant comme son abuseur, nous savons qu'il se dit depuis 1996 atteint d'un cancer [source : A1/mère]. Bien que nous connaissions peu de choses sur son parcours, nous avons pu établir d'après les données recueillies par nous que :

- lors de la séparation de ses parents, sa mère lui cède un commerce lui appartenant et jusque-là géré par elle ;
- il est père de trois garçons mineurs nés d'une femme qui, après avoir été sa conjointe, a vécu en ménage jusqu'à tout récemment avec son frère aîné ;
- au printemps et à l'automne de 1999, il exerce des fonctions de sollicitation dans une entreprise qu'il dit à but non lucratif au profit d'enfants miséreux, dont sa mère, ainsi que le dernier compagnon en date de celle-ci, figurent parmi les signataires des Lettres patentes [source : B8] ;
- il est inculpé de plusieurs manquements à l'article 380.1B du Code criminel (fraude) et actuellement sous mandat d'amener [source: B9] ;
- hébergé d'avril à août 1994 [source :A1/mère], puis d'août à décembre 1996 [source : B4] chez sa soeur cadette, il a, durant son premier séjour, cohabité avec elle et ses deux neveux, mais surtout le cadet puisque l'aîné allait seul en visite les fins de semaine chez son père (qui ne voulait pas du plus jeune parce que portant encore des couches) ; au moment du second séjour, Orphée seul résidait chez sa mère (voir Tableau 5) ;
- sa première période d'hébergement au domicile d'Orphée se termine après que son hôtesse ait découvert qu'il cachait de la cocaïne dans sa salle de bains [source :A1/mère] ;
- il a été poursuivi par la mère de ses trois fils pour non-paiement de pension alimentaire et, cette dernière lui interdisant à l'été de 1996 de s'approcher de ses fils, il lui arrivait de les rencontrer au domicile de sa soeur cadette, mère d'Orphée [source: A1/mère et garderie # 5].

Il n'est pas sans intérêt enfin d'ajouter que cet individu a confié récemment à Madame qu'il avait, dans sa propre enfance, subi un abus, de la part d'un ami fortuné de leur mère. Il nie cependant avoir agressé son neveu [source : A1/mère].

EN RÉSUMÉ

Orphée naît d'un milieu modeste, mais non défavorisé. Il descend, du côté de sa mère, de colons français d'Île-de-France et de Normandie. L'histoire de chacun de ses parents ne paraît pas avoir été placée sous des augures particulièrement favorables. Du côté maternel, on note un manque évident de balises éducatives, du côté paternel, un mode de vie marginal.

La petite enfance d'Orphée ne se déroulera pas au sein d'un foyer uni, une séparation intervenant entre son père et sa mère alors qu'il a seulement un an et demi. Elle sera plutôt marquée du sceau de l'instabilité. En l'espace de sept années, depuis sa naissance, le garçonnet aura fréquenté huit garderies et trois écoles différentes, sans compter celle où il ira prendre son repas du midi en autobus scolaire. Plusieurs personnes l'auront également gardé à domicile, diverses baby sitters, mais aussi des membres de sa famille, père, grands-mères des deux côtés, oncles maternels, pour ne pas mentionner les compagnons de passage de la mère dont trois auraient eu une liaison plus marquante avec elle. Il se déplacera en outre souvent pour aller en visite au domicile paternel, situé en région, et ira passer une semaine, durant au moins un été à notre connaissance, dans une colonie de vacances, également en région.

Au sein du noyau familial, il se voit non seulement privé d'un père jusque vers l'âge de quatre ans, mais ouvertement rejeté par lui au profit de son frère aîné. Il semble que face à ce dernier, revenu chez la mère fin août 1997, existe un vif sentiment de compétition, dont l'enjeu serait la préférence maternelle. Par ailleurs, ses cousins, qui habitent à proximité de son domicile, ont des rapports avec leur père, deuxième frère de Madame, qui pourraient laisser suspecter un abus. Et Orphée lui-même, lors de son passage dans une garderie en milieu familial, où il se plaint d'une irritation pénienne, fait l'objet, en septembre 1996, d'un dévoilement impliquant

cet homme. Le garçonnet est remarqué en divers lieux (parc public, classe de maternelle, autobus scolaire) pour cause de comportements sexualisés inappropriés, recherche de stimulation sexuelle (fellations) auprès de petits camarades et usage courant d'un vocabulaire sexuel peu compatible avec son âge.

4.4 CARACTÉRISTIQUES OBSERVÉES CHEZ ORPHÉE EN MILIEU INSTITUTIONNEL

4.4.1 Au plan de la santé et du développement [sources : D1, D2, D3, D4, D5]

4.4.1.1 Déclarations aux garderies # 2 et 5

À l'occasion de l'inscription d'Orphée auprès de services de garde, des fiches de renseignements sur la santé de l'enfant ont été remplies par la mère. Nous possédons les doubles de telles fiches pour les garderies # 2 et 5 qu'il a fréquentées respectivement en 1993 et en 1996-1997.

Fiche de la garderie # 2 (1993)

La lecture de cette fiche nous apprend que la grossesse de Madame a été difficile, mais son accouchement, spontané. La mère a allaité l'enfant jusqu'à l'âge de deux mois. Aucun accident, aucune hospitalisation ne sont alors signalés. L'appétit du bambin, en avril 1993, est jugé moyen.

Nous apprenons, par ailleurs, qu'il n'a encore eu aucune des maladies dites d'enfant et n'a souffert que d'une otite aux deux oreilles à l'âge de six mois. Son audition est déclarée bonne, de même que sa vision. Il lui arrive d'avoir un sommeil agité. Dans ses antécédents familiaux, on remarque la présence de diabète et d'une maladie du coeur chez les grands-pères biologiques.

Fiche de la garderie # 5 (octobre 1996)

Lorsque cette fiche est remplie, début octobre 1996, Orphée a atteint l'âge de quatre ans. Nous découvrons, à la lire, que l'enfant est droitier, qu'il enfile et attache ses vêtements seul et qu'il s'exprime de façon jugée élaborée. Seule ombre au

tableau, apparemment, la mère déclare qu'«il se réveille quelquefois la nuit» et «tarde à s'endormir».

4.4.1.2 Indications de la Grille d'observation et du questionnaire S.A.S.I. (Sexual Abuse Screening Inventory, Diana L. McCoy, 1987)

Ainsi que nous l'avons mentionné dans la présentation de nos documents, nous avons obtenu de la mère qu'elle note pendant une semaine ses observations sur le comportement de son fils à la maison. Nous avons, par ailleurs, noté ses réponses au questionnaire S.A.S.I. [McCoy, 1987], inventaire de comportements divers qui ne signifient rien de particulier lorsqu'ils se produisent isolément, mais dont la cooccurrence peut servir d'indice d'un abus sexuel. Les renseignements livrés en ces occasions viennent préciser l'information dégagée des fiches de santé des garderies # 2 et 5. Voici ce qu'il en est.

Grille d'observation (2 juin + 10 au 13 juin 1999)²⁷

Nous voyons, dans la nuit du 2 juin, l'enfant aller rejoindre sa mère au lit vers 4h du matin. Dans la nuit du 10 juin, il fait un cauchemar et dit en dormant : «Attention, mes amis !» Orphée est de bonne humeur le 11 juin, mais «quelque peu excité» au retour de l'école. Le 12 juin, est relevée une attitude de défi de l'autorité maternelle et le 13, de compétition avec son frère à cause de la présence de petits compagnons de jeu à la maison.

S.A.S.I. (16 août 1999)

Les réponses positives de la mère à cet inventaire de comportements, relativement à son fils cadet, touchent les aspects suivants²⁸ :

- éprouve des difficultés de concentration ;

²⁷. Nos efforts pour obtenir que l'observation soit répétée par la suite se sont heurtées à des difficultés pratiques difficilement surmontables (enfants absents du domicile maternel pendant l'autre semaine ciblée).

²⁸. Notre traduction.

- entraîne ses pairs dans des jeux sexuels ;
- touche ses pairs de façon excessive ou touche à leurs parties intimes ;
- fait montre de colère ou d'hostilité excessive envers ses pairs ;
- a peu d'amis («il les achète en leur faisant des cadeaux») ;
- touche les adultes de façon excessive ou inappropriée ;
- passe des réflexions ou des commentaires à caractère sexuel inappropriés ;
- va facilement vers les étrangers ;
- se colle aux adultes et se montre ouvertement dépendant d'eux ;
- est avide de l'approbation des adultes ;
- fait des cauchemars ;
- n'éprouve aucune gêne à ce qu'on le voie pendant qu'il est aux toilettes ;
- fait montre d'un comportement régressif (suce son pouce) ;
- ne mange pas beaucoup ;
- a une piètre estime de soi ou joue les victimes (manque d'assurance, dépendance, etc.) ;
- est actif sexuellement ;
- a le pénis irrité ;
- face à l'un de ses oncles maternels, en présence de son père (qui l'a rapporté à la mère), aurait eu un mouvement de recul [source: A1/mère].

4.4.1.3 Rapports médicaux

À l'été 1998, la mère d'Orphée, insatisfaite d'avoir vu rejeter sa demande d'aide à la D.P.J. [voir # 4.3.4.1], faite par l'entremise du C.L.S.C. local, se rend à l'hôpital pour y faire évaluer son fils cadet par le personnel compétent de la Clinique spécialisée en matière d'abus sexuels de l'établissement. Elle rencontre alors, en compagnie de l'enfant et de son compagnon du moment²⁹, différents praticiens, dont chacun

²⁹. L'un des trois avec lesquels elle dit avoir eu une relation plus marquante.

produira un **rapport** d'où se dégagent de nouveaux éléments d'information.

À la fin de l'été, cependant, Madame, poussée par la détérioration de la situation à l'école, s'adressera à l'urgence psychiatrique d'un autre établissement, plus à proximité de son domicile. Un document de préinscription sera produit par ce deuxième hôpital, lequel réunira une autre série de rapports à partir d'un diagnostic de syndrome post-traumatique³⁰ émis par le médecin psychiatre ayant assuré la réception du dossier. Ce dernier recommandera un suivi en pédopsychiatrie. Deux intervenants entreprendront alors le traitement de l'enfant, un travailleur social et un ergothérapeute, avec lesquels nous nous entretiendrons à plusieurs reprises et dont nous citerons les **notes évolutives** ou autres commentaires pertinents.

Hôpital # 1

Dans cet établissement, c'est une travailleuse sociale qui accueille la demande de la mère de l'enfant cherchant l'explication de ses comportements sexualisés. L'intervenante mentionne, dans son rapport, qu'Orphée a été surpris en train de se livrer à des fellations sur d'autres à bord de l'autobus scolaire et d'initier (sic) des jeux sexuels à l'école (en fait, il s'agit d'une garderie [# 4], comme le mentionnera le rapport ultérieur du pédiatre). Elle précise que le garçonnet, interrogé là-dessus, a incriminé un oncle maternel, nommé le deuxième frère de sa mère qui aurait résidé à différentes reprises (en 1994 et 1996 de façon attestée) chez sa soeur, au domicile de l'enfant. Enfin, elle conclut : «Maman qui prend tous les moyens nécessaires pour aider son garçon», ajoutant que le signalement est retenu.

Une psychologue spécialisée en matière d'abus sexuels prend la relève. Elle procède par voie d'entrevues avec la mère et

³⁰. Voir les caractéristiques du PTSD dans notre Introduction au présent chapitre.

son compagnon du moment, ainsi qu'avec Orphée, puis administre à celui-ci des tests projectifs : «Patte-noire» et dessins (libres, de la famille, auto-portrait). De son analyse, il ressort que «le tête-à-tête avec l'évaluatrice stimule chez [lui] une fantasmatisation qu'il ne semble pas en [mesure] de freiner. Ces fantaisies ne sont évidemment pas normales chez un enfant de six ans, même en pleine phase oedipienne». Elle souligne l'absence d'une image paternelle dans les dessins, ainsi que l'existence d'une rivalité fraternelle intense. Immaturité et fragilité sont la marque de ce petit, selon elle. En conclusion, elle déclare qu'il «démontre une excitabilité inappropriée relativement à la sexualité». Son avis est que, sans exclure l'hypothèse d'une hyperactivité, «le trouble de l'attention et d'adaptation en classe peuvent (sic) s'expliquer en partie par des facteurs affectifs». Elle recommande un suivi de l'enfant et un counselling des parents, ainsi que des mesures d'orthopédagogie et de psycho-éducation en milieu scolaire.

Le recours au service de psychologie avait été demandé par le pédiatre qui avait d'abord examiné Orphée. Or, ce praticien l'avait jugé «grouillant», mais pas du tout hyperactif. Il ne lui avait rien trouvé d'anormal ni au plan physique ni au plan neurologique. Cependant, il se disait inquiet du fait que «malgré des avertissements et des explications, il y [avait] récidence des comportements sexualisés».

Afin, par ailleurs, d'en avoir le coeur net quant à la possibilité d'une hyperactivité, la mère consultera un neurologue du même hôpital. Ce spécialiste, tout en admettant que l'enfant présente «un tableau suggestif d'un déficit d'attention avec hyperactivité», déclare son examen normal. Il ne juge pas utile de prescrire une médication dans l'immédiat, mais recommande plutôt un suivi en pédopsychiatrie pour investiguer l'origine affective des problèmes scolaires.

Hôpital # 2

Ces problèmes, justement, font l'objet de plaintes de plus en plus pressantes de l'école. Madame sollicite alors une nouvelle évaluation de son fils cadet à l'urgence psychiatrique d'un deuxième établissement hospitalier. L'infirmière qui la reçoit, en compagnie du frère aîné et de la grand-mère maternelle de l'enfant, note que, selon la mère, le premier hôpital a confirmé qu'il ne s'agissait pas d'un déficit d'attention. Elle souligne de plus quelques aspects particuliers ressortant de l'entrevue clinique : sommeil agité, cauchemars occasionnels, appétit variable, difficulté à se faire des amis.

En présence de l'infirmière et de la mère, un médecin psychiatre procède à l'évaluation psychiatrique du garçonnet et pose son diagnostic, à savoir : «État de stress post-traumatique et troubles de socialisation». Dès lors, l'enfant sera pris en charge hebdomadairement par une équipe de deux intervenants, l'un oeuvrant en travail social, l'autre en ergothérapie. Son frère aîné et sa mère bénéficieront également d'un suivi, les deux de la part du travailleur social. Dans l'un des documents annexés au dossier, est rapportée une déclaration de Madame : «Il [Orphée] me fait tellement penser à moi, j'ai été abusée quand j'étais petite, et je sais c'est quoi. [Mon fils] crie pour appeler à l'aide, mais on ne sait pas quoi».

Service de pédopsychiatrie

Durant l'été 1999, des notes évolutives sont produites et par le travailleur social et par l'ergothérapeute du garçonnet. Nous en faisons le résumé ci-après.

Aspect social

Du rapport du travailleur social, ressort surtout la difficulté de Madame à gérer la relation d'autorité face à ses deux fils entre qui existe une sérieuse rivalité. Des conflits avec le père touchant notamment la pension alimentaire viennent alourdir la situation. Quant à Orphée, il est vu comme un

enfant très sensible, qui réagit promptement, perpétuellement inquiet d'obtenir l'attention et l'affection de sa mère. «Dans cette quête d'être reconnu et préféré par [elle], il vérifie beaucoup les limites, nous donnant l'impression de confondre affection et permission ou, à l'inverse, refus d'une permission et rejet affectif».

Aspect psychothérapique

Ce portrait de l'enfant trouve une explication possible dans l'analyse de l'ergothérapeute selon qui : «Pour lui, les relations ressemblent davantage à une sorte de transaction matérielle». Le contact avec l'intervenant est décrit comme «farouche» même dans un contexte aussi privilégié (entrevue individuelle dans un bureau professionnel). Ailleurs, lit-on, Orphée peut être «facilement excitable et débordé par ses émotions». Le garçon contiendrait, selon le spécialiste, «une charge agressive intense et même violente qu'il perçoit comme potentiellement destructrice. [...] ses propos et ses jeux révèlent un monde intérieur troublé, peuplé de fantômes et de monstres menaçants desquels il ne se sent pas protégé». En conclusion, ressort clairement «un besoin de distance et d'espace», une forte «crainte de l'intrusion».

Une grille correspondant aux quatre caractéristiques liées à une histoire d'abus sexuel selon Browne et Finkelhor (1985) sera ultérieurement utilisée en regard de ces notes évolutives de l'ergothérapeute de l'enfant (voir # 5.2.2.4).

EN RÉSUMÉ

Au point de départ, l'examen des fiches de santé des garderies # 2 et 5 nous apprend qu'Orphée ne présente aucune anomalie particulière. Tout au plus remarquerons-nous un appétit moyen et un sommeil parfois difficile.

Mais les troubles du sommeil sont par la suite notés dans une Grille d'observation du comportement quotidien remplie par

la mère. Cet instrument révèle également un refus de l'autorité maternelle et une attitude de compétition avec le frère aîné dont «les amis» pourraient être l'enjeu.

Les troubles de la socialisation, quant à eux, émergent clairement des réponses de la mère au questionnaire S.A.S.I. On y découvre un enfant qui a peu d'amis et se montre ouvertement dépendant de l'adulte. Un intérêt démesuré et actif pour la sexualité assorti d'un certain exhibitionnisme sont également observables, de même que des troubles du sommeil, une irritation pénienne, la compulsion à sucer son pouce et un manque d'appétit.

Au cours de l'été 1998, Orphée rencontrera plusieurs spécialistes à l'hôpital # 1. On apprend, à lire leurs rapports, que l'enfant aurait déclaré avoir été initié sexuellement par un oncle maternel, qu'il démontre «une excitabilité inappropriée relativement à la sexualité» et que ses problèmes scolaires seraient liés à des facteurs affectifs, mais qu'il ne présente rien d'anormal ni au plan physique ni au plan neurologique.

À l'hôpital # 2, le psychiatre consulté fin 1998 conclura à un état de stress post-traumatique avec troubles de socialisation associés. Le suivi en pédopsychiatrie ordonné par ce spécialiste fait apparaître un garçonnet hypersensible, anxieux de perdre l'affection de sa mère, qui refrénerait en outre une agressivité intense et dont le monde intérieur serait peuplé de «monstres menaçants». Orphée se caractériserait par une vive crainte de l'intrusion, cherchant à protéger un espace personnel - un «abri», osons-nous présumer.

4.4.2 Au plan du parcours éducatif institutionnel
[sources : A1/intervenants des garderies et écoles,
E1 à E10]

4.4.2.1 **En garderie**

Parmi les établissements éducatifs fréquentés par l'enfant depuis sa naissance, deux, soit les garderies # 1 et 3, avaient fourni à la mère d'Orphée des observations écrites sur son comportement. Dans deux autres (les garderies # 4 et 5), nous avons pu obtenir des renseignements rétrospectifs au moyen d'entrevues par téléphone ou en face à face. Cela n'a malheureusement pas été possible auprès de la garderie # 2, où la période de séjour se situait avant l'archivage informatisé. Les garderies # 6, 7 et 8 se situant en milieu scolaire, il ne nous a pas paru utile de les approcher séparément des écoles concernées.

Le tableau VIII ci-après reproduit les commentaires quotidiens des éducatrices en fonction le matin et l'après-midi dans la première garderie à avoir accueilli notre sujet, qui était alors bébé.

OBSERVATIONS ÉCRITES

Tableau VIII : COMPTE RENDU QUOTIDIEN DES OBSERVATIONS DES
ÉDUCATRICES /GARDERIE 1 (fréquentée en 1993)

Date	Mentions	
	a.m.	p.m.
12/7/93	mange peu, pleure beaucoup, son père le berce et l'endort avec sa bouteille de lait	après la sieste, ça va bien - content de voir son frère
13/7/93	pleure - lui ai donné le petit ourson à son frère - aime se faire bercer - au repos du matin, 15 mn à se faire bercer	-pleure un peu au réveil (de la sieste), mais voit qu'il n'est pas seul -ne va pas vers le ballon s'il est trop loin -aime bien la «suce» (tétine) -bon après-midi, presque pas pleuré
16/7/93	[lors d'une] promenade en poussette à l'extérieur, ne pleure presque pas	-antibiotique* à 3h -aime les jouets qui font du bruit -chansons à gestes : tape des mains -bonne journée
23/7/93	[absent]	-médicament reçu à 3h -va bien
26/7/93	- se déplace très peu et sur ses fesses	-écoulement nasal
27/7/93	- va beaucoup mieux après son dodo (9h15-11h05) - au repas, mange avec ses doigts, apprentissage pour boire au verre	-lance les jouets et fait rouler - va les chercher -met des objets dans un contenant et le vide -mordille les objets -écoulement nasal

Date	Mentions	
	a.m.	p.m.
28/7/93	- commence à vouloir se déplacer pour atteindre des jouets	-va bien
30/7/93	-essaie d'atteindre les jouets que j'éloigne un peu de lui - s'est cogné dans l'[activité de] la motricité ce matin avant 8h - voir feuille d'accident**	-[dans] autre groupe : très content de voir son frère - [ac]colade -écoulement nasal
13/8/93	- pleure à l'arrivée : je le prend (sic) et il se console - aime bien faire tomber les pyramides (jeux de blocs), sourit	-très beaux sourires au réveil
20/8/93	- joue avec la caisse enregistreuse, piano, jeux dans maisonnette, casse-tête - fait du quatre-pattes - difficulté à boire au verre (repas)	-jeux avec des + vieux
3/9/93	- va beaucoup vers les autres - écoulement nasal	-faciès pâle, yeux cernés -s'amuse par périodes, se couche sur petit matelas
10/9/93	- de bonne humeur après la sieste - mange bien, sourit, de bel (sic) humeur	-[durant la sieste] se fait réveiller par un ami qui pleure, se rendort après
17/9/93	- semble très fatigué - écoulement nasal - va mieux au réveil - impatient au repas, mais mange bien	-sieste :se fait réveiller -lors d'une activité à l'extérieur, s'amuse peu, pleure -grippé, écoulement nasal
24/9/93	- bon avant-midi - s'amuse bien, dit «papa»	-écoulement nasal -bonne humeur

Date	Mentions	
	a.m.	p.m.
1/10/93	- se promène à 4 pattes en avant-midi - souriant, mais joue peu - cherche parfois à taper sur un ami (je dois le surveiller et l'avertir à quelques reprises)	-rit avec [un autre enfant] avant de s'endormir et semble avoir bien du plaisir
8/10/93	- de bonne humeur lors des jeux libres à l'arrivée - aime l'activité (déchirer et froisser du papier), secoue le papier et le chiffonne - fait quelques pas sur demande - au repas, mange moyennement et se sert un peu de sa cuillère	[départ à 13h20]
15/10/93	- réussit l'activité (blocs d'encastrement) avec mon aide	-s'exprime beaucoup en criant
22/10/93	- éprouve de la difficulté à monter des marches d'escalier, attend que je lui soulève la jambe - efforts pour placer pièces d'un casse-tête - marche de côté le long des murs	-à la sieste, entre 13h et 14h15, ne se rendort pas -se déplace très vite
29/10/93	accepte de mettre différents vêtements, se regarde dans le miroir et trouve ça drôle	

* Autorisation de la mère pour prise d'antibiotique avec, comme seule mention de date, «semaine du 16 juillet»

** Rapport d'accident en date du 30/7/93 : «[l'enfant] se tenait debout accoté au banc près du mur, je me tenais à côté de lui, lorsque je me suis levée pour aller chercher [un autre enfant] qui arrivait en pleurant et à ce moment-la, il est tombé, il a saigné un peu dans la bouche.»

Garderie # 3 (fréquentée entre février 1994 et janvier 1996) :

Grâce à la **Fiche d'évolution** remplie par les responsables de l'établissement, alors que l'enfant avait 22 mois, nous disposons de renseignements sur l'état de son développement à ce stade. Des progrès, y lit-on, sont notés au plan social et émotionnel. Si sa motricité grosse ne pose pas de problème (sauf pour le «petit saut sur un pied»), il est dit en voie d'amélioration du côté de la motricité fine. Nous voyons qu'Orphée «aime les histoires et les poèmes» de façon tout à fait satisfaisante au gré des observatrices; elles le disent, par ailleurs, en train de progresser quant à l'écoute, à l'expression claire de ses idées, à l'appréciation des chansons et du rythme, à l'identification des couleurs primaires, à la distinction entre garçon et fille, à la reconnaissance du nom et du prénom ainsi qu'à celle d'objets courants sur photo et quant au travail de gauche à droite.

L'information touchant les apprentissages du garçonnet est complétée par les **témoignages** (obtenus par voie d'entrevues) de la coordinatrice de la garderie concernée et de la co-monitrice³¹ qui en fut responsable à l'époque. Selon la première, il s'agissait d'un enfant plus actif que la normale. Il se déplaçait pour visiter son père qui résidait à bonne distance, se souvient-elle. Elle se rappelle aussi que la mère avait des problèmes conjugaux et éprouvait des difficultés de paiement. Lorsque celle-ci déménagea, le petit fut retiré.

Pour la co-monitrice, l'enfant se signalait par les aspects suivants :

- il quittait le groupe, cherchant à entraîner les autres à jouer avec lui (leader) ;
- il bougeait tout le temps, aimait courir, se dépenser physiquement, même à l'intérieur, et criait plus que les autres enfants ;

³¹. L'autre monitrice ne travaille plus à cet endroit [source: garderie # 3/A1].

- il voulait constamment s'amuser à sa façon plutôt que de participer aux activités éducatives planifiées pour le groupe ;
- s'il était réprimandé, il obéissait, mais pas pour longtemps;
- face aux autres, il ne montrait ni méchanceté ni agressivité et face à l'adulte, il n'était pas impoli ;
- lorsqu'il revenait de chez son père, il semblait plus agité;
- il commençait à sacrer - selon la mère parce qu'il répétait des mots entendus dans son milieu ;
- petit garçon très affectueux, il le démontrait physiquement en embrassant facilement les monitrices ;
- il cherchait à obtenir de l'attention en faisant des compliments à celles-ci.

Garderie # 4 (fréquentée en septembre-octobre 1996) ;

Cet établissement est un Centre de la petite enfance regroupant de petites garderies en milieu familial. La gardienne qui reçut Orphée chez elle en a gardé l'image d'un bambin caractérisé par une gamme de comportements sexuels inappropriés pour son âge. Par exemple, elle l'entendait dire aux autres enfants «Viens-tu faire l'amour ?» au lieu de : «Viens-tu jouer ?». Un jour, elle le surprend enfermé dans son vestiaire dans une position qui indique à l'évidence qu'il était en train de se livrer à des attouchements sur un autre. Il récidivera plus tard dans la salle de bains. Aussi exige-t-il de sa part une surveillance particulière et constante, de peur qu'il ne s'en prenne à d'autres. Ses inquiétudes se renforcent du fait qu'Orphée, surtout au retour des congés de fin de semaine, se plaint plus d'une fois d'avoir mal au pénis. En outre, les dessins de l'enfant - qu'elle ne conservera malheureusement pas - reproduisent toujours une même scène, celle d'un petit garçon étendu sur le corps d'un homme adulte couché. Sachant le bambin gardé à la maison par un oncle lorsque la mère s'absente, elle soupçonne ce dernier d'abuser de son neveu.

Garderie # 5 (fréquentée entre octobre 1996 et août 1997) :

Le directeur de cet établissement privé, ainsi que l'éducatrice alors chargée d'Orphée, nous ont fourni du garçonnet un portrait quelque peu différent. Voici les aspects dont ils témoignent rétrospectivement :

- « Il bougeait et parlait beaucoup, mais n'était pas désagréable ni déplacé.
- La seule difficulté posée par le garçon était son langage. L'entendant sacrer, s'exprimer «comme un charretier», nous nous sommes dit qu'il devait en être ainsi dans son milieu.
- À notre avis, ce n'était pas un leader, mais s'il y en avait un du groupe qui se mettait à courir et à sauter un peu partout, il emboîtait facilement le pas. Il jouait par ailleurs surtout avec des plus vieux.
- Il écoutait les consignes, et si nous le punissions pour qu'il réfléchisse, il se soumettait ; un jour qu'il avait fait une bêtise, il a même pris les devants pour dire: «J'ai fait un mauvais coup».
- Quand il voulait obtenir quelque chose de l'adulte, il venait se coller sur la personne ciblée et ne tarissait pas de compliments à son endroit.
- Selon nous, c'était un enfant possédant un bon potentiel d'apprentissage, qui posait de bonnes questions.»

EN RÉSUMÉ

Les observations de la garderie # 1 en notre possession commencent à la date du 12 juillet 1993, alors qu'Orphée va bientôt atteindre l'âge d'un an. Nous l'y voyons se développer presque au jour le jour jusqu'au 29 octobre 1993 : il fait des apprentissages moteurs (se déplacer en rampant, monter un escalier, remplir et vider un contenant, apprendre à boire à l'aide d'un verre ...), participer aux activités de groupe (taper des mains dans les chansons à gestes), faire ses débuts langagiers (dire «papa», s'exprimer «beaucoup en criant»), manifester des émotions (pleurer, sourire, chercher à «taper sur un ami», se réjouir de voir son frère), vivre l'expérience

de la maladie (être affligé d'un écoulement nasal récurrent, avoir à prendre un antibiotique), d'un accident (se cogner pendant l'exécution d'une activité motrice), d'un rapport de connivence (rire avec un autre enfant et sembler avoir bien du plaisir), rechercher la compagnie (aller beaucoup vers les autres), présenter de la fatigue (avoir un faciès pâle, des yeux cernés). Rien ne semble alors le distinguer d'un autre enfant, sinon peut-être une tendance à s'exprimer en criant.

À la garderie # 3, où Orphée se trouve à partir de février 1994 jusqu'en janvier 1996, les observations dont nous disposons font implicitement état, elles, d'une certaine difficulté côté motricité fine. On le dit par ailleurs en voie de progrès au plan social et émotionnel, ce qui suppose qu'il ne répondait pas tout à fait là-dessus aux normes des éducatrices. Le bambin qui, à son arrivée, est âgé de deux ans et demi montre cependant du goût pour les histoires et les poèmes. Le témoignage de la co-monitrice le décrit comme un enfant «plus actif que la normale» et peu enclin à se conformer aux consignes des activités de groupe. Celle-ci remarque également des écarts de langage, des manières affectueuses et séductrices face à l'adulte investi de pouvoir.

La garderie # 4 diffère des deux autres établissements ci-haut mentionnés parce qu'il s'agit d'une garderie en milieu familial, rattachée à un Centre de la petite enfance. L'éducatrice, une dame d'âge mûr qui a élevé sa propre famille, reçoit à son domicile durant le jour un petit groupe d'enfants d'âge préscolaire. Quand Orphée s'y présente, début septembre 1996, il a quatre ans révolus. Cette gardienne le surprend en flagrant délit d'activités sexuelles inappropriées pour cet âge, c'est-à-dire dépassant la simple curiosité. Elle constate que, pour le bambin, «jouer» équivaut, dans son langage, à «faire l'amour», et «faire l'amour», selon les dessins qu'il

produit³², se traduit par l'image d'un adulte de sexe masculin en position couchée sur le corps duquel est allongé un petit garçon. De surcroît, elle entend plus d'une fois l'enfant se plaindre d'avoir des «bobos au pénis». Elle est alors convaincue qu'il s'agit d'une victime d'abus sexuel et croit que le responsable en est un oncle maternel qui, d'après son information, garde occasionnellement le petit à la maison en l'absence de la mère.

Compte tenu de la situation, l'éducatrice de la garderie # 4 déclare à la mère ne pas avoir les compétences voulues pour continuer de recevoir Orphée chez elle. Le garçonnet est alors inscrit dans un nouvel établissement, cette fois à but lucratif, la garderie # 5. D'après les témoignages de son directeur et de la monitrice concernée, l'enfant se signale à l'attention par ses écarts de langage surtout. Il bouge et parle beaucoup, pose des questions intelligentes, mais ne manifeste pas d'opposition ni d'agressivité. Cependant, là encore, on remarque le besoin de contact physique et des manières enjôleuses face à l'adulte investi de pouvoir.

Du passage d'Orphée en garderie avant son entrée à l'école, nous retiendrons les aspects suivants :

- c'est un enfant qui, au départ, ne semble pas présenter de problème côté potentiel d'apprentissage ;
- au fur et à mesure qu'il grandit, se précisent une propension à bouger beaucoup, l'usage d'un langage grossier, un intérêt marqué, dépassant la simple curiosité, pour la chose sexuelle, et l'utilisation, face à l'adulte, de stratégies de séduction.

4.4.2.2 À l'école

Muni de ce bagage, Orphée traversera, d'année en année, quatre établissements éducatifs différents. Il sera, à l'âge de

³². Dessins malheureusement non conservés après le départ de l'enfant.

la maternelle, véhiculé par transport scolaire pour se rendre, d'une part, à sa première école, de l'autre, au service de repas dispensé par une garderie d'une école distincte (garderie # 6). Et il fréquentera subséquemment deux nouvelles écoles (# 2 et 3), auxquelles il accédera aussi par autobus.

École # 1 (1997-1998/maternelle) :

Les documents en notre possession qui illustrent le cheminement d'Orphée en maternelle sont les suivants :

- . Bulletin descriptif préscolaire
- . Petit carnet jaune relatif au comportement
- . Une feuille demi-format faisant état d'un certain nombre d'apprentissages de l'enfant
- . Vingt-cinq feuilles de travaux pratiques de l'élève
- . Un collage sur carton fait de la main de l'enfant
- . Un carnet bleu relié de format 4¼"x5½" réunissant des dessins libres
- . Des comptes rendus d'entrevues avec deux conductrices de bus scolaire, une secrétaire d'école et deux enseignantes de maternelle
- . Une lettre de la psychologue scolaire à un médecin pédiatre

À l'aide des renseignements contenus dans ces documents, nous reconstituons ci-après le rendement et la conduite de notre sujet.

LE RENDEMENT³³

Grâce aux commentaires écrits de l'enseignante à l'occasion des communications aux parents, nous savons qu'Orphée :

- évolue de façon satisfaisante en regard de l'objectif : «Découvrir son corps, ses perceptions, ses sentiments et ses pensées» ;
- n'atteint l'objectif : «S'habiliter à répondre à ses propres besoins» que s'il s'agit de :

³³. Ce mot, dans notre contexte, doit être entendu au sens de rendement en situation d'apprentissage.

- . montrer émotions et sentiments,
- . exprimer forces et faiblesses,
- . se risquer à des activités nouvelles,

mais qu'en matière de résolution de ses conflits par lui-même et de capacité de relaxation, il démontre une faiblesse marquée;

- pour ce qui est de l'objectif : «S'éveiller à des réalités sociales et culturelles», il ne présente aucune difficulté ;
 - tel n'est pas le cas, cependant, à propos de l'objectif : «S'habiliter à entrer en relation avec les autres» où ses problèmes prennent les formes suivantes :

- . faiblesse marquée en ce qui a trait à l'attention portée à la personne qui parle,
- . faiblesse marquée quant à l'esprit de collaboration,
- . faiblesse également marquée touchant le respect des règles du groupe,
- . légère difficulté à participer activement à la vie du groupe ;

- l'objectif : «S'approprier des informations significatives» est atteint lorsqu'il s'agit :

- . d'identifier ressemblances et différences,
- . de parler clairement (prononciation, vocabulaire, structure de phrase) ;

en revanche, il ne l'est pas s'il faut :

- . explorer les différentes ressources ;

- enfin, l'enfant présente de nombreuses difficultés en regard du dernier objectif de la maternelle, «S'habiliter à agir sur ce qui l'entoure» : il montre, en effet, des faiblesses marquées pour :

- . l'exécution de consignes,
- . l'organisation de son emploi du temps,
- . le respect et le rangement du matériel prêté,
- . la concentration,

- . la persévérance,
- . l'application à la tâche,
- . la motricité fine,

bien qu'il fasse preuve parallèlement de créativité dans ses jeux, ses productions artistiques, ses suggestions.

Nous savons, par ailleurs, qu'à la date du 7 novembre 1997, Orphée est capable de :

- . dire le nom de son école,
- . nommer deux fruits et deux légumes,
- . compter jusqu'à 20.

Il sait également dire la date de son anniversaire de naissance et son numéro de téléphone, identifier la graphie de son prénom, nommer les principales couleurs. En revanche, il ne parvient pas à faire des noeuds ni des boucles, a de la difficulté à reconnaître un rectangle et n'arrive à reconnaître les nombres que jusqu'à cinq.

L'examen de ses travaux pratiques de l'époque nous confirme qu'il éprouve des difficultés à appliquer une consigne et n'est pas très habile dans les activités de motricité fine. Ses dessins sont peu précis et donnent une impression de maladresse dans le traçage.

LA CONDUITE

Si l'on en croit les commentaires écrits de l'une et l'autre de ses enseignantes de maternelle :

- l'enfant se présente sous un jour dynamique - «énergétique» est leur expression -, explosif même ; malheureusement, il ne sait pas s'arrêter. Il a beaucoup de difficulté à respecter les règles de la classe [Deuxième communication, non datée, mais sûrement émise entre octobre 1997 et février 1998] ;
- il recherche beaucoup l'attention ; il se place toujours en situation où on doit tout arrêter pour s'occuper de lui (et c'est sans relâche) [Troisième communication en date du 17 février 1998] ;

- il ne faut surtout pas lâcher avec lui ; il faut qu'il sache qu'on travaille AVEC LUI et non contre lui. Il faut qu'il soit lui-même convaincu qu'il est capable [Quatrième communication datée du 6 mai 1998].

Dans le petit carnet jaune d'évaluation du comportement, seules les remarques négatives sont inscrites, les positives se traduisant par un pictogramme amusant ou un collant. Voici ce qu'il y est dit d'Orphée :

- semaine du 22/10/1997 : bouge trop les jambes dans les airs
- semaine du 03/11/1997 : bouge trop
- semaine du 17/11/1997 : bouge beaucoup
- semaine du 08/12/1997 : bouge trop, dérange, fait sa relaxation dans une autre classe, n'écoute pas les consignes
- semaine du 15/12/1997 : n'arrête pas de bouger.

Pour en savoir davantage, nous avons eu recours à l'évaluation rétrospective des deux enseignantes, de la secrétaire de l'école et des deux conductrices d'autobus scolaire, ainsi qu'à l'avis de la psychologue consigné par écrit dans une lettre à un pédiatre.

Enseignante A (en poste de septembre 1997 à fin avril 1998) :

«C'était un enfant très enjoué, dynamique, qui avait un grand besoin de contact physique. Il venait se coller sur moi pour recevoir des caresses. Toujours prêt à faire le clown en classe, il dérangeait beaucoup le groupe. On aurait dit qu'il lui était impossible de faire le calme en lui-même : les périodes de relaxation étaient une épreuve pour lui. Par ailleurs, il posait un problème particulier à cause de ses comportements de promiscuité sexuelle et de sa manie d'agacer, de se mettre les autres à dos en les agaçant.

Je dirais que cet enfant avait un problème affectif

important. Il demandait sans cesse à se faire valoriser comme s'il se sentait toujours écrasé. Je le trouvais blême, cerné, pas très en forme. À la relaxation, il se retournait sans arrêt, puis, soudain, tombait endormi d'un coup en suçant son pouce.

Comme il présentait en plus certains problèmes au plan de l'apprentissage (attention, concentration, mémoire séquentielle, application), l'école l'a fait évaluer en psychologie et suivre par l'orthopédagogue. Même si c'est un élève d'intelligence moyenne supérieure, je ne crois pas qu'il peut passer au travers d'une année scolaire sans un soutien particulier.»

Enseignante B (en poste de la fin avril à la fin juin 1998) :

«Je suis entrée en fonction en fin d'année scolaire, ce qui représente toujours une difficulté. Cet enfant-là m'a tout de suite posé problème. Il n'acceptait pas mon autorité, la défiait ; en outre, il dérangeait les autres par ses comportements de nature sexuelle, surtout lorsque le groupe était assis par terre pour le cercle magique. Je l'ai surpris en flagrant délit au moins une fois (il touchait le pénis des autres petits garçons et exhibait le sien dans le vestiaire). À cause de lui, l'atmosphère de la classe devenait malsaine. J'ai dû le faire sortir du local à quelques reprises : c'était la secrétaire qui le prenait alors en charge.»

Secrétaire de l'école (en poste toute l'année 1997-1998) :

«Cet enfant-là, à mon point de vue, était déviant. Il fallait toujours l'avoir à l'oeil pour ne pas qu'il fasse un mauvais coup. Je l'ai vu une fois lancer exprès une pierre sur un groupe d'enfants. Par son regard, j'avais su d'avance qu'il mijotait quelque chose: son geste était planifié, il avait étudié le terrain avant de passer à l'acte. Rien ne me surprenait de sa part. C'était un

véritable petit monstre. Par la suite, une voisine dont la fillette était inscrite à la même école, a raconté avoir entendu à l'été de 1997, dans un parc du secteur, des gamins se vanter tout haut d'avoir visionné des films pornos au domicile de la mère d'Orphée.

J'ai pensé que c'était un enfant abusé, car il avait aussi eu des comportements sexuels sur l'autobus scolaire.»

Conductrice de bus A (en poste toute l'année 1997-1998) :

«J'allais conduire l'enfant au service de repas offert par la garderie d'une autre école le midi. Dès le début, j'ai trouvé qu'il était un enfant particulièrement agité : il courait dans l'allée, lançait sa boîte à lunch et ne m'écoutait pas. Comme il n'y a pas de siège attitré, il s'est d'abord assis à l'arrière. Mais ses voisins de banc se plaignaient de son langage et de son comportement, disant qu'il leur faisait mal et leur montrait son pénis. Quand je me suis rendu compte que c'était vrai, j'ai fait rapport à l'école. Après quatre fois, la Commission scolaire a exigé qu'il soit attaché sur le premier banc à l'avant, à côté de la porte, de sorte que je puisse le surveiller.

Il y en avait un autre qui dérangeait. Alors, je les ai assis ensemble sur ce même banc. Mal m'en a pris, car, à un moment donné, j'ai aperçu les deux en position de fellation: le deuxième était à genoux devant Orphée, son pénis dans sa bouche. De nouveau, je suis venue le déclarer à l'école, et il s'en est suivi une suspension à au moins deux reprises, sinon trois. J'ai pensé quant à moi que cet enfant-là avait été abusé : en neuf ans et demi de conduite de bus scolaire, je n'avais jamais entendu un petit de cinq ans parler crûment de sexe au point de perturber tous les autres comme celui-là.»

Conductrice de bus B (en poste toute l'année 1997-1998) :

«Je prenais le garçon le matin, souvent devant chez sa mère et parfois à l'arrêt convenu au coin de la rue. J'allais le conduire à l'école et l'en ramenaient en fin d'après-midi. C'était durant l'année 1997-1998. Je m'en souviens bien parce que cet enfant-là m'a demandé une surveillance particulière. Il terrorisait les autres en les agaçant jusqu'à les faire sortir de leurs gonds ou en se tirillant avec eux, leur donnant des coups de sac ou leur criant des noms. La sanction que j'utilisais consistait à l'isoler. Avec lui, je devais y avoir recours presque cinq fois par semaine en après-midi, parce que le matin, tout le monde y compris lui était plus tranquille.

Ce petit-là avait un langage vulgaire, je le voyais aussi faire des gestes obscènes. Au printemps, quand les enfants commencent à se vêtir plus légèrement, je me rappelle l'avoir surpris avec un autre le pantalon baissé au moins trois fois, dont l'une était de toute évidence une situation de fellation. Je le grondais, mais il me répondait que «ça se faisait chez lui». Je connaissais la mère de vue parce qu'elle était là le matin, dans le portique de l'immeuble devant lequel je m'arrêtais pour faire monter son fils. Elle le rudoyait s'il y avait eu un rapport sur la mauvaise conduite de celui-ci. L'enfant a été suspendu à quelques reprises, je m'en souviens, mais ses comportements ne changeaient pas pour autant. Lorsque je le réprimandais, il se tassait dans un coin en suçant son pouce ou sa mitaine. J'ai pensé comme ma collègue du midi avec qui j'en avais parlé, que c'était un enfant abusé sexuellement.»

Psychologue

La psychologue de l'école, elle, ne parle pas d'une possibilité d'abus sexuel, mais évoque, dans une lettre à un pédiatre datée de mars 1998, des «difficultés importantes sur

le plan comportemental». Elle attribue ces difficultés «à une impulsivité mal gérée [plutôt] qu'à un trouble oppositionnel» et exprime de l'inquiétude quant au «cheminement scolaire de l'enfant, particulièrement dans la sphère des apprentissages, malgré le fait qu'il soit d'intelligence moyenne. Au plan verbal, explique-t-elle, s'observe «une difficulté nette à maintenir son attention et sa concentration [tandis qu'au] plan visuo-spatial, il démontre de bonnes habiletés en général, sauf en ce qui a trait au plan séquentiel».

École # 2 (1998-1999/première année)

Pour bien situer à la fois le rendement et la conduite d'Orphée dans la nouvelle école qu'il fréquente en première année, nous aurons recours aux documents suivants :

- notre **Rapport d'observation** en date de juin 1999,
- le **Bulletin scolaire terminal** de l'enfant,
- la **Formule d'aide** émise par l'établissement concerné le 22 avril 1999.

LE RENDEMENT

Selon notre **Rapport d'observation**, l'enseignante titulaire d'Orphée (enseignante C) déclare, lors d'un entretien particulier avec nous en date du 19 avril 1999, estimer qu'il présente tous les symptômes d'un déficit d'attention. L'orthopédagogue, qui en assure le suivi, le définit, elle, comme un enfant sensible et intelligent, mais incapable, contrairement à d'autres élèves en difficulté, de «bâtir» quoi que ce soit dans sa classe ou ailleurs. À cette intervenante, la lecture semble acquise, mais dans des conditions optimales seulement - par exemple, celle de la passation réussie d'un test de lecture administré individuellement par nous, le garçonnet se trouvant retiré du groupe par son institutrice (qui a déjà tenté à deux reprises sans succès de lui faire subir cet examen). Elle affirme qu'aucune mesure n'a donné les résultats escomptés, à savoir que l'enfant s'approprie des comportements favorables à l'apprentissage. Pour la professeure d'éducation physique, il

s'agit d'un élève désorganisé, n'écoutant pas les explications, bref, n'observant que ses propres règles et non celles de l'école. Une stagiaire en éducation qui a travaillé une semaine et demie environ auprès d'Orphée estime qu'il n'a pas de difficulté de compréhension, mais présente un problème dans la mesure où, faute d'autonomie, il fonctionne difficilement en groupe ; cette jeune fille a l'impression que l'enfant entre en lui-même à certains moments «pour ne pas exploser». Le directeur de l'école, quant à lui, juge qu'il s'agit d'un sujet très brillant, capable de leadership et qui jouerait un jeu de compétition avec son enseignante ; il le dit aussi capable de déformer la réalité.

D'autres intervenantes complètent cette ébauche de portrait, soit une éducatrice de la garderie et la surveillante des repas, ainsi que la psychologue. Les deux premières le voient comme trop surexcité pour bien capter et assimiler les consignes, donc les appliquer ; elles pensent qu'il chercherait, par ses comportements, à tester l'autorité. Enfin, la psychologue, qui a évalué l'enfant (Wppsi-R administré alors qu'Orphée est âgé de 5 ans et 3 mois), le déclare d'intelligence moyenne, mais présentant des difficultés de contrôle de son impulsivité. Cette professionnelle nous confie avoir également constaté une très grande immaturité (son évaluation doit se faire en deux temps).

Compte tenu des problèmes causés et vécus par Orphée, l'école émet une **Formule d'aide** pour l'année 1998-1999. Ce document décrit les mesures utilisées pour corriger la situation, soit une feuille de route personnalisée, l'attribution en classe d'une place dite «stratégique», l'émulation par renforcement positif. Manifestement, elles n'ont pas donné les résultats attendus, car on lit sous la rubrique «Évaluation des interventions» que : «Il faut [les] renouveler sans cesse, car il [l'élève concerné] trouve le moyen de [les] détourner à son avantage sans changer son comportement». Les résultats de

l'enfant indiqués à cette étape dans les deux matières de base sont de : 60% en communication orale, 71% en lecture, 62% en écriture, 40% en résolution de problèmes portant sur les nombres naturels et 36% en résolution de problèmes portant sur la géométrie et la mesure.

Ces notes sont sensiblement supérieures dans le **Bulletin terminal** où Orphée obtient 77% en français et 55% en mathématique (alors que la moyenne du groupe est de 86 et de 87% respectivement). Mais, quant à son développement intégral (relatif à ses comportements face à autrui et au travail scolaire, ainsi qu'à ses comportements affectifs), également objet d'évaluation, on le juge comme ne se méritant pas davantage que des «C» (amélioration souhaitable) ou des «D» (en difficulté).

LA CONDUITE

La cause de tels jugements, on la trouve dans les commentaires inscrits par l'enseignante sur la feuille de route, dont voici certains à titre d'exemples :

- Je dois le garder près de moi pour qu'il travaille [...] En avant, il fait le clown ou le professeur. J'ai essayé de le mettre en arrière, il dérange encore plus [...] il faut qu'il soit isolé comme cela il se concentre mieux.
- Il suce son pouce, court dans les corridors, parle, [...] passe des remarques continuellement, dérange les explications.
- Il a beaucoup de difficulté à se concentrer.
- Se passe-t-il quelque chose à la maison ? Il est hors de contrôle, il se lève, va fouiller dans les pupitres, sur le mien. Il rit, parle constamment, dérange, court dans les corridors.
- [Il] n'écoute pas, donc ne sait pas quoi faire, il donne beaucoup de coups de pied à plusieurs élèves [...]

- Il n'a plus de limite, il n'y a rien à son épreuve, il n'écoute aucun professeur, il est sorti de la cour à la récréation [...]

Selon le **Bulletin terminal** de l'année scolaire concernée, l'enfant doit s'améliorer au plan du respect d'autrui et face au travail scolaire ; il est dit en difficulté quant à l'observance des règlements de l'école, au soin apporté à ses travaux, à l'utilisation efficace de son temps, à la persistance de l'effort. Ses comportements affectifs (demander de l'aide, faire des choix, prendre sa place dans le groupe) sont jugés inadéquats, et l'on attend de lui des progrès dans son acceptation des contraintes, du tour de parole, ainsi que dans sa capacité d'adapter son agir en situation. Un message est même ajouté selon lequel il manque de concentration et coopère difficilement.

Notre **Rapport d'observation** confirme qu'Orphée se conduit, dans l'enceinte de l'école, d'une façon qui justifie l'évaluation figurant au **Bulletin**. Voici les comportements dont nous avons pu être témoin au moment de notre présence dans la classe:

«Siffle, chantonne, se lève et se déplace sans y avoir été invité, touche des objets, encore là sans y avoir été invité, se tortille sur sa chaise, intervient verbalement à contretemps, veut être interrogé, mais lorsqu'il l'est, ne peut donner la réponse, exagère les conduites attendues, par exemple, lors d'une activité de collage, fait des gestes démesurés et bruyants, ne s'organise pas tout seul (dépendant), dit ne pas trouver son matériel apparemment en vue d'obtenir qu'on le fasse à sa place, tente par divers moyens de détourner l'attention des autres élèves (en les interpellant, quand ce n'est pas en leur soufflant au

visage³⁴, en se dénudant partiellement ou en se livrant, d'une manière ou d'une autre, à des clowneries, comme de s'affubler d'un chapeau sans que cela corresponde à une consigne, en passant tout haut des réflexions de nature à inspirer le dégoût (par exemple, à propos d'une paille dans son berlingot de lait: «J'ai bavé dessus»), suce son pouce presque en permanence dès qu'il se trouve en situation d'attente imposée ...»

La Formule d'aide élaborée par l'école énonce, par ailleurs, ainsi ses points faibles :

- manque d'autonomie,
- allergique à l'effort/réclame les réponses,
- égocentrique, réclame l'adulte pour lui seul, dérange continuellement le groupe,
- manque d'organisation,
- crie sans cesse, se sauve, n'écoute pas les consignes,
- utilise un langage vulgaire/très sexuel,
- pose des actes sexuels de non-respect,
- ne fait pas le travail demandé/lecture,
- trouve des moyens rapidement pour contourner les informations, essaie d'en tirer profit.

Les signataires de ce dernier document reconnaissent parallèlement un potentiel chez Orphée, dans l'énumération de ses points forts. Il s'agit selon eux d'un enfant enjoué, doué d'un esprit vif, qui s'exprime bien verbalement et démontre des dons particuliers pour séduire l'adulte, mais ne présente les comportements attendus d'un élève de son degré qu'à «ses»

³⁴. Selon son enseignante d'alors, il crachait également au visage des autres. Nous n'avons pas, quant à nous, observé ce comportement à l'école. Cependant, au cours d'une visite au domicile familial le soir du 2 juin 1999, Orphée est rentré se plaindre à sa mère qu'il avait lui-même été victime d'un tel comportement de la part d'un petit voisin. Cette façon d'agir, présente dans son environnement immédiat, ferait-elle partie d'un «répertoire» défensif ?

moments. Ils déterminent les besoins prioritaires sur lesquels il faut agir comme étant:

- la persévérance à (sic) l'effort,
- la patience,
- l'écoute des consignes (ouvrir ses cahiers),
- l'autonomie,
- le renforcement des stratégies de lecture,
- l'adhésion aux règlements de l'école.

École # 3 (1999-2000/classe spéciale)

Dès la rentrée scolaire de 1999-2000, les conditions s'annoncent défavorables pour Orphée : changement du personnel de direction, contexte de grève en perspective ... L'enfant commence l'année en se faisant remarquer par une présence assidue ... dans le corridor. Fin septembre, à l'issue d'une réunion sur son cas, son transfert dans une classe spéciale d'un nouvel établissement est décidé. Le changement s'effectue en collaboration entre les deux écoles de façon à prévenir chez l'élève un sentiment de stigmatisation.

Dans son nouveau milieu scolaire multidegrés d'élèves en trouble de comportement, le garçonnet recevra une aide dirigée surtout vers la modification des conduites jugées nuisibles à ses apprentissages scolaires. Nous déterminerons son rendement et sa conduite d'abord à l'aide du témoignage oral de son actuelle enseignante, puis du bulletin scolaire émis en février 2000 et enfin, du procès-verbal de la réunion multiprofessionnelle relative à son classement pour 2000-2001. Mais, tout d'abord, il convient de se familiariser avec le fonctionnement de cette classe différente des autres.

Fonctionnement de la classe

Dans un local relativement spacieux où des stimulants visuels de toutes sortes ornent les murs et où trône(nt) un (ou deux) ordinateur(s), sont rassemblés douze enfants de six à dix ans. Le groupe compte actuellement une seule fille et réunit

des élèves de la première à la troisième année du cours primaire. Le service est individualisé pour chacun, l'enseignante circulant entre les rangées de pupitres pour répondre aux demandes. L'accent est mis sur le respect de dix consignes affichées sous forme de pictogrammes avec, au-dessus, les phrases écrites correspondantes. Un système d'émulation basé sur la remise de trophées de course automobile encourage au respect de ces consignes. De plus, une aide en psycho-éducation est disponible à certaines périodes dans le local même. Quand un enfant paraît prêt, il est réintégré graduellement dans une classe ordinaire, par matière. En ce qui concerne Orphée, il semble que le rythme de progression actuel ne permette pas d'envisager une telle réintégration dans un avenir immédiat [source : A1/enseignante D].

LE RENDEMENT

C'est ainsi que l'enseignante de l'enfant estime nécessaire de refaire avec lui ses apprentissages manqués en lecture, en phonétique et en écriture. Il a, dit-elle, des lacunes quant aux objectifs de première année en lecture, il prononce mal certains sons et confond les lettres «b» et «d», ainsi que les chiffres «6» et «9». Il confond aussi l'ordre des nombres à l'occasion.

Selon l'intervenante, qui a une expérience de plus de vingt années dans le domaine, Orphée n'avance guère, malgré qu'il ait un bon potentiel, parce qu'il refuse de fournir les efforts voulus. Il n'aime pas reconnaître qu'il peut faire des erreurs et au besoin effacer pour recommencer. Par conséquent, il ne se corrige pas. Aussi y a-t-il de fortes chances pour qu'il reste encore de deux à trois ans en classe spéciale.

Malgré cette opinion, les résultats du garçonnet - dont fait état son bulletin de la deuxième étape de l'année scolaire 1999-2000 - témoignent de capacités certaines. En lecture, par exemple, il se mérite la note «2», c'est-à-dire qu'«il réussit

la plupart des activités reliées à cet objectif» ; ses résultats sont plus mitigés en communication orale (où il obtient deux «3», c'est-à-dire qu'il réussit seulement certaines activités, et un «2»), ainsi qu'en écriture (où il obtient trois «3» et deux «2»). Mais on remarque quatre «2» et un seul «3» en numération, tandis qu'en géométrie, l'enfant arbore un «2» et même un «1» («réussit l'ensemble des activités reliées à cet objectif»). Par contre, le rapport d'évaluation relatif aux comportements face au travail scolaire affiche une note faible («C» pour : «amélioration souhaitable»). On observe qu'en éducation physique, Orphée a aussi des progrès à faire puisqu'il réussit seulement certaines activités. Enfin, l'enfant apparaît doué pour les arts plastiques, ainsi que pour la musique.

LA CONDUITE

Toujours d'après l'enseignante, les difficultés de comportement de l'enfant en font un élève qui demande plus d'attention que les autres. Elle lui a, en conséquence, assigné le premier pupitre à l'avant, adjacent au sien. Il ne réagit positivement qu'à proximité de l'adulte, souligne-t-elle, situation qu'elle attribue à son manque de maturité. Selon elle, Orphée recherche le «chouchoutage», le «maternage», venant souvent se coller sur elle, un doigt dans la bouche.

L'insécurité affective de l'enfant, tant qu'elle persistera, ne permet pas de pronostic optimiste. L'écoute des consignes, le respect des autres, l'observance du silence, l'acceptation de délais sont autant d'aspects encore non acquis. Dans l'état actuel des choses, ils ne semblent pas devoir l'être bientôt, d'autant que le garçon n'accepte pas l'autorité, qu'il défie même volontiers. C'est un impulsif qui veut tout immédiatement, un imaginatif qui ment à l'occasion pour accuser un autre à sa place. En outre, il est arrivé que l'on retrouve sur lui des sommes d'argent (5 et 20\$) dont l'origine est restée inexplicquée. Si l'on ajoute à cela son goût de provo-

quer, d'agacer, d'avoir le dernier mot, le retour à la classe ordinaire apparaît problématique, même avec des «sourires» sur ses rapports de comportement.

Au Bulletin de notes de la deuxième étape de l'année scolaire en cours, l'élève Orphée affiche toujours des «C» (amélioration souhaitable³⁵) quant à ses comportements face à autrui, face au travail scolaire et à ses comportements affectifs.

Le procès-verbal de la réunion multiprofessionnelle relative à son classement pour 2000-2001 confirme que le garçonnet, faute d'avoir amélioré ses rapports avec autrui, ne réintégrera pas le régime d'enseignement dit «régulier». Lors de cette réunion, est particulièrement soulignée son excitabilité le poussant à susciter des situations incontrôlables par les adultes. Les apprentissages de l'enfant, signale-t-on par ailleurs, sont entravés par son refus d'admettre ses erreurs : effacer semble un geste impossible pour lui. De plus, le système d'émulation en place dans la classe ne donnant aucun résultat dans son cas, les intervenants de l'école seraient tentés de voir en lui un hyperactif à soigner par voie de médication.

EN RÉSUMÉ

L'entrée en classe de maternelle d'Orphée s'effectue alors qu'il vient de fêter ses cinq ans. Désormais, les observations consignées par le personnel éducatif porteront non seulement sur sa conduite, mais sur son rendement en situation d'apprentissage, les deux aspects se chevauchant presque au point de départ de la scolarisation pour se différencier ensuite davantage.

³⁵. Dans la classe spéciale, la cote «D» (difficulté) n'existe pas. À noter, par ailleurs, que le «C» obtenu par Orphée s'agrémentait d'un «+» pour la motivation et l'intérêt, de même que pour l'affirmation de soi (deux entrées sur un total de neuf).

À l'école # 1, on souligne, au plan du rendement, une faiblesse marquée chez l'enfant lorsqu'il s'agit de savoir résoudre ses conflits par lui-même et d'adopter un comportement adéquat en séance de relaxation. De même, le bambin démontrerait une inaptitude au plan relationnel, manquant d'attention, d'esprit de collaboration, ne se conformant pas aux règles de la vie en groupe et ne participant que peu à cette vie. Il n'aurait guère tendance à explorer les ressources à sa disposition et, malgré une certaine créativité, serait malhabile à agir sur ce qui l'entoure (exécution de tâches conformément aux consignes données, organisation du temps, respect du matériel, concentration, persévérance, application). Comme à la garderie # 3, on constate une certaine difficulté en matière de motricité fine.

Quant à la conduite du garçonnet à l'école # 1, elle se signale par une incapacité à «s'arrêter» et une recherche excessive et constante de l'attention exclusive de l'adulte. Bref, c'est un élève qui n'écoute pas et bouge sans arrêt. L'enseignante A insiste sur son inaptitude manifeste à «faire le calme en lui-même» ; elle souligne son besoin de contact physique avec l'adulte et remarque, face aux pairs, des comportements de promiscuité sexuelle [source: A1/ens. A] et de provocation. Sa collègue (l'enseignante B), qui la remplace à partir d'avril jusque fin juin, va plus loin : il s'agit, selon elle, d'un enfant qui défie l'autorité et trouble l'atmosphère du groupe par sa précocité en matière d'agirs sexuels [source: A1/ens. B].

Le témoignage des deux éducatrices est complété par celui de la secrétaire de l'école où Orphée est envoyé pendant ses périodes de retrait de la classe - et ceux des deux conductrices de bus qui le véhiculent d'une part, matin et soir, d'autre part, le midi [source : A1/intervenants]. Pour la première, on aurait affaire à «un véritable petit monstre», capable de vouloir et de planifier un mauvais coup ; les deux autres

s'entendent pour dire que le garçonnet, rebelle aux consignes, agressif avec ses compagnons, très cru dans son langage, sollicite de ses pairs et/ou induit chez eux une stimulation sexuelle incompatible avec leur âge et le sien, ce dont l'une et l'autre sont témoins directement.

Retiré de l'école # 1, l'enfant fera sa première année à l'école # 2, toujours située dans son quartier. La psychologue qui oeuvrait au sein du premier établissement et y a, comme on l'a vu, évalué Orphée, dessert aussi le second. Dans une lettre datée du 30 mars 1998 à l'adresse d'un médecin pédiatre, elle suggérait à la mère une consultation médicale afin d'investiguer plus avant les causes des problèmes scolaires de son fils. Or, celle-ci a eu lieu durant l'été 1998 [voir # 4.4.1.3], et l'hypothèse d'un déficit d'attention n'y est pas retenue.

Dès la rentrée de septembre, le garçonnet suscite de graves difficultés à son institutrice qui conçoit une feuille de route pour favoriser l'amélioration de son rendement. En décembre, faute de résultats probants, cet instrument est abandonné. L'orthopédagogue de l'école, qui suit l'élève de son côté, le juge, contrairement à d'autres sujets en difficulté, incapable de «bâtir». Selon elle, aucune des mesures tentées pour aider Orphée n'a suscité l'apparition chez lui de comportements favorables à l'apprentissage : l'enfant n'observe les consignes nulle part (ni en classe ni ailleurs), il n'apprend pas. Des réunions multiprofessionnelles d'étude de cas ont alors lieu, à l'issue desquelles une Formule d'aide est mise au point. Comme la lecture est acquise (71% au dernier bulletin), cependant, le passage au degré supérieur y est accepté, mais à la condition de mettre au point un Plan d'intervention individualisé pour la rentrée scolaire suivante.

La conduite d'Orphée en première année apparaît s'être dégradée depuis la maternelle. Dernier commentaire sur la feuille de route conçue par l'enseignante C : «Il n'y a plus de

limite, il n'y a rien à son épreuve, il n'écoute aucun professeur ...» Notre propre observation en classe et ailleurs dans l'école (trois séances totalisant quatre heures et demie) confirme que le garçonnet, malgré un potentiel certain, y a des comportements perturbateurs partout, à savoir qu'il recherche constamment l'attention exclusive de l'adulte, veut toujours avoir le dernier mot, n'écoute pas les consignes et enfin, dérange le professeur et les autres élèves à la fois verbalement et non verbalement, se montrant capable de se dénuder devant eux et de tenir tout haut des propos de nature à susciter leur dégoût - dans une attitude assimilable selon nous à une sorte de brouillage.

La rentrée scolaire de septembre 1999 ne permettra pas d'entretenir l'espoir d'un changement. Très tôt, l'école # 2 - où la direction a changé entre-temps et qui, fin septembre, n'a plus de psychologue sur place³⁶ - déclare ne pas être en mesure d'assurer les services requis par un tel cas. Le transfert d'Orphée vers un établissement disposant d'une classe spéciale, l'école # 3, est donc décidé et exécuté en début d'année. Une fois dans ce nouveau contexte, l'enfant verra-t-il son rendement s'améliorer ? Il semble bien que non d'après le témoignage de son enseignante actuelle (l'enseignante D) selon laquelle il s'agit d'un élève qui a accumulé des retards en lecture, en phonétique et en écriture et, de plus, répugne à toute correction. Le bulletin de la deuxième étape de l'année en cours, cependant, tempère cette opinion en indiquant la réussite de la plupart des activités reliées aux objectifs en lecture et en numération, ainsi que dans la majorité des autres matières au programme. On remarque une note excellente (1) en géométrie et un commentaire élogieux de l'enseignante d'Arts plastiques qui reconnaît le potentiel du garçonnet en fait de créativité tout en déplorant un manque de concentration. De même, en art

³⁶. La psychologue en poste jusque-là, celle qui avait évalué Orphée, a résilié ses fonctions à la fin de l'année scolaire précédente.

musical, les résultats obtenus apparaissent plutôt bons (80 et 75%).

Là où le bât blesse encore, c'est assurément sur le plan de la conduite. Les commentaires inscrits au dos du bulletin font état, entre autres, d'une dépendance face à l'adulte, d'un manque d'autonomie et d'une absence de respect des autres. L'impatience de l'enfant, sa résistance au système d'émulation vont de pair avec sa propension à la désorganisation. Il perturbe le groupe par des bruits, gestes, paroles et exige un encadrement ferme de la part de l'adulte qui ne doit jamais en être loin. Au plan relationnel, une difficulté certaine est relevée qui entraîne une recommandation de maintien en classe spéciale pour 2000-2001.

4.4.3 À la périphérie des suivis institutionnels [sources : A2, B6 et F1]

4.4.3.1 Le rapport de la colonie de vacances

Pendant l'été qui a suivi sa première année, Orphée a vu annuler un voyage pourtant promis de longue date par son père. Il prendra quand même quelques jours de vacances dans une Base de plein air, en compagnie de son frère d'un an plus vieux et de leur mère³⁷. Plus tard, les deux enfants iront une semaine en colonie de vacances. Les moniteurs du plus jeune livrent, à la fin du séjour, une évaluation dont nous reproduisons l'essentiel ci-après:

«Dès l'arrivée [d'Orphée], nous avons remarqué une certaine réserve qui a toutefois disparu au cours de son séjour. Il n'a malheureusement pas tout le temps le goût de participer aux jeux proposés, mais l'enthousiasme est venu peu à peu. Son écoute laisse parfois à désirer : il faut lui répéter plus d'une fois un règlement, une consigne ou un avertissement. En troupe, il ne semble pas beaucoup aller vers les autres, il a tendance à les provoquer plutôt que de fraterniser avec eux [...]»

4.4.3.2 **Nos observations directes**

Notre position particulière nous permettait d'évoluer entre les différents contextes institutionnels assurant un suivi de l'enfant et un ensemble de lieux échappant au regard de tels

³⁷. Le bref journal de vacances tenu à ce moment par Madame révèle une valeur particulière de la culture familiale dans la note suivante : «Les enfants sont allés [...] à l'arcade (chacun 2,00\$ mes fils sont très brillants [l'aîné] a investi 0,75\$ et [le plus jeune] 0,25\$ pour le dépôt [...] quand ils ont eu fini, ils ont repris leur dépôt et se sont acheté des bonbons.», que nous reproduisons parce qu'il sera aussi question d'argent dans d'autres contextes : ainsi, l'ergothérapeute dira qu'Orphée voit la relation comme une «transaction matérielle», et l'enseignante D trouvera sur lui à deux reprises un montant (5\$ et 20\$) d'une provenance inexplicée.

milieux. Ainsi avons-nous pu réaliser une observation directe d'Orphée dans des cadres qui n'étaient ni purement pédagogique, ni médical, soit dans des locaux d'école autres qu'une classe et dans l'environnement familial.

Grâce à cette position particulière que fut la nôtre, nous avons été témoin de faits qui apportent un complément d'information sur des aspects rapportés par d'autres personnes.

Dans l'enceinte de l'école # 2 :

Nos périodes d'observation, dans le cadre de notre première intervention, se déroulèrent non seulement en classe, mais au bureau de la psychologue - prêté pour l'administration individuelle par nous d'un test de français -, au bureau du directeur, au local de l'orthopédagogue, à la cafétéria, au gymnase, ainsi que dans les corridors et la cour de récréation. Nous eûmes alors l'occasion de constater certains aspects, que nous décrivons ci-après dans le style télégraphique de nos notes d'alors :

- Au local de l'orthopédagogue le 8 avril 1999, a besoin de l'aide d'une camarade pour se repérer dans la lecture en cours, ne suit pas, intervient verbalement pendant que d'autres enfants lisent. En revanche, est seul à répondre à la question de savoir ce que veulent dire les mots : «aliments nutritifs», donnant l'exemple des fruits.

- Dans le bureau de la psychologue, le 19 avril, manifeste qu'il connaît les règlements de l'école et est parfaitement conscient d'être là «pour apprendre», après quoi il accepte sans opposition de faire un examen de lecture dont il s'acquitte dans un temps raisonnable avec succès.

- Dans le bureau du directeur, ce même 19 avril, réclame de manière insistante une médaille (apparemment, il en aurait déjà reçu une dans le passé) pour l'examen de français qu'il vient ainsi de réussir.

- Dans le gymnase (où il a été emmené après la leçon d'éducation physique qu'il vient de manquer par suite d'un «arrêt

d'agir» décidé par son enseignante) le 19 avril, se tient coi pendant le déroulement d'une activité de groupe, assis sur un banc à l'écart, le regard perdu dans le vague tout en suçant son pouce.

- À la cafétéria, le 23 avril 1999, lance aux petites compagnes (ce sont toutes des filles) assises à la même table : «Tu m'crois-tu si j'te dis qu'mon père m'emmène en vacances aux États-Unis en avion?», l'une d'elles ayant énoncé à notre intention qu'il ne dit pas toujours la vérité. Par ailleurs, mange peu, laissant une bonne partie du repas de ragoût préparé par sa mère.

- Dans les corridors, a tendance à se déplacer en courant contrairement aux règlements ; ainsi, pendant le déplacement aux toilettes, toujours le 23 avril, se montre incapable de maintenir longtemps le comportement attendu qu'il s'est cependant vu rappeler verbalement juste avant.

- En récréation, le 23 avril 1999 également, ne participe pas aux jeux d'équipe, se tient immobile à la périphérie du rectangle de jeu, donnant l'impression qu'il n'ose participer sans y être invité.

Dans l'environnement familial :

Le suivi du travail scolaire à domicile

On le voit, dès qu'Orphée se trouve dans le contexte éducatif institutionnel, apparaissent des troubles du comportement. Mais qu'en est-il à la maison ? Notre observation de l'exécution des devoirs, sous la supervision de la mère, au domicile de l'enfant se voulait une réponse à cette question. Nous nous sommes donc rendue chez Orphée durant six séances de trente minutes au minimum et d'une couple d'heures au maximum, entre le 1er novembre et le 6 décembre 1999 (inclus). De concert avec Madame, nous avons choisi de venir le lundi en fin d'après-midi, alors que l'enfant serait de retour d'un

cours d'auto-défense à l'extérieur³⁸, auquel le frère aîné se trouverait, lui, durant notre visite. Le travail s'effectuerait sur la table de la cuisine, sans déroulement pré-déterminé.

Notre présence serait expliquée aux deux garçons par leur mère comme étant une forme d'assistance consécutive à notre intervention orthopédagogique du printemps précédent. Une fois sur place, nous expliquâmes, quant à nous, notre utilisation du magnétophone par le besoin de nous remémorer le travail accompli durant chaque séance. L'observation que nous comptions réaliser se voulait au départ du type «directe-discrète» - celle où l'observateur agit de façon à se faire oublier -, mais nous n'excluons pas la possibilité d'avoir recours à l'observation participante - celle où la personne qui observe devient partie prenante de la situation - si elle nous paraissait pouvoir enrichir utilement notre information (voir annexe VI).

Les données ainsi recueillies par nous seront ci-après présentées en détail afin de faire pénétrer le lecteur dans l'univers d'Orphée. De façon à en restituer le plus fidèlement possible le climat, nous porterons attention tant à l'aspect non verbal qu'à l'aspect verbal des interactions.

Première séance (1/11/1999) :

À notre arrivée, l'enfant montre avec fierté son costume de karaté. En cas d'intrusion d'un voleur, dit-il, avec gestes et mimiques à l'appui, il se chargerait de lui régler son compte.

Aucun devoir n'est au programme, car c'était jour de congé aujourd'hui. Nous proposons à la mère une tâche de lecture au choix de l'enfant qui sélectionne l'histoire de Dumbo, l'éléphant.

³⁸. De fait, après la première séance, la mère s'organisera pour reporter ce cours au samedi lorsque l'enfant ne se trouvera pas chez son père pour le week-end ; seules les première, troisième et cinquième séances auront donc lieu après le karaté.

Orphée ne commence pas à lire immédiatement. Très agité, il bouge sans cesse sur sa chaise. Quand il s'y met enfin, c'est en suivant avec son doigt tout en ânonnant. Sa mère isole les syllabes plus difficiles pour l'aider à les déchiffrer et l'implore à quelques reprises de continuer «pour lui faire plaisir». Nous passons la remarque tout haut qu'«elle [la machine à enregistrer] entend tout».

L'enfant se couche alors la tête sur le livre, puis se prend le visage entre les mains, doigts écartés: sa voix devient à peine audible. Il termine néanmoins, et nous l'informons alors qu'il peut se réécouter, s'il en fait la demande poliment (plutôt que d'«ordonner»). Pendant que nous rembobinons le ruban, il profite de la pause pour sucer son pouce.

Le garçonnet accueille le déroulement de l'enregistrement avec force gestes et mimiques, puis semble se laisser prendre au jeu puisqu'il rouvre le livre afin de suivre l'histoire. Au début de celle-ci, il bondit joyusement sur sa chaise et, tout en écoutant, mime l'acte de boire pour que sa mère lui passe un verre de jus placé à distance sur la table. Nous le voyons, à un certain moment, s'emparer d'une main de Madame pour la baiser intensément à plusieurs reprises. La jeune femme, qui écoute aussi, observe tout haut que son fils «ajoute des lettres quand il est tanné». Lorsque s'amorce la lecture de la deuxième page du texte, Orphée se plaint de ne rien entendre, à quoi la mère rétorque : «[C'est] parce que tu avais les mains devant le visage.»

À la fin de l'enregistrement, nous demandons à l'enfant s'il veut faire un deuxième essai. Il refuse et se couche la tête sur la table.

Deuxième séance (8/11/1999) :

Cette fois, Orphée doit exécuter des tâches scolaires définies : décodage des sons en / \tilde{a} /, lecture d'un texte

intitulé «Dans mon quartier», récitation des nombres de 1 à 80, repérage de l'heure sur une horloge de carton et écriture des chiffres de 10 à 20.

Le premier devoir s'effectue manifestement à contrecœur. L'enfant réagit négativement aux corrections de sa mère (par exemple, lorsqu'elle lui signale qu'il a transformé le mot «pain» en «patate»), qui lui rappelle aussi de s'installer «comme il faut». Orphée a d'abord la tête couchée sur un bras. Madame lui indique les syllabes à décoder en les lui pointant à l'aide d'un crayon. Mais quand elle s'avise de lui souffler un mot qu'il n'arrive pas à déchiffrer, le garçonnet réagit en lui plaquant aussitôt une main sur la bouche. Il tente ensuite d'atteindre notre **Cahier d'observations personnelles** posé sur la table à proximité. Un moment plus tard, il se frotte la joue contre la manche de sa mère, assise à ses côtés, après quoi il lui manifeste de l'impatience : «Là, c't'assez ... J'ai pas envie.»

Pendant la tâche de numération qui suit, Orphée s'interrompt pour exhiber à notre intention les attestations de bonne conduite reçues à l'école dans la journée «parce que j'suis gentil». Nous lui exprimons notre approbation, à la suite de quoi il se remet volontiers à réciter les nombres de 1 à 80 sans éprouver aucune peine apparente.

Pour le repérage de l'heure, l'enfant déclare d'emblée ne pas avoir besoin de l'aide de sa mère. Il parvient à s'exécuter seul d'abord, mais lorsqu'il s'agit de bien disposer les aiguilles sur des horloges laissées en blanc, il éprouve des difficultés et négocie: «J'en fais trois, tu fais les trois autres.» Observatrice participante pour la circonstance, nous intervenons en jouant celle qui ne sait pas et qui a besoin de se faire montrer par lui. Cette stratégie fonctionne un temps. Mais, comme il n'arrive pas immédiatement à trouver la position pour 14h30, il se détourne sur sa chaise, le pouce dans la

bouche et lance à sa mère un : «J't'hais» accompagné d'un geste d'hostilité.

L'écriture des chiffres est néanmoins effectuée ensuite. Confondant d'abord 16 et 12, Orphée s'exclame : «J'suis pas bon !». Après démonstration de la différence entre les deux, il trace sans problème la séquence de 10 à 19 (inclus).

Lors de la réécoute de l'enregistrement, il donnera des tapes sur le bras de sa mère quand il découvrira avoir commis des erreurs. La séance se termine par son décodage de notre nom sur le magnétophone posé devant lui, après quoi il se met à sucer son pouce, tête couchée sur ses bras.

Troisième séance (15/11/1999) :

Les tâches consistent, pour cette troisième séance, dans l'épellation de mots en /[~]ô/, suivie de la lecture d'un texte, puis d'une récitation de nombres et, enfin, d'un repérage de l'heure.

Orphée n'est pas en forme. Sa mère me confie qu'il est venu la rejoindre dans son lit le matin : il pleurait tout en parlant de famille d'accueil (dans la classe spéciale où il se trouve, certains camarades vivent dans de tels foyers). De plus, l'épellation n'est pas son fort, dit-elle. Après un «l-i-o-n» réussi, le mot «cochon», dans sa bouche, devient : «c-o-n-c-h-o-n», «bâton» : «b-a-n-t-o-n», «caneton» : «c-a-n-a-t-o-n». L'enfant s'écrie : «Ah ! j'suis pas bon, j'suis pas capable.», propos que la mère accueille par des menaces : «Tu m'as promis que tu serais correct si je l'[un petit camarade])invitais.», puis par de l'exaspération devant la répétition des erreurs : «T'es ben décourageant [ce] soir !». Le garçonnet nous demande d'effacer l'enregistrement de ses «fautes», ce à quoi nous feignons d'acquiescer à sa satisfaction. Il se tire alors très bien des «caneton, mouton, bouton, savon, bouchon», mais bute sur «bâton», qu'il prononce /[~]bâto/. L'effort l'a épuisé

manifestement, puisqu'à demi couché sur la table, il lance : «Après ça, j'soupe, 'pas capable.»

La mère n'ayant pas cédé, nous nous apprêtons à enregistrer sa lecture. L'enfant, qui a commencé par se refuser à continuer, se tortille un peu, puis s'y met. Il lit /gã/ pour /zã/ («gens»). Madame, exaspérée, lui lance : «Calme-toi !» Une brusque et vive querelle surgit entre les deux à propos d'un crayon qu'elle aurait cassé.

La lecture terminée envers et contre tout, s'amorce la tâche de repérage de l'heure, qu'Orphée réussit - de toute évidence, il aime mieux cette activité concrète. La séance proprement dite se termine sur un éloquent : «Bon, j'ai fini, j'peux manger !», mais il reste de l'énergie au garçon pour entreprendre d'écrire son nom en lettres attachées et y parvenir. Après quoi, selon ce qui semble devenu un rituel, il s'enfonce le pouce dans la bouche.

Quatrième séance (22/11/1999) :

Dès notre apparition sur le seuil de la porte, Orphée disparaît. Sa mère nous explique qu'il espérait un congé et, avant d'aller le chercher dans sa chambre, nous confie que l'école (# 3) l'a convoquée pour se plaindre, non pas des résultats de son fils cadet (en progression d'après son information), mais de ses comportements face à ses compagnons. Il leur crierait des noms, semble-t-il.

Lorsque l'enfant vient s'installer à la place habituelle pour faire ses devoirs, nous lui demandons si son attitude signifie qu'il ne veut plus nous revoir et lui offrons en cadeau un crayon neuf. Il accepte alors de bonne grâce de se mettre au travail.

La tâche consiste d'abord dans la lecture d'un texte, puis dans la même épellation que la fois précédente, la récitation

des nombres de 45 à 60 par bonds de cinq et, comme toujours, le repérage de l'heure.

S'il commence et finit sa lecture en suivant avec son doigt, il lit pour la première fois un moment sans y avoir recours. Sa posture, également, témoigne d'un effort : au lieu d'être à demi affaissé sur la table, il se tient assis le dos droit, les bras croisés. Il a bien en tête la présence du magnétophone puisqu'il nous demande d'effacer une erreur. Son application est manifeste, il adopte un rythme de lecture plus rapide et va même jusqu'à poser une question sur un mot non compris («nectar»).

Dans la tâche d'épellation subséquente, cependant, il bouge davantage bien que sa bonne volonté persiste et qu'il réussisse à donner l'orthographe exacte de la plupart des mots. Nous notons qu'il épelle «caneton», «c-a-n-a-t-o-n» et «violon», «v-i-n-o-n», ce qui paraît curieux quand on sait qu'il est présumé avoir une bonne audition. Sa mère lui ayant rappelé de s'asseoir «comme il faut», il obtempère et exécute la lecture d'un texte contenant des mots en / \tilde{o} / sans erreur. Mais pendant l'intervalle de temps où Madame cherche quel est le prochain devoir, il suce son pouce et joue avec son nouveau crayon.

Au moment de la récitation de nombres, les bonnes dispositions du début cèdent la place à un refus de coopérer. L'aîné - qui n'est pas allé à son propre cours d'auto-défense - fait irruption dans la pièce, ce qui provoque un éclat de mauvaise humeur du cadet. Sur la demande impérative de la mère, l'intrus rebrousse chemin. La tête couchée sur la table, jouant encore avec son crayon, l'enfant commence alors à répondre aux questions de Madame. Il commet quelques erreurs, mais est capable de les rectifier par lui-même. Une fois la tâche terminée, il suce son pouce.

C'est toujours le pouce dans la bouche qu'il aborde le repérage de l'heure sur une horloge en carton. Il confond 18h50 avec 18h05, mais lorsque sa mère le lui signale, il lui demande de ne pas lui donner la réponse, qu'il dit vouloir trouver seul. Ainsi arrive-t-il à représenter 15h35 après quelques essais-erreurs, mais pour minuit, il accepte de l'aide. Nous observons qu'il réagit positivement lorsque - dans l'esprit d'une observation participante -, nous lui lançons un défi : «Celui-là est trop dur !» Quand il a fini, il se remet à sucer son pouce.

Comme nous lui signalons la clôture de la séance, il manifeste le désir d'écouter la bobine. Pendant tout le déroulement de l'enregistrement, il se montrera très attentif, le menton appuyé sur ses mains. Il dira à un certain moment : «J'suis très bon !», et à propos de l'indication ratée de minuit, il voudra refaire l'essai.

Cinquième séance (29/11/1999) :

L'enfant est seul à la maison lorsque nous arrivons. Il nous ouvre la porte et explique que sa mère a dû partir reconduire son frère aîné à son cours de karaté. Nous lui proposons alors de faire ses devoirs avec lui en attendant le retour de Madame. Il y consent, même s'il souffre, dit-il, d'un mal de tête.

Nous entreprenons donc ensemble l'exécution de ses tâches, à commencer par la lecture d'un texte sur les parties du corps humain. Comme il le juge difficile, nous lui offrons de lui lire d'abord nous-même, à condition qu'il adopte une position d'écoute et la conserve, ce qu'il accepte. Il se montrera plus calme que d'habitude effectivement et émettra même des commentaires tout à fait pertinents sur le texte, nous démontrant qu'il en a bien compris le sens. Nous lui demandons ensuite s'il veut lire lui-même et le faisons mettre à genoux sur sa chaise pour lui permettre d'être à hauteur de son livre posé

sur la table. Il décode ce texte effectivement plus ardu que les précédents de façon correcte et pose des questions non équivoques qui témoignent de son intérêt («Où est la vessie ?», par exemple). Contrairement à son habitude, il ne se fâche pas.

Durant la tâche d'épellation subséquente (mots en / \tilde{o} / encore), nous notons qu'il a tendance à bouger davantage, à se lever, à changer de position souvent. Il débute bien malgré tout, mais s'interrompt brusquement pour annoncer qu'il va prendre de l'argent soi-disant laissé pour lui sur le haut du réfrigérateur par sa mère. Sur notre demande, il consent à attendre maman, puis revient de bonne grâce à l'épellation. Il s'aperçoit de lui-même qu'il s'est de nouveau trompé à «cane-ton» («c-a-n-a-t-o-n») et à «violon» («v-i-l-o-n»). Lorsque nous réagissons en lui lançant sur le ton de la plaisanterie : «Pas moyen de te prendre au piège !», il rit de bon coeur.

À ce stade, il prétend ne plus rien avoir à faire (il a du mal à s'y retrouver sur la feuille, divisée en deux colonnes, où sont notés, dans l'une, ses devoirs, dans l'autre, le comportement de la journée). Nous découvrons qu'il doit lire un deuxième texte, celui-ci contenant des mots en / \tilde{e} / . Il en décode les mots pratiquement sans erreur, mais il nous faut lui rappeler de s'installer de façon adéquate.

Il déclare encore une fois ne plus rien avoir à faire, ce qui n'est pas le cas puisque restent à exécuter la récitation de nombres donnés et le repérage de l'heure. La première de ces tâches (dire les nombres de 50 à 89) est l'occasion pour l'enfant de répondre n'importe quoi («5, 10, 15 ...»). De toute évidence, il n'a pas prêté attention à la consigne - d'autant que la maîtresse de maison vient de rentrer. Nous lui demandons alors d'ouvrir grand ses oreilles pour écouter ce qu'il a à faire. Lors de son deuxième essai, il ne commet plus d'erreurs.

Madame - après avoir donné de l'aspirine à son fils dont le mal de tête vient de ressurgir - se charge de l'exécution de la dernière tâche, celle du repérage de l'heure. Orphée réussit assez bien au début, puis montre un peu de difficulté relativement aux 35 ou 55 minutes : il semble ne pas voir la différence entre les diverses séries de chiffres (minutes, heures) figurant sur l'horloge. La stratégie de mise au défi utilisée par nous est accueillie par une réponse sceptique : «Bla, bla, bla ...» Sa mère le reprend pour cette impolitesse, il s'excuse sur sa demande et termine dans une atmosphère de bonne humeur. Cependant, il refusera de faire immédiatement après une «copie» que lui a imposée l'école. Il ne prête pas attention lorsque nous l'interrogeons à deux reprises sur ce qu'il faut faire pour ne plus avoir un tel pensum, mais quand nous lui demandons de répéter la question, il répond : «Écouter !», montrant par là qu'il avait bien entendu.

Sixième séance (6/12/1999) :

En fait, cette séance n'en est pas véritablement une, puisque nous sommes là sur l'invitation de la mère, pour fêter la Noël proche avec la petite famille. Nous l'incluons au titre de suivi à domicile cependant, car elle nous a permis d'enrichir notre observation alors que les enfants se trouvaient réunis devant nous pour la première fois et ce, dans un contexte détendu.

Avant le repas, nous avons pu faire lire à tour de rôle les garçons. La lecture proposée était celle de deux volumes offerts à chacun en cadeau pour la circonstance et portant sur des tours d'adresse. Orphée, par lequel nous commençons, lit encore de façon saccadée, mais il décode correctement son texte sauf pour la phrase interrogative : «Que se passe-t-il ?». Son énoncé sera cependant mis en évidence par la lecture du frère aîné - qui n'a qu'un degré scolaire de plus - remarquablement fluide et expressive.

En marge du suivi scolaire à domicile

Nous l'avons mentionné à l'occasion de notre compte rendu du suivi scolaire de l'enfant à la maison [voir #4.4.3.2], nous fûmes invitée, dans ce contexte, à partager le repas familial à deux reprises. Auparavant, nous avons déjà à notre actif un certain nombre de visites à domicile échelonnées depuis notre première prise en charge du dossier à l'hiver de 1999. L'ensemble des situations naturelles de communication ainsi fournies nous a permis d'être le témoin direct d'un certain nombre de faits, qui nous paraissent dignes de mention dans la mesure où ils corroborent des observations déjà rapportées précédemment. Les voici.

1 - À l'occasion de la livraison d'un document à la mère d'Orphée, la grand-mère maternelle de l'enfant, qui se trouve également là avec son «fiancé», fait devant nous observer à sa fille que son fils cadet a dérobé une somme d'argent appartenant à l'aîné et s'est sauvé chez le dépanneur du coin avec.

2 - Alors que nous sommes présente au domicile de la mère chez qui nous sommes venue recueillir une signature, l'école (#2) téléphone afin d'informer celle-ci qu'Orphée a mal à la tête et au ventre. Elle répond qu'elle va le chercher et raccroche, puis m'explique que son fils cadet se plaint de telles douleurs - à son avis sans fondement réel - depuis une semaine et nous offre de l'accompagner en voiture jusqu'à l'établissement, où nous avons ensuite affaire. Une fois sur place, nous voyons l'enfant, qui attendait près du bureau de la secrétaire, venir se coller littéralement sur elle et se mettre à la cajoler à la façon d'un petit animal sensuel en l'objurguant de le ramener.

3 - En une occasion où nous assistons au repas des deux enfants, la maîtresse de maison exprimant son admiration pour un professeur de l'école qui porte le prénom de son fils cadet, celui-ci s'exclame qu'il n'est «pas le mari de sa mère», puis, très excité, lance toute une série d'expressions scatologiques.

4 - À table, nous voyons Orphée manger peu, chipoter dans son assiette et laisser des restes considérables. Interrogée là-dessus par nous, la mère confirme que l'enfant a des périodes de manque d'appétit.

5 - La querelle éclate entre les deux frères en deux circonstances différentes :

. lorsque, pendant un repas où nous sommes présente, le petit s'amuse à s'emparer de toutes les fourchettes à fondue disponibles pour les aligner autour de son couvert, son aîné lui en chipe une, ce qui suscite l'intervention de la mère en faveur du cadet qui s'esquive pour aller chercher un «coffre aux trésors» (en fait, une tirelire) ; une fois revenu à table avec ce dernier, Orphée, la mine farouche, avertit son frère verbalement à quelques reprises qu'il n'a pas accès à ses trésors ;

. alors que nous sommes passés au salon après le repas, le plus grand s'empare subrepticement d'une coupure de journal à l'adresse des collectionneurs de cartes «Pokémon», laquelle se trouve déposée sur un divan ; le petit s'en rend compte et, éclatant en sanglots, demande à sa mère de faire en sorte que l'aîné la lui rende. Madame reproche alors à ce dernier de ne pas appliquer les enseignements du groupe de discussion sur la violence dont il fait partie à l'école ; en réponse, l'enfant exprime l'avis que : «Ça, c'est rien que pour l'école !».

6 - Ce même soir des cartes «Pokémon», nous sommes présente au moment où le père téléphone à ses fils. Il parle d'abord au frère d'Orphée qui, à en juger par le mode d'interaction auquel nous assistons, éprouve beaucoup de plaisir à converser ainsi. Mais quand arrive le tour du plus petit, celui-ci se sauve au fond de l'appartement, manifestant physiquement de la crainte. Orphée ne prendra l'appareil que sur l'assurance donnée par son aîné qu'il ne se fera pas gronder. Le temps d'échange verbal

sera alors fort court, d'une durée d'environ un tiers de celle de l'entretien du père avec le plus grand de ses fils.

7 - À la fin de la séance de suivi du 22 novembre 1999, nous demandons à la mère l'autorisation de photocopier des documents émanant de l'école relativement à son fils cadet. Elle nous indique alors que nous pourrions le faire immédiatement, de façon à lui rendre sans délai les originaux, si nous allions effectuer la reproduction dans un petit commerce à proximité de son domicile qui offre ce service. D'accord sur la proposition, nous nous acheminons vers l'endroit désigné. En cours de route, nous nous entendons interpeller par Orphée courant à notre rencontre. Lorsque l'enfant nous a rejointe, il nous dit son désir que nous restions à souper et demande à nous accompagner à la photocopie. Nous acceptons, et une fois sur place, lui demandons de nous servir d'«assistant» pour recueillir les feuilles à la sortie de la machine, tâche dont il s'acquitte avec beaucoup de sérieux jusqu'à ce qu'un voyant lumineux signale un manque de papier qui nous interrompt tous les deux.

À l'employée venue remédier à la situation, nous expliquons que le jeune homme à nos côtés, notre «assistant», a beaucoup de curiosité intellectuelle et aimerait s'entendre expliquer verbalement toutes les opérations nécessaires pour remettre l'appareil en fonction. La préposée se prête volontiers au jeu, et c'est alors l'occasion pour nous de constater chez Orphée une attention exceptionnelle jointe à une attitude de fierté. Lorsque nous nous rendons au comptoir pour payer, cette même jeune fille nous dit connaître le garçonnet et nous demande si nous sommes sa mère. Nous la détrompons, nous présentant à elle comme l'orthopédaogogue de l'enfant, ce qui ne semble pas la surprendre. Sur le trajet du retour à la maison, Orphée nous annonce en confidence, comme si c'était chose faite, qu'il ne restera pas à l'école où il est (# 3) et ira dans une autre, dont il nous donne même le nom.

8 - Le soir du 29 novembre 1999, après la séance de suivi, comme il neige abondamment dehors, la mère d'Orphée propose de nous reconduire à notre autobus si nous acceptons de passer auparavant chercher avec elle son fils aîné au local où il suit des cours d'autodéfense. Sur notre réponse positive, elle enjoint à Orphée de s'habiller pour sortir, et nous voilà partis. Dans l'auto, le garçonnet, assis à l'arrière, joue à projeter un jouet extensible contre la nuque de la conductrice. Celle-ci doit le reprendre à quelques reprises avant qu'il n'arrête. Puis, nous arrivons à destination et entrons tous les trois dans un étroit corridor où se trouvent déjà entassés plusieurs parents attendant leur enfant. Pendant que la jeune femme attire notre attention sur le physique de l'un des instructeurs qu'elle trouve particulièrement attirant, dit-elle, Orphée disparaît. Nous le revoyons un moment plus tard, alors que son aîné se dirige vers le vestiaire pour se changer. Le plus jeune s'éclipse de nouveau durant notre attente. Quand il revient près de nous, il a un reste de boule de neige fondue dans la main et sanglote bruyamment : il dit s'être fait battre par son frère, lequel arrive sur les entrefaites en protestant qu'Orphée est à blâmer puisqu'il lui a lancé de la neige. Une brève discussion s'ensuit d'où il ressort qu'il est impossible de déterminer le responsable. La mère observe cependant qu'aucun prétexte ne justifie les coups. Entre-temps, son cadet a encore disparu.

Lorsque nous sortons pour réintégrer la voiture, il est en train de courir dans une direction opposée, criant qu'il ne veut pas revenir. Il finit néanmoins par le faire quelques minutes plus tard et s'assoit derrière, à côté du plus vieux, tandis que nous prenons place devant, à côté de la conductrice. Pendant un long moment, la crise d'Orphée se poursuit : rageur, il lance à son aîné qu'il va parler des coups reçus à leur père et que ce dernier va le punir. La mère a alors l'idée de détourner l'attention de ses fils en leur suggérant d'évoquer ensemble des souvenirs de moments cocasses vécus tous les trois

ensemble. Sa stratégie fonctionne - tout au moins avec le plus grand, qui coopère -, et l'atmosphère s'allège un peu.

Mais quand Madame vient se garer devant un autobus à l'arrêt pour nous laisser descendre, un nouvel incident survient. Nous venons à peine de fermer la portière d'auto que nous voyons se diriger vers nous d'un pas ferme, la mine en colère, le chauffeur du véhicule municipal ci-devant mentionné. L'homme nous dit que l'un des enfants dans la voiture, sans raison aucune, a pointé un doigt vers lui en un geste obscène. Il s'agit manifestement d'Orphée, car, poursuit le conducteur d'autobus indigné, c'est celui des deux garçons qu'il a vu ensuite se déplacer pour prendre place devant, et nous avons nous-même, avant de mettre pied sur l'asphalte de la rue, entendu Madame inviter son plus jeune à venir s'installer à côté d'elle.

Pareils petits faits, sans lien immédiatement évident entre eux, n'en sont pas moins importants, de notre point de vue. À nos yeux, ils nous semblent, en effet, ouvrir une porte sur la dynamique reliant les trois membres de la famille de notre sujet, Orphée, son frère aîné et sa mère. Notre conception de l'orthopédagogie s'inscrit ainsi dans une perspective holistique où tous les aspects du vécu de l'enfant en difficulté sont à considérer puisqu'ils tissent son monde propre, celui dans lequel il évolue, celui qui l'interroge et qu'il interroge à son tour.

Une part essentielle du travail de l'orthopédagogue consiste, pensons-nous, à savoir s'abstraire des grilles théoriques issues de sa formation pour se faire tout yeux, tout oreilles, enregistrant et consignait les éléments parfois les plus anodins, qui seront ensuite mis bout à bout jusqu'à ce qu'ils prennent sens. Le but d'une telle approche, fondé sur les principes de la maïeutique, devient alors un accompagnement de l'élève sur la voie de la découverte de soi.

Conclusion

Quand le petit Orphée vient au monde, il trouve, pour l'accueillir, des parents dont l'histoire personnelle rétrospective est plutôt sombre et un frère aîné déjà bien installé dans l'affection de son père, mais néanmoins préparé par sa mère à son arrivée. Le couple, qui aurait préféré un bébé de sexe féminin - à propos de son interruption de grossesse, Madame lancera, en entrevue avec son travailleur social [source : A1/mère], que ce devait être la petite fille attendue -, se désintègre un an et demi après la naissance de son second enfant. Tandis que l'aîné sera alors gardé par le père, Orphée, lui, restera avec la mère. Il en suivra les pérégrinations avec un premier déménagement d'une petite localité régionale vers la banlieue d'une grande ville. Ses modèles masculins deviendront les oncles maternels, dont un habite le même immeuble que Madame, et les compagnons de passage de celle-ci. L'enfant fréquente la garderie depuis ses premières années et continuera de le faire puisque sa maman travaille à l'extérieur. Entre 1993 et 1997, année de son entrée en maternelle, il aura à s'adapter à cinq établissements différents. C'est dans le quatrième que la gardienne découvre qu'il s'adonne à des activités sexuelles inappropriées pour son âge et déclare à la mère que son fils est probablement victime d'un abus à domicile. Dès lors, Madame cherchera de l'aide auprès de son C.L.S.C et, par l'entremise de celui-ci, auprès de la D.P.J.

À l'été de 1998, alors que le comportement d'Orphée en maternelle lui a déjà valu une évaluation en psychologie et une recommandation de consultation médicale, elle s'adressera à un premier hôpital, lequel ne retiendra pas l'hypothèse d'hyperactivité avec déficit d'attention formulée par l'enseignante de l'école # 2.

Les problèmes scolaires s'aggravant dès le début de la première année de l'enfant, une nouvelle consultation a lieu

auprès du psychiatre d'un deuxième hôpital, lequel est d'avis qu'Orphée souffre d'un état de stress post-traumatique avec troubles de socialisation associés. Dès lors, le garçonnet recevra un suivi en pédopsychiatrie, assuré par une équipe de deux intervenants, l'un travailleur social, l'autre, ergothérapeute.

Ces intervenants, dans leurs notes évolutives, font état d'un lien anxigène avec la mère, d'un univers intérieur troublé, plein de fantômes menaçants. Parallèlement, Orphée a vécu un retrait du système d'enseignement ordinaire et se retrouve dans une classe spéciale pour élèves affectés de troubles du comportement où ses lacunes d'apprentissage, mais surtout sa conduite asociale, semblent devoir le maintenir encore un bon moment.

Seuls éléments apparemment en faveur de l'éducabilité de l'enfant, son intelligence, ses dons possibles du côté artistique et son désir d'être reconnu «bon» (au sens de compétent) particulièrement évident en marge et lors de nos séances d'observation du travail scolaire à domicile.

Introduction

Nous rappelant que l'objectif principal de la présente recherche consiste en une mise en relation de l'A.S.E. intrafamilial (ou A.S.E.I.) avec des effets cognitifs observables dans le cadre d'une scolarisation, nous aborderons le traitement de nos données par un portrait de notre sujet. De quel potentiel dispose Orphée au départ, quelles caractéristiques relève-t-on chez lui au plan de la santé et du développement, puis au plan du parcours éducatif, telles sont les questions auxquelles nous nous efforcerons de répondre dans une série de tableaux. Nous tenterons d'en dégager ensuite le type de rapport susceptible de relier les capacités virtuelles de l'enfant à son fonctionnement cognitif. Puis, nous examinerons la plausibilité d'un inceste dans son cas, partant de ce que dit la Loi sur la protection de la jeunesse pour passer en revue différentes raisons - notamment au regard des indicateurs de Browne et Finkelhor (1986) - de voir en notre sujet une victime, malgré le fait que son signalement n'ait pas été retenu par la D.P.J. Une fois terminé cet examen, nous nous demanderons si l'étude des caractéristiques d'Orphée permet de faire apparaître entre elles, d'une part, un rapport de convergence, d'autre part, un lien avec un historique d'abus intrafamilial. Nous rappellerons à cette occasion l'information extraite de la recherche expérimentale et clinique exposée dans notre Cadre théorique, ainsi que des témoignages d'ex-victimes qui y sont cités. Puis, nous passerons en revue les résultats mis en lumière par notre propre étude et nous interrogerons sur la possibilité qu'ils fassent encore sens en l'absence d'abus. Nous proposerons enfin une explication permettant de relier des caractéristiques clés, observées chez notre sujet, à des effets d'ordre cognitif en lien avec une expérience d'inceste. Nous terminerons, comme il se doit, sur l'évocation de pistes de réflexion et de recherche ultérieures.

5.1 PORTRAIT D'ORPHÉE

Nous avons, au chapitre précédent, présenté les données brutes constituant le matériau d'une esquisse de portrait d'Orphée. Le moment est venu d'effectuer les opérations de tri et de synthèse de ces données, nécessaires à l'achèvement de notre tableau, sans présumer de la forme qui s'y révélera au terme de notre analyse. Trois aspects seront ici abordés, soit le potentiel de l'enfant, les caractéristiques observées chez lui et le type de rapport entre ses capacités de départ et son fonctionnement cognitif à l'école.

5.1.1 Le potentiel de l'enfant

Orphée ayant, en première année, fait l'objet d'une évaluation intellectuelle, nous disposons des conclusions de cette évaluation consignées par la psychologue concernée dans une lettre à un médecin pédiatre en mars 1998. Il y est dit que nous avons affaire à un enfant d'intelligence moyenne qui, malgré de sérieuses difficultés de nature comportementale, démontre en revanche de bonnes habiletés au plan visuo-spatial.

À la maternelle, les communications des enseignantes révélaient une aptitude à montrer émotion et sentiments, à exprimer forces et faiblesses et à se risquer à des activités nouvelles; en outre, l'éveil à des réalités sociales et culturelles apparaissait acquis, de même que la comparaison d'objets pareils ou différents et le langage expressif. L'élève maîtrise assez rapidement, pour son âge, les éléments de base de l'identification personnelle (nom, adresse, numéro de téléphone etc.), la reconnaissance des principales couleurs et de la plupart des formes, sauf le rectangle. C'est finalement un enfant dont on souligne la créativité dans les jeux, les productions artistiques et les suggestions.

La Formule d'aide mise au point en fin de première année confirme qu'Orphée s'exprime clairement. Elle le décrit comme ayant l'esprit vif, un caractère enjoué, des dons pour séduire

l'adulte et, lorsqu'il y met du sien, une belle calligraphie. Grâce aux indications de ce document, nous apprenons de surcroît que le garçonnet est capable, en quelques occasions, de faire preuve d'attention.

En classe spéciale, dans la troisième année de son cheminement scolaire, on remarque un résultat excellent en géométrie. Les professeurs d'arts plastiques et de musique lui reconnaissent, par ailleurs, des dispositions dignes de mention.

De l'ensemble des commentaires de ses enseignants, nous concluons que :

- l'enfant a l'intelligence et l'ouverture d'esprit pour apprendre;
- il est capable de risques et de créativité ;
- il peut s'exprimer aisément ;
- il possède de bonnes aptitudes au plan visuo-spatial et semble avoir des dons pour la géométrie ainsi que pour les arts ;
- en certaines circonstances (non définies), il apparaît susceptible d'attention et d'application.

5.1.2 Les caractéristiques observées chez lui

Forte de l'avis d'Huberman et Miles (1991), selon lesquels «Aucun outil universellement accepté par les chercheurs qualitatifs quant à la présentation des données n'existe à ce jour, aussi chaque analyste doit inventer la sienne» (p. 144),

nous proposons au lecteur une série de tableaux traçant le portrait d'Orphée. Ces tableaux tirent leur validation de la concordance, observée par notre directeur et notre co-directeur de recherche, entre les notations y figurant et l'ensemble des données qui leur avaient été fournies tout au long du processus d'investigation. Les unes et les autres décrivaient le même enfant dans un tout cohérent, selon les deux experts chargés de veiller à la rigueur de notre travail et dont aucun n'avait rencontré Orphée.

5.1.2.1 Au plan de la santé et du développement

Dans notre tableau IX.A ci-après, nous présentons les caractéristiques de notre sujet sous divers aspects (physique, moteur, langagier, émotif/affectif et relationnel), selon la vision qu'en ont les éducateurs des garderies # 1, 3, 4 et 5. Le lecteur notera l'absence de mention de la garderie # 2 : elle est due au fait qu'il ne subsiste aucune observation écrite de l'enfant dans cet établissement. Par ailleurs, une double ligne verticale entre les colonnes affectées aux commentaires des garderies # 3 et 4 délimite les périodes d'avant et d'après l'épisode d'abus.

Tableau IX.A : PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN SANTÉ ET DÉVELOPPEMENT
(d'après des documents administratifs de garderies et un rapport médical)

Caract. Source	Garderie # 1 (11 à 14 mois)	Garderie # 3 (2ans ½ à 3 ans ½)	Garderie # 4 (4 ans)	Garderie # 5 (4 ans 2 ms. à 5 ans)
Aspect physique	<ul style="list-style-type: none"> - Chute accidentelle sans gravité - Écoulement nasal récurrent 	<ul style="list-style-type: none"> - Enf. + actif que les autres. - Se dépense physiquement - Fracture accidentelle de la clavicule 	<ul style="list-style-type: none"> - Enf. se plaint d'une irritation pénienne - Fait des cauchemars 	<ul style="list-style-type: none"> - Bouge beaucoup
Aspect moteur	<p>Motricité grosse :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se déplace très peu et sur les fesses au début - Commence ensuite à se déplacer à 4 pattes pour atteindre des jouets - À la fin, ne monte pas encore seul un escalier, marche de côté le long des murs <p>Motricité fine :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mange avec ses doigts - Difficulté à boire avec un verre - Se sert d'une cuillère vers 13 mois 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficulté pour petit saut sur un pied, sinon rien à signaler - En voie d'amélioration 		
Aspect langagier	<ul style="list-style-type: none"> - Dit « papa » vers 13ms. - S'exprime beaucoup par des cris 	<ul style="list-style-type: none"> - Progrès dans écoute et expression, mais crie + qu'autres enfants - Commence à sacrer 	<ul style="list-style-type: none"> - Dit « Viens-tu faire l'amour » pour : « Viens-tu jouer? » - A un langage cru 	<ul style="list-style-type: none"> - Parle beaucoup, mais a un langage grossier (sacre) - Pose questions intelligentes
Aspect émotif/affectif	<ul style="list-style-type: none"> - Pleure souvent - Aime se faire bercer - Aime bien la « suce », jouets bruyants - Aime déchirer et froisser du papier 	<ul style="list-style-type: none"> - Aime histoires et poèmes - Très affectueux (embrasse monitrices et leur fait compliments s'il veut quelque chose) 		<ul style="list-style-type: none"> - Pour obtenir qq.ch. de l'adulte, vient se coller sur personne ciblée + la complimente à l'excès
Aspect relationnel	<ul style="list-style-type: none"> - Content de voir son frère - Cherche parfois à taper un « ami » - Rit avec un autre enfant avant de dormir et semble avoir beaucoup de plaisir 	<ul style="list-style-type: none"> - Veut pas participer, cherche à entraîner les autres à sa suite - Si réprimandé, obéit pas longtemps 	<ul style="list-style-type: none"> - A des comportements sexuels au-dessus de son âge - Dessin d'un garçon étendu sur homme couché = ce qu'est « faire l'amour » 	<ul style="list-style-type: none"> - Joue avec + vieux - Emboîte facilem. le pas derrière enf. qui court et saute - Écoute consignes si puni, mais « oublie » facilement

5.1.2.2 Au plan du parcours éducatif à l'école

Avant l'expérience d'A.S.E. intrafamilial, Orphée manifeste déjà une certaine propension à bouger beaucoup et à se montrer volontiers câlin face à l'adulte, qu'il a parfois du mal à écouter. La conjugaison de ces aspects n'en fait pas un «cas» pour autant. Il le deviendra dès son entrée à l'école, où il se signalera par des comportements sursexualisés joints à des états d'agitation motrice difficiles à contrôler et à une difficulté à apprendre qu'observeront tour à tour les enseignants et autres membres du personnel éducatif des écoles 1, 2 et 3.

Les tableaux IX.B et IX.B' présentent les caractéristiques de l'enfant quant aux connaissances acquises et aux comportements démontrés, en regard des objectifs d'apprentissage fixés à l'écolier qu'il est dorénavant. Sa conduite est ensuite décrite dans les tableaux IX.C, IX.C' et IX.C'', qui permettent au lecteur de repérer des constantes d'un établissement à l'autre.

**Tableau IX.B : PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN DU PARCOURS ÉDUCATIF À L'ÉCOLE /
LE RENDEMENT À LA MATERNELLE (ÉCOLE 1)**

Objectifs d'apprentissage	Nette Difficulté (cote 3)	Un peu de difficulté (cote 2)	Pas de difficulté (cote 1)
<p>Les connaissances :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Découvrir son corps, ses perceptions, sentiments et pensées - S'éveiller à des réalités sociales et culturelles - S'approprier des informations significatives 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité à explorer les ressources - Capacité à faire nœuds et boucles seul - Capacité à reconnaître forme du rectangle et nombres au-delà de 5 		<ul style="list-style-type: none"> - Capacité de montrer et nommer les parties de son corps - Expression des goûts et besoins propres avec celles d'autres - Comparaison des caractères. - Expression verbale claire - Identific. des ressemblances et différences - Connaiss. de ses date de naissance, prénom, adresse, téléphone - Connaiss. des principales couleurs
<p>Les comportements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'habiller à répondre à ses propres besoins - S'habiller à entrer en relation avec les autres - S'habiller à agir sur ce qui l'entoure 	<ul style="list-style-type: none"> - Résolution de ses conflits par lui-même - Capacité à relaxer - Attention à la personne qui parle - Esprit de collaboration - Respect des règles du groupe - Respect des consignes de travail - Gestion du temps de travail - Respect du matériel - Concentration, application, persévérance - Motricité fine 	<ul style="list-style-type: none"> - Participation à la vie du groupe - Intérêt pour activités d'acquisition de connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité de se risquer à des activités nouvelles - Expression forces, faiblesses, émotions - Démonstration de créativité

**Tableau IX.B' : PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN DU PARCOURS ÉDUCATIF À L'ÉCOLE /
LE RENDEMENT AUX ÉCOLES 2 ET 3**

Établissement	Obj. d'apprentissage	École n° 2 (1ère année)	École n° 3 (classe spéciale)
<p>Les connaissances en français :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture - Communication orale - Écriture <p>Les connaissances en mathématique :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Numération - Géométrie - Logique 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquise : 71% à la 3^e étape - Acquise : 60% à la 3^e étape - Acquise : 62% (dans des conditions optimales) à la 3^e étape <p><u>Sommaire</u> : 77% au Bulletin terminal (moyenne du groupe = 86%)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Échec : 36% à la 3^e étape - Échec : 50% à la 3^e étape - Non évaluée <p><u>Sommaire</u> : 55% au Bulletin terminal (moyenne du groupe = 87%)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cote 2 à la 2^e étape* (légère difficulté) - Cote 3 à la 2^e étape (en difficulté) - Cote 3 à la 2^e étape (en difficulté) <ul style="list-style-type: none"> - Cote 2 à la 2^e étape (légère difficulté) - Cote 1 à la 2^e étape (excellent) - Cote 2 à la 2^e étape (légère difficulté) 	
<p>Les comportements</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habitudes de travail - Motivation et intérêt - Attention-concentration 	<ul style="list-style-type: none"> - Nette difficulté : cote D - Amélioration souhaitable : cote C - Manque de concentration (aucune cote) 	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration souhaitable : cote C - Amélioration souhaitable : cote C+ - Amélioration souhaitable : cote C 	

* Au moment où nous procédions à notre collecte de données, les résultats de la 3^e étape en classe spéciale n'étaient pas encore connus.

**Tableau IX.C : PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN DU PARCOURS ÉDUCATIF À L'ÉCOLE /
LA CONDUITE À LA MATERNELLE (ÉCOLE 1)**

Source	Caractéristique	Déjà observée par :
<ul style="list-style-type: none"> - Communications écrites des enseignantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne sait pas s'arrêter - A difficulté à respecter règles du groupe - Recherche attention exclusive - Bouge trop - N'écoute pas les consignes 	<ul style="list-style-type: none"> - Garderies 3 et 5 - Garderie 3
<ul style="list-style-type: none"> - Témoign. oral /enseign. A 	<ul style="list-style-type: none"> - Vient se coller sur enseign. pour recevoir caresses - Fait le clown - Ne parvient pas à faire le calme en lui - A des comportements de promiscuité sexuelle - Agace les autres, se les met à dos - Recherche valorisation personnelle - Présente un aspect blême, cerné, pas en forme - Suce son pouce 	<ul style="list-style-type: none"> - Garderies 3 et 5 - Garderie 4
<ul style="list-style-type: none"> - Témoignage oral / enseign. B 	<ul style="list-style-type: none"> - Défie l'autorité - A des comportements de promiscuité sexuelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Garderie 4
<ul style="list-style-type: none"> - Témoignage oral / secr. de l'école 1 	<ul style="list-style-type: none"> - Lance exprès une pierre sur autres enfants - Aurait accès à des vidéos pornos à la maison 	
<ul style="list-style-type: none"> - Témoignage oral / cond. de bus A 	<ul style="list-style-type: none"> - Court dans l'allée, lance sa boîte à lunch - N'écoute pas - A des comportements et un langage sexualisés 	<ul style="list-style-type: none"> - Garderie 3 - Garderie 4
<ul style="list-style-type: none"> - Témoignage oral / cond. de bus B 	<ul style="list-style-type: none"> - Agace les autres, crie des noms, donne des coups - A des comportements et un langage sexualisés - Si réprimandé, suce son pouce ou sa mitaine 	<ul style="list-style-type: none"> - Garderie 4
<ul style="list-style-type: none"> - Témoignage écrit / psychologue 	<ul style="list-style-type: none"> - A des difficultés importantes au plan comportemental - Gère mal son impulsivité 	<ul style="list-style-type: none"> - Garderie 4

**Tableau IX.C' : PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN DU PARCOURS ÉDUCATIF À L'ÉCOLE /
LA CONDUITE À L'ÉCOLE 2**

Source	Caractéristique	Déjà observée par :
Feuille de route	<ul style="list-style-type: none"> - Dépendant : « Je dois le garder près de moi pour qu'il travaille » - Perturbateur : « Il parle, passe des remarques, dérange les explications » - Inattentif : « N'écoute pas, donc ne sait pas quoi faire » - Agressif : « Donne beaucoup de coups de pied à plusieurs élèves » - Rebelle : « Il n'y a rien à son épreuve, il n'écoute aucun professeur » - Amélioration souhaitable au plan des comportements sociaux face au groupe - Difficulté face aux règlements - Amélioration souhaitable au plan des comportements affectifs d'acceptation des contraintes, du tour de parole et des réactions adéquates - Difficulté à demander de l'aide, faire des choix, prendre sa place dans le groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - École 1 - École 1 - Garderie 3, école 1 - Garderie 3, école 1 - École 1 - École 1
Témoignages oraux de l'enseignante et d'autres intervenants du milieu	<p>Élève ayant un bon potentiel mais qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> - agit comme s'il avait un déficit d'attention - ne s'approprie pas les comportements favorables à l'apprentissage, « ne bâtit pas » - n'observe que ses propres règles, est désorganisé - entre en compétition avec l'autorité, peut mentir - est trop surexcité pour capter les consignes - « teste » l'autorité - contrôle mal son impulsivité, est immature 	<ul style="list-style-type: none"> - École 1 - Garderie 3, école 1 - Garderie 5, école 1 - École 1
Formule d'aide	<p>Enfant enjoué, doué d'un esprit vif, qui s'exprime bien verbalement, a des dons pour séduire l'adulte et peut s'appliquer à l'occasion mais qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> - manque d'autonomie - est égocentrique, réclame l'adulte pour lui seul, dérange continuel. le groupe - manque d'organisation - crie sans cesse, se sauve - n'écoute pas les consignes - utilise un langage vulgaire, très sexuel - pose des actes sexuels de non-respect - ne fait pas le travail demandé/lecture - trouve des moyens rapidement pour contourner les informations, essaie d'en tirer profit 	<ul style="list-style-type: none"> - École 1 - École 1 - École 1 - École 1 - Garderies 3, 4 et 5, école 1 - Garderie 4, école 1

**Tableau IX.C'' : PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN DU PARCOURS ÉDUCATIF À L'ÉCOLE /
LA CONDUITE À L'ÉCOLE 3**

Source	Caractéristique	Déjà observée par :
<p>Enseignante / témoignage oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demande plus d'attention qu'autres élèves - Vient se coller sur l'enseignante un doigt dans la bouche <p>Aspects non acquis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - écoute des consignes - respect des autres - observance du silence - acceptation de délais 	<ul style="list-style-type: none"> - École 1 - Garderies 3 et 5, école 1
<p>Bulletin 2^e étape</p>	<p>Amélioration souhaitable au plan des :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comportements sociaux face à l'adulte, au groupe et aux règlements - comportements affectifs d'affirmation et de contrôle de soi ainsi que d'expression des sentiments et émotions 	<ul style="list-style-type: none"> - Écoles 1 et 2 - École 2
<p>Réunion multi-prof. de classement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vive excitabilité amenant situations incontrôlables - Résistance au système d'émulation - Refus de l'erreur et du blâme - Défi de l'autorité 	<ul style="list-style-type: none"> - École 2 - École 2 - Écoles 1 et 2

5.1.2.3 À la périphérie des suivis institutionnels

On s'en souviendra, les observations, réalisées à la périphérie des suivis institutionnels (garderie, école, service de pédopsychiatrie de l'hôpital # 2), regroupent deux composantes :

- . le rapport de la colonie de vacances ;
- . nos observations directes sous forme de :
 - observations dans l'enceinte de l'école ;
 - observations dans l'environnement familial.

Nous rendons compte, dans le tableau IX.D ci-après, des caractéristiques relevées par l'une et l'autre sources, soulignant parallèlement si elles ont déjà été observées ailleurs et en quel lieu précis.

**Tableau IX.D : PORTRAIT D'ORPHÉE AU PLAN DU PARCOURS ÉDUCATIF
À LA PÉRIPHÉRIE DES SUIVIS INSTITUTIONNELS**

Caractéristique	Source			Déjà observée par :
	Colonie de vacances	Chercheuse		
Difficultés relationnelles				
- avec les pairs	X	X		Écoles 1, 2 et 3
- avec le frère		X		Intervenants en pédopsychiatrie
- Difficulté à participer à la vie de groupe	X	X		Garderie 3, école 1
- Difficulté à écouter et à appliquer des consignes	X	X		Garderie 3, écoles 1, 2, 3
- Difficulté à respecter l'autorité		X		Écoles 1, 2, 3
- Difficulté à accepter l'erreur / piètre estime de soi		X		Écoles 2, 3
- Difficulté à maintenir la concentration / agitation motrice		X		Intervenants en pédopsychiatrie Écoles 1, 2, 3
- Comportements de régression		X		Écoles 1, 2, 3 /intervenants en pédopsychiatrie
- Comportements verbaux en lien avec une sursexualisation		X		Garderie 4, écoles 1, 2 / intervenants en pédopsychiatrie
- Comportements de séduction		X		Garderies 3, 5, écoles 1, 2, 3/ intervenants en pédopsychiatrie

Il convient cependant d'examiner en détail à quels aspects précis fait référence le tableau IX.D. Tout d'abord, retenons du **Rapport de la colonie de vacances** qu'Orphée fait montre d'une difficulté du côté du langage réceptif: il faut lui répéter les consignes. Par ailleurs, ses capacités d'adaptation et partant, d'intégration au groupe semblent peu développées : il ne participe pas d'emblée aux activités, marque une certaine réserve et aborde ses pairs par la provocation.

De nos **observations directes dans l'enceinte de l'école** ressortent les éléments énumérés ci-après selon l'ordre correspondant aux faits :

- Orphée ne tire pas les leçons des réprimandes qu'on lui adresse;
- il sait qu'il vient à l'école pour apprendre et connaît les règles de vie en groupe qui y prévalent ; cependant, sa motivation, son application et sa réussite semblent liées à la possibilité de travailler individuellement ;
- l'effort fourni pour s'acquitter normalement d'un court examen (que son enseignante avait à trois reprises auparavant tenté de lui administrer en classe, sans que l'enfant y parvienne) lui paraît si méritoire qu'il en attend obligatoirement une récompense visible³⁹;
- lorsqu'il est mis à l'écart d'une activité de groupe, il semble entrer en lui-même, adoptant parallèlement un comportement de régression (sucrer son pouce) ;
- il manifeste beaucoup de sensibilité à l'opinion de ses pairs dans une situation de partage d'un repas où il démontre par ailleurs peu d'appétit ;
- il paraît manquer de contrôle sur sa manière de se déplacer même lorsqu'on vient de lui rappeler verbalement le comportement attendu de lui (marcher et non courir) ;

³⁹. N'y a-t-il pas lieu de voir là cet aspect de «transaction» remarqué par l'ergothérapeute de l'enfant (voir # 4.4.2.3/hôpital # 2, Service de pédopsychiatrie).

- il donne l'impression de ne pas savoir comment s'y prendre pour se mêler naturellement aux jeux de compagnons du même âge.

Quant à notre observation directe à l'occasion d'un suivi du travail scolaire de l'enfant à domicile, il s'en dégage quelques indices permettant de se former une idée des processus cognitifs⁴⁰ à l'origine de ses difficultés.

Nous pensons, en premier lieu, à un état d'insécurité : Orphée semble avoir planifié de longue date la conduite à tenir en cas d'intrusion d'un «voleur» chez lui [voir Travail scolaire à domicile/Première séance] et redouter parallèlement de perdre sa place dans son foyer naturel [voir Travail scolaire à domicile/Troisième séance]. Nous remarquons ensuite des signes de malaise intérieur face aux situations où il faut s'immobiliser physiquement pour fixer son attention sur un objet extérieur d'un caractère non immédiatement gratifiant : son agitation motrice est présente d'une séance à l'autre. Ce disant, nous reconnaissons qu'il convient aussi de faire la part de la simple fatigue causée par une journée d'école suivie d'exercices physiques au cours d'auto-défense - les fois où il a eu lieu [Première, troisième et cinquième séances]. Par ailleurs, nous notons sans cesse le besoin compulsif de sucer son pouce dès que s'interrompt un tant soit peu la demande de concentration. La relation avec l'adulte exigeant cet effort, en l'occurrence la mère, nous paraît souvent relever d'une sorte de marchandage, une transaction qui se traduirait par la formule : «Fournir l'effort que tu exiges est une concession à ton pouvoir, mais tu dois payer pour» [voir, en particulier, la Troisième séance].

⁴⁰. Il s'agit ici, bien sûr, du fonctionnement cognitif tel que nous l'avons perçu, ou interprété, en regard d'une sélection de petits faits mis bout à bout, mais qui trouvent leur écho dans l'observation d'autres intervenants d'horizons divers.

Quant à la performance du garçonnet, elle nous semble parasitée par sa crainte d'être surpris en flagrant délit d'incompétence, pour ne pas dire de «faute» révélant une impuissance. À la moindre erreur, il conclut sans autre examen qu'il n'est «pas bon», «pas capable» et tantôt se fâche, tantôt fait des pitreries (non-verbal) ou des digressions verbales de nature à détourner l'attention de cette position humiliante : le sens de la démarche d'apprentissage, inscrite dans le temps (essai-évaluation-nouvel essai ... et ainsi de suite) lui échappe. À l'inverse, nous remarquons une insistance prononcée sur les «diplômes» attestant sa bonne conduite à l'école et une répulsion pour le statut d'«aidé», manifestée par un refus répété, et parfois brutal, de se faire souffler les réponses [voir, en particulier, la Deuxième séance].

Hypersensible manifestement à l'impression qu'il produit sur autrui, Orphée prendra conscience, au fur et à mesure de sa réécoute des enregistrements, de l'image de lui renvoyée par la machine «qui entend tout». Il en viendra à nous demander d'«effacer» ses erreurs, puis semblera comprendre, en particulier à la fin de la quatrième séance, qu'il a le pouvoir de se reprendre (demande d'un nouvel essai pour l'indication de minuit). Deux stratégies de l'observatrice pourront également provoquer cette réaction : une valorisation de sa compétence consistant à lui faire jouer le rôle de professeur [Deuxième séance] et la mise au défi [Quatrième séance], mais pas forcément [Cinquième séance].

En bref, l'élève dont il est ici question, pour accepter d'apprendre, de prêter attention, de s'appliquer et de concentrer son esprit sur la tâche, de mobiliser sa mémoire en vue de retenir l'information, puis de la restituer, semble devoir être mis lui-même en position de juger, par un moyen objectif (le magnétophone), de sa performance effective. L'aspect motivation de ses fonctions d'apprentissage apparaît en outre varier en

fonction d'un seuil de fatigabilité physique (et émotionnelle) faible.

De plus, les faits observés en marge du suivi scolaire à domicile nous donnent de précieuses indications sur d'autres aspects moins évidents de son comportement, que voici :

- 1 - Orphée peut dérober de l'argent à son frère.
- 2 - Il éprouve à l'occasion des troubles somatiques en relation avec son vécu scolaire.
- 3 - Il semble avoir des troubles de l'alimentation.
- 4 - Il fait montre d'excitabilité sur une question à caractère sexuel et utilise un vocabulaire grossier sans égard à la situation de communication (à table devant une invitée qu'il connaît peu).
- 5 - Il se querelle souvent avec son frère aîné et ne dispose, comme stratégie de résolution de conflit, que d'un recours systématique à l'intervention de la mère, laquelle penche systématiquement en sa faveur, semble-t-il.
- 6 - Il craint son père, avec lequel son interaction verbale apparaît limitée.
- 7 - Lorsque son intérêt est éveillé, par exemple par le fonctionnement d'une machine à photocopier, il fournit l'effort d'attention voulu.
- 8 - Face à l'adulte investi du pouvoir parental (la mère), il se comporte de façon ou bien séductrice ou bien de manière irrespectueuse et cela, devant une tierce personne (nous) ; face à un adulte inconnu, il pose sans motif apparent un geste insultant à caractère sexuel. Par ailleurs, dans une situation publique de conflit avec son frère, il se présente comme victime d'injustice et exprime une rage intense, même après que la mère ait blâmé le plus vieux.

La tentation serait grande de voir tout simplement en Orphée, au-delà du dérèglement émotif dont il semble familier, un enfant mal élevé, d'autant plus que les circonstances de sa vie se prêtent à une telle interprétation - les changements

fréquents de milieu de vie et de gardiens, la mésentente et la séparation du couple parental, le rejet avoué du père, la rivalité avec un frère aîné auparavant absent pendant une assez longue période, l'instabilité amoureuse de la mère et son insécurité en matière de compétence parentale. Cependant, à y regarder de plus près, certaines questions demeurent :

- Pourquoi un garçon intelligent, d'esprit vif même, se refuse-t-il presque systématiquement à comprendre et partant, à appliquer des consignes d'apprentissage ?
- Pourquoi, face à l'autorité, l'enfant use-t-il ou bien de séduction, ou bien de provocation ou de déni comme s'il ne reconnaissait pas le bien-fondé de l'autorité même ?
- Pourquoi ce même garçon apparaît-il si dépourvu de moyens face à son frère et à ses compagnons du même âge ?
- Pourquoi persiste-t-il dans des comportements qui lui valent l'exclusion sans faire le lien entre ses agirs et leur sanction?
- Pourquoi les comportements de régression ?
- Pourquoi les troubles somatiques ?
- Pourquoi la sursexualisation précoce ?

5.1.3 Type de rapport entre le potentiel de l'élève et son fonctionnement cognitif

Comme nous avons, depuis le début, traité notre problématique sous l'angle du rendement et de la conduite, nous appliquerons notre questionnement à chacun de ces deux aspects de ce que nous avons appelé le fonctionnement cognitif de l'élève [voir # 3.1.2].

5.1.3.1 Quant au rendement

Le rendement, écrivions-nous dans notre chapitre 1, c'est «le degré de réussite d'un sujet [...] en regard des objectifs spécifiques des divers programmes d'études» (Legendre, 1993). Or, si nous nous référons aux données des tableaux IX.B et IX.B', il y a tout lieu de conclure à un écart important entre l'intelligence d'Orphée et les résultats qu'il affiche en première année. Même s'il obtient une note en français de 77%

au bulletin terminal, nous savons qu'il faut tempérer cette évaluation par le fait qu'au moins un examen (de lecture) s'est effectué dans des conditions optimales (seul à seul avec l'examinatrice après trois essais infructueux en classe). D'autre part, la note en mathématique (55%) inquiète : qu'arrivera-t-il, en effet, dans la suite du parcours scolaire, à un élève qui enregistre si jeune un échec au titre de cette matière de base ? D'autant que les cotes plus élevées obtenues en classe spéciale peuvent être l'effet d'une baisse de niveau des exigences pour l'atteinte des objectifs. Orphée, disons-le tout net, justifie d'ores et déjà l'avis de la psychologue qui, l'ayant évalué dès la maternelle, se disait inquiète quant au «cheminement scolaire de l'enfant, particulièrement dans la sphère des apprentissages, malgré le fait qu'il soit d'intelligence moyenne».

5.1.3.2 Quant à la conduite

Pourquoi, dès le début de sa scolarisation, un élève capable de réussir, n'y parvient-il pas ? En l'absence d'un déficit intellectuel, sensoriel ou physique, c'est par l'examen de la conduite du sujet, à savoir son «agir volontaire» (Legendre, 1993), qu'à notre sens, nous nous donnerons des chances d'amorcer une réponse à pareille question.

Dans le cas d'Orphée, cet aspect se caractérise, selon les tableaux IX.C, IX.C' et IX.C'', de la façon suivante :

- difficulté à écouter les consignes,
- manque de concentration et d'attention,
- états d'agitation se traduisant par de l'instabilité et une perte de contrôle moteur,
- refus d'admettre qu'il peut faire des erreurs et partant, résistance à se corriger,
- attitude de déni ou de provocation face à l'autorité (lorsque les stratégies de séduction ne fonctionnent pas),
- attitude de provocation et de réserve marquée face aux pairs,
- comportements et langage sexuels inappropriés.

Nous déduisons d'un tel portrait deux incapacités majeures :

- le refus d'être pris en faute, ou refus de l'erreur, et
- ce que nous appellerons le brouillage relationnel, par référence au brouillage des ondes radio pratiqué durant la guerre afin de déjouer l'ennemi, incapacités qui ne permettent pas au potentiel d'Orphée de donner sa pleine mesure. Ces incapacités exercent en effet sur le fonctionnement cognitif de l'enfant une influence négative. L'élève «ne bâtit pas», comme le disait à son sujet l'orthopédagogue de l'école # 2. D'où vient un tel refus d'apprendre par référence aux théories de l'apprentissage exposées dans notre Problématique (Berger, 1996; Coutou-Coumes, 1988) ? D'une carence de soins ? On l'a vu à nombre de reprises, la mère se comporte à l'égard de son fils cadet en parent protecteur. D'un défaut de curiosité intellectuelle ? Mais les commentaires des intervenants de la garderie # 5 et des enseignantes de maternelle le disent au contraire éveillé aux réalités sociales et culturelles et capable de poser de «bonnes» questions. Bien sûr, rétorquera-t-on, l'insécurité maternelle peut jouer un rôle dans celle du garçonnet. Mais suffit-elle à rendre compte de la peur d'être pris en faute et des tactiques d'auto-exclusion ci-devant désignées sous le nom de brouillage relationnel ? Nous pensons être en mesure d'attribuer à un, selon l'expression de Conte (1987), «quelque chose d'altéré» dans l'univers mental d'Orphée son faible rendement et sa conduite perturbée face à autrui en général, qu'il s'agisse d'adultes investis d'autorité et d'enfants du même âge, au sein de son environnement familial comme à l'école.

5.2 L'ABUS EST-IL PLAUSIBLE DANS CE CAS ?

Lorsque, dans le cadre de notre première intervention orthopédagogique [voir notre Introduction au chapitre 4], nous avons découvert que l'enseignante concernée songeait à une possible histoire d'A.S.E. devant les problèmes vécus et causés par Orphée, nous nous sommes adressée à la mère pour vérifier le bien-fondé d'une telle assertion. Cette dernière nous a

alors confié qu'elle avait été alertée là-dessus par la monitrice responsable de la garderie # 4, fréquentée par son fils cadet en septembre-octobre 1996, alors qu'il venait d'avoir quatre ans. Madame a, à l'époque, interrogé l'enfant, en prenant bien soin, précise-t-elle, de ne pas lui souffler les réponses. Or, elle obtient comme réponse que «mon oncle X... m'a montré des choses» - allégation plus tard (1998) répétée par le garçonnet à l'intervenante qui le recevra à l'hôpital # 1. Alors convaincue qu'il lui faut obtenir de l'aide, la jeune femme s'adresse à son C.L.S.C. local et, par l'entremise d'une travailleuse sociale, dépose auprès du directeur de la Protection de la jeunesse, une demande qui restera sans suite, pour des raisons que nous allons exposer ci-après.

5.2.1 Quand un signalement est-il retenu aux termes de la Loi sur la protection de la jeunesse ?

L'entrée en vigueur de la première loi québécoise sur la protection de la jeunesse remonte à 1951. Selon les auteurs du Manuel de référence sur la protection de la jeunesse : «Il ne serait pas faux d'affirmer que l'esprit général et la lettre de [cette première] Loi favorisent la substitution de l'État aux parents». [p. 109]

On s'en rend compte à l'usage, une telle conception ouvre la voie à des abus. Aussi ressent-on, au début des années 1970, le besoin d'en changer. Le long processus de révision qui s'ensuit aboutira, le 15 janvier 1979, à la mise en vigueur d'un nouveau texte législatif visant deux types de situations: (1) celles où la sécurité ou le développement d'un enfant mineur apparaît compromis et (2) celles où est imputé un délit à un mineur de 14 ans et plus.

En 1984, de nouveaux changements se produiront, qui prendront la forme d'amendements à la Loi. Cette dernière ne s'appliquera plus aux cas de délinquance juvénile. En matière de protection de la jeunesse, elle s'appuiera sur le principe

de l'intervention complémentaire : l'État cherche ainsi à contrer la «substitution» qui prévalait auparavant. Dix ans plus tard, sera précisé et réaffirmé le sens des profondes modifications ainsi introduites :

«Les parents étant les premières personnes responsables à l'endroit de leur enfant, il importe de les amener et de les aider à exercer leurs responsabilités» (p. 112), et la façon d'y parvenir consistera à les acheminer vers les services sanitaires et sociaux concernés.

5.2.1.1 L'intervention en cas d'A.S.E.

L'intervention d'autorité dans la vie privée des familles, telle qu'elle doit se pratiquer selon le législateur, se fera seulement dans des conditions très spéciales, lorsqu'existe une situation où la sécurité ou le développement d'un mineur, c'est-à-dire d'un enfant de moins de dix-huit ans, peut être compromis. Dans le cas d'un A.S.E. incestueux, par exemple, existe un tel état de compromission (art. 38, g). L'abus est décrit par le Manuel de référence comme :

«un geste posé par une personne donnant ou recherchant une stimulation sexuelle non appropriée quant à l'âge et au niveau de développement de l'enfant [...], portant ainsi atteinte à son intégrité corporelle ou psychique, alors que l'abuseur a un lien de consanguinité avec la victime ou qu'il est en position de responsabilité, d'autorité ou de domination avec elle.» (p. 150)

Le recours à la Loi ne suppose pas que la situation abusive soit contemporaine. Il suffit de pouvoir en démontrer les conséquences actuelles, d'une nature telle qu'elles compromettent la sécurité ou le développement de l'enfant. Parallèlement, il n'est pas nécessaire que l'auteur(e)s de l'abus soit identifié pour permettre de conclure à un besoin de protection de la victime. Le Manuel de référence sur la protection de la jeunesse souligne cependant :

«Dans les situations où l'auteur est un tiers, le DPJ pourrait conclure qu'il n'y a pas de compromission si les parents prennent les moyens pour corriger la situation.» (p. 149)

Autrement dit, il n'y a pas lieu de se substituer à une autorité parentale qui apparaît défendre adéquatement les intérêts de l'enfant abusé.

5.2.1.2 La mère d'Orphée, un parent «protégeant» au regard de la Loi

Les cas où l'intervention du D.P.J. est justifiée aux termes de la Loi doivent donc être resitués en fonction de l'intention du législateur. Il est bien dit, toujours dans le Manuel de référence sur la protection de la jeunesse, que cette loi, essentiellement curative, vise à mettre fin à la situation de compromission dans laquelle se retrouve un mineur et qu'il importe donc d'en restreindre la portée à cet objectif, sinon:

«on finit par percevoir le directeur de la protection de la jeunesse comme pouvant régler tous les problèmes et la Loi sur la protection de la jeunesse comme étant la porte d'entrée à tous les services s'adressant aux enfants et aux jeunes.» (p. 114)

Or, nous l'avons vu, la mère d'Orphée a fait ce qu'il fallait pour que cesse l'état de compromission. Elle est considérée par la travailleuse sociale qui la reçoit à l'hôpital # 1 comme un parent responsable, ayant posé les actes nécessaires pour assurer la sécurité de son fils cadet. Mais que Madame ait assumé son rôle de protection n'autorise en aucune façon pour autant à supposer qu'il n'y a pas eu abus.

5.2.2 Les motifs de croire qu'Orphée a été abusé

5.2.2.1 Le témoignage incriminant

Ainsi qu'il a été mentionné précédemment [voir chapitre 4], c'est lors de son passage à la garderie # 4 que le comportement d'Orphée éveille des soupçons chez la monitrice responsable. Cette dernière est une gardienne d'expérience à l'emploi d'un Centre de la petite enfance, au moment du dévoilement, depuis quelque sept années. Sa patronne, interrogée à son sujet par nous, la qualifie de femme au grand coeur et au franc parler, particulièrement sensible aux intérêts des enfants qui lui sont confiés. Il s'agit d'une dame d'âge mûr qui, ayant élevé sa propre famille, reçoit à son domicile - une

maison du type «bungalow» située dans un quartier résidentiel paisible - de petits groupes de bambins d'âge préscolaire. Or, cette dame nous a reçue en entrevue à deux occasions, séparées l'une de l'autre par un laps de temps de six mois, et, chaque fois, nous a affirmé être convaincue qu'Orphée avait été victime d'un abus sexuel intrafamilial. Seule cette explication pouvait, selon elle, rendre compte des comportements, du langage, des dessins et de l'irritation pénienne persistante du garçonnet à l'époque où il était sous sa garde.

5.2.2.2 Les troubles somatiques

Nombre d'auteurs s'entendent sur le lien à établir entre certains troubles somatiques et un historique d'A.S.E. intrafamilial [voir notre Introduction au chapitre 1]. Lorsque la mère d'Orphée fait sa déclaration à la travailleuse sociale qui la reçoit à l'hôpital # 1, elle évoque des troubles du sommeil et de l'alimentation. Plus tard, en remplissant la **Grille d'observation** que nous lui avons fournie, elle notera que son fils cadet a fait un cauchemar et est venu la rejoindre dans son lit. À quelques reprises, au cours d'entrevues téléphoniques avec elle, elle nous reparlera de nuits interrompues. Nous aurons, par ailleurs, l'occasion de constater en deux milieux différents, soit l'école et le domicile maternel, que l'enfant se nourrit peu. D'autre part, nous pensons que l'agitation motrice observée chez lui tant en milieu scolaire qu'à la maison, est également à considérer comme un trouble somatique, c'est-à-dire trahissant un malaise intérieur : comme dit sa première enseignante de maternelle, «il n'arrive pas à faire le calme en lui». S'ajoute à ce tableau l'épisode dont nous fûmes témoin où le garçonnet se plaint d'un mal de tête et de ventre alors qu'il est à l'école, sans oublier la céphalée dont il dit souffrir au début de la cinquième séance de suivi du travail scolaire effectué par nous à son domicile, avatar qu'il oubliera totalement sauf quand sa mère, à son arrivée, lui en reparlera.

5.2.2.3 Les résultats au test Patte-noire et les réponses au questionnaire du S.A.S.I.

Ces résultats et réponses ayant déjà été exposés au chapitre précédent, nous nous contenterons d'un bref rappel.

Le test dit Patte-noire est un test projectif, constitué de dix-sept planches illustrées montrant différents épisodes de la vie d'un personnage animal au sein de son milieu environnant ; le jeune sujet est invité à raconter une histoire à propos du personnage en question. Les images, précise le concepteur du test, Louis Corman (1981) «laissent peu de place à l'invention pure» et permettent la projection «du fait de la transposition symbolique de toutes les actions» (p. 47). Dans certaines d'entre elles, cependant, le dessinateur Paul Dauce a délibérément laissé le petit cochon, baptisé «Patte-noire», arborer une expression physiologique neutre, «et le sujet est libre d'interpréter les sentiments du héros dans tel sens qu'il lui plaira» (p. 47).

Ce test fut administré à Orphée par la psychologue de l'hôpital # 1 à l'été de 1998, alors que l'enfant allait atteindre sa sixième année. L'intervenante, dans son rapport, se montre surprise de la fantasmatisation excessive et débridée suscitée par la situation de tête-à-tête avec elle. Elle précise que «ces fantaisies ne sont évidemment pas normales chez un enfant de six ans, même en pleine phase oedipienne», et conclut, on s'en souviendra, à une «excitabilité inappropriée relativement à la sexualité». Curieusement, à la rubrique «Motif de la consultation», elle indique : «Possibilité d'un abus sexuel extra-familial» tout en rapportant que l'enfant a nommément désigné comme instigateur, en 1996, au moment des faits présumés, comme en 1998, dans son bureau, son oncle maternel X... C'est cet oncle, selon Orphée, qui lui «aurait montré des choses». Mais la psychologue orientera plutôt son diagnostic vers des troubles affectifs qui, selon elle, pourraient affecter en partie la capacité d'attention en classe de l'enfant.

Le psychiatre de l'hôpital # 2, lui, posera, après entrevue avec la mère et l'enfant, un diagnostic de syndrome post-traumatique (DSM-IV) avec troubles de la socialisation. Or, nous l'avons mentionné dans notre Introduction au chapitre 4, un tel diagnostic se fonde sur un certain nombre d'indices: chez les enfants, en particulier, selon la version française du Mini DSM-IV/Critères diagnostiques, guide établi par l'Association des psychiatres américains (1996), il peut s'appliquer aux cas de comportement désorganisé ou agité. Il n'est pas inutile de rappeler ici que la demande de consultation médicale formulée par la psychologue de l'école # 1 s'appuyait justement sur les problèmes comportementaux observés dès la maternelle chez le bambin.

Mais Orphée ne souffre pas que d'agitation motrice d'origine non neurologique [voir # 4.4.2.3]. Quand il entre en lui-même «pour ne pas exploser», suggérait la jeune stagiaire de l'école # 2, il suce son pouce de manière compulsive et le fait encore à l'âge de sept ans. Son ergothérapeute nous signale observer également un phénomène de bercement durant les séances de thérapie dans son bureau (voir # 5.2.2.4 ci-après). De plus, les réponses de la mère de l'enfant au questionnaire S.A.S.I. témoignent de la présence chez lui d'un ensemble de comportements étayant la plausibilité en son cas d'un abus sexuel intrafamilial [voir la liste au # 4.4.2.2].

5.2.2.4 Les indicateurs selon Finkelhor (1986,1990)

Dans notre chapitre intitulé «Le cadre théorique», nous reproduisons un modèle de reconnaissance de l'enfant abusé, modèle mis au point par Angela Browne et David Finkelhor (1986). Le sujet devait réunir concomitamment les caractéristiques suivantes, à savoir :

- une sexualisation traumatique (ou sursexualisation)
- le sentiment d'impuissance
- le sentiment de stigmatisation
- le sentiment de trahison

Le petit Orphée répond-il à ces conditions ? Si tel est le cas, l'on devrait observer chez lui des réactions d'opposition devant tout signe de jugement d'autrui sur sa personne, une sensibilité particulière aux situations vécues comme injustes à son égard, l'incapacité de mobiliser ses ressources propres pour surmonter un obstacle et des manifestations d'une connaissance des choses du sexe - soit langagières, soit comportementales, ou les deux à la fois - bien au-dessus de son âge.

Or, nous voyons l'enfant réagir négativement à l'étiquetage social d'élève en difficulté en exprimant à notre intention la volonté de changer d'école [voir nos Observations directes dans l'environnement familial au # 4.4.3.1] et en abordant l'autre, autorité ou pairs, avec une attitude défensive, qu'il s'agisse de déni, de provocation, de séduction ou de «monnayage» (transaction). De même, nous sommes témoin d'une crise de rage intense face à son frère aîné, accusé d'injustice systématique à son endroit [voir encore nos Observations directes dans l'environnement familial au # 4.4.3.1] et savons par l'enseignante de l'école # 3, notamment, qu'il rejette le blâme sur ses compagnons lorsqu'il est pris en faute [voir # 4.4.1.2]. En contexte scolaire, nous constatons que l'enfant semble inconscient de disposer de ressources personnelles pour la résolution de ses difficultés et recourt à l'adulte investi d'autorité, dont il réclame une attention exclusive, afin d'y suppléer [voir # 4.4.1.2] ; à la maison, c'est pour la résolution de ses conflits avec son frère que nous le voyons se tourner automatiquement vers sa mère [voir # 4.4.3.2]. Enfin, dans chaque établissement scolaire où il se trouve depuis la maternelle, il se signale par un langage et des comportements sexuels inappropriés, commençant par des fellations à l'âge de cinq ans dans un lieu public devant témoins⁴¹.

⁴¹. Ces témoins directs sont les enseignantes et les conductrices de bus scolaires A et B.

Forte de tous ces indices rassemblés, nous avons voulu les comparer aux exemples fournis par Browne et Finkelhor (1986) en appui à leur théorie. Or, les comportements qu'ils citent sont plutôt le fait d'ex-victimes adultes (difficultés d'érection, prostitution, sexualisation de la relation parentale, abus des drogues ou de l'alcool, suicide, problèmes conjugaux, problèmes d'emploi, etc.). Aussi avons-nous décidé de confronter notre point de vue à celui du professionnel le plus près du monde intérieur de l'enfant, l'ergothérapeute d'Orphée. Nous lui avons demandé d'écrire ses commentaires en regard de chacun des indicateurs de Browne et Finkelhor (1986) dont l'ensemble est désigné par ces auteurs sous le nom de Traumagenic Dynamics in the impact of Child Sexual Abuse. Nous reproduisons ci-après le texte du thérapeute tel qu'il nous a été communiqué.

LE PETIT ORPHÉE VU PAR L'ERGOTHÉRAPEUTE D'ORPHÉE
SELON LE MODÈLE DE FINKELHOR ET BROWNE (1986)

«- **LA SEXUALISATION DITE TRAUMATIQUE** : J'ai pu observer que les gains matériels servaient souvent de base à la relation affective et que la séduction pouvait être une stratégie gagnante. La présence d'un discours sexualisé et une importance accordée aux parties sexuelles dans le dessin et le jeu projectif ainsi que la recherche de contact sexualisé. Débordement pulsionnel ou excitabilité plus grande. Réactions d'anxiété lorsqu'on lui pose des questions en rapport avec le contact physique. Un questionnement se pose sur l'identité sexuelle en regard de son attrait pour les attributs féminins (ex. : bijoux de la mère). La confusion dans les sentiments, la difficile distinction entre la part du rêve et de la réalité (dans le jeu) nous permet de faire l'hypothèse d'un psychisme ayant été pris d'assaut.

- **LE SENTIMENT D'IMPUISSANCE** : Ce sentiment est très intense chez lui, se vit souvent «petit», «démuni» et incompetent (faible estime de lui-même). Il n'a souvent d'autres moyens que de se protéger et prendre ses distances. Il doute de sa valeur, se vit «méchant», craint la réaction de l'autre tout en

cherchant à être «désiré». Il a le sentiment d'être «lourd» pour les autres. Ce sentiment se manifeste par un besoin de contrôler, voire même de menacer. Par retournement, il peut exploiter les faiblesses de l'autre.

- **LE SENTIMENT DE STIGMATISATION** : Se présente souvent comme une victime de la situation. Il a de la difficulté à s'investir, craint de décevoir l'autre et d'être irrecevable. Il aura tendance à protéger l'autre de crainte de l'avoir endommagé. Il se sent honteux et se vit comme une identité de «sale». La culpabilité est intense, et il ressent le besoin d'instances surmoïques représentées, par ex. policiers.

- **LE SENTIMENT DE TRAHISON** : Contact empreint d'une extrême méfiance, besoin de se protéger par crainte de l'intrusion, même en paroles ... Besoin de retrouver une sécurité en adoptant des comportements régressés (sucrer son pouce, se bercer à répétition) et de maintenir une dépendance face à l'adulte. Semble toujours craindre de perdre l'amour de l'autre et peut être exagérément réparateur s'il sent la relation menacée. Ses réactions affectives sont souvent disproportionnées. Relation entre sentiment de trahison et éléments dépressifs fortement présents (autodépréciation, autodestruction). On note des comportements antisociaux : agressivité envers les pairs, opposition aux consignes. Il est aux prises avec un sentiment d'injustice profond.»

Certes, nous avons, par notre demande, induit l'ergothérapeute à se conformer à des catégories pré-déterminées, nous sommes toute prête à en convenir. Mais nous avons jugé que ce danger était compensé par le fait que, préalablement, dans ses **Notes évolutives** [voir # 4.4.2.3], cet intervenant évoquait déjà le monde intérieur troublé de notre sujet. De plus, notre tableau X, ci-après, montre un rapport de convergence certain entre les diverses sources d'observation dont nous avons fait état dans nos pages.

**NIVEAU A : NATION DE CONVERGENCE ENRKE LES CARACTÉRISTIQUES OBSERVÉES CHEZ UNIEE,
AU REGARD DES INDICATEURS DE BROWNE ET FINKELHOR (1986)**

Indicateurs de Browne et Finkelhor	Caractéristique observée s'y rapportant	Source d'observation										Convergen.			
		G#1	G#3	G#4	G#5	E#1	E#2	E#3	CV	MD	CH	L=2	F≥3		
Sursexualisation ou sexualisation traumatique	- fellations dans l'autobus scolaire			X		X	X								X
	- langage cru précoce			X		X	X								X
	- comportements de promiscuité sexuelle face aux pairs				X	X	X							X	X
	- comport. de séduction face à l'adulte		X			X	X							X	X
	- dessins suggestifs			X		X	X							X	X
Sentiment d'impuissance	- difficulté à résoudre ses conflits par lui-même					X								X	
	- besoin d'un adulte à proximité pour travailler					X								X	
	- demande d'attention exclusive, manque d'autonomie					X								X	
	- tendance à se décourager rapidement					X								X	
	- désir de changer d'école					X								X	
Sentiment de stigmatisation	- auto-dépréciation, recherche de valorisation personnelle					X								X	
	- retrait face à un groupe de pairs					X								X	
	- réaction négative au statut d'« aidé »					X								X	
	- comportements de régression par besoin de se protéger					X								X	
Sentiment de trahison	- agressivité face aux pairs					X								X	
	- défi face à l'autorité					X								X	
	- réaction négative au blâme					X								X	
	- discours reflétant une image de victime					X								X	
						X								X	

TOTAL :

5 11

G#1 - Garderie 1 E#1 - École 1 CV - Colonie de vacances L - Convergence légère
G#3 - Garderie 3 E#2 - École 2 MD - Intervenants socio-médicaux F - Convergence forte
G#4 - Garderie 4 E#3 - École 3 CH - Chercheuse
G#5 - Garderie 5

5.3 Y A-T-IL UNE RELATION, CHEZ ORPHÉE, ENTRE A.S.E. INTRAFAMILIAL (A.S.E.I.) ET FONCTIONNEMENT COGNITIF ?

Dès lors que l'on admet l'existence en ce cas d'une forme d'inceste (voir notre définition du terme au chapitre 1), on est amené à s'interroger sur la relation entre un tel abus et le fonctionnement cognitif de l'enfant. Mais, se demandera le lecteur, quels comportements particuliers sont-ils en lien avec un A.S.E.I.?

5.3.1 Signes observés chez des victimes à l'école

5.3.1.1 Selon la recherche

Il n'existe pas, nous l'avons mentionné précédemment, de symptomatologie propre aux victimes d'inceste. Mais, du côté expérimental comme du côté clinique, les chercheurs s'entendent à dire qu'en situation de problèmes scolaires, l'hypothèse d'un A.S.E. - incluant l'A.S.E.I. - peut et même doit être envisagée. Parmi les chercheurs du premier type, certains évoquent l'absentéisme, la fugue, un faible rendement, l'attribution de mesures spéciales de soutien éducatif, d'autres font le rapprochement avec un manque d'attention et de concentration ou des lacunes dans les comportements liés positivement à l'apprentissage [voir notre Cadre théorique].

À l'origine des comportements problèmes, J. R. Conte (1986) évoque une possible «cognitive distorsion». Finkelhor (1990) lui-même n'en doute pas, la vision du monde de l'enfant-victime est altérée non seulement au plan émotif, mais au plan cognitif. Ainsi en décrit-il les traits principaux : «As a result of being abused, children get distorted cognitive maps about sex, family, their worth, and how to get what they need from the world» (p. 328). On l'aura compris à la lecture des notes de son travailleur social [voir # 4.4.2.3], le garçonnet ne se sent nullement concerné par les remarques et observations visant la modification de ses comportements. Il les reçoit au contraire comme une marque de rejet affectif et semble incapable d'établir une relation entre elles et sa manière d'agir. La remise en cause de «sa» vision propre des choses apparaît,

comme nous le disions ci-haut, «inconcevable» : le lien avec le réel ne le rejoint pas, Orphée vit, comme l'écrit la psychologue de la clinique spécialisée en abus sexuels, dans son monde. Et ce monde est «peuplé de fantômes et de monstres menaçants dont il ne se sent pas protégé», observe dans ses *Notes évolutives* l'ergothérapeute qui le suit depuis plus d'un an (voir 4.4.2.3/hôpital #2, Service de pédopsychiatrie).

Sur ce qui se passe dans la tête de l'enfant abusé sexuellement pour agir comme il le fait, ce sont des cliniciens qui, à partir de l'observation, proposent des explications. Puisque nous avons opté, dans notre propre étude, pour la méthode dite clinique, on ne nous en voudra pas de citer plus longuement ces chercheurs du deuxième type.

Nous référant ainsi à Gruyer, Fadier-Nisse et Sabourin (1991), dans *La violence impensable*, nous comprenons que:

«Les traumatismes sexuels produisent un clivage du Moi, un clivage de l'identité de l'enfant, une sorte d'«atomisation» psychique. L'acte incestueux est impensable, incompréhensible au sens fort de ces termes, pour l'enfant.» (p. 36)

Pareille vision est attestée par des auteurs d'autres cultures, tels les Américains Haugaard et Dickon Reppucci (1988) :

«The child cannot accept that the abuse is the perpetrator's fault because by doing so the child would have to conclude that a person in whose care he or she is entrusted is bad. Instead, the child begins to change his or her self-concept in the direction of being evil and helpless. This change in the child's self-concept can lead to dramatic changes in behavior.» (p. 91)

en accord ici avec la théorie de la «dissonance cognitive» de Léon Festinger (1962) : lorsque la pensée ne s'harmonise pas au réel, intervient un mécanisme mental visant à réduire, voire à éliminer, la dysharmonie.

«À partir de ce traumatisme, l'univers peut devenir, par extension, incompréhensible, et l'enfant être atteint de confusion psychique», nous expliquent encore Gruyer, Fadier-

Nisse et Sabourin (1991, p. 36). Cela s'extériorisera par des «signaux» qui constituent une forme de langage que le milieu scolaire captera sans toujours savoir comment les interpréter. Selon les mêmes auteurs, le mécanisme en cause apparaît comme «un blocage du processus psychique d'analyse et de synthèse [...], rendant impossible la poursuite normale de la scolarité» (op. cit., p. 36).

Pour Paul Bigourdan (1989), «Les facultés d'imagination et d'élaboration sont perturbées, les capacités de concentration diminuent ou disparaissent ... [sans compter] une modification dans la relation aux autres où la confiance élémentaire n'existe plus.» (p. 118). La dernière enseignante en date d'Orphée ne souligne-t-elle pas que l'enfant semble incapable de s'arrêter, qu'il lui arrive d'affabuler, tandis que sa mère se plaint qu'il a de la difficulté à se faire des amis et que son ergothérapeute décrit sa conception de la relation comme assimilée à une transaction matérielle.

Autre aspect noté, la faible résistance de l'enfant au plan physique et émotionnel pourrait découler de sa vive excitabilité. «Les circonstances d'une surstimulation, d'une surcharge des excitations apparaissent dans de nombreuses observations» (p. 29), fait remarquer Léon Kreisler (1983). Conséquence la plus sérieuse de l'excitation excessive, selon cet auteur, «la submersion des possibilités d'intégration mentale» (op. cit., p. 29).

C. Barrois (1995) utilise, quant à lui, les termes de «traumatisme psychique», lequel constituerait la réponse «à l'intérieur» du sujet à un «accident au sens fort» (p. 14). Cet auteur nous renvoie à un article célèbre [sur la confusion des langues] de Ferenczi, «qui, dit-il, en 1916, a donné, sur le terrain, la plus magistrale description des syndromes posttraumatiques ...[à savoir] un effet de sidération, une perte de liberté de pensée» (op. cit., p. 18).

5.3.1.2 Selon les témoignages d'ex-victimes

Devant l'événement incestueux, «On est vraiment une larve, on n'est plus un être humain [...] C'est comme si on était une poupée [...] On n'a plus l'idée de penser ... On ne pense plus!», disait Sébastien (in : Zucchelli et Bougibault, 1990, p. 26), abusé par son beau-père dans l'enfance. Il s'agit là d'un jeune homme qui, de son propre aveu (voir #2.2.3), regrette de ne pas avoir poussé ses études. Mais une autre victime témoigne à l'inverse : «Mes notes n'étaient jamais assez élevées. Je n'étais jamais assez bonne en classe» (in : R.O.L., p. 137).

Dans le premier cas, l'abus intrafamilial représente un handicap scolaire, dans le second, une source de rééquilibrage du pouvoir - même motivée, comme l'indique le discours de la personne concernée, par le besoin d'effacer la «tache», ou le statut d'inférieur(e), à jamais associée à l'abus, la réussite scolaire reste une orientation objectivement non destructive, sinon subjectivement positive. Qu'est-ce donc qui reliera deux expériences aussi opposées ? Peu importe le degré de performance scolaire de chaque victime, nous croyons avec Finkelhor (1986, 1990) qu'il y a quelque chose d'altéré chez toutes, non seulement émotivement, mais cognitivement. Cette conviction s'exprime dans le témoignage d'une victime masculine déjà cité [voir # 2.3.1.2], que nous reproduisons de nouveau intégralement ci-après :

«It is hard for people who are not incest survivors to realize and to understand just how much it forms the core of my whole way of looking at life. Each and every minute of my life is full of fear and mistrust. I am always afraid that someone is going to abuse me [...] feeling that all relationships result in me being hurt» (N.L.V., p. 63)

Ne serait-ce pas là le filtre déformant, la grille de lecture du monde environnant imposée par l'abus à ses victimes : la certitude imprimée dans l'esprit, à travers le corps outragé, d'être pour toujours un(e) abusé(e) ? Or, la violence d'une telle certitude n'est pas «pensable» sans effets cognitifs chez un jeune enfant, nous le savons (voir # 5.3.3.1).

5.3.2 Le fonctionnement cognitif à l'école d'Orphée présente-t-il un lien avec un historique d'A.S.E.I.?

5.3.2.1 Au regard du milieu éducatif institutionnel

Notre travail s'est appuyé sur deux aspects du fonctionnement cognitif à l'école, le rendement, sous sa forme quantitative et qualitative, et la conduite dans la mesure où elle reflète un vécu intérieur.

D'une école à l'autre, depuis la maternelle, c'est d'abord l'aspect qualitatif du rendement qui retient l'attention par son rapport d'inadéquation avec le potentiel d'Orphée : l'enfant n'écoute ni n'applique les consignes d'apprentissage, refuse d'admettre qu'il est sujet, comme tout humain, à l'erreur et donc, à la «faute», se montre incapable de fournir un effort de longue durée sans manifester de l'agitation, entre dans des états d'«absence mentale» où il se comporte de façon régressive (suce son pouce et aussi, se berce inlassablement, selon son ergothérapeute), entretient un rapport de dépendance face à l'enseignant pour l'organisation de son travail (voir Tableaux IX.B et IX.B'). Il obtient, au plan quantitatif, des notes, dont l'une, assez bonne en français (à l'école # 2), doit être interprétée à la lumière de circonstances d'évaluation particulières, et l'autre, en mathématique (à l'école # 2), a de quoi inquiéter. Ses résultats en classe spéciale, sauf en géométrie, se situent, certes, pour la plupart dans la position intermédiaire entre succès et échec (cote 2 : réussit la plupart des activités reliées à l'objectif, mais non toutes); cependant, l'on doit tenir compte du fait que la barre des objectifs n'est pas fixée aussi haut qu'au régime d'enseignement ordinaire.

La conduite du garçonnet, par ailleurs, se révèle assez constante au fil du temps (voir Tableaux IX.C, IX.C' et IX.C''). Orphée se signale par son excitabilité, son agitation motrice, sa demande d'attention exclusive, son déni de l'autorité, ses comportements négatifs à l'endroit de ses pairs, son refus d'accepter qu'il puisse faire une erreur ou mériter un

blâme. Le langage et les comportements sexuels inappropriés ne sont observés qu'aux écoles 1 et 2, mais notre suivi à domicile du travail scolaire de l'école # 3 (voir #4.4.3.2) fait apparaître un épisode d'usage de vocabulaire scatologique donnant à penser que cette caractéristique s'exprime dorénavant ailleurs qu'en milieu institutionnel.

5.3.2.2 Au regard de l'observation faite à la périphérie de ce milieu

Nous venons de le mentionner, l'observation en milieu institutionnel ne nous révèle pas tout sur Orphée. Cependant, nous croyons que les faits relevés en marge de ce milieu, soit par les moniteurs de la colonie de vacances, soit par nous (voir Tableau IX.D) vont dans un même sens, tout en découlant de points de vue différents de ceux du personnel scolaire ou sanitaire.

Que voyons-nous à la colonie de vacances sinon un enfant peu sûr de lui et partant, peu enclin à se mêler d'emblée à des jeux collectifs avec des enfants qui lui apparaissent comme des exploiters potentiels ou des rivaux ?

Et cette rivalité, nous avons été en mesure de le constater par notre observation directe, se retrouve dans la dynamique familiale où Orphée se présente comme un enfant qui sent sa place menacée. Dépositaire de l'histoire de ses parents, mais surtout de celle de sa mère, il entretient avec celle-ci une relation de dépendance qui nous laisse entrevoir une profonde insécurité existentielle. Madame, lors de la réunion multiprofessionnelle de classement tenue à l'école # 3 en mars 2000, rapportait le questionnement de son fils cadet lui demandant pourquoi elle ne s'était pas fait « piquer » pour ne pas l'avoir [source : E10].

Peut-on attribuer au garçon de sept ans qui pose une telle question, une vision du monde harmonieuse ? Reconnaisant que le contexte familial de l'enfant était peut-être favorable à

l'abus, nous nous demandons, non pas si un tel abus a eu lieu, mais s'il est possible qu'il n'ait pas eu lieu ?

5.3.3 En l'absence d'inceste, ces données font-elles sens ?

Imaginons donc qu'Orphée, cédant à son penchant pour l'affabulation relevé par sa mère et le directeur de l'école # 2, ait inventé cette histoire d'A.S.E.I. Bien que reconnu intelligent, sans aucun gain évident, il ferait alors tout ce qu'il faut pour s'attirer des mesures de marginalisation de plus en plus sérieuses. Il entrerait dans des états d'agitation et de désorganisation incontrôlables en alternance avec des comportements de régression, simplement parce que sa nature est ainsi faite. Malgré son désir exprimé d'être reconnu compétent, il refuserait exprès de se conformer aux consignes d'apprentissage, sous prétexte qu'il est au-dessus d'une erreur possible. De même, il s'arrangerait délibérément pour faire fuir au départ tout(e) aspirant(e) de son âge à son amié. Il userait de séduction ou de provocation face à l'adulte investi d'autorité - dont il se montre par ailleurs très dépendant en situation de difficulté ou de conflit - par reconnaissance spontanée de la totalité du pouvoir dévolu aux grandes personnes. Enfin, il parlerait et se conduirait, depuis l'âge de quatre ans au moins, comme un adulte, concernant les choses du sexe.

Nous ne pensons pas qu'en l'absence d'un A.S.E.I., l'histoire d'Orphée telle que relatée dans nos pages ait le moindre sens. Aussi affirmons-nous que son cas fait bel et bien ressortir le lien existant, à notre avis, entre inceste et fonctionnement cognitif dans le cadre d'une scolarisation, en autant que le rendement et la conduite sont concernés. Ces deux aspects se traduisent à notre avis par deux caractéristiques clés se répercutant en effets cognitifs, comme nous en proposons l'explication ci-après dans notre tableau XI.

**Tableau XI : ASPECTS TOUCHÉS DU FONCTIONNEMENT COGNITIF D'ORPHÉE
EN LIEN AVEC UN HISTORIQUE D'A.S.E. INTRAFAMILIAL**

Caractéristique « clé »		Commentaire de la chercheuse	
Rendement	Conduite	Explication	Aspect touché
<p>L'enfant n'accepte pas d'être pris en faute, ce qui se traduit par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le refus d'effacer ses erreurs - le refus du statut d' « aidé » 	<p>L'enfant pratique le « brouillage » relationnel, ce qui se traduit par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le défi, la séduction face à l'autorité - l'agressivité, le retrait face aux pairs - le « monnayage » d'affection 	<p>Accepter l'erreur équivaldrait à dévoiler au regard d'autrui un état d'impuissance associé à une situation d'abus</p> <p>Vu à travers le filtre déformant de l'abus, l'autre, en position ou non de pouvoir officiel, représente un ennemi, suspecté à priori de volonté d'intrusion. Il faut donc le déjouer pour protéger son espace personnel.</p>	<p>Capacité d'établir des liens de cause à effet (par exemple, entre erreur et insuccès)</p> <p>Capacité d'attention au message</p>

5.4 PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE ULTÉRIEURES

Les limites imposées à notre démarche, les obstacles rencontrés en cours de route ne nous permettent pas d'aller plus loin. Consciente que notre «tableau» ne sera jamais ce qu'on appelle un «produit fini», nous nous réjouissons néanmoins qu'il en soit ainsi, par analogie avec l'esprit d'une démarche artistique authentique, si l'on nous permet une telle comparaison.

Au plan scientifique, la recherche relative aux effets de l'A.S.E. en général et de l'inceste en particulier, bien que déjà très abondante, est encore loin d'avoir épuisé tous les aspects de la souffrance des victimes. Nous pensons notamment qu'il y aurait lieu d'étudier davantage les manifestations de cette souffrance en milieu favorisé socio-économiquement et/ou culturellement.

Par ailleurs, nous interrogeant sur le fait que les classes spéciales comptent une importante population de garçons et qu'il s'agit souvent d'éléments classés un peu prestement, de notre point de vue, comme hyperactifs, nous souhaiterions voir des chercheurs soulever l'hypothèse d'un abus à l'origine d'une telle hyperactivité. Être mal dans sa peau ne pourrait-il se traduire aussi par de l'agitation ?

Et enfin, puisqu'au bout du compte, l'éducation vise à instrumenter l'enfant pour faire face à la vie, nous nous interrogeons sur les méthodes les plus fécondes face à un élève ayant un historique d'abus. Nos lectures nous ont amenée à prendre connaissance des travaux de Suzanne Sgroi et coll. (1986) sur les possibilités offertes par l'expression picturale de victimes. Au dire de la professeure d'arts plastiques de l'école # 3, Orphée, on s'en souviendra, manifeste de l'intérêt et une certaine capacité pour le dessin. N'y aurait-il pas davantage - ainsi que le suggèrent d'ailleurs d'autres auteurs cités ici, comme Philippe Liébert (1998) - à le valoriser dans

l'utilisation de ce langage faisant davantage place à la liberté individuelle si brutalement niée par la réalité d'un A.S.E.I. ?

*

Conclusion

Le lecteur qui nous a suivie jusqu'ici, pour convaincu qu'il sera peut-être d'une relation entre inceste et fonctionnement cognitif chez Orphée, l'admettra-t-il de façon plus générale ? Une étude de cas unique, réalisée selon une méthode clinique de surcroît, ne s'appuie certes pas sur la force du nombre.

Nous ne pouvons nous empêcher à ce propos, cependant, de nous rappeler la réponse d'Annaïs Nin, quelque part dans son Journal, aux gens qui lui reprochaient de n'écrire que sur elle. Cette réponse, que nous citons de mémoire, disait quelque chose comme : «Plus je parle de moi, plus j'ai le sentiment que je parle des autres aussi».

Au cours de nos recherches, nous avons rencontré l'objection voulant que les difficultés d'un seul enfant ne fassent pas le poids à côté de la mer d'élèves à problèmes qui sont le quotidien des intervenants professionnels en éducation. Face à une telle objection, nous endossons la réponse d'Annaïs Nin puisqu'à notre avis, l'histoire d'Orphée doit se comprendre en lien avec celle de sa famille qui, elle-même, s'insère dans l'histoire d'une société.

Anciens et nouveaux obstacles - ces derniers pudiquement baptisés «nouvelles réalités sociales» - se combinent pour former le cadre de vie des enfants d'aujourd'hui, des adultes de demain. Au terme de notre travail, nous formulons le vœu que la situation éducative de notre sujet n'apparaisse pas seulement comme résultant d'un problème individuel, mais aussi d'une problématique collective.

CONCLUSION GÉNÉRALE

À l'issue de notre recherche, nous savons que le parcours du petit garçon qui nous a servi de sujet, lui, est loin d'être terminé et qu'il existe donc un espoir de modifier sa trajectoire.

Nous avons montré, en rassemblant une information de sources diverses que nous avons confrontées les unes aux autres, plusieurs manifestations d'un fonctionnement cognitif altéré : un rendement qui n'est pas à la hauteur du potentiel et une conduite qui ne favorise en rien l'apprentissage. L'ensemble des signaux d'alerte relevés au fil du temps, depuis les premiers contacts de l'enfant avec un milieu éducatif institutionnel, nous ont paru pouvoir se ramener à deux caractéristiques clés, le refus de l'erreur - associée à un dévoilement d'impuissance - et ce que nous avons désigné sous l'appellation de «brouillage relationnel» - c'est-à-dire de stratégies pour dissuader toute velléité d'intrusion. D'une part, Orphée n'admettant pas qu'il puisse commettre des fautes, s'empêche d'établir un lien entre cause et effet, erreur et absence de progrès, sinon échec. De l'autre, ses attitudes diverses de mise à distance d'autrui, égal ou supérieur, agissent comme un élément de distorsion des messages à la fois affectifs et cognitifs à son adresse.

Ces deux caractéristiques clés nous sont apparues liées à l'expérience incestueuse vécue par le garçonnet selon ses propres dires autour de l'âge de quatre ans. Elles témoignent, selon nous, de l'influence que peut avoir un A.S.E.I. au plan cognitif sur un enfant victime. L'incapacité à apprendre d'Orphée ressort de l'observation directe et indirecte rapportée dans le cadre de la présente étude. C'est pourquoi nous soutenons que l'exploitation sexuelle juvénile, particulièrement dans le cadre familial où elle prend une saveur spéciale de trahison, est de nature à compromettre le processus d'apprentissage scolaire, voire de scolarisation.

Notre position s'appuie sur le respect des critères de fiabilité et de validité tout au long de notre démarche. Respect de la fiabilité parce que nous avons soumis à vérification les renseignements fournis par la mère de l'enfant et le témoin incriminant au moyen de recoupements auprès de sources indépendantes, d'une part, et de la comparaison entre leurs propres déclarations à des moments suffisamment distants dans le temps pour prévenir toute répétition de mémoire. Respect de la validité parce que nous avons pratiqué l'intersubjectivité, par la confrontation de notre regard - dont nous avons reconnu qu'il véhiculait, pour reprendre une expression de Madeleine Grawitz (1993), «l'équation personnelle» (p. 287) de la chercheuse - avec celui d'autres professionnels ou intervenants d'horizons divers. Nous pensons enfin avoir ouvert des pistes pouvant permettre de reproduire notre expérience grâce à la communication détaillée de notre manière de procéder au plan méthodologique.

L'opinion de Madeleine Grawitz (1993) selon laquelle la recherche en sciences humaines en serait encore «au stade de l'alchimie» (p. 58) moyenâgeuse nous semble paver la voie vers l'étape suivante d'une Renaissance, marquée du sceau de l'innovation. À cet égard, nous croyons également avoir ouvert des pistes par la reconstitution, touche par touche - pour reprendre l'analogie avec un tableau -, d'une histoire de vie, sous plusieurs aspects à la fois et en rapport avec différents milieux.

Les limites de notre thèse sont les obstacles mêmes auxquels nous nous sommes butée : le jeune âge de notre sujet et partant, son incapacité à mettre en mots lui-même la complexité de son univers mental, le flou entourant l'épisode d'abus et son instigateur, ainsi que les actes éventuellement concernés, de même que les sentiments de confusion, voire d'angoisse, liés à notre propre subjectivité - dont Madeleine Grawitz (1993) encore, tout en la qualifiant de «dangereuse»,

reconnaît la nécessité, «car elle seule permet la compréhension des faits humains» (p. 285). Traiter d'inceste ne se fait pas sans douleur.

Par ailleurs, nous sommes consciente que le cas dont nous avons traité ne peut être égal à tous les cas. Le lecteur ne devrait pas en inférer des généralisations hâtives, mais se soucier plutôt d'enrichir, pour ainsi dire, son point de vue sur les effets de l'A.S.E.I., événement ou série d'événements susceptibles d'altérer la vision du monde non seulement d'une fille, mais aussi d'un garçon, et de se répercuter sur l'apprentissage scolaire de l'un ou de l'autre. Que ce lecteur en arrive, face à la question : «Mais qu'est-ce qu'il a donc, cet enfant, pour vivre une telle dysharmonie et avec lui-même et avec autrui ?», à inclure, dans ses hypothèses de réponses, la possibilité d'un inceste, et nous aurons atteint notre but.

BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association (1996). Mini DSM-IV/ Critères diagnostiques, Traduction française sous la coordination de Julien Daniel Guelfi, Paris : Masson, 361 p.
- Armstrong, Louise (1979). Kiss Daddy Goodnight, New York : Pocket Books, 296 p.
- Arpin, Richard, René Dubois et Danièle Dulude (1992). «Programme d'intervention spécifique en matière d'abus sexuel auprès d'adolescentes mésadaptées en centre de réadaptation: bilan et réflexion clinique», in : Revue canadienne de psycho-éducation, vol. 21, no 2, p. 81-92
- Comité sur les infractions sexuelles à l'égard des enfants et des jeunes (1984). Infractions sexuelles à l'égard des enfants, ou Rapport Badgley, Ottawa : Centre d'édition du Gouvernement du Canada, 2 vol.
- Baird, Frank (1996). «A narrative context for conversation with adult survivors of childhood sexual abuse», in : Progress : Family systems Research and Therapy, vol. 5, p. 51-71, Encino, Ca. : Phillips graduate Institute
- Bawin-Legros et Salvaggio, «Prométhée contre les moralistes/De l'inceste à l'abus sexuel/Une relecture éthique», in : Cahiers internationaux de sociologie (janv.-juin 1990), vol. LXXXVIII, p. 141-155
- Berger, Maurice (1996). Les troubles du développement cognitif, Paris : Dunod, collection «Enfances», 212 p.
- Berthiaume, François et Andrée Lamoureux (1981), Initiation à la recherche en psychologie, Montréal : HRW, 152 p.
- Bigourdan, Paul (1989). Viol à domicile / La loi du silence, Paris : Delachaux et Niestlé, 219 p.
- Bigras, Julien (1986). La folie en face, Paris : Laffont, 251 p.
- Black, Dubowitz et Harrington (1994). «Sexual abuse : Developmental differences in children's behavior and self-perception», in : vol. 18 (1), p. 85-95
- Boyer, Raymond (1966). Les crimes et les châtements au Canada français du XVIIe au XXe siècle, Montréal : Le cercle du livre de France, 542 p.
- Bourgeault, Guy et Lorraine Caron (1995). «La déontologie de la recherche sociale/Aspects critiques», in : L'éthique en recherche sociale, Actes du colloque du Conseil québécois de la recherche sociale, Québec : C.Q.R.S.

- Briere et Runtz (1990), «Differential adult symptomatology associated with three types of child abuse histories», in : Child Abuse and Neglect, vol. 14 (3), p. 357-364
- Brossard, Luce et Arthur Marsolais (1995). «Lutter contre l'échec scolaire par une prise en charge différenciée des élèves», entrevue avec Philippe Perrenoud, in : Vie pédagogique 96, nov.-déc. 1995, p. 4-9
- Bureau québécois de l'année internationale de la famille, du Centre de recherche sur les services communautaires de l'université Laval et de l'Association des centres-jeunesse du Québec. (1994) Ados, familles et milieux de vie : nos ados et les autres !, 154 p.
- Caffaro-Rouget, Lang et Van-Santen (1989), «The impact of child sexual abuse on victims' adjustment», in : Annals of Sex Research, vol. 2 (1), p. 29-47
- Cliche, Marie-Aimée (1996). «Un secret bien gardé, l'inceste dans la société traditionnelle québécoise, 1858-1938», in : Revue de l'Amérique française vol. 50 (2), p.201-226
- Code civil du Québec, Article 21 modifié par la loi 432 en date du 17 juin 1998
- Campo, Sébastien (1984). «L'inceste», in : Psychologies no 9 (mars), p. 20-22
- Chandy, Blum, Robert et Resnick (1996). «Female adolescents with a history of sexual abuse : Risk outcome and protective factors», in : Journal of Interpersonal violence, vol. 11 (4), p. 503- 518
- Coffey, Leitenberg, Henning, Turner (1996). «Mediators of the long-term impact of child sexual abuse : Perceived stigma, betrayal, powerlessness, and self-blame» in : Child Abuse and Neglect, vol. 20 (5), p. 447-455
- Conseil canadien de la recherche médicale, Conseil canadien de la recherche en sciences humaines et Conseil canadien de la recherche en génie et en sciences naturelles (1996). Rapport préliminaire/Guide d'éthique de la recherche avec des sujets humains, Ottawa : ministère des Approvisionnement et services
- Contandriopoulos, André-Pierre et coll. (1990). Savoir préparer une recherche/ La définir, la structurer, la financer, Montréal : Les Presses de l'université de Montréal, 196 p.
- Conte, Jon R. et John R. Shuerman (1987). «The Effects of Sexual Abuse on Children / A multidimensional view», in : Journal of Interpersonal violence, vol. 2, no 4, p. 380-390

- Corman, Louis (1981). Le test PN/ Manuel, Paris : P.U.F., 254 p.
- Françoise Coutou-Coumes (1988). «Qu'est-ce qu'apprendre ?», in : Le groupe familial, no 121, 10/88, p. 83-88
- Danica, Elly (1988). Don't / A woman's word, Cleiss Press, 105 p.
- Denzin, Norman K. (1978). The research act : a theoretical introduction to sociological methods, 2e éd., Montréal : McGraw-Hill, 370 p.
- Ethical Principles In the conduct of Research with Human Participants (1982), Washington, D.C. : American Psychological Association
- Deschamps, G., Pavageau, M.-T. et Deschamps, J.P. (1982). «Le devenir des enfants maltraités. Étude psychologique 7 à 12 ans après les services», in : Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, vol. 30 (12), p. 671-679
- Bernard M. Dickens (1979). Guidelines on the use of Human Subjects, University of Toronto : Office of Research Administration
- Dugas, Michel (1983). «L'âge scolaire», in : Le bien-être de l'enfant dans sa famille / Prévention des troubles psychologiques et rôle de la psychiatrie infantile, Colette Chiland et coll., Paris : ESF, 111 p.
- Elliott, Michelle (1993). Female Sexual Abuse of Children, N.Y.: The Guilford Press, 244 p.
- Erickson, Martha Farrell, Egeland, Byron et Pianta, Robert (1989). «The Effects of Maltreatment on the Development of Young Children», in : Child Maltreatment : Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect, éd. Dante Cicchetti et Vicki Carlson, New York : Cambridge University Press, 794 p.
- Dubowitz, Black, Harrington, Verschoore. (1993) «A follow-up study of behavior problems associated with child sexual abuse», in : Child Abuse and Neglect, vol. 17 (6), p. 743-754
- Anne Fagot-Largeault et Yves Laporte. (1993) «Rapport sur l'éthique de la recherche dans les sciences du comportement humain», in : Médecine/sciences, vol. 9 (12)
- Ferenczi, Sandor (1982). Psychanalyse IV / Oeuvres complètes 1927-1933, trad. par l'équipe du Coq Héron, Paris : Payot, 335 p.

- Festinger, Léon (1957). A theory of cognitive dissonance, Stanford, Ca. : Stanford University Press, 291 p.
- Finkelhor, David (1990). «Early and Long-Term Effects of Child Sexual Abuse : An Update», in : Professional Psychology: Research and Practice, vol. 21, no 5, p. 325-330
- Finkelhor, D., Araji, Baron, Peters et Wyatt (1986). A sourcebook on child sexual abuse, Beverly Hills, Ca. : Sage Publications, 276 p.
- Friedrich, Einbender et Luecke (1989). «Psychological functioning and behavior of sexually abused girls», in : Journal of Consulting and Clinical Psychology, vol. 51 (1), p. 313-314
- Gabel, Marceline, Lebovici, Serge et Mazet, Philippe (1995). Le traumatisme de l'inceste, Paris : P.U.F., 254 p.
- Grawitz, Madeleine (1993). Méthodes des sciences sociales, Paris : éd. Dalloz (9e édition), 870 p.
- Groupe de recherche Ethos (1988). La dimension éthique de la recherche sociale, Étude commanditée, , Université du Québec à Rimouski
- Groupe de travail sur la révision du Manuel de référence sur la Loi de la protection de la jeunesse (1998). Manuel de référence sur la protection de la jeunesse, Québec : Gouvernement du Québec, 245 p.
- Gruyer, Frédérique, Fadier-Nisse, Martine et Sabourin, Docteur Pierre (1991). La violence impensable, Paris : Nathan, 263 p.
- Harper (1991). «Children's play : The differential effects of intrafamilial physical and sexual abuse», in : Child Abuse and Neglect, vol. 15 (1-2), p. 89-98
- Harris, Linda Hall (1980). Middle-Class High School Dropouts: Incidence of physical abuse, incest, sexual assault, loss, symptomatic behaviors, and emotional, thèse de doctorat réalisée à l'Université du Minnesota, publiée en 1982 par : «University Microfilms International», Ann Arbor, 263 p.
- Haugaard, Jeffrey J. et N. Dickon Reppucci (1988). The Sexual Abuse of Children, San Francisco, Ca.: Jossey-Bass, 432 p.
- Hibbard et Hartman (1992). «Behavioral problems in alleged sexual abuse victims», in : Child Abuse and Neglect, vol. 16 (5), p. 755-762

- Himelein (1995). «Childhood sexual abuse and the academic adjustment of college women», in : Child Abuse and Neglect, vol. 19 (6), p. 761-764
- Himelein et McElrath (1996). «Resilient child sexual abuse survivors : cognitive coping and illusion», in : Child Abuse and Neglect, vol. 20 (8), p. 747-758
- Horassius-Jarrie (1983). «L'école et le psychiatre d'enfants», in : Le bien-être de l'enfant dans sa famille/ Prévention des troubles psychologiques et rôle de la psychiatrie infantile, Colette Chiland et coll., Paris : ESF, 111 p.
- Horth, Raynald (1986). L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation, Pointe-au-Père, Qué. : Les éditions de la mer, 195 p.
- Huberman, A. Michael et Miles, Matthew B. (1991). Analyse des données qualitatives / Recueil de nouvelles méthodes, Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 480 p.
- Kendall-Tackett, Kathleen A. et John Eckenrode (1996). «The effects of neglect on academic achievement and disciplinary problems : A developmental perspective», in : Child Abuse and Neglect, vol. 20, no 3, p. 161-169
- Kreisler, Léon (1983). «L'investigation psychiatrique du très jeune enfant ou De la pédiatrie à la psychiatrie du nourrisson», in : Le bien-être de l'enfant dans sa famille/ Prévention des troubles psychologiques et rôle de la psychiatrie infantile, Colette Chiland et coll., Paris : ESF, 111 p.
- Kurtz, Kurtz et Jarvis (1991). «Problems of maltreated runaway youth», in : Adolescence, vol. 26 (103), p. 543-555
- Lempert, Bernard (1995). «L'enfant violenté, grille de lecture», in : Communautés éducatives, vol. 94, p. 43-68
- Lancman, Asconape, Graves et Gibson (1994). «Psychogenic seizures in children : Long-term analysis of 43 cases», in : Journal of Child Neurology, vol., 9 (4), p. 404-407
- Lajoie, Gérald (1992). «Entre le viol et l'oubliette», in : Santé mentale au Québec, vol. XVII, 2, Tribune des lecteurs, p. 315-318
- Leduc, Aimée (1988). L'histoire d'apprentissage d'une enfant sauvage, Brossard, Québec : éd. Behaviora, 281 p.
- Legendre, Rénald (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, 2e édition, Montréal et Paris : Guérin/Eska, 1500 p.

- Leiter et Johnsen (fév. 1994). «Child maltreatment and school performance», in : American Journal of Education, vol. 102 (2), p.154-189
- Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin (1990). Recherche qualitative : Fondement et pratiques, Ottawa, Ont.: Agence d'Arc inc., 180 p.
- Lew, Mike (1990). No longer victims, Perennial Library, 325 p.
- Liébert, Philippe (1998). Aider l'enfant à dire par le dessin: les apports diagnostics du dessin chez l'enfant victime d'agression sexuelle, Rouen : Publications de l'Université de Rouen, 165 p.
- Lindberg et Distad (1985). «Survival responses to incest : Adolescents in crisis», Fifth International Congress on Child Abuse and Neglect (1984, Montréal, Canada), in : Child Abuse and Neglect, vol. 9 (4), p. 521-526
- Lisak et Luster (1994). «Educational, occupational, and relationship histories of men who were sexually and/or physically abused as children», in : Journal of Traumatic Stress, vol. 7 (4), p. 507-523
- Manseau, Geneviève (1992). «L'absentéisme à l'élémentaire, ça commence petit», in : Orthographe+, organe d'information de l'Association des orthopédagogues du Québec, numéro de janvier, p. 8-10
- Manseau, Geneviève (mai 1995). Demandes d'aide d'élèves non francophones intégré(e)s du primaire, vues par trois titulaires de classes ordinaires, mémoire de maîtrise en linguistique, Montréal : Université du Québec à Montréal, 207 p.
- McCoy, Diana (1987). Sexual Abuse Screening Inventory (S.A.S.I.)
- McGoldrick, Monica et Randy Gerson (1990). Génogrammes et entretien familial, Paris : ESF, 199 p.
- Miller, Alice (1988). Banished Knowledge/Facing Childhood Injuries, N.Y. : Doubleday, 211 p.
- Miller, Judith N. (1989). L'examen éthique au Canada/Faits saillants d'un atelier national, Ottawa : Conseil national de la bioéthique en recherche chez (sic) les sujets humains
- Miller, Judith N. (date inconnue). Pour une éthique internationale en recherche sur des humains/Document de travail, Ottawa : Conseil national de la bioéthique en recherche chez (sic) les sujets humains

- Mucchielli, Alex (1996). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Paris : Armand Colin, 275 p.
- Nin, Annaïs :
 - . (1974). Winter of Artifice and House of Incest, Londres : P. Owen, 208 p.
 - . (1999). Journal/ 1966-1974 (Tome VII), Paris : L.G.F., collection Livre de poche, 602 p.
- Perrone, Reynaldo et Martine Nannini (1995). Violence et abus sexuels dans la famille/ Une approche systémique et communicationnelle, Paris : ESFéd., 138 p.
- Peters, Joseph J. (directeur de publication), Krasner, Meyer et Carroll (1976). Victims of Rape, Rockville, Maryland : Mental Health Studies And Reports Branch/Division of Scientific and Public Information/National Institute of Mental Health, 29 p.
- Pineau, Gaston et Jean-Louis Le Grand (1993). Les histoires de vie, Paris : P.U.F., coll. Que sais-je ?, 126 p.
- Poisson, Yves (1991). La recherche qualitative en éducation, Québec : P.U.Q., 174 p.
- Potvin, Liza (1992). White lies, Edmonton, Alberta : NeWest Publishers, 215 p.
- Poupart, Jean (1981). «La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à redécouvrir», in : Apprentissage et socialisation, vol. 4, numéro 1, p. 41-47
- Putnam, Frank W. (1993). «Dissociative disorders in children: Behavioral profiles and problems. Special issue : Clinical recognition of sexually abused children», in : Child Abuse and Neglect, vol. 17 (1), p. 39-45
- Reuchlin, Maurice (1969). Les méthodes en psychologie, Paris : P.U.F., coll. Que sais-je ? 1359, 127 p.
- Reyome, N. D. (1993). «A comparison of the school performance of sexually abused, neglected and non-maltreated children», in : Child Study Journal, vol. 23 (1), p. 17-38
- Reyome, N. D. (1994). «Teachers ratings of the achievement-related classroom behaviors of maltreated and non-maltreated children», in : Psychology in the Schools, vol. 31 (4), p. 253-260

- Rousseau, Romain, Carol Landry et Brigitte Isabel (1996). Éducation, recherche et considérations éthiques, Allocution d'ouverture de Guy Bourgeault : «L'éthique par-delà la mode/Jalons pour une éthique de la recherche en éducation», Rimouski : Université du Québec à Rimouski/Sc. de l'éducation, 213 p.
- Rush, Florence (1983). Le secret le mieux gardé/L'exploitation sexuelle des enfants, Paris : Denoël Gonthier, 286 p.
- Rust et Troupe (1991). «Relationships of treatment of child sexual abuse with school achievement and self-concept», in : Journal of Early Adolescence , vol. 11 (4), p. 420-429
- Sarrasin, Michel (1994). Communication à titre de chef de police du district 52, Journée de réflexion sur la violence et les enfants, tenue au Pavillon d'éducation communautaire de Montréal le 23 février 1994
- Sgroi, Suzanne, Canfield Bilck, L, et Sarnacki Porter, F. (1986). L'agression sexuelle et l'enfant/Approche et thérapies, traduction de : Michel Savard, Québec: éd. du Trécarré, 427 p.
- Stanridge, Linda (1979). «Experimentation on Humans : Controls at the international Level and in Foreign Nations», in : Legal Medical Quarterly, vol. 3 (1)
- Steed, Judy (1994). Our little secret : Confronting the Epidemic of child sexual abuse in Canada, Toronto : Random House of Canada, 239 p.
- Summit, R. (1983). «The child sexual abuse accommodation syndrome», in : Child Abuse and Neglect, vol. 7, p. 177-197
- Tassé, Emmanuelle (coll. spéciale), «La douleur tabou / Les conséquences psychologiques du viol et de l'inceste», in : Journal La Presse, Montréal (Québec), numéro du 25 avril 1999, Cahier «C», p. C1
- T. Éliisa (1985). Des fleurs sur la neige, Chicoutimi : J.C.L., 380 p.
- Thomas, Éva (1986). Le viol du silence, Paris : Aubier-Montaigne, 244 p.
- Van Gijsegem, Hubert et Louisiane Gauthier (1992). «De la psychothérapie de l'enfant incestué : les dangers d'un viol psychique», in : Santé mentale au Québec, vol. XVII (1), p. 19-30
- Vox, Claude (1992), «Inceste : sortir du silence», in : Psychologies no 101, sept. 1992, p. 22-53

- University of Toronto : Office of Research Administration (1979). Guidelines on the use of Human Subjects
- Women's Research Centre (1989). Recollecting our lives, Vancouver: Press Gang Publishers, 271 p.
- Zucchelli, Edmond et Danielle Bougibault (1990). L'enfance violée, Paris : éd. Plume, 188 p.

ANNEXES

ANNEXE I :

RAPPORT D'OBSERVATION ORTHOPÉDAGOGIQUE

**COMPTE RENDU
D'UNE DÉMARCHE D'OBSERVATION
RÉALISÉE PAR**

GENEVIÈVE MANSEAU, ORTHOPÉDAGOGUE

Juin 1999

SOMMAIRE

	<u>Pages</u>
1. HISTOIRE DE L'ENFANT (anamnèse)	v
2. NATURE DU PROBLÈME	ix
2.1 Les faits selon la mère	ix
2.2 Le point de vue de l'école	xi
2.3 Le point de vue des intervenants en santé	xv
3. RÉSUMÉ DES OBSERVATIONS	xvii
3.1 La conduite à l'école	xvii
3.2 Le comportement d'apprentissage	xix
4. CONCLUSIONS	xxi

COMPTE RENDU D'OBSERVATION

Nom de l'élève observé : (...)
Né le : (...) 1992
Père : (...)
Mère (parent ayant la garde): (...)
Degré scolaire : première année de l'élémentaire
École : (...)

Motif de consultation :

. Selon une communication téléphonique de la mère fin février, l'enfant, bien qu'intelligent, aurait un blocage causé par des problèmes affectifs. Il aurait besoin d'une aide spécialisée sous forme de suivi individuel à la maison pour faciliter ses apprentissages, notamment celui de la lecture.

. Selon une communication téléphonique en provenance de l'enseignante titulaire, début mars, l'enfant, évalué par la psychologue scolaire comme étant d'intelligence moyenne élevée, fait l'objet d'un suivi en orthopédagogie à l'école et en psychiatrie à (...). Son problème se situerait du côté du comportement plutôt que du côté apprentissage et viendrait de ce qu'il n'observe pas de limites socialement acceptables : d'une part, il frappe les camarades de son âge et crache dessus, d'autre part, il parle à contretemps en classe et suce son pouce fréquemment. En lecture à haute voix, il fait la leçon aux autres, mais quand c'est son tour, refuse de lire. Il aurait besoin d'un suivi au plan comportemental.

1. HISTOIRE DE L'ENFANT :

a) Naissance, développement, santé :

(...) est le deuxième enfant d'une famille de deux garçons. Né à terme le (...) 1992 à l'issue d'un accouchement normal, il aurait été mal accepté par le père, qui espérait - de même que la mère - une fille, dont le prénom, (...), avait d'ailleurs été choisi avant que le bébé vienne au monde.

Selon la mère, qui en est la tutrice aux termes d'un jugement de divorce intervenu après sept ans de vie maritale, le développement de l'enfant se serait effectué normalement tant sur le plan moteur que langagier. Il n'aurait connu aucun problème de santé majeur, sinon une clavicule cassée par suite d'une chute alors qu'il se trouvait en garderie. Au plan du comportement, se rappelle madame (...), c'était un enfant qui cherchait à attirer l'attention: elle attribue cette particularité à la séparation intervenue entre elle et son conjoint alors que (...) avait un an et demi.

b) Origine du problème :

Vers ce même âge d'un an et demi, l'enfant aurait vécu un changement de garderie. Le premier établissement, où il était entré en 1993, n'avait jamais fait de rapports négatifs sur la conduite de (...). Au moment de l'entrée dans la seconde garderie, ce dernier ne voulant pas y aller, la mère observe chez lui l'apparition de ce qu'elle nomme «troubles de comportement» sans autre précision. Elle signale, par ailleurs, qu'à la même époque, ont commencé les visites chez le père et débuté la présence à son propre domicile de ses trois frères qu'elle a accueillis à tour de rôle sous son toit et à qui elle confiait la garde de ses deux enfants le soir.

En 1996, (...) est retiré de la garderie pour rester à la maison avec sa mère, temporairement sans emploi. Son frère aîné, (...), alors placé sous la garde du père résidant à l'extérieur (...), suit le programme de maternelle en partie à (...), en partie à (...); lui-même fait l'objet d'une intervention de l'école par suite de l'apparition chez lui de ganglions dans le cou. Afin de permettre aux deux enfants de maintenir un contact, le père ne prenant le cadet chez lui que selon sa convenance, la mère effectue des déplacements à (...) et à (...).

(...), quant à lui, entre en classe de maternelle en 1997-1998. Dès ce moment, son comportement dans l'autobus pose problème. L'école lui suspend l'accès au transport à trois reprises par suite de plaintes concernant des actes à caractère sexuel. La mère aurait

compris, d'une communication téléphonique de la psychologue scolaire, que son fils se faisait faire des fellations par d'autres enfants sur l'autobus. Madame (...) a d'ailleurs observé chez son cadet un certain nombre de comportements qui lui font suspecter la possibilité qu'il ait été victime de contacts sexuels imposés. Ces comportements sont les suivants :

- se dénuder dans un parc public,
- uriner en public,
- déclarer «faire l'amour» avec une fillette des environs,
- aller avec de petits compagnons dans les immeubles voisins se toucher les parties génitales.

La grand-mère, qui le garde occasionnellement, aurait aussi entendu son petit-fils tenir des propos équivoques, au-dessus de son âge. Selon la mère - appuyée en cela par le témoignage du travailleur social affecté au suivi familial -, l'enfant aurait fait état de conduites parfois tendancieuses de la part de son père. Cependant, madame ne sait que croire, car elle a observé une certaine capacité d'affabulation chez (...). Elle se rappelle, par ailleurs, qu'avant une mise en suspension d'une semaine par l'école, son cadet lui avait demandé : «Maman, quand est-ce que tu vas venir me reconduire ?», ce qu'elle interprète rétrospectivement comme un possible appel à l'aide relativement au parcours vers l'école.

c) Comportement social au foyer :

Avec sa mère :

Madame (...) déclare n'avoir pas eu de modèles parentaux adéquats et avoir dû s'élever toute seule dès l'âge de quatre ans. Elle-même a subi des attouchements sexuels précoces à l'intérieur et à l'extérieur du cadre familial.

Elle attribue à ces expériences une attitude d'insécurité en ce qui a trait à l'éducation de ses deux enfants, disant souffrir d'une absence de points de repère sur ce qui est bien ou mal.

De la part de ses deux garçons, elle observe un manque de respect de son autorité parentale. «Ils ne m'écoutent pas, raconte-

t-elle, et même me défient en me lançant des : «On va aller chez papa» s'ils ne sont pas satisfaits de quelque chose.»

En ce qui concerne le cadet, celui de ses fils qui s'extériorise davantage, elle déclare que ses exigences parentales semblent «glisser sur lui» et qu'il ne prend conscience des conséquences d'une désobéissance qu'à la dernière extrémité, s'il la voit pleurer, car il lui arrive de la tester jusqu'à la faire sortir de ses gonds. Quand l'enfant n'obtient pas ce qu'il veut, il se fâche et joue à la victime. Il se montre, selon elle, capable de manipulation et cherche à se donner le beau rôle, tout en conservant une certaine candeur cependant. Madame (...) voit son fils cadet comme très dépendant et affectueux, par ailleurs.

Avec son frère :

Toujours selon la mère, lorsqu'ils sont sous sa surveillance, les deux frères sont souvent en compétition. Le cadet chercherait à revendiquer pour lui seul la reconnaissance du père, qui manifesterait une préférence ouverte pour l'aîné.

Les conflits s'articulent aussi autour d'une recherche exclusive d'attention de la mère, ces conflits pouvant dégénérer jusqu'à un échange de coups.

Madame observe parfois des élans d'affection entre les deux, mais qui ne durent pas longtemps. Quand ils sont chez elle, ils ne partagent leurs jeux qu'en l'absence de leurs compagnons respectifs habituels.

Avec son père :

D'après madame, le père, déçu dans son attente d'une fille lors de la naissance de leur deuxième enfant, dévalorise son cadet au profit de l'aîné : celui-ci est intelligent, celui-là, non. Par contre, son ex-conjoint n'accepterait pas que (...) refuse d'aller chez lui. Il aurait néanmoins déclaré devant les deux enfants, au cours d'une visite de fin de semaine, qu'il ne les voulait plus parce qu'incapable de les élever en deux jours (les deux jours du congé de week-end), ce qui aurait amené son cadet à lui téléphoner

par la suite à deux reprises pour le prier de passer les vacances de Pâques avec lui.

Il semblerait, selon madame (...), que, chez (...), les périodes de crise, traduites par des comportements posant problème, suivent chaque retour de chez le père. Mais l'aîné aurait aussi tendance à défier davantage son autorité après les visites à son ex-conjoint, constate-t-elle après réflexion.

Avec ses grands-parents :

(...) verrait surtout sa grand-mère paternelle, que la mère qualifie de «sainte» prête à tout donner «pour ne pas que les enfants aient de la peine» et son grand-père maternel. Ce dernier vient en visite une fois de temps à autre et, à ces occasions, prête attention aux deux garçons et joue avec eux, mais toujours en présence de la mère. La seconde femme du grand-papa en question se montrerait gentille «comme une vraie grand-maman».

d) **Personnalité :**

Aux yeux de la mère, (...) est un enfant très intelligent, mais qui ne voit pas la frontière entre bien et mal. Il ferait sa lecture sans problème à la maison selon madame (...) à qui il arrive cependant d'avoir à se fâcher contre lui durant les devoirs.

Celle-ci décrit par ailleurs son fils comme devant être constamment motivé parce que manquant de confiance dans ses capacités et en quête constante d'approbation, de compliments.

Même si elle ne lui voit pas d'aptitudes manuelles particulières, elle le croit doué pour le sport, par exemple, pour le patinage et la natation.

2. NATURE DU PROBLÈME :

2.1 Les faits selon la mère :

Une difficulté à lire rapportée par l'enseignante titulaire de la classe de (...), serait observable chez l'enfant à la troisième étape scolaire. Cette difficulté viendrait, selon la mère, de ce

qu'il n'est pas intéressé et cherche plutôt à jouer. Cependant, durant le travail à la maison, elle a remarqué que son fils cadet fonctionnait comme s'il avait appris les mots «par coeur» et croit qu'il a du mal à reconnaître les lettres de l'alphabet. Elle ne connaît pas la méthode d'enseignement utilisée auprès de l'enfant lors de son premier apprentissage de la lecture.

Quoi qu'il en soit, les difficultés de (...) apparaissent, dès son entrée en maternelle, liées à des manifestations d'agitation qui orientent les intervenants scolaires vers un classement d'enfant hyperactif souffrant d'un déficit d'attention. Au moment où des comportements à caractère sexuel déviant sont identifiés, tant à la maison qu'à l'école, la mère fait appel au C.L.S.C. local, ainsi qu'à la D.P.J. Ces deux organismes ne donnent pas suite à sa demande.

La suspension à trois reprises de l'accès au transport scolaire amène la direction de l'établissement public que fréquente (...) à suggérer un examen par un pédiatre de son choix, le docteur (...), afin de vérifier l'opportunité d'un traitement au Ritalin. Le médecin consulté allant dans ce sens, madame (...) - qui s'y oppose - entreprend, à l'été de 1998, des démarches auprès de l'hôpital (...) en vue d'obtenir un deuxième diagnostic. L'enfant voit alors toute une batterie de spécialistes, à commencer par (...), travailleuse sociale spécialisée en matière d'abus sexuels de l'hôpital (...), puis (...), psychologue, ainsi qu'une neurologue, le docteur (...).

Entre juillet et novembre 1998, on procède à une première évaluation de l'enfant. Par la suite, sa famille résidant à (...), son dossier est transféré à l'hôpital (...), où le docteur (...), semble-t-il, en assure la réception. Selon le dernier médecin rencontré dans l'institution en cause, le docteur (...), psychiatre, il n'y aurait pas lieu de conclure à l'hyperactivité ni au déficit d'attention.

Les mesures prises par le système de santé afin de venir en aide à (...) et à sa mère, puis tout récemment, à son frère, sont les suivantes :

- suivi individuel hebdomadaire de (...) par un ergothérapeute spécialisé en pédopsychiatrie, ce suivi consistant dans une thérapie par le jeu ;
- suivi familial hebdomadaire de la mère et de ses deux fils par un travailleur social oeuvrant également en pédopsychiatrie.

Avec le père, par ailleurs, aucun contact¹ n'aurait encore été établi, ni du côté des intervenants scolaires ni de celui des intervenants en santé.

2.2 Le point de vue de l'école :

- **Enseignante titulaire** : déclare, lors d'un entretien individuel avec l'auteure du présent rapport en date du 19/4/1999, estimer que l'enfant présente tous les symptômes d'un déficit d'attention, tels que présentés par le conférencier Germain Duclos, psychoéducateur

- **Orthopédagogue** : déclare, au cours d'une réunion privée avec le directeur de l'école et l'auteure du présent rapport, réunion tenue dans le bureau de la direction le 24/3/1999, qu'il s'agit selon elle d'un enfant sensible et intelligent, mais qui, contrairement à d'autres élèves en difficulté bénéficiant de son suivi, «ne bâtit pas», cela non seulement en classe, mais aussi en d'autres lieux d'enseignement, comme en musique et en éducation physique ;

¹. Il semblerait que cela ne soit plus vrai, le père ayant pris l'initiative d'un contact téléphonique avec le directeur de l'école où se trouve (...) au cours du mois de juin 1999.

la lecture lui semble acquise, mais dans des conditions optimales seulement; elle affirme qu'aucune mesure n'a encore donné les résultats escomptés, à savoir que l'enfant s'approprie les comportements souhaités.

- **Prof. d'éduc. physique** : lors d'un entretien individuel avec l'auteure du présent rapport en date du 19/4/1999, décrit l'enfant comme manquant d'organisation (par exemple, oublie constamment ses espadrilles dans son casier), parlant et bousculant dans les rangs, n'écoutant pas les explications, bref, n'observant que ses propres règles et non celles de l'école ; selon elle, tous ces comportements seraient attribuables à une demande d'attention exclusive.

- **Stagiaire (étudiante)** : au cours d'un entretien téléphonique avec l'auteure du présent rapport, conversation en date du 22 avril 1999, déclare avoir pu observer durant son stage (soit pendant une semaine et quatre jours) que (...) avait à l'occasion le comportement attendu d'un élève en classe ; elle estime que ses écarts de conduite, d'un caractère imprévisible, sont dus à l'impulsivité ; cet enfant, qui aurait, dit-elle, beaucoup d'amour à donner, serait néanmoins conscient de déranger puisqu'il rit après coup ; selon elle, (...) réagit bien à

la stimulation positive, n'a pas de difficulté de compréhension, mais présente un problème dans la mesure où il fonctionne difficilement en groupe, ne trouvant pas son cahier ou se disant «pas capable» et imposant une certaine tension aux autres. L'enfant aurait recours au retrait mental« pour ne pas exploser».

- **Directeur de l'école** : au cours d'un entretien téléphonique avec l'auteure du présent rapport, entretien en date du 12 avril 1999, déclare que cet élève est, selon lui, un enfant très brillant, capable de leadership ; il jouerait un jeu de compétition avec son enseignante actuelle, laquelle en aurait perdu le contrôle en janvier-février 1999 ; le directeur juge, par ailleurs, qu'il s'agit d'un enfant enclin à transformer la réalité et capable d'affabuler à l'occasion ; en novembre 1998, il a dû être renvoyé à la maison pour cause de cris poussés en classe ; le 4 décembre 1998, il a été retiré de la classe sur la demande de sa titulaire et, le 11 décembre, sur celle du professeur de musique ; lorsque (...) se trouve en tête-à-tête avec lui, dans son bureau, il ne manifeste pas d'opposition.

- **Éducatrice au service
de garde et surveillante
des repas**

: au cours d'un entretien particulier avec l'auteure du présent rapport le 19 avril 1999, ces deux personnes déclarent qu'elles voient l'enfant comme cherchant constamment à attirer l'attention et recourant pour cela à des comportements socialement inacceptables ; par exemple, disent-elles, lors d'un conflit avec un autre enfant, il blâme invariablement celui-ci, n'admet pas sa part de responsabilité et, pour l'esquiver, raconte une histoire, affabule ; de plus, il pince ses camarades, les insulte ou les taquine ; s'il est exclus, par contre, il se tient tranquille, rentrant en lui-même et suçant son pouce ; selon les deux, l'enfant serait trop surexcité pour bien capter et assimiler les consignes, donc les appliquer ; en outre, il chercherait, par ses comportements de non-respect des consignes, à tester l'autorité.

- **Psychologue**

: au cours d'un entretien téléphonique avec l'auteure du présent rapport le 30 mars 1999, déclare que l'enfant alors âgé de 5 ans et trois mois, a été soumis au test WPPSI-R en date du 16 décembre 1997 ; un résumé des résultats a été fourni au docteur (...), pédiatre, le 30 mars 1998 : (...) y est décrit comme étant d'intelligence moyenne,

mais présentant des difficultés au plan verbal, de même qu'en ce qui concerne le maintien de l'attention et de la concentration ; le spécialiste observe une très grande immaturité (l'évaluation doit se faire en deux temps) ; une demande d'investigation en neurologie faite par la mère reçoit une suite le 1er juillet 1998 : le docteur (...), de l'hôpital (...), rejette l'hypothèse d'un déficit d'attention avec hyperactivité ; un transfert de dossier à l'hôpital (...) a lieu en novembre 1998 ; à la fin de l'année 1998, par suite d'un rapport faisant état de comportements sexuels déviants dans l'autobus scolaire, lesquels entraînent une suspension de l'enfant à trois reprises, un travailleur social est affecté au dossier ; d'après ses notes évolutives en date du 6 novembre 1998, le diagnostic finalement retenu serait celui d'un état de stress post-traumatique avec difficultés de socialisation.

2.3 Le point de vue des intervenants en santé :

- **L'ergothérapeute** : lors d'un entretien téléphonique en date du 13 avril 1999, déclare avoir eu une conversation, également par téléphone, avec l'enseignante le 22 janvier 1999, touchant les problèmes posés par (...) en classe ;

cette première tentative de collaboration entre le service de pédo-psychiatrie et l'école serait restée sans suite ; en ce qui le concerne, le thérapeute voit (...)

comme un enfant très perceptif, il s'agit selon lui d'un «enfant-éponge» pour ainsi dire, affligé d'une grande immaturité au plan affectif et se montrant maladroit avec autrui de peur de se faire prendre en situation de faiblesse. Hypersensible à l'intrusion, le garçonnet y réagirait par une attitude d'«enveloppement» sous des couches protectrices. Sa disponibilité à l'apprentissage serait proportionnelle à la diminution de son sentiment d'envahissement. Ce serait le surcroît d'émotions qui entraînerait chez lui l'agitation observée à l'école. Actuellement, il présenterait un blocage de maturation important, mais se montrerait coopérant dans le cadre de la thérapie ; la menace d'échec scolaire et l'identification comme élève en difficulté auraient sur lui un effet négatif, alors que le recours d'avant Noël à une feuille de route lui semblait davantage positif.

- **Le travailleur social** : au cours d'un entretien téléphonique en date du 30 avril 1999, déclare que, selon lui, il s'agirait d'un enfant qui teste les autres sans arrêt et entrerait dans des états de souffrance

lorsqu'on ne peut le contenir ; les comportements sexuels précoces seraient à associer au fait d'avoir été exposé à de tels comportements par des adultes de son environnement.

3. RÉSUMÉ DES OBSERVATIONS

Le lecteur trouvera ci-après un compte rendu des comportements de l'enfant (conduite et comportement d'apprentissage), tels qu'ils se sont présentés lors de trois séances d'observation d'une durée totale de quatre heures trente minutes à l'école, lesquelles ont eu lieu les 8, 19 et 23 avril, dans des lieux d'enseignement (classe, local de l'orthopédagogue) et ailleurs (cafétéria, cour de récréation, maison, bureau du directeur, bureau de la psychologue, gymnase, toilettes, corridors). À noter qu'il n'a pas été possible de voir fonctionner (...) pendant la leçon d'éducation physique le 19 avril. Celui-ci ayant été mis en «arrêt d'agir» toute la durée de cette leçon, l'observation prévue a été remplacée par un entretien particulier dans le bureau de la psychologue.

3.1 La conduite à l'école :

- Dans des lieux d'enseignement :

Siffle, chantonne, se lève et se déplace sans y avoir été invité, touche des objets, encore là sans y avoir été invité, se tortille sur sa chaise, intervient verbalement à contretemps, veut être questionné, mais lorsqu'il l'est, ne peut donner la réponse, exagère les comportements attendus, par exemple, pour faire du collage, fait des gestes démesurés et bruyants, ne s'organise pas tout seul (dépendant), dit ne pas trouver son matériel apparemment en vue d'obtenir qu'on le fasse à sa place, tente par divers moyens de détourner l'attention des autres élèves

(en les interpellant, en leur soufflant au visage², en se dénudant partiellement ou en se livrant, d'une manière ou d'une autre, à des clowneries, comme de s'affubler d'un chapeau sans que cela corresponde à une consigne, en passant tout haut des réflexions de nature à inspirer le dégoût, comme à propos de la paille dans son berlingot de lait : «J'ai bavé dessus.»), suce son pouce presque en permanence dès qu'il se trouve en situation d'attente imposée ...

- Hors des lieux d'enseignement :

. à la cafétéria, le 23 avril, adopte une attitude de supériorité face aux autres auxquels il lance des phrases du genre : «Tu m'crois-tu si j'te dis qu'mon père m'emmène en vacances aux États-Unis en avion ?» ;

. en récréation, le 23 avril, ne participe pas aux jeux d'équipe, se tient à la périphérie du rectangle de jeu sans demander s'il peut participer ;

. à la maison, le 2 juin, coupe la parole à sa mère, prend de l'argent appartenant à son frère, lance un ballon sur la table où est posé un verre plein qu'il renverse ;

. à la piscine, selon une camarade qui la fréquente, se fait remarquer par les cris qu'il pousse (information entendue à la cafétéria le 23 avril) ;

. dans le bureau du directeur, le 19 avril, se montre physiquement envahissant et réclame de manière insistante une médaille (apparemment, il en aurait déjà reçu une dans le passé) pour l'examen d'écriture qui lui a été administré en particulier et dont il s'est tiré avec succès ;

². Selon son enseignante, il cracherait également au visage des autres. Ce comportement n'a pas été observé lors des séances ici mentionnées. Cependant, au cours d'une visite de l'auteure du présent rapport au domicile familial le soir du 2 juin, (...) est rentré se plaindre à sa mère qu'il avait été victime d'un tel comportement de la part d'un voisin. Il est donc permis de présumer que cette façon d'agir, présente dans son environnement de jeu, fasse partie de son «répertoire».

. dans le bureau de la psychologue, le 19 avril, accepte sans opposition de faire un examen d'écriture et de répondre à des questions sur lui-même et sur les règlements de l'école ;

. dans le gymnase (où il a été emmené après une leçon d'éducation physique manquée par suite d'un «arrêt d'agir» décidé par son enseignante en réponse à un comportement dérangeant en classe), le 19 avril, se tient coi, assis sur un banc à l'écart en suçant son pouce ;

. pendant le déplacement aux toilettes, le 23 avril, répond positivement aux stimulations verbales d'encouragement formulées par la stagiaire et une enseignante remplaçante, mais se montre incapable de maintenir longtemps le comportement attendu ;

. dans les corridors, a tendance à courir si on ne lui rappelle pas au préalable de ne pas le faire.

Par ailleurs, au cours de notre entretien individuel avec l'enfant, le 19 avril, dans le bureau de la psychologue, les faits suivants sont observés :

. il connaît les règlements de l'école, qu'il résume ainsi :

- ne pas bouger
- ne pas crier
- ne pas «faire le singe»
- ne pas sucer son pouce

. il est parfaitement conscient que l'on vient à l'école «pour apprendre».

3.2 Le comportement d'apprentissage :

Lors des séances d'observation en classe, le 8 et le 23 avril, la première en présence de l'enseignante titulaire, la seconde en présence d'une remplaçante et de la stagiaire, les faits suivants sont observés quant au comportement d'apprentissage de (...) à l'occasion de leçons de français :

- Le 8 avril :

- . lorsque vient son tour de lire à haute voix, décode correctement, mais sa lecture se fait en ânonnant et de façon saccadée;
- . à certains moments, lorsqu'une question est posée à la classe par l'enseignante, lance tout haut à la cantonade un enthousiaste (et bruyant) : «Je l'sais !» alors qu'il n'a pas demandé la parole ;
- . au local de l'orthopédagogue, est seul à répondre à la question de savoir ce que veulent dire les mots : «aliments nutritifs», donnant l'exemple des fruits ;
- . dans ce même local de l'orthopédagogue, a besoin de l'aide d'une camarade pour se repérer dans la lecture en cours, ne suit pas ; par contre, intervient verbalement pendant que d'autres enfants lisent.

- Le 23 avril :

- . durant une leçon qui consiste à deviner des mots à partir d'indices (lettre initiale, nombre de caractères), dit des lettres quand ce n'est pas son tour, mais lorsqu'il est enfin désigné pour répondre après une longue (plus de cinq minutes) attente où il a tenu sa main levée, ne se rappelle plus ce qu'il voulait dire.

Lors de la passation en privé d'un examen de lecture - et d'écriture - (que son enseignante dit avoir essayé de lui faire faire sans succès à trois reprises déjà) dans le bureau de la psychologue, le 19 avril, l'enfant fait montre de coopération, ainsi que de stratégies adéquates :

- . connaît le jour et la date ;
- . est capable d'épeler le nom du jour (lundi) ;
- . exécute un dessin d'après la consigne donnée («ton animal préféré») en s'inspirant d'un modèle présent sur la feuille d'examen (voir documents en annexe) parce qu'il se rend compte de la difficulté de dessiner de mémoire ;

- . répond positivement à la stimulation verbale mettant l'accent sur le fait qu'«il n'est pas de ceux qui ont une cervelle d'oiseau», compose et écrit en vingt à trente minutes les trois phrases demandées sur le thème de son animal préféré en utilisant des stratégies de repérage de mots existants sur le pourtour de la feuille d'examen et en accédant volontiers à la demande de soigner sa calligraphie.

Au cours de ce même entretien du 19 avril, l'enfant se présente comme ayant besoin de protection. Il commence par faire un portrait idyllique de son père pour finir par s'en plaindre. Selon ses dires, celui-ci crierait beaucoup et lui administrerait souvent la fessée, bien qu'il l'écoute. Il se montre surtout satisfait d'avoir dormi avec un ami du nom de (...) à l'occasion de sa dernière visite au domicile paternel, le week-end de Pâques.

L'enfant se plaint par ailleurs d'une camarade d'école, (...), qui viendrait le chercher le matin et rentrerait chez lui sans permission en l'absence de la mère. Cette fillette (qui, nous a appris madame (...) précédemment, aurait eu des contacts sexuels avec son fils cadet) serait introduite dans le logis familial par le grand frère. (...) dit qu'elle lui donne des coups de pied et l'«écoeure».

CONCLUSIONS

De tout ce qui précède, ressort l'esquisse d'un portrait dont nous présentons les grandes lignes ci-après :

- il s'agit d'un enfant en compétition avec l'autorité dans la classe (enseignante titulaire) et utilisant toutes formes de stratégies, y compris la provocation, afin, apparemment, d'obtenir une attention exclusive ;
- face à une autorité plus distante (orthopédagogue, remplaçante, directeur), (...) se montrera tout aussi avide d'être distingué par l'adulte, mais à l'aide de stratégies moins socialement

inacceptables, par exemple la demande insistante, la bonne volonté intempestive, l'appel non verbal maladroit (main levée lorsque l'enseignante ne peut le voir) aboutissant, s'il ne reçoit pas de réponse après un moment, à la pitrerie (le «chapeau de Carmen Campagne» !) ;

- lorsque mis en retrait, l'enfant semble rentrer en lui-même, suçant inlassablement son pouce, le regard absent ;
- dans son discours sur son vécu, il donne le sentiment d'une personnalité très vulnérable pour qui l'affirmation de soi passe par une relation d'équivalence avec les privilèges reçus de l'adulte (son père) et qui se voit environné de dangers venant d'autrui ;
- on a l'impression que l'enfant cherche à établir un contrôle dans les situations de rapport d'autorité et qu'avec ses pairs, il ne se sent pas sur un pied d'égalité, se refusant à tout partage, perçu comme une menace, une non-reconnaissance de sa valeur propre.

À cause de son agitation constante, il est tentant de conclure à un déficit d'attention associé à l'hyperactivité. Mais le diagnostic rendu par le docteur (...), de stress post-traumatique se manifestant par une surcharge émotionnelle, nous apparaît plus proche de ce que nous avons pu observer.

Le rapport de l'enfant avec l'espace et le temps nous semble un aspect fondamental de toute rééducation. (...), qui, au dire de son thérapeute, a peur de l'intrusion, doit, à notre avis, se voir délimiter un territoire et des frontières précises dans sa relation avec l'adulte : séduction et familiarité excessives ne sont pas de mise ici.

Par ailleurs, le seuil de frustration étant très bas, il s'agirait de le hausser petit à petit en donnant à l'enfant des repères temporels concrets qui lui permettent d'accepter une réponse différée à ses demandes sans se croire rejeté du genre humain.

La souffrance intérieure qui semble vécue par l'enfant nous apparaît devoir être traitée, d'une part, par l'encadrement espace-temps mentionné ci-haut, mais aussi par la canalisation d'énergie vers des activités de détente physique et mentale. Il faudrait également trouver moyen de lui faire comprendre de façon concrète qu'il est l'objet d'un amour responsable de la part de l'adulte et non la réponse à des carences affectives chez celui-ci.

*

ANNEXE II :

**PROCÈS-VERBAUX DE RÉUNIONS
RELATIVES À L'ÉLÈVE CONCERNÉ**

PROCÈS-VERBAL D'UNE RÉUNION
DU COMITÉ «MULTI»

ÉCOLE (...)

- Date : 22/4/1999 :
- Sujet : Classement de l'élève (...) pour l'année 1999-2000
- Présents : directeur, psychologue, orthopédagogue,
enseignante suppléante en classe de 1re année,
étudiante-chercheuse à l'Université de Montréal
- Absente : enseignante titulaire de 1re année
(en congé de maladie)

*

Selon l'orthopédagogue, qui représente ici l'enseignante titulaire absente pour cause de maladie, l'enfant sait lire et peut donc monter en 2e année. (...) a cependant un problème en mathématique, où il est en échec. Sur le plan du comportement, cet élève perturbe l'enseignement en classe, quelle que soit la matière considérée. Toutes les dispositions prises par l'école jusqu'à présent pour l'amener à changer ont échoué, ce qui justifierait l'attribution d'une cote 12 (classement comme élève affecté de troubles du comportement donnant droit à des services de psychoéducation) afin de garantir des mesures de soutien à l'enseignant(e) chargé(e) de le recevoir l'an prochain.

Après écoute et discussion, par les intervenants présents, du rapport de la démarche d'observation réalisée par Geneviève Manseau, le directeur de l'école juge nécessaire de tenir une autre réunion.

**

**PROCÈS-VERBAL D'UNE RÉUNION
MULTIPROFESSIONNELLE
ÉCOLE (...)**

- Date : Le 4/6/1999 :
- Sujet : Adoption de mesures de soutien relativement à l'élève (...)
- Présents : directeur, conseillère pédagogique, psychologue, orthopédagogue, travailleur social, enseignante titulaire de 1re année, psycho-éducatrice, étudiante-chercheuse à l'Université de Montréal
- Absent : directeur adjoint

*

L'enseignante de l'enfant souhaiterait qu'il soit reconnu comme élève affecté de troubles du comportement. Sa demande fait l'objet d'un débat entre les autres intervenants présents.

Après écoute et discussion du rapport d'observation de Geneviève Manseau, les décisions suivantes sont prises :

- . suivi de l'enfant à l'externe avec accent mis sur la délimitation de «frontières» ;
- . élaboration d'un Plan d'intervention spécialisé avec réévaluation des interventions au besoin ;
- . rencontre du Comité multi à la rentrée de 1999-2000 en vue mise en place de mesures de soutien à l'enseignant(e) chargé(e) d'accueillir (...) en 2e année.

ANNEXE III :

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
À LA RECHERCHE**

Université de Montréal
 Faculté d'éducation
 Département de psychopédagogie

(personne mineure)

FORMULE DE CONSENTEMENT

J'autorise mon enfant _____ à participer au projet de recherche suivant, mené sous la direction de _____, professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Je suis au courant de la nature de cette recherche dont le but est, de façon générale, l'avancement de la science et, plus particulièrement :

Dans l'état actuel d'avancement des travaux, il est prévu que la participation demandée prenne la forme de :

, les activités d'entretien pouvant être enregistrées au magnétophone, et soit d'une durée d'environ cinq mois.

La chercheuse soussignée s'engage à mettre en oeuvre toutes les précautions en son pouvoir afin de minimiser au maximum les inconvénients et les risques prévisibles pour la personne de mon enfant _____.

J'accepte que _____ participe à cette recherche et m'engage à faire part sans délai à la chercheuse soussignée de tout problème survenant en relation avec ses travaux. S'il s'avérait, après discussion avec celle-ci, que je juge préférable de retirer mon enfant, j'en aurais la possibilité à tout moment sans qu'aucun préjudice ne soit causé à _____. Il est expressément entendu que mon enfant pourra de lui-même mettre fin à sa participation, en tout temps et en toute liberté.

De même, si, après le début de sa participation à cette recherche, il apparaissait prévisible que la poursuite de celle-ci entraîne des risques pour sa santé physique ou mentale, les responsables de la dite recherche devraient mettre un terme à sa participation après m'en avoir informée.

Je reconnais également que les responsables de la recherche pourront mettre fin à sa participation en tout temps quand ils le jugeront nécessaire. Il est convenu que les renseignements contenus en son dossier pourront être utilisés par les responsables aux seules fins énoncées ci-haut et, à la condition que les éléments susceptibles d'être de nature confidentielle ne soient pas divulgués dans le public d'une façon telle que mon enfant puisse être identifié.

Signé à _____ en duplicata ce _____

(Chercheuse)

Faculté : _____

Tél. : _____

(Tutrice)

Adresse : _____

Tél. : _____

ANNEXE IV :

LETTRE D'AUTORISATION GÉNÉRALE

Montréal, le 7 juillet 1999

À :

AUTORISATION

Madame ou Monsieur,

La présente lettre a pour but d'attester que je, soussignée, autorise madame **Geneviève Manseau**, étudiante au doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal, à consulter le dossier de mon fils, (nom de l'enfant), né le (jour et mois) 1992, et à en tirer des copies, en tout ou en partie, pour les besoins de sa recherche. Il est entendu que toutes les précautions raisonnables seront prises pour que les données ainsi obtenues demeurent confidentielles.

Recevez, Madame ou Monsieur, l'assurance de ma considération.

Signature de la mère
(Parent ayant la garde légale
de l'enfant ...)

ANNEXE V :

PROTOCOLE D'ÉCHANGES PROFESSIONNELS

AVEC L'ÉQUIPE DE PÉDOPSYCHIATRIE

**LETTRE D'AUTORISATION
RELATIVE À LA
RECHERCHE DOCTORALE EN PSYCHOPÉDAGOGIE
MENÉE PAR GENEVIÈVE MANSEAU,**

Étudiante à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal

Dans le cadre de la recherche doctorale citée en titre, je, soussignée _____, née le _____, à _____, déclare, par la présente, avoir pleine conscience de la nécessité, pour les fins de la dite recherche, d'un échange d'informations personnelles me concernant, moi et mes deux enfants, (noms des intéressés), ainsi que les membres de ma famille, entre les personnes ci-après désignées :

d'une part :

- Geneviève Manseau, étudiante-chercheuse au doctorat en éducation, Université de Montréal

d'autre part :

- (nom de la personne concernée), travailleur social et
- (nom de la personne concernée), ergothérapeute, ces dernières à l'emploi de l'Hôpital (nom de l'institution concernée) à (nom et adresse du service concerné).

La présente autorisation expire au moment où se termine la recherche doctorale de Geneviève Manseau ci-haut désignée.

Signée à Montréal, le _____

Par : _____
(nom de la mère et tutrice de l'enfant)

ANNEXE VI :
CANEVAS DU DÉROULEMENT DES SÉANCES D'OBSERVATION
DE L'ENFANT À DOMICILE

**CANEVAS DU DÉROULEMENT DES SÉANCES
D'OBSERVATION DIRECTE DE L'ENFANT
À DOMICILE**

Parce que notre sujet était très jeune, parce qu'il faisait déjà l'objet de l'intervention de professionnels divers, nous avons pris la décision de ne pas l'aborder comme prévu au départ, par voie d'entrevue en face à face. Cette forme de cueillette d'information nous paraissait peu susceptible d'être efficace, dans la mesure où l'enfant présentait un côté cabotin relié à son besoin viscéral d'attirer l'attention. Ses réponses à nos questions risquaient ainsi de poser un problème de fiabilité insoluble.

Nous avons donc opté pour l'approche la plus naturelle possible, compte tenu que nous étions déjà connue des trois membres de la famille comme consultante privée en orthopédagogie. L'information sur le comportement d'apprentissage d'Orphée à la maison serait obtenue par le biais de séances d'observation directe durant la période des devoirs sous la supervision de la mère. Pour l'enfant, nous irions voir comment les choses se passaient chez lui lorsqu'il effectuait ses tâches scolaires dans le but de vérifier quelles recommandations de changements pourraient éventuellement s'appliquer.

Ce faisant, nous nous donnâmes quelques principes de base, dont la liste ci-dessous constitue le Canevas du déroulement des séances d'observation directe à domicile.

PRINCIPES DE BASE :

1 - Se borner à une observation de type directe-discrète (c. à d. sans intervention verbale de notre part) autant que possible.

2 - Si la situation (tension excessive entre la mère et l'enfant, par exemple, ou blocage de celui-ci) le commande, adopter une attitude d'observatrice participante (c. à d. avec intervention verbale de notre part), mais en la limitant au strict nécessaire commandé par la dite situation.

3 - Expliquer à l'enfant dès le début des séances la raison d'être de l'utilisation du magnétophone et lui en permettre au besoin le maniement selon des directives claires - afin de dédramatiser le fait d'enregistrer sa performance ; en revanche, se réserver le privilège de reproduire celle-ci sans effacement des erreurs ou sautes d'humeur puisqu'elles constituaient une part de l'information ciblée.

4 - Parallèlement à l'enregistrement, prendre des notes écrites sur l'ordre de déroulement des séances, les comportements verbaux et non verbaux (son attention, son application à la tâche, ses stratégies d'exécution, les indices de sa motivation, etc.) de notre sujet, les commentaires éventuels de sa mère et le degré de qualité de la performance de son fils cadet.

5 - Pour pallier le risque d'intrusion du frère aîné pendant les séances où, par extraordinaire, il serait présent à la maison, expliquer à celui-ci en confidence que l'intervention vise exclusivement Orphée et lui demander sa collaboration en tant que «grand» sous la forme d'une discrétion totale.

6 - Respecter intégralement le rôle de superviseur des tâches scolaires de la mère durant les séances sauf en cas d'absence inopinée de celle-ci.

7 - Sans se montrer indifférente dans les situations éventuelles de conflits mère-enfants ou enfant-enfant, laisser la mère en assurer la gestion, n'intervenir que si le contexte le justifie et de façon à ne pas mettre en cause l'autorité parentale.

8 - Adopter une attitude de nature à prévenir toute ambiguïté dans ses rapports avec les membres de la famille, observant les règles habituelles (vouvoiement et discrétion quant à son univers privé propre, entre autres, sont particulièrement de mise ici) d'un professionnalisme de bon aloi, y compris dans les situations plus détendues (invitation à souper, par exemple).

REMERCIEMENTS

«Pour faire une thèse, il faut du courage !», n'avons-nous cessé d'entendre dire tout au long du parcours de cinq ans qui a abouti à la présente étude. Mais précisément, pour que le courage porte fruit, il lui faut le soutien de tous ces gestes, petits et grands, dont la fonction est de l'entretenir et de le ranimer lorsqu'il défaille. Nous aurions pu avoir la malchance de ne pas rencontrer les personnes capables de tels gestes - des autres, il ne vaut point la peine de parler ! Or, ce ne fut heureusement pas le cas, et nous nous considérons l'obligée de tant de gens qu'il nous serait impossible de tous les mentionner. On nous pardonnera de faire porter notre sélection sur nos collaborateurs directs.

Pour leur accueil et leur participation sans faille, nous tenons à remercier d'abord, comme il se doit, Orphée, notre jeune sujet, ainsi que sa mère et son frère aîné. Est-il besoin de dire qu'en leur absence, nous n'aurions pu mener à son terme notre recherche ? Celle-ci fut également rendue possible grâce au concours d'un grand nombre d'intervenants oeuvrant en garderie, à l'école ou dans le milieu socio-médical. La participation, notamment, de l'équipe rattachée aux services de pédopsychiatrie mis à contribution par nous s'avéra une expérience particulièrement féconde d'échanges professionnels entre milieux de la santé et de l'éducation. Que toutes les personnes ci-devant mentionnées, dont il nous est interdit de révéler le nom pour des raisons de confidentialité, se reconnaissent ici, c'est notre vœu le plus cher.

La réalisation de notre thèse doit aussi beaucoup à de nos connaissances, expertes en traitement de texte, qui, elles, peuvent être identifiées. Il s'agit de l'informaticienne Rolande Santerre et des info-graphistes Diane Marquette et Marie-Claude Cusson. Nous

leur désintéressement. Ces trois personnes ont fait de la série de tableaux que nos lecteurs auront déjà déchiffrés aux chapitres 2, 3, 4 et 5, des produits d'une qualité qui nous aurait été difficilement accessible, n'eussions-nous bénéficié de leur générosité.

Sur un autre plan, non moins important, l'aide documentaire apportée par le personnel de la Bibliothèque des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, notamment la plus qu'excellente Danielle Malette, et celui de la Bibliothèque dite «E.P.C.» de l'Université de Montréal nous fut d'un précieux secours. Lorsqu'il s'agit de faire reproduire les documents glanés ou rédigés dans le cadre de notre travail, nous reçûmes l'appui constant et diligent de l'équipe de l'incomparable Louise Roussel, du service de reprographie du Collège de Maisonneuve. Ces ressources, en nous facilitant la tâche, nous permirent souvent d'économiser temps et énergie dans des conditions matérielles où les deux nous étaient comptés.

Comment, à ce propos, ne pas souligner l'importance pour le chercheur en sciences humaines de trouver les fonds nécessaires à la poursuite de sa démarche dans un minimum de sécurité ? Nous tenons à exprimer notre vive gratitude à la Fondation des prêts d'honneur, alors dirigée par monsieur Émile Bessette, ainsi qu'au Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal qui, par l'attribution de bourses d'études à notre endroit, nous ont permis de surmonter quelques obstacles peut-être fatals autrement à l'aboutissement de notre projet.

Une fois terminée la version finale de notre texte, nous avons trouvé, en la personne de Madeleine Bouvier, ex-directrice générale de la Fédération des associations de familles monoparentales du Québec et maintenant co-directrice de la maison d'édition Lingua-tech, une lectrice expérimentée dont les remarques auront sûrement épargné à nos lecteurs d'agaçantes coquilles. Le professeur Claude Germain, du Département de linguistique de l'Université du Québec

du Québec à Montréal, a, quant à lui, bien voulu exercer son esprit critique sur notre contenu. Nous lui savons gré de ses remarques qui nous ont amenée à préciser le concept de «connaissances» utilisé dans nos pages.

Si nous avons réservé pour la fin l'expression de notre reconnaissance allant à notre directeur, le professeur Jean Gaudreau, du Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, et à notre co-directeur, monsieur Gilles Richelieu, psychologue clinicien rattaché aux Centres jeunesse de Montréal, c'est afin que la mention de leurs noms reste plus aisément dans la mémoire de nos lecteurs. À monsieur Gaudreau, nous disons merci pour la mise à disposition de son temps, de son écoute attentive dans le climat d'ouverture et de liberté nécessaire au maintien envers et contre tout de notre enthousiasme ; à monsieur Richelieu, nous adressons nos remerciements pour la qualité humaine d'un accompagnement qui nous aida à aller jusqu'au bout de cette épreuve initiatique que représente, à notre humble avis, une thèse de doctorat.
