

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**LA REPRÉSENTATION SOCIALE DES MAUVAIS
TRAITEMENTS PSYCHOLOGIQUES ENVERS LES ENFANTS
EN SERVICE DE GARDE**

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL
CONCENTRATION FAMILLE-JEUNESSE

PAR
CAROLINE PULVER

JUIN 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES ABBRÉVIATIONS	vii
LISTE DES ANNEXES.....	viii
LE RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Le problème social.....	4
1.1.1 La violence- un problème social?	4
1.1.2 La violence psychologique- un problème social?	8
1.1.2.1 Quelques données statistiques à l'appui.....	11
1.2 Recension des écrits.....	15
1.2.1 Mauvais traitements en institution	16
a) ... dans les écoles.....	17
b)... en centre d'hébergement pour enfants	21
c) ... en service de garde.....	23
1.2.2 Mauvais traitements psychologiques en milieu familial	30
a) Définitions selon les conséquences observées.	33
b) Définitions selon les actes parentaux.....	34
c) Définition selon les actes et des conséquences potentielles.....	34
d) L'opérationnalisation du concept.....	38
1.3 La question de recherche et les objectifs.....	40
CHAPITRE II : LES DIMENSIONS THÉORIQUES DE L'ÉTUDE	42
2.1 La représentation sociale.....	42
2.2 Les mauvais traitements psychologiques	45

2.3 La relation entre l'enfant et l'éducateur	48
2.3.1 Un climat démocratique : les fondements d'une interaction adulte-enfant positive	49
CHAPITRE III : LES DIMENSIONS MÉTHODOLOGIQUES	53
3.1 La population.....	54
3.2 La sélection des sujets.....	55
3.3 Méthode de collecte de données	58
3.4 Analyse de l'information	60
3.5 Limites concrètes et envisagées de l'étude	62
3.6 Considérations éthiques.....	63
CHAPITRE IV :LES RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	65
4.1. BLOC I: La définition de la violence psychologique	65
4.1.1. Définition de la violence en CPE	66
4.1.2 Définition de la violence psychologique faite aux enfants en service de garde	71
a) Les manifestations de la violence psychologique en CPE.....	72
b) Le problème	79
4.2. BLOC II : Témoignages d'incidents sur le terrain	85
4.2.1 Les faits observés – Quelques exemples marquants	85
4.2.1.1 Les contextes favorables à la violence psychologique en service de garde	87
4.2.2 Les explications de la violence psychologique en service de garde envers les enfants.....	90
a) Causes au niveau de la formation	91
b) Causes rattachées à l'essence propre de l'éducateur	92
c) Causes environnementales	94

4.3 BLOC III: Pistes d'action possibles	100
4.3.1 Réactions possibles lors d'une observation de mauvais traitements psychologiques.....	100
4.3.2 Mesures en place et outils privilégiés	103
4.3.3 Aide aux éducateurs abusifs.....	106
4.3.4 Possibles outils de prévention	108
 CHAPITRE V : LA DISCUSSION	112
5.1. Première étape : La définition des mauvais traitements psychologiques à partir des observations mémorisées.	113
5.1.1 L'acte et sa nature	114
5.1.2 Les gestes concrets–l'opérationnalisation des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en CPE	115
5.1.3 Les impacts des gestes	117
5.1.4 Le jugement personnel.....	117
5.1.5 Une esquisse de comparaison	118
5.2 Deuxième étape : l'interprétation des gestes psychologiquement violents	120
5.2.1 Les conséquences sur le développement de l'enfant.....	121
5.2.2 Le jugement normatif.....	122
5.2.3 Les mauvais traitements psychologiques en CPE : un échec de l'intervention démocratique?	123
5.3 Troisième étape : Les motivations des éducateurs à intervenir de manière psychologiquement violente envers les enfants	127
5.3.1 Le contexte favorable aux mauvais traitements psychologiques – les déclencheurs.....	128
5.3.2 Un climat de travail dysfonctionnel : agent motivateur pour commettre des actes psychologiquement violents?.....	129
5.3.3 Les conditions de travail défavorables : une explication de la violence psychologique faite aux enfants?	132

5.3.4 Les explications reliées à la personne elle-même	135
5.3.5 Une esquisse de comparaison	138
5.4 Quatrième étape : Les recommandations	143
5.4.1 Comment agir sur le climat de travail?	144
5.4.2 Comment agir sur les conditions de travail?	146
5.4.3 Comment agir auprès de l'éducateur?	149
5.4.4 Comment agir sur les déclencheurs immédiats?	151
CONCLUSION	154
BIBLIOGRAPHIE.....	158
WEBOGRAPHIE	169

LISTE DES FIGURES

Figure

- 5.1 L'interrelation entre les causes profondes, les déclencheurs et le passage à l'acte...137
- 5.2 Identification des cibles d'interventions et les acteurs visés.....153

LISTE DES ABBRÉVIATIONS

CPE : Centres de la Petite Enfance

RCPEIM : Regroupement des Centres de la Petite Enfance de l'île de Montréal

SREPE : Service de Remplacement Éducatif à la Petite Enfance

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I : Liste complète des mauvais traitements psychologiques.....	170
ANNEXE II : Feuille d'information.....	172
ANNEXE III : Formulaire de consentement éclairé.....	173
ANNEXE IV : Grille d'entrevue.....	174

LE RÉSUMÉ

La représentation sociale des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en service de garde – une recherche qualitative

Cette recherche qualitative inspirée de la théorie ancrée vise à connaître l'élaboration de la représentation sociale des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en Centre de la Petite Enfance (CPE) à Montréal par les éducateurs. Elle désire faire ressortir le processus cognitif de base afin de relever le point de vue des éducateurs face à la problématique, les explications qu'ils en donnent et des pistes d'actions préventives.

La recherche se situe dans un cadre constructiviste, car elle tient à faire émerger de nouvelles connaissances à partir du vécu des éducateurs. Le concept de la représentation sociale, selon Farr et Moscovici (1984), est à la base et guide l'ensemble de la recherche. Le projet prend tout son sens lorsqu'on considère l'absence de données sur la problématique. L'émergence de nouvelles connaissances et la prise en compte du jugement singulier de chaque personne visée constituent l'originalité de la recherche.

Pour ce faire, dix entrevues semi-structurées sont menées auprès d'éducateurs qui travaillent ou qui ont été employés en CPE dans les deux dernières années précédant les entrevues. Le choix des répondants se fait à partir de différents critères, soit la formation académique, l'expérience auprès des tout-petits et leur intérêt pour les mauvais traitements psychologiques. Trois entités de questions sont prévues. La première porte sur la définition des mauvais traitements psychologiques à l'endroit des enfants en service de garde, la deuxième sur les observations mémorisées et leurs explications et la troisième sur les pistes d'actions préventives déjà mises en place ou à instaurer. Afin d'enrichir les données recueillies, des observations, de type participante, sont mises à contribution.

La recherche fait émerger une esquisse de définition et une opérationnalisation des mauvais traitements psychologiques en service de garde et les contextes d'apparition de tels gestes. Les résultats obtenus sont comparés aux écrits sur la violence dans les écoles et en milieu familial. L'explication du phénomène se fait à partir d'une logique multifactorielle. Deux niveaux d'explications sont mis de l'avant, soit les déclencheurs immédiats et les causes plus profondes. Trois facteurs explicatifs semblent déterminants, soit le climat de travail des éducateurs, les conditions de travail et l'essence propre aux éducateurs qui peut être influencé par l'éducation, les valeurs individuelles, les humeurs et leurs compétences. Ces explications servent à l'auteur de tremplin dans le but de formuler quelques recommandations destinées à l'intervention et au soutien des éducateurs dans un souci de prévention des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en service de garde.

Quatre recommandations principales sont formulées, soit de porter une attention particulière à la communication démocratique au sein de l'équipe et à un renforcement des liens sociaux entre employés, soit de favoriser une prise en charge plus efficace des problématiques lourdes des enfants et des dynamiques groupales, soit de veiller à l'amélioration des compétences et connaissances en intervention avec les enfants, soit d'agir sur les déclencheurs immédiats.

Mots clefs : violence psychologique, enfant, mauvais traitements, service de garde.

INTRODUCTION

« Tais-toi, espèce d'incapable. C'est toujours pareil avec toi... tu ne comprends rien et tu ne veux rien comprendre! ». Voici un exemple de ce qu'un enfant pourrait entendre lorsqu'il subit des mauvais traitements psychologiques de la part d'un adulte. Peu à peu l'enfant risque d'intérioriser ces paroles, de penser qu'elles correspondent à la réalité. Son estime de lui-même et sa confiance en soi en seront probablement affectées, ce qui risque de mettre son développement en péril. C'est en ce sens que la société a le devoir de reconnaître cette forme de violence pour sensibiliser la population à ce que les enfants vivent lorsqu'ils la subissent. Certes, ce type de mauvais traitements existe en milieu familial. Mais est-ce le seul endroit?

L'enfant inscrit en service de garde à la petite enfance passe presque la moitié de son temps en garderie où œuvrent des personnes adultes exerçant une certaine autorité sur eux. Pourrait-il y avoir des abus d'ordre psychologique au sein de ces établissements? Que dit la littérature au sujet de tous les types de violence? Voici la question de départ à laquelle nous nous sommes intéressés.

Certaines raisons d'ordre personnel et professionnel viennent appuyer notre choix de sujet. Ayant nous-mêmes eu une malformation à la naissance, nous avons pu goûter à toutes sortes d'insultes blessantes à notre égard, que ce soit de la part de pairs ou d'adultes (plus rarement). L'école était devenue un enfer, car nous étions souvent la cible des camarades qui faisaient usage de violence psychologique, en nous traitant continuellement de nulle, de laide et d'incapable. Des marques subsistent aujourd'hui. Heureusement, nous avons eu des parents très compréhensifs, qui nous procuraient du support et sur qui nous pouvions compter. Cette aide était primordiale pour entamer le chemin de l'adolescence. Tous ces événements ont mené à un sens accru de la justice et de l'égalité. Cette inquiétude a persisté et nous nous sommes posés la question : Y a-t-il des événements et contextes déclencheurs

dans l'expression des actes d'abus envers les enfants? La présente recherche s'inscrit donc dans une quête de recension d'écrits scientifiques du phénomène de la maltraitance psychologique infantile et de sa prévention afin de leur garantir un meilleur départ dans la vie.

Le choix du sujet de mémoire s'inspire de notre intérêt pour le bien-être des enfants. Ces petits êtres avec des besoins spécifiques nous ont toujours accueillis sans jugement et à bras ouverts. Ils nous permettent de nous ressourcer et de garder notre énergie. C'est en ce sens que nous voudrions améliorer leur bien-être.

Dans notre cheminement académique et professionnel, nous tentons de rejoindre trois préoccupations majeures, soit la quête de justice, les enfants et l'intervention sociale. L'emploi en garderie comme éducatrice nous permet d'observer que certains éducateurs utilisent des propos négatifs envers certains enfants, et ceci de manière répétitive. Connaissant les impacts que ces propos peuvent avoir sur un individu, en nous basant sur nos propres expériences nous nous posons les questions suivantes : S'agit-il d'observations subjectives uniquement? Quelles formes de violence surviennent en service de garde et qu'entendons-nous par le terme violence? Qu'est-ce la violence psychologique? Est-ce que le phénomène de violence est plus visible de nos jours et est-ce que le phénomène est réellement mesurable? Qu'en pensent les éducateurs? Notre inquiétude grandit considérablement avec le temps et nous nous demandons de quelle façon ces enfants chemineront, d'autant plus que certains chercheurs affirment que cette forme de violence (en famille) est plus néfaste que la violence physique et qu'elle laisse des séquelles plus permanentes (Egeland, Sroufe et Erickson, 1983; Malo, 2006). En quoi pouvons-nous affirmer qu'il s'agit réellement d'un problème social, car la présence d'un problème social se définit par la communauté locale, par les personnes qui le vivent, par les intervenants professionnels ou par des institutions et non par un seul sujet? Est-ce que les personnes concernées l'identifient également comme étant grave et nécessitant une réaction sociale, un contrôle social? Pour ce faire, nous allons explorer la connaissance de la communauté et du problème ainsi que la définition de celui-ci et les besoins de la communauté (Deslauriers et Hurtubise, 2000).

Le mémoire se divise en cinq chapitres. Le premier sert à définir la problématique et le problème social à travers la littérature déjà existante. La question de recherche sera formulée et nous tenterons d'y répondre tout au long des chapitres suivants. Le deuxième chapitre s'inscrit dans une quête de définition des principaux concepts constituant la question de recherche. Celui-ci servira comme assise théorique et guidera l'ensemble de l'analyse des données recueillies. En ce qui a trait au troisième chapitre, nous allons présenter la méthode par laquelle nous obtiendrons les données dans le but de répondre à la question. Une fois la méthode déterminée, les résultats principaux seront décrits afin de passer à la discussion de ceux-ci. Nous clorons ce travail de recherche par l'élaboration de recommandations.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

La problématique regroupe trois grands thèmes qui permettront de mieux circonscrire le champ d'étude. Il s'agit en premier du problème social, sous-chapitre consistant à comprendre si la violence psychologique en service de garde représente un réel problème ou non. Deuxièmement, la recension des écrits sur le sujet sera abordée pour ensuite en venir à formuler la question de recherche et les objectifs.

1.1 Le problème social

L'angle d'étude et le concept des mauvais traitements psychologiques s'inscrivent dans le phénomène de violence faite aux enfants. Tel que proposent Hurtubise et Deslauriers (2000), afin de pouvoir affirmer qu'il s'agit d'un réel problème social, il est requis d'explorer la situation -problème tant à partir de données qualitatives que quantitatives, et ceci d'un point de vue global (soit en considérant la violence psychologique comme faisant partie du phénomène de violence au sens large) mais également par une approche plus pointue qui fait davantage référence au phénomène de violence *psychologique* en soi.

1.1.1 La violence- un problème social?

Le terme violence est fréquemment utilisée comme un concept « fourre-tout » et se voit souvent confondu avec la notion d'agressivité. L'agressivité fait référence à une attitude d'un individu afin de faire comprendre à l'autre qu'il s'approche trop près de lui et qu'il se sent alors mis en danger par ses paroles, son regard ou son comportement. Il s'agit en quelque

sorte d'une force de vie qui s'exerce dans le but de préserver la bulle de son intimité. (Petitclerc, 2005). Tout être humain est agressif à certains moments, car cette attitude lui permet de se faire respecter (Laborit, 1990, Becker, 1999).

Quant au terme de la violence, le respect de l'autre tombe. Il s'agit alors d'une intrusion de force dans l'univers personnel de l'autre. Les limites de l'espace d'intimité sont alors franchies (Petitclerc, 2005). Selon Gilligan (1997), la violence est étroitement liée au terme tragédie, qui implique en soi une forme de gravité élevée des gestes posés et qui nécessite une sanction car elle contre la justice.

Quant à la violence envers l'enfant, ceci n'est pas un phénomène récent, même si la société en parle davantage aujourd'hui. Tel que mentionne Vivet (2007, p. 5) : « C'est la prise de conscience de ce problème, le déliement des langues, la médiatisation de certaines affaires et l'élaboration de textes législatifs en la matière qui en ont transformé notre perception. » Selon la recension des écrits de Mireau (2005), la définition de la violence faite aux enfants trouve ses origines dans les travaux de Zacchias en 1651 où il décrit des lésions pouvant être provoquées par des coups à la tête des nourrissons. En 1860, Dr Tardieu, médecin légiste, fait la première description des enfants battus. En 1874, on rapporte l'histoire d'un enfant à New-York, pour laquelle la protection aurait été obtenue grâce à l'intervention de la société oeuvrant pour la protection de la cruauté envers les animaux. Un organisme pour les enfants n'existait pas. Les études de Caffey (1946) marquent le point de départ de la prise en compte médicale de la maltraitance des enfants. Près d'un siècle après Tardieu, Silverman fait une description plus précise des lésions radiologiques chez ces enfants maltraités. Kempe, Silverman et Steele (1962) introduisent alors le terme « syndrome de l'enfant battu ».

La violence envers l'enfant se définit souvent selon deux formes, soit la violence instrumentale qui « se veut une mise en œuvre en vue d'atteindre un certain objectif » (Chamberland, Léveillé et Trocmé, 2007, p. XIX), soit la violence expressive qui « consiste en une réponse inadaptée au stress et à la colère issue de conflits » (Chamberland, Léveillé et Trocmé, 2007, p. XIX). Selon les tenants de la définition instrumentale, la violence est définie comme suit :

Un exercice abusif de pouvoir par lequel un individu en position de force cherche à contrôler une autre personne en utilisant des moyens de différents ordres afin de la maintenir dans un état d'infériorité ou de l'obliger à adopter des comportements conformes à ces propres désirs » (CRI-VIFF, 2006).

Selon les tenants d'une vision plus expressive de la violence, celle-ci se définit comme « toute atteinte à l'intégrité physique et psychique de l'individu qui s'accompagne d'un sentiment de contrainte et de danger ». (Perrone et Nannini, 1995 cités dans Rondeau, Brodeur et Carrier, 2001).

Les auteurs de la recherche sur la violence familiale dans la vie des enfants au Québec menée en 2004 proposent une définition plus appliquée à la violence faite aux enfants par un adulte en particulier. Elle consiste en des « actions commises par un adulte dans un ménage qui dans une situation de conflit avec l'enfant, risquent de compromettre l'intégrité et le bien-être psychologique ou physique de ce dernier » (Institut de la statistique du Québec, 2004, p. 23).

La violence peut prendre différentes formes. Elle peut être de nature physique, psychologique et sexuelle, selon Vivet (2007). Les auteurs de l'étude sur l'incidence des signalements au Québec (EIQ) ajoutent également d'autres types de violence, tels la négligence, l'abandon et une catégorie « autres formes » (Tourigny et al. 2002). L'Étude sur l'incidence canadienne de 2003 inclut également l'exposition à la violence familiale comme une forme de mauvais traitements (Trocmé et al., 2005). Nous nous concentrons sur une définition globale des trois types de mauvais traitements les plus connus, soit la violence physique, sexuelle et psychologique, afin de clarifier le concept. La violence physique fait référence à « toute contrainte exercée sur le corps d'un enfant », selon Tomkiewicz (1991). Quant à la violence sexuelle, celle-ci revêt un caractère sexuel qui passe par la séduction de l'enfant à des contacts physiques et affectueux et d'échanges sexuels (Vivet, 2007). La violence psychologique, quant à elle se réfère à des agressions verbales et non verbales qui remettent en cause l'intégrité de l'autre individu (Vivet, 2007). Une définition plus approfondie sera proposée au cours des prochains chapitres.

La fin du XX^{ème} siècle marque l'apparition d'une prise en charge institutionnelle de la maltraitance et cela tant en Europe qu'en Amérique du Nord, ce qui signifie l'introduction d'une réaction sociale et l'exercice d'un contrôle social afin de prévenir et amoindrir les cas de violence faits aux enfants (Mireau, 2005). Nous semblons donc assister à une qualification du phénomène de violence comme problème social qui doit être investigué et pris en charge non seulement par les individus eux-mêmes, mais également par la société en général.

La violence (...) envers les enfants et les femmes en contexte familial sont de moins en moins considérés comme des phénomènes de nature privée mais plutôt reconnus comme des problèmes de société. Cela explique peut-être pourquoi ils font l'objet d'une attention croissant et sélective de la part à la fois des décideurs comme de l'ensemble des acteurs sociaux. (Bilodeau, 2000 cité dans Chamberland et al. (2003).

Non seulement une intervention auprès de l'agresseur est requise, mais également au niveau des enjeux que la violence peut engendrer et des diverses cibles (femmes, enfants, employés, immigrants, etc.). La recension des écrits dirigée par Arcand, Damant, Gravel et Harper (2008) s'allie aux constat des Nations Unies qui « rappelait récemment que les violences faites aux femmes représentent un problème social grave partout dans le monde et qu'il est essentiel de poursuivre activement nos actions pour tenter les enrayer » (Arcand et al., 2008, p. couverture) et présente plusieurs formes d'intervention dans le cas de violences faites aux femmes. Cependant, les réactions sociales engendrées dépendent de plusieurs facteurs, tels la signification de la violence dans l'espace public, la distance sociale entre le geste et le contrôle social déjà présent dans la société par les institutions. Autrement dit, la violence entre jeunes ne provoquera pas les mêmes réactions sociales que la violence envers les enfants ou la violence conjugale. Des normes doivent être transgressées pour qu'il y ait contrôle social, et ces normes ne s'appliquent pas de la même manière selon les acteurs de violence, le contexte et les événements. (Horwitz, 1990).

1.1.2 La violence psychologique- un problème social?

À présent nous savons que la violence au sens large représente un problème social. La violence psychologique à l'égard des enfants semble faire partie du concept, mais nous désirons tout de même savoir comment la société québécoise qualifie ce type de violence et si elle est reconnue.

La reconnaissance de la violence psychologique envers les enfants ne date pas d'aujourd'hui. Déjà dans le rapport Bouchard (1991), cette forme de mauvais traitements préoccupait les instances universitaires. C'est au sein du document « Un Québec fou de ses enfants » que Bouchard (1991) recommandait au ministère de la Santé et des Services sociaux de commencer à prendre en compte cette forme d'abus.

L'auteur souligne que :

Ces enfants ne portent pas de marques au corps. Ils en ont de profondes au cœur et se retrouvent parmi nos jeunes désespérés, rebelles ou suicidaires. On ne peut les dénombrer facilement, mais les enquêtes épidémiologiques canadiennes et américaines montrent que les parents avouent assez candidement l'usage de mots durs, blessants et dégradants envers leurs enfants. Comme si les mots ne comptaient pas... (Bouchard, 1991, p. 147).

C'est en ce sens qu'il les nomme « les mots qui tuent » et qu'il suggère une intervention accrue dans ces cas.

Le deuxième argument est constitué de nos observations faites en milieu de garde au long de nos sept ans de pratique. Souvent nous avons été témoins de gestes inappropriés de la part d'éducateurs en garderie envers des enfants. Ces actions pouvaient être désignées comme du mépris, de la terreur, du chantage, de l'intimidation, etc. et allaient dans certaines situations jusqu'à la violence physique (serrement du bras, brassage, pincement). Ce que nous avons pu observer, c'est que ce genre de comportement visait souvent le même enfant et était de nature exclusivement négatif. Nous sommes conscients qu'il s'agit d'observations subjectives et aucunement généralisables. C'est en ce sens, que nous souhaitons explorer le terrain pour savoir si nos observations sont singulières ou si d'autres éducateurs peuvent témoigner de comportements semblables ou identiques afin de mieux connaître la réalité des pratiques en service de garde. Telles que démontrent les statistiques suivantes et les différentes études, cette forme de violence se perpétue en milieu familial et laisse des séquelles à court, moyen

ou long terme. Il a été prouvé que les enfants subissent réellement des impacts de ces mauvais traitements psychologiques. Pour cette raison, il devient nécessaire d'intervenir auprès des personnes qui peuvent en faire usage afin de protéger nos tout-petits.

Les conséquences observées chez les très jeunes enfants peuvent être des problèmes d'attachement, des retards de développement et de langage (Oxman –Martinez & Moreau, 1993), des déficits sociaux, affectifs et cognitifs et des troubles du comportement (Mayer-Renaud, 1990). Dans le cas d'abus physiques combinés avec de la violence psychologique, des impacts physiques peuvent également survenir, tels l'apathie du nourrisson, le nanisme déprivationnel ou le nanisme psychosocial (PRCAN, 1993 dans Malo, Moreau, Chamberland, Léveillé et Roy, 2001). Ces retards peuvent cependant être rattrapés au début de l'âge scolaire.

Les impacts observés chez les enfants d'âge scolaire et les adolescents sont des problèmes intériorisés (anxiété, dépression, suicide...), des problèmes de comportements extériorisés (agression, fugues, délinquance...), des problèmes d'estime de soi, des sentiments de révolte et de pessimisme face à l'avenir, une tendance à se blâmer soi-même, des difficultés à établir des liens significatifs, des problèmes de rejet par les pairs, etc. (Malo, 2006, p.10).

À plus long terme, les mauvais traitements psychologiques peuvent provoquer des conséquences jusqu'à l'âge adulte, comme par exemple des problèmes interpersonnels, de troubles de l'alimentation, des symptômes psychopathologiques, de la détresse psychologique, de la dépression et des idéations suicidaires, des problèmes d'alcoolisme, de toxicomanie, une tendance à vivre de nouvelles victimisations (femmes), des problèmes de criminalité, de violence (hommes), des dysfonctions sexuelles (femmes), des grossesses non désirées, etc. (Malo, 2006). Il est certain que les pires conséquences découlent de situations regroupant plusieurs types de mauvais traitements. Cependant, la violence psychologique pourrait expliquer à elle seule la plus grande partie des impacts négatifs (Hart et Brassard, 2002).

Lors de notre stage à la direction de la protection de la jeunesse, de nombreuses conversations avec des intervenants ont eu lieu. Nous nous sommes rendus compte que les

mauvais traitements psychologiques devenaient de plus en plus courants et que les travailleurs sociaux commençaient à se pencher sur ce problème de manière sérieuse. Ces intervenants se plaignent que les conséquences ne sont visibles qu'à l'adolescence sous forme de troubles de comportement. Lors de ces échanges sur les problèmes de comportements des jeunes signalés et qui semblent avoir un lien direct avec les mauvais traitements psychologiques vécus dans le passé, ceux-ci expriment qu'ils croient que ces troubles représentent parfois une finalité des abus psychologiques vécus lors de l'enfance. Pour ces raisons, ils souhaiteraient pouvoir intervenir plus rapidement dans des cas d'abus psychologique. Ils désireraient avoir une emprise et disposer de plus de temps pour évaluer ces situations bien précises. Le débat au niveau de la société est lancé.

Ceci se confirme également à travers la modification de la loi sur la protection de la jeunesse qui a été soumise au gouvernement québécois en décembre 2004 et qui contient un nouvel alinéa d'article de loi visant les mauvais traitements psychologiques commis envers les enfants (Mayer, 2004). Le projet a d'ailleurs été accepté en juillet 2007. Par cette réforme, le jugement normatif des gens a amené à qualifier certains gestes posés par des adultes en position d'autorité comme inappropriés et à demander une intervention afin des les prévenir et d'y mettre fin. Ceci prouve que la société et le gouvernement acceptent et reconnaissent ouvertement qu'une telle forme d'abus existe au sein de notre société et qu'il est temps d'agir. Plusieurs personnes disent que la loi sur la protection de la jeunesse impliquait déjà auparavant les mauvais traitements psychologiques. Certes, mais le fait de reconnaître cette forme de violence à part entière au sein d'un alinéa bien spécifique témoigne de l'importance donnée à ce genre de mauvais traitements et constitue en ce sens un pas vers l'avant. D'ailleurs, il est impressionnant de constater qu'en 2008 339 signalements ont été retenus après évaluation sur 3832 (soit 9%) ayant comme motif présumé les mauvais traitements psychologiques. De plus, ces signalements visent davantage les enfants de 0 à 5 ans (154 sur 339) par rapport aux autres catégories d'âge (6 à 12 ans et 12 à 18 ans) (Centre jeunesse de Montréal, 2008). Cette classification pointue semble avoir amené une décroissance du nombre de signalements pour motif de négligence, car au sens de la loi précédent la réforme, la violence psychologique faisait partie de la catégorie négligence. Il nous tient à cœur de mentionner que les abus ne semblent pas uniquement survenir au sein de la famille, mais

également dans toutes les sphères de vie d'un enfant et probablement aussi en service de garde.

Une recherche dans ce domaine ne vise pas uniquement le bien-être des tout-petits mais aussi celui des adolescents et des adultes. Le problème peut se situer non seulement en milieu familial mais également en tout autre milieu qui est en contact avec un enfant (école, garderie, centre de loisirs, etc.), tel que le stipule la loi sur la protection de la jeunesse.

1.1.2.1 Quelques données statistiques à l'appui...

Au niveau de la maltraitance institutionnelle et surtout de la maltraitance psychologique en milieu de garde, les données statistiques sont minces. Les seules données que nous avons pu retenir sont celles trouvées dans la Canadian Press News Wire en 2005. Ce que St-Arnaud (2005) soulève dans cet article, est que la majorité des plaintes enregistrées au Québec contre les services de garde sont faites envers des garderies en milieu familial, bien que celles-ci ne représentent que la moitié de tous les types de services de garde au Québec. Cette affirmation s'appuie sur le rapport 2004-2005 de la ministre Théberge. Selon elle, il y aurait eu 34 plaintes contre toute sorte d'installation de garde : 22 seraient de type familial, six de type privé et six de type gouvernemental (CPE). Les principales formes d'abus seraient des attitudes mauvaises, des punitions verbales ou physiques exagérées, l'humiliation et la discrimination. Ces plaintes auraient été prononcées par les parents (St Arnaud, 2005). Lorsque nous avons tenté de retrouver le rapport en question, il nous a été impossible d'y avoir accès. Notre recherche n'a pas pu mettre en lumière d'autres chiffres intéressants. Ce que nous pouvons cependant retenir, est que certaines formes de maltraitance psychologique seraient utilisées à l'égard des enfants en milieu de garde. Ces statistiques nous laissent cependant sur notre faim. Quelles sont les causes possibles de tels actes? Quel type d'enfant en sont les victimes? À quelle fréquence et à quelle intensité s'exerce cette violence?

À propos des mauvais traitements psychologiques au sein des familles, notre recherche documentaire a porté ses fruits. Plusieurs données statistiques provenant des États Unis et du Royaume-Uni sont accessibles. Le département de santé du Royaume-Uni publie en 1999 que 16% des enfants maltraités, sont victimes de violence psychologique (Trainor, 2002). En 2000, la NSPCC (National Society for the Prevention of Cruelty to Children) affirme que 6%

des répondants (soit 172 sur 2868 jeunes) ont subi des mauvais traitements psychologiques, 26% des enfants ont été témoins de violence conjugale (Cawson, Wattam, Brooker et Kelly, 2000).

De leur part, les États-Unis ont tenté de chiffrer les cas d'abus et de négligence commis à l'endroit des enfants. Le « National Center on Child Abuse and Neglect » (NCCAN) retient en 1988 un taux d'abus émotionnel de 2,5/1000 cas et un taux de négligence affective de 1,9/1000 sur une période d'un an (Gagné et al., 1999). En fait, ces taux sont uniquement recensés à partir des services de protection à l'enfance. Mais comme nous le savons la majorité des cas ne font pas objet de signalements à la protection de la jeunesse. De plus, cette forme d'abus est particulièrement difficile à identifier pour les personnes intervenant auprès des familles. Les taux proposés par le NCCAN ne sont donc que peu représentatifs et n'incluent pas les cas de mauvais traitements psychologiques commis par les professionnels en éducation.

L'étude de Vissing, Straus, Gelles et Harrop (1991) menée en Amérique confirme cette affirmation. Leurs résultats montrent que 113/1000 parents disent avoir agressé leur enfant verbalement à au moins 25 reprises sur une période d'un an; les deux tiers l'auraient fait au moins une fois.

D'autres chiffres nous ont été présentés par le Ministère de la justice canadienne qui affirme qu'en 1998, 19% des enquêtes avaient pour raison principale la violence psychologique commise envers les enfants. Plus de la moitié de ces cas auraient été confirmés, soit 54%, c'est-à-dire 2,2/1000 enfants (Site du ministère de la justice, 2006). Ces données ne précisent pas si les abus de la part de professionnels sont inclus.

Une autre étude menée par le Centre d'excellence pour la protection et le bien-être des enfants s'intitule « Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants » (ECI). L'une de ces études a été menée en 1998 et une autre en 2003. Une autre était planifiée pour l'année 2008. Selon cette étude, 9,64/ 1000 enfants auraient été victimes de maltraitance en 1998 (Trocmé & Wolfe, 2001). En 2003 ce chiffre s'élève à 21,71/1000 enfants, ce qui représente une hausse approximative de 150% par rapport à 1998. Une nette hausse s'observe également en ce qui concerne la violence

psychologique : 0,86/1000 enfants auraient été victimes en 1998 contre 3,23/1000 enfants en 2003 (Trocmé, Faillon, Mc Laurin et collaborateurs, 2005). Par rapport à l'ensemble des mauvais traitements, la violence psychologique représentait en 2003 15% de toutes les formes retenues. La problématique de l'exposition des enfants à la violence conjugale, vient encore accroître ces chiffres. En 1998, 1,72/1000 enfants, des enfants signalés, ont été exposés à ce type de violence, tandis qu'en 2003 ils étaient au nombre de 6,17/1000 enfants, parmi les cas retenus, à subir cette forme de maltraitance. Dans le rapport sur la violence familiale au Canada (Ogrodnik, 2008), l'auteure rapporte que 12% de toutes les agressions consistent en des affaires de violence conjugale. 83% des victimes sont des femmes. Le nombre de femmes qui sont également mères, n'est pas explicitement nommé. Cependant, 6% des mères ont subis de la violence conjugale au cours des deux dernières années, selon l'enquête sur les expériences de la maternité (Ogrodnik, 2008). Les chiffres sur la violence conjugale prennent d'autant plus d'importance si l'on considère que le terme « des mauvais traitements psychologiques » inclut l'exposition des enfants à la violence conjugale au sens de la loi sur la protection de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 2007; Gagné et al., 1999).

Quant aux recherches québécoises plus récentes, la révision de la loi sur la protection de la jeunesse débutée en 2004, s'est appuyée sur des enquêtes québécoises faites auprès d'un échantillon représentatif de familles avec un enfant âgé de 0 à 17 ans. Une première étude a été menée en 1996. Elle a démontré que le taux de mauvais traitements psychologiques est important. Critiquée par la suite, l'enquête a été reprise en 1999, dotée d'une méthodologie plus solide. Cette nouvelle recherche montre que 44% des enfants québécois de 0 à 17 ans ont subi des agressions verbales ou symboliques dans leur famille, et ceci au moins trois fois dans l'année qui précédait la recherche (Clément, 2000). De plus, l'étude prétend que 92,7% des enfants victimes de violence physique mineure et 98,7% de ceux qui subissent des actes de violence physique majeure sont également sujets d'agressions psychologiques, tandis que seulement 56,5% des enfants victimes de mauvais traitements psychologiques subissent de la violence physique, qu'elle soit mineure ou sévère. En 2004, l'étude est répétée. Il en ressort que 79,6% des mères avouent utiliser des mauvais traitements psychologiques au moins une fois par année. Cinquante-deux pourcents ont recours à ce type d'encadrement trois fois ou

plus dans une année et 21% au moins six fois. Dans la plupart des cas, soit 76%, les cris et les hurlements sont utilisés (Institut de la statistique du Québec, 2004). L'enquête démontre que les enfants subissent plus souvent d'agression psychologique qu'en 1999. En 2004, les mères reconnaissent davantage les impacts négatifs de cette forme de violence, par rapport aux résultats de l'an 1999. L'enquête nous éclaire également quant à la prévalence annuelle des conduites parentales à caractère psychologiquement violent selon le groupe d'âge de l'enfant. Il en ressort que 28.8% des enfants psychologiquement violentés avaient entre zéro et deux ans, tandis que 57,6 % avaient entre trois et six ans. Bref, nous concluons que 86,4 % des enfants agressés avaient entre zéro et six ans. Ce groupe d'âge semble donc davantage visé que les enfants plus vieux (Institut de la statistique du Québec, 2004).

L'étude d'incidence québécoise (EIQ) réalisée en 1998 attire elle aussi l'attention sur l'importance des mauvais traitements psychologiques. Elle avance les chiffres suivants : sur trois mois, dans 4,9/1000 cas d'enfants signalés âgés entre 0 et 5 ans, le problème associé reconnu était la violence psychologique; 3,9/1000 parmi les 4,9/1000 étaient fondés (Chamberland et al., 2000; Institut de la statistique du Québec, 2004; Lemire, 2005). Malgré ces constats de l'EIQ, les mauvais traitements psychologiques restent peu connus des services de protection, on y voit uniquement la pointe de l'iceberg. Depuis la réforme de la loi sur la protection de la jeunesse, soit depuis le 9 juillet 2007, 1061 signalements sur un total de 9719 cas évalués et retenus dans toute la province du Québec, avaient pour motif les mauvais traitements psychologiques (Côté, 2008). À Montréal, la problématique des mauvais traitements psychologiques représente 9% de tous les cas signalés en 2007/2008 (Centre jeunesse de Montréal, 2008). La plupart des enfants victimes ont moins de cinq ans (154 sur 339) par rapport aux deux autres tranches d'âge (6 à 12 ans et 12 à 18 ans). Ces chiffres ne sont pas tout à fait représentatifs, car la période de référence des rapports s'étend du 1^{er} avril 2007 au 31 mars 2008 et l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur la protection de la jeunesse date du 9 juillet 2007. Les cas de mauvais traitements psychologiques entre le mois d'avril et le mois de juillet 2007 sont regroupés, tel qu'auparavant, sous la problématique de la négligence.

La grande majorité de tous ces chiffres et les constats nommés ci-haut n'incluent pas les mauvais traitements en service de garde ou en milieu éducationnel. Cette absence de données nous motive davantage à préciser et à circonscrire la question de cette recherche.

Nous savons à présent qu'il y a une inquiétude sociale autour de la question des mauvais traitements psychologiques, que le phénomène est reconnu comme un problème social pour lequel il faut chercher à élaborer et ajuster des interventions. Maintenant qu'il est connu que la problématique des mauvais traitements psychologiques est présente en milieu familial, la question suivante s'impose : *qu'en est-il en milieu de garde?* Une seule statistique permet d'affirmer qu'elle semble exister, mais y a-t-il des recherches faites à ce sujet? Pour répondre à cette question, une recension des écrits devient obligatoire afin de connaître si une recherche sur les mauvais traitements psychologiques en service de garde ou une étude similaire existe. C'est ce que nous allons voir dans le prochain chapitre, soit la recension des écrits.

1.2 Recension des écrits

Lors de notre recherche de littérature nous avons consulté différentes sources afin de trouver de la documentation sur le sujet. Les moteurs de recherche et les bases de données suivantes ont été consultés : BADADUQ, MANITOU, ERIC, Francis, Sociological Abstracts, Teacher Reference Centre, CBCA Complete, Child Abuse, Child Welfare and Adoption Database et Repère ainsi qu'Internet.

Comme il n'existe pas d'études faites sur le phénomène des mauvais traitements psychologiques en service de garde, nous procédons par un chemin indirect, soit par des écrits qui ne portent pas sur le sujet en tant que tel, mais qui amènent un apport considérable à la connaissance de la matière. D'autres formes de violence en service de garde (abus sexuel ou physique) ont attiré notre attention. De plus, nous nous inspirons de recherches faites dans des domaines avoisinants, tels de mauvais traitements psychologiques dans d'autres établissements où l'on trouve un lien d'autorité entre l'enfant et l'adulte (l'école et le centre d'hébergement) et la violence psychologique au sein de la famille.

En premier lieu, il s'agit de mettre en lumière les différents apports littéraires sur *la maltraitance des enfants au sein des institutions*. Nous commençons par les écrits sur la violence dans les écoles, milieu de vie de l'enfant qui s'apparente beaucoup au service de garde, dans un deuxième temps, les mauvais traitements en centres d'hébergement pour ensuite aboutir à la violence faite en service de garde. Une définition des Centres de la Petite Enfance et de leur modèle d'intervention s'imposeront. Ensuite, nous aborderons les mauvais traitements survenus en service de garde en passant par la littérature sur l'abus sexuel et physique.

Le second volet de la recension des écrits porte sur *les mauvais traitements psychologiques au sein des familles*. Il s'agit d'aborder les différentes conceptions du terme et les recherches faites à ce sujet. Nous n'insisterons pas sur les pistes d'actions préventives et d'intervention, comme nous les propose Chamberland et Fortin (1995), par souci de précision.

1.2.1 Mauvais traitements en institution

Les mauvais traitements en institution ont été étudiés par différents auteurs et selon différents angles. Certains s'intéressent davantage aux écoles, d'autres aux centres d'hébergement et encore d'autres aux services de garde. Les formes des mauvais traitements en institutions sont diverses. La violence psychologique faite aux enfants dans ces milieux en consiste une. Mais pourquoi s'intéresser aux abus psychologiques en institution en particulier? En effet, cette forme de violence est considérée de plus en plus normative dans notre société et est réellement en croissance comme pratique parentale, comme nous l'avons démontré ci-haut (Gagné, Malo, Carignan, Côté, D'Astous, Houle et Robert, 2005). Pourquoi ne serait-elle pas en croissance en institution? Certains auteurs avancent l'hypothèse que les parents ont de plus en plus recours à ce type de mauvais traitements, parce que la société bannit davantage la punition corporelle sans pour autant améliorer les conditions de vie des parents (Gagné et al., 2005). Cette interrogation pourrait tout à fait s'appliquer au système éducationnel (que ce soit l'école ou les services de garde) où les châtiments corporels sont interdits. De plus, certains auteurs affirment que « la violence psychologique a des conséquences possiblement plus néfastes que les abus physiques » (Malo, Moreau, Chamberland, Léveillé et Roy, 2004, p.6). Comme nous avons vu ci-haut, la violence psychologique peut entraîner des conséquences

majeures chez des victimes et ceci jusqu'à l'âge adulte. Il est donc important de prendre en compte tous les milieux de vie d'un enfant : du cocon familial aux institutions qu'il fréquente et notamment les CPE où certains y passent quasiment la moitié de leur temps.

a) ... dans les écoles

Souvent, lorsque nous parlons de violence à l'école, nous pensons de prime abord à la violence entre élèves (taxage, batailles, vol, intimidation, menaces, harcèlement, etc.) et à la violence des élèves envers le corps enseignant et l'environnement. Des écrits sur ces types de violence abondent dans notre sens (Hébert, 2001). Différents auteurs cherchent à expliquer ces formes de violence.

Hébert et Hamel (2000, p.158) expliquent la violence à l'école par une interaction de causes individuelles, familiales, scolaires et sociales. L'institution « école » est également interpellé à se remettre en question quant à son mode de fonctionnement; tâche difficile, car elle a tendance à se réfugier derrière l'image d'un milieu irréprochable. Les écoles d'aujourd'hui acceptent de parler de violence à l'école à présent, mais la violence de l'école est toujours passée sous silence. Selon Jubin (1988), il y aurait plus de violence (surtout verbale) commise par l'enseignant envers l'élève que l'inverse. Certains autres auteurs ont aussi tenté d'aborder le sujet de la violence à l'école sous un angle institutionnel. Selon Hébert (2001, p.159) :

Ivan Illich (1971) pose le problème en partant d'un savoir abrutissant, alors que Charles Caouette (1992) parle d'une école déshumanisante. Bernard Courteau (1972) dénonce un régime totalitaire et Bernard Lempert (1997) traite d'une culture aliénante basée sur la culpabilité et le jugement grâce à son double pouvoir d'insertion et d'exclusion. Jacques Attali (1981), pour sa part, suggère qu'une partie de la réponse à cette violence pourrait s'expliquer « dans la veulerie du pouvoir et dans l'hypocrisie des privilèges ».

Mais comment la définir, cette violence de l'école envers les élèves : violence institutionnelle? Hébert (2001, p.161) nous propose une définition qui pourrait aussi être utilisée pour d'autres milieux organisationnels.

Nous définissons la violence institutionnelle comme diverses formes d'abus de pouvoir qui font partie intégrante de la vie d'une organisation et qui causent des préjudices à autrui. Ces abus sont perçus comme des pratiques normalisées et banalisées à l'intérieur de structures et de mentalités par des personnes en fonction d'autorité, ce qui les rend

encore plus sournois et pernicieux. Ils peuvent s'insérer à l'intérieur des rapports quotidiens au point qu'on les perçoit comme des gestes acceptables. Malgré leurs apparences feutrées qui prétendent vouloir le bien-être de tous, ces abus répondent en fait à un besoin de domination.

Quelles formes cette violence infligée par l'institution peut-elle prendre? Selon Débarbieux (1990, p.58), il s'agirait davantage d'une violence privative comme la non communication, la non écoute, la non reconnaissance, la négation du corps et de l'être de l'élève. Le non respect du processus démocratique à l'école pourrait également représenter une forme de violence. Dans ce cas, il s'agirait d'empêcher les personnes d'exprimer leurs opinions, de court-circuiter les débats, de bafouer le processus de consultation, de ne pas donner de suites concrètes à des propositions dûment votées, etc. Une prochaine question qui se pose est celle des acteurs en jeu. D'où provient l'agression?

Comme le mentionne Hébert (2001) dans la définition de la violence institutionnelle, cette dernière est commise par un être en fonction d'autorité. Dans les écoles, il s'agit des directions et des enseignants en première ligne. Commençons par les directions. Celles-ci sont porteuses d'un pouvoir stratégique. Dans le meilleur des cas, « elles peuvent faciliter les interactions entre les acteurs, reconnaître les besoins et tenter d'y répondre avec l'appui de la communauté, créer un climat propice à la convivialité et à la sécurité de tous », selon Hébert (2001, p.169). Mais la citation est aussi applicable à l'inverse : Elles peuvent compliquer les interactions entre les acteurs, méconnaître les besoins et créer un climat propice à la haine et à l'insécurité de tous. Certaines directions éprouvent des difficultés importantes à communiquer de façon efficace pour gérer les relations interpersonnelles. Les messages sont souvent incohérents, les consensus, rares et les conflits, omniprésents. Nous pouvons donc constater que la direction joue un rôle important dans la dynamique d'une école et qu'elle peut amener une ambiance d'hostilité qui peut stimuler l'agression en général et celle aussi véhiculée envers l'élève. La citation suivante fait bien comprendre ce propos : « Nous pouvons penser qu'un enseignant qui retourne en classe après des engueulades régulières avec des collègues risque d'être à son tour plus prompt avec ses élèves » (Hébert, 2001, p.163). D'ailleurs, selon certaines études évoquées par Hébert (2001), il y aurait une diminution de la violence si la direction démontre une capacité d'organisation, de communication, d'ouverture, d'initiative et de justice.

Du côté des enseignants, ils sont également un pilier important dans la dynamique d'une école. Pour devenir un « bon » professeur, il est obligé de fonder des liens significatifs avec les élèves et de leur offrir un climat favorable à l'apprentissage et à la socialisation. Mais il existe aussi les autres, ceux qui sont devenus enseignants malgré eux, par un compromis du moindre mal concernant leur choix de carrière. N'ayant pas été acceptés pour leur premier choix de carrière, ils se retrouvent en enseignement pour bénéficier d'une certaine sécurité et des avantages sociaux. Certains de ces enseignants éprouvent de la difficulté à établir des relations humaines et ont des carences sur le plan de la congruence, de l'acceptation d'autrui et de l'empathie, selon Daniel (1992), Maschimo (1993) et Piloz (1999) dans Hébert (2001). Certains d'entre eux peuvent avoir tendance à user de la violence psychologique, afin de détourner la violence physique interdite. Leur domination sur autrui passe par l'ignorance, l'indifférence, l'humiliation, les railleries, les sarcasmes, la manipulation et le chantage. Ces professeurs agissent avec subtilité et intelligence. Ils sont au clair avec leurs droits et naviguent parfaitement dans leur marge de manœuvre. Plusieurs d'entre eux sont capables de se présenter sous deux images. En-dehors de la classe, ils sont charmants, prévenants, même sympathiques. Dans leur intimité, ils deviennent des tyrans et créent autour d'eux un climat de terreur, de crainte et de stress. Souvent ces enseignants relativisent et minimisent leurs actes, non pas d'un point de vue quantitatif mais sous l'angle de la nocivité (Hébert, 2001).

Selon les résultats de Débarbieux (1990), l'enseignant n'agit pas sans avoir été provoqué. Les stimuli extrinsèques perçus par les enseignants sont le bruit, le refus d'agir et de travailler chez l'enfant, l'indiscipline des élèves, le refus d'entrer ou de rester en classe. Ceux-ci sont vécus par l'enseignant comme une véritable agression contre son être et provoquent donc une réaction. Hébert (2001) souligne davantage que la réaction de l'enseignant surgit d'une peur de perdre le pouvoir et l'autorité. Il prétend que ce type d'enseignant est souvent incapable de se remettre en cause, ce qui bloque sa communication avec autrui. L'enseignant nie les difficultés interpersonnelles qu'il peut vivre, ou les passe sous silence.

Nous avons essayé de comprendre brièvement les raisons qui peuvent pousser un enseignant à commettre (ou omettre) certains actes de nature violente. Nous jugeons enrichissantes les contributions de Jubin (1988) qui nous présente un phénomène, soit : « l'élève, tête à

claques ». Cet élève provoque en l'enseignant une envie de violence physique ou psychologique qui peut être réalisée ou non. Le maître se sent provoqué par l'élève de par sa personnalité et non de par ses actes seulement. Il existe trois comportements majeurs de l'élève tête à claques : le perturbateur, le hors du jeu affectif et celui qui est physiquement gênant.

L'élève perturbateur dérange plus ou moins profondément la communication nécessaire à la transmission du savoir. L'enseignant se sent donc menacé dans son rôle. Il se trouve déstabilisé et remis en cause. Quant à l'enseigné hors du jeu affectif, il s'agit d'un enfant qui ne s'intègre pas au groupe, que l'enseignant n'arrive pas à « sentir », dans le cas duquel aucune relation personnelle ne s'établit. L'enseignant vit donc ces difficultés comme un échec personnel : il n'arrive pas à obtenir une cohésion du groupe, un ensemble d'élèves qui le respecte même s'il n'est pas présent. Le dernier type d'élève, soit l'élève gênant, fait référence à un enfant dont le physique, l'attitude physique en accord avec un comportement va à l'encontre de ce qui est attendu par l'enseignant.

Quant à l'élève tête à claques, celui-ci n'est pas uniquement nommé tel parce qu'il ne réussit pas bien à l'école. Ses mauvais résultats scolaires contribuent cependant à former une image négative. L'élève tête à claques qui ne réussit pas à l'école n'est pas pris en pitié, ni compris par l'enseignant et ni excusé par la situation qu'il vit à l'extérieur de l'école. Il est considéré comme un enfant qui a des possibilités, mais qui ne les utilise pas et se retrouve par conséquent avec des mauvais résultats.

Les enseignants évoquent leur impuissance face aux comportements des élèves tête à claques. Ils se sentent incapables d'agir pour faire cesser ces comportements qui leurs sont pénibles. Souvent les punitions sont devenues inefficaces. L'élève ne les craint plus. Le maître se sent donc provoqué et peut user de réactions de violence verbale comme physique. Le passage à l'acte violent démontre souvent une perte momentanée de contrôle de la part du maître. Ce dernier ne se maîtrise plus et ne maîtrise plus l'élève. Selon Jubin (1988), le maître semble vouloir détruire l'élève. L'incapacité d'agir efficacement est aussi liée à l'incapacité de comprendre, à trouver une explication au comportement de l'enseigné. L'enseignant se sent donc en situation d'échec éducatif. Mais quelles sont les alternatives à

la violence physique pour un enseignant : c'est bien la violence psychologique. Jubin (1988) révèle que se sont surtout les femmes qui vont user de cette forme de violence. Dans ce cas, il s'agit de différentes formes, comme l'exclusion, le piquet, le chantage, l'envie d'abandonner, l'ignorance et le rejet.

Mais comment cette violence est-elle vécue par les élèves concernés? Dans l'étude de Débarbieux (1990), les élèves nous font part de trois grandes catégories de violence observées au sein de l'école : la violence physique, la violence psychologique et la punition. La majorité des élèves affirme que la violence psychologique est ressentie comme plus douloureuse que la violence physique, car l'enseigné se sent frappé « en plein cœur », abaissé et touché dans sa personne. Il en résulte que l'élève accorde une énorme importance à la relation enseignant -enseigné, voyant le maître comme tout-puissant et apte à détruire par une seule parole. Il s'agit donc maintenant d'analyser l'interrelation entre l'enseignant et l'enseigné plutôt que les simples actes. La violence prend souvent place dans une relation d'éloignement où il existe un manque de communication, où l'élève est soumis à l'écoute exclusive pour apprendre et où lui-même n'est pas écouté.

À part la violence dans les écoles, il existe aussi d'autres institutions où l'enfant se trouve en position de vulnérabilité et dans une relation d'autorité, soit en centre d'hébergement pour enfants, dans les hôpitaux, etc. Il est donc indispensable d'y jeter un coup d'oeil.

b)... en centre d'hébergement pour enfants

La violence envers les enfants ne se retrouve pas seulement dans les écoles mais aussi dans des institutions chargées de leur apporter protection, soins et éducation. Lagrault-Fabre (2005) étend son analyse même au-delà des institutions pour enfants et inclut toute institution, c'est-à-dire tout établissement chargé d'une mission à l'égard de personnes vulnérables (enfants, handicapés, vieillards, etc.) et où des personnes ayant autorité sur elles y œuvrent. L'auteure distingue deux formes de violence institutionnelle, se basant sur les travaux de Tomkiewicz et Vivet (1991). Ces derniers se concentrent cependant uniquement sur les violences faites envers les enfants en centre d'hébergement. La première est celle de

la violence inhérente à toute institutionnalisation, soit la « violence sociologique » définie par l'Unesco et reprise par d'autres auteurs comme Gabel, Jésus et Manciaux (1998, p.305):

Le mal fait aux usagers, inhérent au système social et aux institutions que ce système engendre. La violence ne pouvant être supprimée sans un bouleversement profond de tout le système, le désir révolutionnaire de changer le monde tout entier ne doit pas annuler pour autant le désir réformiste d'améliorer ce qui existe ». Cette forme de violence se trouve donc légal et inévitable.

Selon Tomkiewicz et Vivet (1991), il ne s'agirait non seulement de « la violence sociologique » que peuvent vivre les enfants à travers des placements multiples, arbitraires ou au contraire proposées trop tardivement et de type incohérent. Elle va aussi au-delà de l'étiquetage que subissent les enfants en difficulté. Ces enfants, à part d'être déjà jugés comme « n'étant pas comme les autres » et vivant loin de leurs parents, peuvent être dans certains cas victimes d'injures, brimades, vexations, coups, sévices et négligences. Tomkiewicz et Vivet (1991), proposent une définition qui va au-delà des structures. Ils préfèrent étudier la violence directement commise envers l'enfant par un adulte en position d'autorité, soit un adulte en charge de l'enfant. Ils subdivisent cette violence en violence physique, violence psychologique et violence sexuelle. Elle ne nécessite pas un changement de toute la société pour disparaître. Au titre de violence psychologique, les auteurs relèvent les menaces, les injures, le non respect de la chambre de l'enfant ou de ses correspondances, ainsi que le mépris ou au contraire le respect scrupuleux du règlement intérieur.

De plus, les auteurs soulignent que souvent la violence institutionnelle se trouve légitimée par l'équipe d'une institution et justifiée vis à vis de la population ou en contrepartie gardée comme un secret, par peur du licenciement en cas de signalement. Il y aurait également la violence illégitime, celle qui est non admise, non assumée par ses auteurs et rejetée par les lois ou l'opinion publique. Lorsqu'elle se trouve être dénoncée, les acteurs la nient pour ensuite la minimiser et la présenter comme une violence « nécessaire ». Les arguments justificatifs sont la gravité de l'état des usagers et les résultats thérapeutiques et/ou pédagogiques obtenus grâce à la méthode. L'acteur agit « au nom de son bien », lorsque l'enfant refuse de répondre à notre désir de l'améliorer.

En ce sens, Tomkiewicz et al. (1991, p.225) concluent que la violence « naît de l'impossibilité d'exaucer notre désir de réparer et d'adapter à notre idéal les enfants que la

société nous confie « pour leur bien », de les transformer plutôt que de les laisser s'épanouir tels qu'ils sont, avec leurs qualités et leurs défauts ». La bienveillance devient donc violence. Une autre cause de cette violence réside dans les conflits entre adultes d'une équipe qui génère de l'agressivité. Des fois, celle-ci se voit mal gérée et est canalisée sur l'enfant vulnérable. Tomkiewicz et al. (1991, p.227) affirment que « plus il y a de conflits parmi les adultes, plus les enfants sont négligés, voire maltraités ». Autre cause de la violence institutionnelle soulevée, celle du *burn out syndrom*, soit la fatigue d'une partie ou d'une totalité des équipes provoquée par le flou ou les différends sur des projets, de l'impossibilité d'une guérison idéale, des conflits entre les adultes et les conditions de travail.

Maintenant que nous avons pu découvrir les écrits sur la maltraitance psychologique exercée dans les écoles par les maîtres et les personnes en position d'autorité en centre d'hébergement pour enfants, une recherche plus spécifique sur notre milieu d'étude, soit les services de garde, s'impose. Ayant pu retenir que quelques auteurs ont pris la problématique des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en milieu scolaire comme sujet d'étude, ceci nous laisse croire que notre étude relève d'une importance majeure et actuelle. Mais voyons d'abord ce que la littérature nous dit sur les abus en service de garde.

c) ... en service de garde

De quoi parlons-nous?

Dans le cadre du présent travail, nous rejoignons les enfants de moins de six ans qui fréquentent un milieu de garde ou d'éducation. Au Québec, il existe plusieurs établissements de ce genre : soit les Centres de la Petite Enfance (CPE), les garderies privées, les services de garde en milieu familial, les pré-maternelles, les maternelles et les services de garde en milieu scolaire. C'est au sein des CPE qu'on tente d'appliquer systématiquement l'intervention démocratique. De plus, ce sont les institutions qui accueillent le plus grand nombre d'enfants en bas âge (de 0 à 5 ans) au Québec. Notre choix s'arrête donc aux CPE.

Les CPE, c'est quoi?

L'abréviation CPE veut dire Centre de la Petite Enfance. Premièrement, les CPE offrent des services de garde éducatifs qualifiés, diversifiés et adaptés aux besoins des familles. Ces services peuvent prendre différentes formes. Il peut y avoir :

- La garde en installation et en milieu familial
- La garde à horaire atypique et en milieu de travail

Ces services de garde peuvent en même temps offrir différents services supplémentaires à la garde d'enfant, comme par exemple le soutien parental, l'aide à l'intégration d'enfants ayant des besoins particuliers ou alors le dépistage précoce d'enfants souffrant de certains handicaps ou vivant des problèmes familiaux. Dans un sens plus large les Centres de la Petite Enfance visent aussi la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale en offrant à tous les enfants (riches ou pauvres) un programme éducatif diversifié et de qualité (site de l'association québécoise des CPE).

Deuxièmement, les parents sont les premiers maîtres d'œuvre de l'éducation de leurs enfants. Les CPE sont des entreprises d'économie sociale privées et autonomes, à but non lucratif, administrées démocratiquement par des parents utilisateurs de services. Constituant le 2/3 de son conseil d'administration (CA), les parents sont au cœur des décisions du CPE. En faisant partie du CA, les parents ont leur mot à dire sur le programme éducatif, sur les éducateurs embauchés, sur les sorties planifiées, etc. (Site de l'association québécoise des CPE).

Troisièmement, les CPE sont des services bien ancrés dans la communauté. Engagés dans divers partenariats avec d'autres acteurs sociaux, les CPE offrent des services adaptés aux besoins et à la réalité des enfants et des parents. Ils contribuent, en outre, à la création d'emplois, à la vitalité économique et à la qualité de vie des familles dans les communautés (Site de l'association québécoise des CPE).

Quatrièmement, les CPE représentent des services accessibles. Offrant 200 000 places en service de garde sur tout le territoire du Québec, les CPE sont financés à 80% par l'ensemble des contribuables, citoyens et corporations, afin de soutenir collectivement les parents du Québec et permettre aux familles d'accéder à des services de garde éducatifs de qualité à

contribution réduite (Site de l'association québécoise des CPE). En effet, les parents déboursent sept dollars par jour par enfant. Environ 25 dollars par jour et par enfant sont contribués par le gouvernement. Pour les familles les plus pauvres, il existe un programme spécial, nommé APPORT. Selon ce programme d'aide, la contribution parentale est réduite à deux dollars par enfants et par jour. Les enfants à risque de négligence sérieuse et suivis par un Centre Jeunesse de la province du Québec ou par un CLSC peuvent bénéficier de la gratuité du service.

Finalement, au Québec, la société bénéficie de 1 000 CPE, dont 80% offrent la garde en installation ou en milieu familial. De 1997 à 2005, le nombre de places a triplé pour passer à 200 000 places. Cette augmentation des places a pu être possible en agrandissant le réseau des garderies en milieu familial qui se trouvent être sous la tutelle des bureaux coordonnateurs des CPE. C'est à dire que ce sont les bureaux coordonnateurs des CPE qui portent la responsabilité des garderies en milieu familial dont ils prennent la charge. En outre, les CPE emploient près de 40 000 personnes, ce qui fait d'eux le 3^e plus grand entrepreneur privé du Québec (Site de l'association québécoise des CPE).

Le programme éducatif appliqué dans les CPE

Le programme éducatif appliqué depuis l'instauration des CPE en 1997 s'appelle *Jouer, c'est magique*. Il s'appuie sur l'approche de l'apprentissage actif, laquelle trouve son fondement théorique dans l'approche développementale-interactionniste. En ce sens, les enfants ne sont pas perçus uniquement comme des pions mais bien comme des êtres en cours de développement passant différentes étapes en acquérant de la maturité. Il s'agit d'êtres humains « en qui la connaissance objective des choses (le cognitif) se combine avec le sentiment que celle-ci leur inspire (l'affectif) » (Hendrick, 2000, p. 42). Se basant sur ces affirmations, l'enfant se développe non seulement à travers sa propre croissance, mais aussi à travers l'interaction qui se produit entre l'enfant et son environnement. La notion d'interaction s'avère très importante car elle sous-tend que l'enfant participe à sa propre croissance de manière active. En fait, il apprend et se développe en construisant et en

reconstruisant ses connaissances à travers une grande variété d'expériences. L'éducation est donc vue comme un moyen de stimuler les multiples aspects de son développement.

Quelques éléments viennent s'ajouter aux postulats de base. Le premier est que les enfants passent par différents stades de développement. Une fois le stade de développement de l'enfant identifié, il s'agit de stimuler les différentes composantes de sa personnalité.

Le deuxième élément est que l'éducation doit pouvoir augmenter la capacité de l'enfant dans tous les domaines de son développement, c'est-à-dire, de le soutenir dans le développement de sa confiance en soi et le sentiment de sa propre valeur. Pour ce faire, la santé physique et affective / psychologique de l'enfant est absolument nécessaire. En dernier, Gariépy (1998) souligne l'importance des expériences faites avec d'autres personnes et la participation active à des activités diverses. Il s'agit pour l'enfant d'interagir dans un environnement ouvert, soigneusement planifié et qui lui permet de prendre ses responsabilités et ses décisions lui-même, tout en apprenant par le jeu.

L'approche de l'apprentissage actif, et ainsi *Jouer, c'est magique* s'appuie sur quelques principes fondamentaux (l'enfant est un être unique, le développement de l'enfant est un processus global et intégré, l'enfant est le premier agent dans son développement et l'enfant apprend par le jeu) et oblige l'éducateur à intervenir de façon démocratique (Gariépy, 1998).

Ayant clarifié la notion de Centres de la Petite Enfance, le champ d'intérêt de notre recherche, nous nous devons de consulter la littérature concernant les violences commises envers les enfants en milieu de garde. Commençons par les différentes formes d'abus en garderie. Il est pertinent de considérer le terme abus au sens plus large, c'est-à-dire en englobant les mauvais traitements physiques ainsi que sexuels qui peuvent survenir en garderie et qui sont commis par les employés.

Abus physique et sexuel en garderie

Avant les années 1980, il n'y a pas eu de recherches concernant les abus en service de garde comme entité différente aux autres lieux de garde hors maison. Depuis 1983, le public et les professionnels se sont davantage intéressés aux mauvais traitements faits aux enfants en bas

âge en garderie. Mille neuf cent quatre-vingt trois est une année charnière, car c'est le moment où il y a eu les premières déclarations d'abus sexuel et d'abus rituel à la garderie McMartin Preschool en Californie. Suite à ces événements, de plus en plus d'allégations ont été faites à travers les États-Unis et ont construit une base importante de données (Schumacher et Carlson, 1999).

Concernant *l'abus physique* en garderie, les données sont minces. En fait, une seule des études recensées, celle de Margolin (1990) qui étudie 98 cas d'abus physique commis à l'endroit des enfants par des gardiennes en milieu familial aux États Unis. Les types de mauvais traitements physiques les plus fréquents sont la sur-discipline, les morsures, les brûlures, le secouement, le fait d'échapper un enfant sur la tête ou de le frapper avec des objets et de lui donner des coups de pieds. Cinquante cinq pourcents des gardiennes interrogées déclarent qu'il y a eu un conflit avant qu'elles aient utilisé ces actes inacceptables. Les événements déclencheurs sont les batailles entre enfants, des petits accidents aux toilettes, des pleurs continuelles, de la désobéissance, de l'impolitesse, des problèmes pour mettre les enfants au lit, des problèmes lors des repas et de l'hyperactivité. L'étude démontre que les gardiennes avaient souvent des attentes irraisonnables envers les enfants. De plus, elles pensaient que les enfants agissaient avec des intentions négatives.

À part cette étude, nous avons répertorié des articles de journaux rapportant des cas spécifiques d'abus physiques et d'abus sexuels survenus en garderie. Il s'agit cependant de littérature davantage « sensationnelle » qu'empirique. Dans ces articles, les auteurs rapportent des abus de différents types, tels la gifle (Anonymous, 2006), le secouement (Mc Kee, 2005), les coups, le fait de frapper la tête d'un enfant contre un mur (Anonymous, 2005; Cliche, 2005), la masturbation et le sexe oral (Anonymous, 2005). Les pires séquelles ont été des fractures du crâne chez deux bébés.

L'abus sexuel en service de garde a connu un plus grand intérêt scientifique à partir de 1984, lorsqu'il y a eu des premiers témoignages concernant cette forme d'abus de la part d'enfants ayant fréquenté la McMartin Preschool à Manhattan Beach, Californie. Après des enquêtes corsées, les allégations sont devenues publiques. Des centaines d'enfants d'âge préscolaire en ont été victimes (Bybee et Mowbray, 1993). Les principaux chercheurs sont Finkelhor et al.

(1988), Kelley (1989), Fallers (1988) et Waterman et al. (1993). Ces recherches démontrent que les abus sexuels exercés à l'endroit des enfants, sont habituellement des cas qui impliquent plusieurs victimes et plusieurs agresseurs. Ces derniers ont recours à des menaces exceptionnelles pour faire taire leurs victimes (Kelley, 1993). Le contenu des différentes recherches porte d'une part sur les types de mauvais traitements sexuels et les caractéristiques de cette forme de maltraitance. D'autre part, il met en lumière les impacts de tels abus, ainsi que les possibilités d'évaluation clinique chez ces enfants.

L'abus sexuel se caractérise par différents agissements s'étendant de l'attouchement génital à la pénétration vaginale et/ou rectale, passant par des échanges oraux-génitaux et la pornographie juvénile. Les attouchements restent cependant l'abus le plus souvent rapporté (Faller, 1988; Finkelhor et al., 1988; Kelley et al., 1993; Waterman, 1993). L'insertion d'objets dans le vagin ou le rectum des enfants représente une forme sadique de l'abus sexuel et a été souvent rapportée par de jeunes enfants. Cette forme de pénétration est plus largement utilisée par les femmes et par plusieurs agresseurs différents, tels les éducateurs, des membres de la famille des employés du service de garde, les directeurs ou des non professionnels. Les objets sont le plus souvent des aiguilles, des crayons, des couteaux, des ciseaux et des crucifix. Souvent les agresseurs laissent à croire que ces objets ont des « pouvoirs magiques » (Waterman, 1993). Selon les études de Finkelhor et al. (1988) et de Kelley et al. (1993), plusieurs enfants témoignent avoir été forcés à procéder à des actes sexuels entre eux. Les agresseurs cherchaient à culpabiliser les enfants afin qu'ils se sentent eux-mêmes agresseurs.

Schumacher et Carlson (1999) soulignent que l'abus sexuel en garderie est qualitativement différent que dans d'autres circonstances, surtout parce que les agresseurs utilisent des menaces fortes et qu'ils sont souvent nombreux à agir. De plus, il y a plus de femmes impliquées que dans des abus en milieu familial. Ceci pourrait se comprendre, car plus de femmes que d'hommes oeuvrent en service de garde. En outre, les enfants sont en plus bas âge et les agressions sont davantage dommageables du point de vue psychologique (Waterman, 1993), surtout lorsque les abus sont combinés avec des activités sataniques ou quasi-sataniques. Les auteurs parlent dans ce cas d'abus rituels (Schumacher et Carlson, 1999). Les abus rituels incluent normalement de la maltraitance physique ainsi que des abus

sexuels. Dans ces cas en particulier, les témoins parlent de sacrifices et mutilations humaines et animales, d'enterrement alors que l'être est vivant, d'ingestion de sang, de matières fécales, d'urine et de sperme et de menaces de morts. Tous ces actes ont lieu lors de cérémonies (Waterman, 1993).

Kelley et al. (1993) distinguent une autre forme d'abus qui accompagne les abus sexuels. Ce sont les mauvais traitements psychologiques, ou menaces. L'utilisation de menaces pour faire taire un enfant est très répandue pour garder l'abus sexuel secret. Les techniques les plus répandues des agresseurs sont : les menaces de nuire à l'enfant sur le plan physique, de tuer des membres de sa famille, de le laisser seul face à des monstres, des serpents, des araignées, des démons et même de tuer un animal devant lui en disant que c'est ce qui va lui arriver. L'abus physique accompagne également les abus sexuels, selon Kelley et al. (1993, p. 74). Dans ce cas, il s'agit de coups, de retenue physique, de privation de nourriture, d'obligation à ingérer des excréments et de consommer de la drogue.

À propos des agresseurs, il s'agit, selon Finkelhor (1988), d'éducateurs (30%), de membres de la famille des employés du service de garde (25%), de directeurs ou propriétaires de services de garde (16%), de non-professionnels comme des bénévoles ou des assistants (15%), des employés qui ne sont pas en contact continu avec les enfants comme les cuisiniers ou le chauffeur d'autobus (8%) et des agresseurs hors de la garderie (5%).

Les impacts des abus sexuels en garderie sont aussi traités dans la littérature. Kelley et al. (1993, p. 77) soulignent que les enfants peuvent se retrouver avec des problèmes comportementaux, des tendances dépressives, agressives et schizo-phrènes, des problèmes somatiques et sexuels. En gros, les auteurs dénoncent le fait que l'enfant vit un impact négatif concernant son fonctionnement social. Faller (1988), quant à lui, distingue sept sphères de fonctionnement qui peuvent devenir problématiques : les comportements sexuels, les problèmes du sommeil, les symptômes physiques, les problèmes émotionnels, les problèmes comportementaux, les phobies et autres. Finkelhor et al. (1988) s'attardent davantage aux peurs subsistantes. Celles-ci perturbent le sommeil des enfants et d'autres sphères comme la propreté, la gestion de l'agressivité, la confiance envers les adultes, l'humeur et le travail scolaire.

Nous convenons que ces recherches peuvent apeurer certaines personnes et les amener à se questionner sur leur service de garde. Certes, il est important de rester alerte. Mais comme d'autres auteurs soulignent, il ne faut pas succomber à un sentiment de panique collective (De Young, 2004). Brito (2000) affirme que les parents ont tendance à agir de façon disproportionnée par rapport aux risques véritables et que leur peur est souvent déplacée. Il souligne que l'abus sexuel se perpétue davantage à l'intérieur des demeures privées, soit par un ami ou un membre de la famille. Bybee et Mowbray (1993, p. 768) justifient ce constat avec les chiffres suivants : le taux d'incidence par 10 000 enfants de 0-6 ans se fixe à 5,5 pour les enfants abusés en services de garde et à 8,9 pour les enfants abusés dans des demeures privées. Suite à ce portrait de données, il devient incontournable de réfléchir sur une troisième forme de violence possible, la maltraitance psychologique.

Un cas de figure – la violence psychologique en service de garde

On explique le peu de recherches sur le sujet des mauvais traitements psychologiques en services de garde par le fait que les chercheurs ont préféré se pencher jusqu'à maintenant sur « [c]omment agir en milieu de garde » auprès d'enfants vivant des mauvais traitements psychologiques à la maison. Ceux-ci visent à sensibiliser les parents à ce type de problématique dans le but de mettre en œuvre des actions préventives *en milieu familial* (CLIPP, 2006). L'éducateur ne joue donc pas un rôle d'abuseur potentiel, mais celui de l'expert qui sait comment intervenir auprès d'enfants qui vivent de tels problèmes.

Mais revenons à notre intention de départ. Celle-ci suppose qu'il y a de la maltraitance psychologique dans des institutions, telles les CPE. Faute d'absence de littérature sur ce concept, il convient de s'inspirer de données en milieu familial sur la définition de cette maltraitance.

1.2.2 Mauvais traitements psychologiques en milieu familial

Concernant l'étiologie de la violence psychologique et des divers facteurs individuels, familiaux, environnementaux et sociaux spécifiquement associés à l'apparition de maltraitance psychologique, peu de recherches ont vu le jour. Il existe des modèles qui

montrent diverses interactions de facteurs susceptibles de déclencher des mauvais traitements au sein des familles, comme par exemple celui de Belsky (1980, 1993) et Zuravin (1989) qui s'appuient sur la perspective écologique du développement humain telle que décrite par Bronfenbrenner (1979). Ces modèles trouvent leurs fondements souvent dans des études sur les abus physiques. Une enquête d'incidence nationale américaine et son analyse effectuée par Jones et McCurdy (1992) démontre clairement que plusieurs dimensions différencient les enfants psychologiquement abusés, des jeunes négligés ou maltraités. Il semble donc possible, selon ces auteurs, que plusieurs facteurs associés aux mauvais traitements psychologiques se distinguent de ceux impliqués dans les cas de mauvais traitements physiques (Gagné, 2000, p. 4-5).

Lesnik-Oberstein, Koers et Cohen (1982) ont tenté de nommer certains de ces facteurs. Les femmes usant de tels actes vivent davantage des problèmes conjugaux. Elles éprouvent souvent des problèmes de santé physique et mentale et souffrent d'isolement social. De plus, elles rapportent une histoire familiale plus difficile. D'autres études viennent confirmer l'importance du facteur « relation conjugale » comme déterminant de la violence psychologique commise envers les enfants.

La recension d'écrits de Chamberland et Fortin (1995) est particulièrement intéressante quant aux explications à donner à la violence psychologique en milieu familial. Ces auteurs s'inspirent également sur l'approche écologique. Les comportements parentaux sont vus comme le résultat d'une interrelation de facteurs positifs et négatifs situés à différents niveaux systémiques entourant et incluant l'enfant. Les facteurs de risque tels les influences et pressions culturelles, le manque de possibilités, le stress de l'environnement ainsi que les dysfonctions familiales agissent négativement. D'autant plus, si les facteurs de protection tels la saine perception de soi, les compétences, un bon niveau de conscience et le soutien social sont faibles. Le risque de passer à l'acte devient donc plus important lorsque les facteurs de risque sont élevés et les facteurs de protection demeurent faibles.

Cependant, comme le mentionne Gagné (2000, p. 6) : « Ces quelques résultats fournissent un portrait bien mal étoffé des facteurs associés à la violence psychologique. Les indications qu'ils fournissent laissent cependant deviner que la violence psychologique, comme les

autres formes de mauvais traitements, est le fruit d'interactions entre l'individu, sa famille et son environnement ».

À part l'importance de reconnaître la violence psychologique comme forme d'abus à part entière, il est nécessaire d'explorer le concept « mauvais traitements psychologiques » en milieu familial pour, par la suite, trouver des inspirations quant à l'utilisation future du terme. Plusieurs définitions existent, plusieurs termes sont utilisés et ne sont pas toujours synonymes. Nommons, par exemple : L'abus émotionnel (Claussen et Crittenden, 1991; Thompson et Kaplan, 1996; Kieran O'Hagan, 1992), l'abus psychologique (O'Hagan, 1992), l'agression verbale, l'abus verbal (Schaefer, 1997), la violence psychologique, la maltraitance psychologique, la maltraitance émotionnelle (Jones et McCurdy, 1992), la violence verbale ou symbolique (Bouchard et Tessier, 1996; Clément et al., 2000; Vissing et al. 1991), la négligence affective ou éducationnelle, le harcèlement moral, la cruauté mentale (Manciaux et Gabel, 1993) et la non disponibilité psychologique, entre autres. Nous pouvons noter qu'il existe un manque d'uniformité importante dans la terminologie utilisée pour nommer le concept (Malo et al., 2001).

Quant aux définitions, les auteurs sont également partagés. Plusieurs controverses demeurent quant à la définition et à l'opérationnalisation de ce concept. Ce manque d'accord limite encore grandement le développement des connaissances et des interventions au sein de cette problématique, selon Malo et al. (2001, p. 57). Les définitions peuvent être basées sur différents critères. Certains auteurs parlent d'actes parentaux, d'autres de conséquences observées, d'autres encore de conséquences probables. Il y a des définitions plus restreintes qui ne cherchent qu'à capter les situations extrêmes, d'autres sont de nature englobante dans le but d'être plus exhaustives. Deux critères rejoignent la plupart des définitions actuelles, soit la non volonté de nuire à l'enfant et la non atteinte à son intégrité physique (Gagné et, Bouchard, 2000).

a) Définitions selon les conséquences observées.

Pour Aber et Zigler (1981), O'Hagan (1995), Shaver et al. (1991) et Thompson et Jacobs (1991), l'acte psychologiquement maltraitant peut être qualifié comme tel, lorsqu'on peut en observer les conséquences sur l'enfant. Pour certains d'entre eux, une distinction est faite entre les actes plus graves et les formes mineures. Selon eux, la conduite « psychologiquement violente » doit *obligatoirement* nuire à l'enfant. Tout acte qui ne pose pas préjudice à l'enfant maintenant ou plus tard n'est pas pris en compte, ainsi que les conduites *potentiellement* dangereuses.

Une autre définition qui s'apparente beaucoup à celles retenues par ces auteurs est celle du Ministère de la justice du Canada (2006). La voici :

La violence psychologique signifie nuire à l'estime personnelle d'un enfant. Cela comprend des actes (ou omissions) qui causent de sérieux troubles comportementaux, cognitifs, émotionnels ou mentaux chez l'enfant. Par exemple, la violence psychologique peut comprendre les menaces verbales, l'isolement social, l'intimidation, l'exploitation, ou le fait d'avoir couramment des exigences déraisonnables à son endroit. Cela comprend aussi le fait de terroriser un enfant, ou de l'exposer à la violence familiale.

Un agresseur peut utiliser plusieurs tactiques différentes pour avoir accès à un enfant, exercer sur lui un pouvoir et un contrôle, et l'empêcher de parler de la violence à quiconque ou de chercher de l'aide. Un enfant qui fait l'objet de violence est habituellement en position de dépendance vis-à-vis de l'agresseur. La violence est une mauvaise utilisation du pouvoir et une violation de la confiance. Les actes de violence peuvent être commis une fois, ou ils peuvent se produire de manière répétée et croissante sur une période de plusieurs mois ou années. La violence peut changer de forme au fil du temps (Canada, Ministère de la justice, 2006).

Encore une fois, les auteurs affirment que les conduites doivent nécessairement nuire à l'estime de soi de l'enfant. Ils en ont la certitude. Dans un contexte de loi et de justice, ceci n'est pas étonnant, car l'établissement d'une preuve passe par des conséquences visibles d'un acte maltraitant. Le nouvel article de loi sur la protection de la jeunesse devra cependant se pencher sur le sujet afin d'établir une jurisprudence incluant des actes plus potentiellement nuisibles à l'enfant.

D'autres auteurs insistent sur le fait que certaines conduites n'entraînent pas nécessairement des conséquences négatives immédiates sur le fonctionnement de l'enfant. Le type de

définition proposé ci-haut n'est donc pas suffisamment exhaustif, incluant uniquement les formes les plus graves. C'est en ce sens qu'une autre catégorie de définition sera élaborée.

b) Définitions selon les actes parentaux

Dans ce type de définition, Baily et Baily (1986) et Barnett et al. (1991) préfèrent d'abord considérer la nature des actes pour les qualifier de psychologiquement maltraitant. Ce type de définition risque cependant de qualifier tout type de conduite marginale comme psychologiquement maltraitant, même si elle est anodine pour l'enfant.

Pour d'autres auteurs, la simple prise en compte des actes parentaux n'est pas suffisante. Selon Gabarino, Guttman et Seeley (1987), un acte parental est désigné comme adéquat ou maltraitant selon le stade de développement de l'enfant. Baily et Baily(1986) et le National Center on Child Abuse and Neglect(1988) proposent des définitions plus ou moins similaires. Encore d'autres auteurs proposent des définitions qui englobent les actes en tant que tels mais également leurs conséquences potentielles.

c) Définition selon les actes et des conséquences potentielles

Ce type de définition inclut les actes qui peuvent provoquer des conséquences. Une conduite psychologiquement abusive est donc un acte de nature non physique et susceptible d'entraîner des conséquences négatives quant au fonctionnement psychologique de l'enfant. Certains auteurs nomment différents critères de sévérité desquels dépend l'ampleur des conséquences possibles. Claussen et Crittenden (1991) soulignent l'importance de l'impact de telles conduites, considérant non seulement le stade de développement, mais également l'âge de l'enfant et son sexe. Certains se réfèrent davantage à la fréquence des conduites maltraitantes, à leur intensité, leur chronicité dans le temps, à l'interprétation qu'en fait l'enfant, aux facteurs de risque et de protection dans la famille et l'environnement plus large et à la force des mécanismes d'adaptation de l'enfant (Malo, 2006). Certains comportements restent cependant probablement psychologiquement abusifs malgré l'âge, le sexe, le stade de développement de l'enfant, l'intensité et la chronicité (Malo et al., 2001, p. 5).

La définition la plus souvent utilisée par de nombreux auteurs, incluant les actes et les conséquences potentielles, se cite comme suit :

«Psychological maltreatment of children and youth consists of acts of omission and commission which are judged on the basis of a combination of community standards and professional expertise to be psychologically damaging. Such acts are committed by individual, singly or collectively, who by their characteristics (e.g. age, status, knowledge, organizational form) are in a position of differential power that renders a child vulnerable. Such acts damage immediately or ultimately the behavioural, cognitive, affective, or physical functioning of the child. (...)» (Hart, Germain et Brassard, 1987, p. 22).

Les auteurs de cette définition s'inspirent de la théorie des besoins formulée par Maslow (1943, dans Lecomte, 1997/1998). Ils croient que la violence psychologique consiste à nuire à la satisfaction des besoins psychologiques de base éprouvés par tous les enfants (affection, sécurité, estime, appartenance, etc.), à une mesure telle que leur fonctionnement social et autre pourrait devenir inadapté ou déviant. C'est en ce sens que Lancup (1992, p.21) souligne : « Tout ce qui empêche un enfant de développer son sens de l'efficacité personnelle, de responsabilité et qui lui donnerait un sentiment de compétence personnelle et pouvoir pour gérer la vie » constituerait une violence psychologique. C'est-à-dire, empêcher constamment un enfant d'expérimenter son environnement normalement constitue un heurt d'un besoin humain fondamental, celui de l'autonomie. L'enfant est mal informé sur ses propres habiletés, sa compétence et sa valeur personnelle.

Garbarino et al. (1987) ajoutent une autre catégorie en plus, soit la violence psychologique indirecte qui constitue une sorte de « sous-produit », effet secondaire d'un comportement qui affecte psychologiquement l'enfant mais dont la cible initiale est tout autre que l'enfant car elle vise une autre personne. L'exposition à la violence conjugale en est un bon exemple.

Une définition plus récente est élaborée par Barnett, Manly et Cichetti (1991) à partir de cas réels d'enfants maltraités (200 dossiers de la protection de l'État de New York). Une nosologie scientifique (le Maltreatment Classification System) de l'ensemble des mauvais traitements commis envers les enfants découle de cette recherche. Cette définition est dressée afin de quantifier séparément les diverses dimensions du mauvais traitement, pour explorer empiriquement leur étiologie et leurs séquelles spécifiques, de même que les méthodes de traitement appropriées à chacune. La définition en soi se lit comme suit : « le "mauvais

traitement émotionnel” est défini comme une conduite parentale qui implique une menace extrême et persistante aux besoins affectifs de base de l’enfant, incluant les besoins de sécurité, d’adaptation, d’estime et d’autonomie »(Barnett et al., 1991,p.21). Cinq degrés de sévérité existent. Comme nous le savons, les dossiers de protection documentent largement l’abus physique, sexuel et la négligence. La violence psychologique n’offre cependant que rarement un motif d’intervention à elle seule. En effet, cette catégorie « résiduelle » représente un point faible de la nosologie et la définition qui en découle reste incomplète.

Une autre définition proposée par Bifulco, Brown et Harris (1994) est ancrée dans la grille d’entrevue appelée Childhood Experience of Care and Abuse, ou CECA. Au sein de cette grille, le concept d’« abus psychologique » est défini comme « l’utilisation de moyens cruels et sadiques dans le but de forcer la soumission de l’enfant ». Selon les auteurs de cette grille, la définition se construit à travers deux composantes, soit celle de moyens physiques (entrave aux besoins de base, privation d’objets aimés et infliction de détresse ou d’inconfort marqué) et celle de moyens émotionnels (déshumanisation, humiliation, rejet extrême incluant les menaces d’abandon, terrorisme, chantage affectif et corruption-exploitation) utilisées envers les enfants. Cette définition se décrit comme avant-gardiste et originale car elle utilise des éléments du contexte familial pour déterminer la présence et la sévérité des abus. Elle s’appuie sur des exemples concrets d’événements et de dynamiques psychologiquement violentes racontées par les victimes. La définition proposée est donc dans un développement continu et la liste des comportements parentaux n’est pas complète.

Pour avoir une meilleure idée de la prévalence de la violence psychologique en milieu familial, plusieurs instruments de mesures ont été construits. L’instrument mis au point par Straus (1979), le Conflict Tactics Scales est l’un des instruments le plus utilisé au Québec. Il permettrait d’évaluer la prévalence de la violence comme stratégie de résolution de conflits. Celles-ci ont donné naissance à un concept appelé « agression verbale/symbolique » et qui se définit comme « un type de communication qui véhicule l’intention de blesser l’autre psychologiquement, ou est perçue par l’autre comme ayant cette intention »(Vissing, Straus Gelles et Harrop, 1991). Cette définition demeure toutefois limitée, car le peu de comportements qui ont permis de l’élaborer (insultes, remarques blessantes, claquements de portes, bris d’objets et silence affecté) n’englobent que de loin tous les types possibles de

communication verbalement et symboliquement agressant. Les auteurs essayent d'inclure la notion d'intentionnalité alors qu'elle est premièrement difficile à mesurer et que son importance relative à l'atteinte de l'enfant par la violence émise est non-essentielle.

Ces différentes définitions démontrent que toute une gamme de conduites parentales doit être incluse pour avoir une représentation exhaustive de la violence psychologique. Ce que nous pouvons constater à travers les définitions citées ci-haut est que même si elles sont nommées « mauvais traitements », « abus », « violence » ou « négligence » et même si on les qualifie comme psychologiques, affectives ou émotionnelles, elles ont un point commun : *la violence ne porte pas directement atteinte à l'intégrité physique de l'enfant.*

Dans la révision de la loi sur la protection de la jeunesse il est devenu essentiel de se pencher sur la façon d'évaluer la maltraitance psychologique. C'est dans cet objectif qu'un outil a été développé par Malo et Gagné (2006) afin de faciliter l'évaluation du risque des mauvais traitements psychologiques envers les enfants dans les familles et de reconnaître cette forme de violence. Les auteures proposent une typologie de profils familiaux qui serait davantage susceptibles d'utiliser des mauvais traitements psychologiques comme moyens d'interaction et d'éducation. Elles ont fait ce choix, car elles constatent qu'il est trop difficile de juger de la présence de cette forme de mauvais traitements simplement à partir d'effets négatifs observés chez l'enfant et qu'il est impossible de dresser une liste exhaustive des comportements parentaux universellement psychologiquement maltraitant. Elles suggèrent donc de se pencher davantage sur les contextes que sur les impacts ou les actes parentaux. Une évaluation familiale passerait par quatre étapes : 1) une compréhension du contexte environnemental de cette famille, 2) une compréhension du contexte familial (climat et interaction), 3) une compréhension des caractéristiques spécifiques de l'enfant et 4) la compréhension des activités parentales (Malo, 2006).

L'analyse des contextes peut être fort utile, mais dans un premier temps nous désirons savoir quels gestes sont qualifiés comme étant psychologiquement violents afin de mieux cerner de « quoi » nous parlons plus spécifiquement. C'est ce qui est exploré ici-bas.

d) L'opérationnalisation du concept

Comme nous l'avons vu ci-haut, la définition est à la base du concept. Il faut cependant chercher à l'opérationnaliser afin de pouvoir reconnaître les mauvais traitements psychologiques.

C'est en ce sens qu'une recherche menée par Gagné, Bouchard et Tousignant (1999) propose une classification des actes parentaux. Les conceptions des participants s'articulent à l'intérieur de trois grandes catégories, soit les *Actes commis*, les *Omissions* et la *Violence indirecte*. Selon leur définition, les actes commis représentent des conduites parentales qui visent directement et délibérément l'enfant. Le parent prend l'enfant comme cible, que ça soit avec mauvaise ou bonne intention. Les omissions décrivent des gestes omis par le parent, intentionnellement ou non. Ces « manques » sont souvent accompagnés par d'autres formes de violence, qu'elles soient d'ordre psychologique ou physique. Enfin, la violence indirecte réfère à des situations dans lesquelles l'enfant n'est pas directement visé par la conduite du parent. Elle réside surtout dans le mode de vie du parent et/ou son état de santé mentale. L'enfant est alors soumis à des situations néfastes sans soutien ni protection.

En qui concerne les *actes commis* il en existe différents types : le rejet, les menaces de rejet, le dénigrement, le favoritisme, la dureté et la sévérité excessive. À ceci s'ajoutent l'intimidation, les menaces et les gestes terrorisants. Souvent négligé par d'autres auteurs, l'entrave à la réalisation de soi et le contrôle abusif sont également soulignés. Comme deuxième catégorie, sont nommées les *Omissions*, tel un manque de sensibilité aux besoins affectifs, cognitifs et sociaux de l'enfant. La dernière catégorie, consiste en la *violence indirecte*. Trois sous-types sont nommés: l'exposition à la violence conjugale et familiale, le renversement des rôles et l'aliénation et la corruption.

Dans une autre recherche, menée par Malo et al. (2001), les auteurs nous proposent de nous intéresser davantage à la classification présentée par Hart et Brassard (1991) et Hart, Binggeli et Brassard (1998). Les catégories suivantes sont suggérées : le mépris, le terrorisme, l'isolement, l'exploitation/corruption et l'indifférence aux besoins affectifs. Ils passent à l'opérationnalisation à travers les comportements parentaux associés à chaque type de mauvais traitement. Les catégories de violence psychologique incluent une large palette de

comportements parentaux de plus ou moins grande sévérité. Plus tard, les mêmes auteurs ajoutent une sixième catégorie, soit la négligence de répondre aux besoins de traitements diagnostiqués.

Quant à d'autres auteurs comme Garbarino et al. (1987), ils distinguent deux grandes catégories, soit les conduites qui visent directement ou indirectement à atteindre l'enfant au niveau psychologique. Baily et Baily (1986), de leur côté prennent en considération 16 catégories d'actes psychologiquement abusifs. Pour sa part, Burnett (1993) valide auprès d'un groupe de personnes une liste de manifestations possibles. Il en retient que la majorité des individus considèrent les conduites suivantes comme psychologiquement abusives : l'isolement, l'encouragement à la déviance, l'ostracisme, les menaces de blessures ou d'abandon, les refus de traitement, l'isolement social et l'absence de chaleur et de soutien au foyer.

Nous constatons que les auteurs ne sont pas plus d'accord sur l'opérationnalisation du concept « mauvais traitements psychologiques » qu'ils en sont sur la définition. Malo et al. (2001, p. 63), souligne que, même « si de telles classifications sont nécessaires au repérage des familles nettement abusives, elles doivent cependant être utilisées avec prudence. En effet, aucune d'entre elles n'est exhaustive, ni universellement applicable à toutes les sociétés et toutes les époques. »

L'élaboration de la recherche littéraire amène à constater que les écrits sur les mauvais traitements psychologiques en institution sont minces. La société reconnaît davantage cette forme de violence comme étant présente dans le milieu familial. Une reconnaissance de cette violence au sein des institutions étatiques provoquerait une remise en question profonde du système d'éducation ou d'hébergement en place, problématique menaçante et engendrant de lourdes conséquences. Cependant, certains auteurs, tels que Débarbieux (1990), Hébert (2001), Jubin (1988) et Tomkiewicz (1991) dénoncent ouvertement cette forme de violence, tant en Europe qu'au Québec. Ces connaissances nous permettent de dire que notre intention d'étude est d'actualité et innovatrice. Reste à présent à voir comment nous allons circonscrire la question de recherche, afin de permettre une exploration du phénomène des mauvais traitements psychologiques en service de garde.

1.3 La question de recherche et les objectifs

Notre société se situe aujourd'hui dans une recherche perpétuelle d'agir pour la promotion du bien-être des jeunes. C'est en ce sens qu'il devient important de pouvoir reconnaître la violence psychologique à un stade précoce pour éviter les effets néfastes et pour ajuster les interventions.

Nous partons d'une question de recherche très générale, en sachant que dans le rapport de la ministre Thérberge (dans St-Arnaud, 2005) il a été confirmé que certains établissements utilisent cette forme de mauvais traitements envers les enfants dans leurs interventions quotidiennes. Sachant qu'il n'existe aucune recherche sur la violence psychologique en service de garde en tant que tel, le sujet d'étude est teinté par un caractère innovateur et avant-gardiste cherchant à mettre de l'avant de nouvelles connaissances. Cependant, nous n'avons pas comme objectif de simplement confirmer ou infirmer la présence de violence psychologique en service de garde au Québec. Notre intérêt porte plutôt sur la manière dont les éducateurs définissent la problématique, comment ils l'expliquent et quels actes ils jugent psychologiquement dommageables ou non, selon leurs valeurs et croyances. Une simple perception du phénomène ne répond donc pas à notre interrogation. Suites aux préoccupations énumérées ci-dessus, nous formulons la question de recherche suivante, élément charnière de ce présent mémoire :

« Quelle est la représentation sociale que les éducateurs en Centres de la Petite Enfance québécois se font des mauvais traitements psychologiques envers les enfants au sein de leur pratique? »

Les objectifs de notre recherche sont donc de connaître et comprendre la représentation sociale que se font les éducateurs des mauvais traitements psychologiques, de comprendre les causes de tels actes, s'il y a lieu, de sensibiliser la population à cette problématique et de formuler des recommandations quant à l'aide à apporter aux éducateurs dans leur pratique.

Dans une prochaine étape, il s'agit de définir le champ théorique qui va soutenir la recherche à travers les chapitres à venir. Concrètement, les questions suivantes se posent : quelle

définition pourrait correspondre aux concepts de la question de recherche, sachant maintenant qu'il existe une multitude de définitions des mauvais traitements psychologiques? Quelle théorie sous-jacente choisir afin de bâtir un travail de recherche cohérent et logique? C'est ce que nous allons voir ci-dessous. Ce prochain chapitre permettra de faire le point sur les concepts utilisés et de faire le choix des définitions à retenir.

CHAPITRE II

LES DIMENSIONS THÉORIQUES DE L'ÉTUDE

Le cadre de référence sert à donner un sens aux connaissances, à nous guider dans la recherche. En ce sens il devient l'outil principal de recherche, comme nous le propose Gingras (2003, p.108). La théorie sous-jacente à notre cadre de référence est le constructivisme. C'est à partir de l'opinion et de l'expérience des éducateurs que nous tenterons d'avoir une vision plus claire sur le sujet. Ainsi leurs connaissances expérientielles seront mobilisées et valorisées. Pour le cadre de référence nous allons définir les concepts suivants, comme étant les concepts construisant la question de recherche : la représentation sociale, les mauvais traitements psychologiques et le lien éducateur-enfant.

2.1 La représentation sociale

La notion de « représentation sociale » tire son origine dans des travaux effectués par le sociologue Durkheim (1937) qui emploie l'expression « représentation collective » pour démarquer la pensée collective par rapport à la pensée individuelle. Différents psychosociologues français ont repris l'idée et ont utilisé le terme « représentation sociale ».

Ils le distinguent de la manière suivante :

Plus sociales que (les représentations individuelles) qui sont des manifestations purement cognitives, moins globales que les mythes et les phénomènes semblables étudiés par les anthropologues et les sociologues, les représentations sociales, dans leur conception actuelle, permettent aux individus « de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer ». (Farr, 1984)

Il semble difficile, après diverses lectures de trouver un consensus sur la définition du concept (Ouellet, Lindsay, Clément et Beaudoin, 1996). Bertrand (1993) souligne qu'il s'agit d'un concept qui peut prendre différents sens et qui comporte toujours une part arbitraire. Gagné (2000) arrive tout de même à dégager une base conceptuelle sur laquelle s'appuient la plupart des auteurs et elle-même également. Elle se compose de trois parties, soit d'une construction collective, d'un univers structuré de connaissances et d'un processus d'appropriation du réel.

Selon Gagné, Bouchard et Tousignant (1999, p. 16), « la représentation sociale rend compte d'une construction collective du réel qui se situe à l'interface du cognitif et du social ». La composante cognitive inclut les sujets actifs, individus ou groupes, qui traitent l'information selon les règles qui régissent les processus cognitifs. Ces derniers sont déterminés par les conditions sociales environnantes. La notion est donc étroitement liée à la notion de groupe social. Une représentation sociale renvoie à un univers collectif d'informations, de croyances, d'opinions et de valeurs à propos d'un phénomène donné, selon Pétard (2007). Chaque individu a en sa possession une sorte de carte mentale qui illustre la réalité du phénomène et qui lui permet de classer et d'interpréter toute information qui lui parvient en relation avec le sujet traité. Finalement, le terme « représentation sociale » inclut à la fois un processus et un contenu. Elle est le résultat et le processus d'une élaboration psychologique et sociale du réel. C'est ainsi que les éducateurs se construisent une idée, étant teintée de leur culture et de leur milieu d'intervention, ainsi que de leur propre histoire quant aux mauvais traitements psychologiques faits aux enfants en milieu de garde. Une représentation sociale est soumise à un cycle de vie : elle naît, se stabilise, puis se transforme et meurt. La durée de vie d'une représentation sociale demeure très variable. Notre recherche fait donc référence à une définition des mauvais traitements psychologiques en service de garde en 2007. Elle est teintée des valeurs sociétales présentement en vigueur, mais pourrait être réfutée ou reformulée d'ici quelques décennies. Elle est donc variable dans le temps et dépend de la culture dans laquelle elle naît, soit le Québec dans notre cas.

L'élaboration d'une représentation sociale passe par un processus cognitif construit de différentes étapes, selon Farr et Moscovici (1984, p. 3-71). Dans la première phase, l'individu observe des événements et les mémorise. Il les enregistre. Dans la deuxième étape, il les

interprète. Il juge à ce moment du bien ou du mal du geste et il l'objective. Il transfère sa pensée en actes concrets. Il classe et catégorise ses observations et leur donne un nom. Il distingue entre ce qui est permis par rapport aux autres, et ce qui ne l'est pas. En ce sens, l'individu donne une signification aux événements, ce qui les rend réels et accessibles. Ses conduites face à son environnement social sont orientées et le sens qu'il donne aux événements lui permet de consolider ses attentes et ses anticipations spécifiques face à l'évènement. L'élaboration d'une représentation sociale ne consiste donc pas non seulement d'une simple définition des événements ou d'actes observés, mais également d'une recherche de leur sens, des valeurs sous-jacentes et des anticipations qu'ils suscitent. La construction d'une représentation sociale est donc étroitement liée aux valeurs véhiculées dans la société et aux normes dominantes. Ce sont elles qui déterminent quels actes nécessitent une intervention et un contrôle social/réaction sociale. C'est à partir de ce cadre que nous allons formuler les questions d'entrevues afin de répondre aux différents éléments de structure du processus d'une représentation sociale.

L'étude menée par Gagné, Bouchard et Tousignant (1999) suggère que les mauvais traitements psychologiques faits aux enfants sont représentés à partir de leur impact sur l'enfant et sur la base d'un jugement normatif. Même s'il s'agit de l'établissement de la représentation sociale concernant des conduites parentales, nous pouvons adapter les réflexions faites sur le sujet aux réalités vécues par les éducateurs, soit des individus qui détiennent également une autorité face aux enfants.

❖ *La notion d'impact : le cœur de la représentation sociale.*

La notion d'impact occupe une place centrale dans le construit « violence psychologique », pour les parents. Même si l'impact n'est pas instantanément observable, les auteurs partent du fait que les mauvais traitements psychologiques peuvent blesser un enfant. Cette « blessure » se montre à travers les comportements des enfants que ce soit en interaction avec leur mère, leur père, les pairs, les éducateurs – leur environnement finalement – ou seuls.

❖ *Le jugement normatif*

À part la notion d'impact négatif sur l'enfant, Gagné, Bouchard et Tousignant (1999) soulignent que c'est le jugement normatif, c'est-à-dire le « bon sens », qui identifie la

violence psychologique. Le jugement se forme à partir des valeurs, des croyances, des certitudes des individus à l'égard des enfants et des droits individuels fondamentaux. La représentation sociale est fortement teintée par le système de valeurs de chaque individu en plus des normes culturelles en vigueur dans notre société en ce qui concerne les enfants et leurs besoins à combler.

Lorsque une représentation sociale est identifiée comme un problème social, elle nécessite une intervention, soit une réaction de la part de la société. C'est à partir de ce point que découlent des programmes d'intervention et des mesures étatiques.

Ayant mis un cadre autour du terme « représentations sociales », ceci nous permet de circonscrire l'information que nous allons soumettre aux éducateurs en cause. Nous savons à présent que nous ne sommes pas uniquement à la recherche d'une « photo » de la situation ou d'une perception, mais davantage intéressés par l'ensemble du phénomène, sa raison d'être en respectant les valeurs en vigueur au Québec. Il devient donc nécessaire de définir le contenu de la problématique, afin de pouvoir ensuite le comparer à celui décrit par les interlocuteurs.

2.2 Les mauvais traitements psychologiques

Comme notre intérêt porte davantage sur les mauvais traitements psychologiques que sur les autres formes de maltraitance, une définition de la notion demeure incontournable. Dans un sens plus large, les mauvais traitements psychologiques en CPE constituent une forme de maltraitance institutionnelle. Les mauvais traitements psychologiques sont ainsi vus comme *un abus de pouvoir* qui pose préjudice à un enfant et qui peut être normalisé et banalisé par les éducateurs, voire rationalisé, intellectualisé, nié ou projeté (Hébert, 2001; Valiquette, 1997). Majoritairement elle serait commise par incompetence ou narcissisme, selon Valiquette (1997, p. 71). L'auteur définit l'abus de pouvoir comme suit :

Il y a abus de pouvoir lorsque la personne en position d'autorité utilise son pouvoir, son autorité, c'est-à-dire son statut, son rôle ou sa responsabilité pour nourrir ses propres besoins personnels au détriment de la personne placée sous son autorité. (...) Deux conditions sont essentielles à l'abus : la personne en position d'autorité privilégie ses

besoins personnels au sein de la relation d'autorité, et le fait au détriment de la personne placée sous son autorité (Valiquette, 1997, p.68).

En ce qui concerne la définition des mauvais traitements psychologiques plus spécifiquement, celles-ci sont controversées et un consensus n'est pas possible, comme nous l'avons vu lors de la revue littéraire. Il existe différentes catégories de définitions : selon les conséquences observées, selon les actes et les conséquences potentielles.

Pour le cadre de référence de cette étude, nous nous intéressons davantage à la définition suivante :

«Psychological maltreatment of children and youth consists of acts of omission and commission which are judged on the basis of a combination of community standards and professional expertise to be psychologically damaging. Such acts are committed by individual, singly or collectively, who by their characteristics (e.g. age, status, knowledge, organizational form) are in a position of differential power that renders a child vulnerable. Such acts damage immediately or ultimately the behavioural, cognitive, affective, or physical functioning of the child. (...)» (Hart, Germain et Brassard, 1987, p.22).

Bien qu'il s'agisse d'une définition d'ordre positiviste, elle retient notre intérêt car elle est la seule à inclure les actes provenant d'institutions sociales et éducatives ainsi que la notion de « sujets en position d'autorité », qui sont dans notre cas les éducateurs en milieu de garde. Les auteurs ne se concentrent donc pas uniquement sur les conduites parentales, mais affirment que les actes psychologiquement dommageables peuvent également provenir de d'autres individus, notamment d'enseignants ou d'éducateurs. Toutes les autres définitions décrivent uniquement des conduites parentales.

De plus, notons que les mauvais traitements psychologiques au sein de cette définition se réfèrent tant à la commission d'un geste qu'à l'omission de prendre soin ou de protéger un enfant. Selon Navarre (1987), un acte d'omission cause autant de dommage à l'enfant et peut ainsi être considéré comme un acte de commission. L'omission, comme également la commission d'un acte, sont des cas de violence psychologique directe commis à l'endroit de l'enfant.

En outre, considérons que la définition est circonscrite par des normes sociales et demeure donc polyvalente à travers le temps et l'espace. Les normes en vigueur donnent le barème de ce qui est acceptable aujourd'hui et ici et de ce qui ne l'est pas. L'attribution de l'étiquette « mauvais traitements psychologiques » constitue donc un jugement social quant à l'acte considéré comme normal ou non et aux conséquences potentielles découlant de cette conduite. Ce consensus collectif relève en partie des croyances sociales actuelles et des connaissances scientifiques actuelles. Les actes décrits comme psychologiquement maltraitant sont considérés comme des pratiques disciplinaires ou alors comme un manque de sensibilité au besoin des enfants, selon les auteurs (Malo, 2001).

Le dernier élément à retenir de cette définition est qu'elle souligne que les conséquences peuvent être immédiates ou alors différées dans le temps et qu'elles peuvent faire surface dans toutes les sphères de fonctionnement de l'enfant. La définition se base donc sur des actes qui *peuvent* engendrer des conséquences. Mais de quels actes parlons-nous? Il est primordial pour l'étude de connaître à quels agissements nous faisons référence afin de pouvoir questionner les éducateurs sur ceux-ci.

Afin de perpétuer la cohérence du présent travail, nous utilisons l'opérationnalisation proposée par Hart, Germain et Brassard (1998). Sept catégories sont utilisées : soit celle du mépris, du terrorisme, de l'isolement, de l'exploitation, de l'ignorance, de la négligence des besoins de traitement et d'autres formes. Vous pouvez retrouver les comportements spécifiques en annexe à ce document.

Cette classification est également utilisée dans le guide d'évaluation du risque des mauvais traitements psychologiques envers les enfants écrit par Malo et Gagné (2006) et la nouvelle loi sur la protection de la jeunesse (Mayer et al., 2004). Il nous semble fort important de s'entendre sur une définition commune avec d'autres auteurs, afin que le cadre de référence demeure le même dans le souci de perpétuer une compréhension commune des résultats de recherche.

Ayant défini les notions « représentation sociale » et « mauvais traitements psychologiques », il nous semble important de se pencher sur l'interaction entre éducateur et enfant, liaison charnière entre les deux et la base potentielle de mauvais traitements psychologiques. C'est

en ce sens que nous allons définir l'intervention démocratique en CPE, soit le mode d'interaction proclamé et enseigné aux éducateurs en service de garde. C'est sur cette base que tout éducateur devrait agir avec un enfant et exercer son autorité envers lui.

2.3 La relation entre l'enfant et l'éducateur

En service de garde, l'adulte est en position d'autorité. Nous emprunterons la définition utilisée par Lagrula-Fabre (2005, p.14) pour mieux définir le lien d'autorité. L'auteur nomme cette relation « un rapport hiérarchique dans lequel l'enfant est effectivement pris en charge ». L'enfant, vulnérable de par son âge et son manque de connaissances dû à son développement peu avancé, se retrouve dans une relation de dépendance. L'autorité en tant que telle se décrit comme une qualité morale que certaines personnes ont, compte tenu de leur savoir, de leurs compétences et de leur fonction. Les personnes détenant l'autorité ont le pouvoir d'influencer, de commander ou de se faire obéir et sont appelées à agir dans le meilleur intérêt de l'enfant (Valiquette, 1997). La notion de pouvoir est donc centrale dans la définition du lien qui unit l'éducateur à l'enfant. L'autorité peut prendre différentes formes. Hohmann et al. (2000, p.42) en distinguent trois : le style « laisser-faire », le style directif/autoritaire et le style démocratique. À part ces trois styles, Valiquette (1997) en définit un autre, soit le style *endoctrinement*.

Le style *laisser-faire* décrit une personne en position d'autorité qui se positionne dans un retrait passif. Son implication se limite au minimum. Elle accomplit sa tâche sans donner plus que les informations essentielles. Ce type d'intervention décrit un éducateur excessivement permissif qui laisse une grande partie du contrôle du groupe aux enfants. Il intervient uniquement lorsque les enfants le lui demandent. Ce style d'intervention manque de structure et d'encadrement, ce qui risque de frustrer certains enfants, de semer de l'angoisse, de l'ennui, de la confusion ou de la domination par des pairs.

Quant au style *directif* – aussi nommé autoritaire ou autocratique – il se caractérise par une personne en position d'autorité qui décide et donne facilement des ordres sans consulter la personne sous son autorité. Les personnes autoritaires se voient comme les seuls responsables

de l'évolution de la relation. Ce qu'ils recherchent est l'obéissance. Leur façon d'agir est de nature rigide et sèche. Dans la pratique des éducateurs, ce style d'intervention se vit de la manière suivante. Il s'agit d'un contrôle accru des activités du groupe d'enfants. Le local et l'horaire sont aménagés uniquement par l'éducateur et sont structurés de manière à ce que les séquences d'apprentissage se déroulent de manière efficace. L'éducateur détient la vérité et les enfants écoutent et doivent suivre les consignes. Il mentionne aux enfants ce qu'ils ont besoin de savoir et leur donne la marche à suivre. Les enfants incapables de reproduire ce que l'éducateur enseigne ou qui ne sont pas capables de rester calmes et attentifs sont repris publiquement ou isolés, séparés de leurs pairs.

Le style d'intervention *endoctrinement* représente le style autoritaire/autocratique à son extrême. La personne détenant l'autorité exige qu'on lui obéisse au doigt et à l'œil, sans tenir compte des besoins des enfants sous son autorité. Ce sont uniquement ses propres besoins qui dirigent son action (Valiquette, 1997). Nous prétendons donc que le style *laisser faire* et le style *directif* sont susceptibles de faire émerger la violence psychologique faite aux enfants, le style *laisser faire* par des omissions et le style *directif / autoritaire / autocratique / endoctrinement* davantage par des actes commis.

Le quatrième style d'intervention, soit le style *démocratique* est prôné en service de garde. En fait, le gouvernement impose ce type d'intervention aux CPE à travers le programme éducatif *Jouer, c'est magique*.

2.3.1 Un climat démocratique : les fondements d'une interaction adulte-enfant positive

En CPE, le lien d'autorité entre enfant et éducateur se caractérise de façon spécifique, soit de manière positive et dans un climat démocratique dans l'idéal des cas. L'apprentissage actif de l'enfant passe par le soutien mutuel entre tous les intervenants. En ce sens, le principal but de *Jouer, c'est magique* est de mettre en place et d'enrichir un environnement pédagogique dépourvu de crainte, d'anxiété, d'ennui ou de négligence qui permet aux éducateurs d'interagir de manière positive avec les enfants. Dans un tel climat, l'enfant est encouragé à construire ses connaissances sur le plan social, affectif, intellectuel et physique. En fait, « dans un environnement qui favorise l'apprentissage actif, l'enfant est encouragé à

manipuler le matériel, à faire ses choix, à planifier ses activités, à prendre des décisions, à discuter de ses réalisations, à réfléchir sur ses actions et à accepter le soutien des adultes et de ses pairs lorsqu'il en ressent le besoin » (Hohmann et al., 2000, p. 37). Ces expériences que vit l'enfant avec l'adulte peut favoriser chez lui la confiance, l'autonomie et l'initiative ainsi que l'espoir, l'acceptation et la détermination. Sa capacité de prendre des décisions et de se fixer des buts dans la vie est développée, ainsi que sa capacité à faire confiance, d'être autonome, de prendre des risques, de faire preuve d'empathie et d'avoir confiance en soi. Pour ce faire, l'éducateur se doit d'adopter un certain style d'intervention, soit l'intervention de type démocratique.

Le style d'intervention démocratique

La notion de démocratie en intervention se réfère à une volonté de laisser à tous (éducateur et enfant) la liberté d'opinion et d'expression (Le Robert Micro, 1992). L'intervention est donc basée sur différentes composantes fondamentales, afin de laisser la place à l'enfant de s'exprimer, de faire valoir son point de vue et d'être maître de ses décisions. Un des éléments centraux du type d'intervention démocratique est le *partage de pouvoir*. Enfants et éducateurs contrôlent ensemble le processus d'enseignement et d'apprentissage à l'aide de la réciprocité, c'est à dire d'un véritable échange. Dans leurs interactions, les enfants et les éducateurs alternent entre le rôle de leader et celui de participant, d'enseignant et d'apprenant, d'émetteur et de récepteur de messages. Une atmosphère de respect mutuel, de confiance et de réalisation de soi pourra s'installer.

Mais comment cela se passe-t-il au quotidien? Hohmann et al. (2000) nous proposent quelques stratégies. Dans un premier temps, les éducateurs sont invités à observer les enfants afin de saisir les indices qu'ils envoient et d'agir en fonction des signaux qu'ils émettent dans leurs jeux et leurs conversations. Les enfants se trouvent dans un climat où ils peuvent exprimer leurs idées et réaliser leurs projets. L'éducateur se met disponible à aider les enfants, sans prendre en charge leur projet.

Dans un deuxième temps, l'éducateur est invité à participer aux jeux des enfants en suivant les règles qu'ils inventent et d'apprendre des enfants. En dernier lieu, les auteurs suggèrent de

renoncer au pouvoir à des moments précis, afin de le céder délibérément aux enfants. Il ne s'agit pas de lever toutes limites qui procurent à l'enfant un sentiment de sécurité dont il a besoin pour apprendre et se développer, mais bien de renoncer au pouvoir afin que les enfants puissent expérimenter le potentiel et les conséquences de leurs idées et de leurs intuitions. En ce sens, les enfants se maintiennent dans un équilibre réel, soit celui d'avoir la liberté dont ils ont besoin pour faire leurs expériences d'apprentissage en tant qu'acteurs et d'être encadrés par des limites qui leur procurent le sentiment de sécurité nécessaire pour leur bien-être.

L'instauration d'un climat démocratique nécessite aussi que les *habiletés et les forces des enfants soient mises en valeur*. L'éducateur se doit d'être à la recherche des sujets qui intéressent les enfants dans le but de maintenir leur motivation. En effet, il s'agit de planifier des activités en s'inspirant des forces et des champs d'intérêt des enfants.

Le troisième principe de base, constitue *l'établissement de relations authentiques* avec les enfants. La réciprocité, le respect mutuel et l'écoute active en sont à la base. Ce type de relation stimule la confiance chez l'apprenant, favorise l'autonomie, le développement de l'empathie et suscite la confiance en soi. L'authenticité d'une relation repose sur :

La transparence de l'animateur, sa volonté d'être une personne entière, d'accepter et de vivre pleinement les sentiments qui l'animent et les idées du moment. Lorsque cette sincérité inclut la mise en valeur, la confiance et le respect de l'apprenant ainsi que la tendresse à son égard, le climat d'apprentissage en est rehaussé. Lorsqu'elle englobe aussi une écoute empathique sensible et fidèle, un climat de liberté stimulante, d'apprentissage et de développement créé par l'individu s'installe véritablement. L'enfant a alors toutes les chances de se développer. (Hohmann et al., 2000, p.52)

L'éducateur dispose de différentes stratégies pour arriver au but : il peut partager ses passions avec les enfants, réagir aux champs d'intérêt des enfants en leur prêtant attention, donner un feed-back précis aux enfants et poser des questions de bonne foi, ainsi que répondre avec sincérité.

Le quatrième principe représente *l'engagement à soutenir le jeu des enfants*. Le jeu représente pour l'enfant une activité profondément satisfaisante, stimulante et gratifiante. En jouant, les enfants répondent au besoin de trouver un sens à leur vie. L'utilisation de tous leurs sens, leur permet de découvrir l'univers qui les entoure. Les ingrédients essentiels à

l'apprentissage actif sont le matériel, les choix à faire pour savoir à quoi jouer, la description par l'enfant de ses actes et le soutien de l'éducateur dans le jeu. Les éducateurs n'occupent pas un rôle supérieur à celui de l'enfant, mais s'associent aux jeux en tant qu'égaux. Ils s'intéressent à l'observation, à l'écoute, au dialogue et au travail avec les enfants et démontrent un engagement actif.

Cinquième et dernier principe : *adopter une approche de résolution de problèmes pour traiter les conflits interpersonnels*. Lorsque des problèmes surgissent, les éducateurs soutiennent les enfants à trouver leurs propres solutions pour les régler. Les erreurs, les conflits et les problèmes sont vus comme des situations positives d'apprentissage actif. Pour ce faire, l'éducateur est invité à traiter les conflits promptement, sans dramatiser, avec fermeté et patience ainsi qu'à aider les enfants à faire des relations de cause à effet lorsqu'ils s'engagent dans le processus de résolution des conflits interpersonnels.

Un climat démocratique a des effets surtout positifs. D'une part, l'enfant expérimente le bonheur d'établir des relations positives en apprenant en toute liberté. D'autre part, il développe en grandissant la capacité de faire confiance, d'être autonome, de prendre des initiatives et des risques, d'être empathique et d'avoir confiance en soi.

En résumé de ce deuxième chapitre, il est plus clair dorénavant que l'étude présente est effectuée dans le but de connaître la représentation sociale des mauvais traitements psychologiques, soit la vision des éducateurs de cette problématique qui est teintée par les valeurs sociétales en cours. Il s'agit d'actes potentiellement dommageables et l'enfant est susceptible d'en subir les conséquences. Il reste à découvrir si les éducateurs définissent et catégorisent les mauvais traitements psychologiques de la même manière que les auteurs cités ci-haut, s'ils attribuent aux gestes certaines explications, s'ils connaissent des stratégies d'intervention pour améliorer l'interaction avec les enfants et favoriser un climat démocratique. Après avoir défini les concepts, il s'agit de déterminer le cadre méthodologique de la recherche, soit la manière dont nous allons recueillir et analyser l'information nécessaire afin de répondre à la question de recherche.

CHAPITRE III

LES DIMENSIONS MÉTHODOLOGIQUES

La méthodologie de recherche permet de mettre un cadre, de définir la manière dont l'information sera recueillie et auprès de quelles personnes, dans le but de répondre à la question de recherche. En fait, il s'agit d'identifier la marche à suivre la plus appropriée afin de répertorier le plus efficacement possible les réponses à la question de départ, soit : « *Quelle est la représentation sociale que les éducateurs en Centres de la Petite Enfance québécois se font des mauvais traitements psychologiques envers les enfants au sein de leur pratique?* » Ensuite, la méthodologie circonscrit la procédure d'analyse des données.

La méthode qualitative inspirée du type de la théorie ancrée nous semble la plus appropriée pour notre type de recherche. Nous cherchons à faire une analyse davantage inductive pour capter la réalité et les événements afin de parvenir à une compréhension plus approfondie sur le sujet. Les observations des éducateurs et leurs expériences sont au centre des données à analyser. Ce qui nous intéresse est ce que vit le sujet dans sa singularité et non l'universel. Nous tentons donc de faire émerger de nouvelles connaissances (Mayer et al., 2000). Le but n'est pas de vérifier des théories déjà formulées, mais bien d'amener des données autres que celles élaborées auparavant. L'inclusion de la notion de la représentation sociale dans le sujet d'étude, souligne l'importance que nous accordons à la subjectivité et au jugement. Cependant, dans un deuxième temps, nous allons comparer nos données à la littérature avoisinante et déjà existante. En ce sens, nous procédons également de façon déductive afin d'identifier les divergences et similitudes des résultats obtenus par rapport aux écrits existants.

Les avantages d'une méthode subjectiviste consistent non seulement dans la recherche des causes et des effets observables d'un phénomène mais également dans la quête du sens de la réalité sociale dans l'action même où elle se produit. L'action humaine n'est donc pas considérée comme un phénomène insensé pouvant être isolé, figé et encadré. L'intention des acteurs et le dynamisme sont pris en compte, contrairement aux méthodes objectivistes. L'inconvénient majeur qui se manifeste au sein de ce type de recherche est qu'elle n'est pas généralisable à tout le monde, qu'elle n'englobe pas toute la vérité. Elle n'est que probabiliste (Gauthier, 1997, p.42).

En résumé, nous tentons de générer le concept « mauvais traitements psychologiques » défini par des éducateurs en Centres de la Petite Enfance. Cette démarche est faite en espérant faire émerger de nouvelles connaissances, une nouvelle vision du concept; une vision correspondant davantage à ce type de travailleurs et à leur action au sein de la société. C'est à partir de ces données qu'« il (le chercheur) tente d'établir des concepts, des hypothèses et des explications pertinentes, esquisses qu'il cherche ensuite à corroborer ou à réfuter tout au long de sa recherche. Ainsi, la théorisation est conçue comme un processus continu » (Mayer et al., 2000, p.25). Notre tâche en tant que chercheur est donc, dans un premier temps, de décrire le plus justement possible le vécu des personnes et d'explorer leurs visions du phénomène, afin de passer à une interprétation logique.

Pour pouvoir analyser des données, nous devons d'abord les créer. Il est clair que la source d'information principale se situe chez les éducateurs. Mais comment les choisir? Comment procéder à une sélection? Quels critères faut-il respecter? C'est ce qu'il reste à voir au sein des prochains chapitres.

3.1 La population

Les individus ou unités qui représentent la population à l'étude sont tous les éducateurs œuvrant au sein des services de garde. En ce sens, leur âge s'étend de 18 ans à 64 ans et leur sexe peut être masculin ou féminin. Ils peuvent travailler dans des CPE, des garderies à but non lucratif, des garderies à but lucratif (soit les garderies privées) ou alors des garderies en

milieu familial. La majorité d'entre eux sont munis de formations dans les domaines de la petite enfance (soit d'une attestation d'études collégiales ou alors un diplôme d'étude collégiales). Le ministère de la famille et des aînés impose que 2/3 des éducateurs aient une formation dans le domaine. Tous ont suivi un cours en premiers soins spécialisés pour enfants âgés de 0-58 mois et ont été sujets à une vérification judiciaire. Seule une personne ayant un casier judiciaire vierge de voies de faits ou d'abus sexuels peut travailler en milieu de garde québécois.

3.2 La sélection des sujets

Tandis que la perspective de recherche est arrêtée, il devient nécessaire de déterminer les sources d'informations à choisir.

Les sujets d'enquête sont des personnes, femme ou homme, travaillant ou ayant travaillé dans un CPE au cours des deux années précédentes. Nous avons recours à un échantillon non probabiliste d'une dizaine de personnes, de divers CPE, car nous sélectionnons « l'échantillon en fonction de certaines caractéristiques précises de la population » (Mayer et al. 2000, p.79). Les dix personnes identifiées se composent de deux hommes et de huit femmes. Leurs professions d'aujourd'hui sont différentes. Parmi les personnes questionnées, il y a une conseillère pédagogique, un travailleur social et une enseignante en technique à la petite enfance. Les autres sont tous éducateurs. Soulignons que tous les sujets ont été éducateurs dans leur passé et détiennent une bonne expérience en intervention avec les enfants.

Deux sujets sont affiliés au RCPEIM (Regroupement des Centres de la Petite Enfance de l'Île de Montréal) et interviennent dans différents CPE sur des postes de remplacement. Les huit autres exercent ou exerçaient leur profession jour après jour dans le même CPE. Toutes les personnes questionnées oeuvrent dans des CPE sur l'île de Montréal et proviennent tous de différents Centres de la petite Enfance.

En recherche qualitative, il n'y pas de règle concernant la taille de l'échantillon. Le nombre varie selon ce que le chercheur désire savoir, l'objet de la recherche, son enjeu, ce qui sera utile, ce qui est crédible, ce qui est réalisable dans le temps et les ressources disponibles. Malgré tout, un principe guide le choix du chercheur: L'échantillon doit être suffisamment grand pour que la poursuite de la collecte des données n'apprenne plus rien de nouveau au chercheur. Ce principe est connu sous le terme de *saturation* (Morse, 1994 et Deslauriers, 1991 dans Mayer et al., 2000) En outre, il est recommandé à diversifier au maximum les informateurs (Mayer et al., 2000) ce que nous avons tenté de faire en choisissant des sujets provenant tous de différents CPE.

La sélection des sujets se fait par la méthode « boule de neige » et par recrutement de volontaires. L'affichage d'une annonce dans tous les CPE faisant partie du RCPEIM nous permet de rejoindre davantage de personnes qui ont pu à leur tour nous référer à d'autres personnes intéressées. D'autre part, comme nous avons déjà des contacts personnels avec le milieu des Centres de la Petite Enfance, nous avons profité également de cette porte d'entrée. En effet, nous avons demandé à notre directrice de nous suggérer le nom d'autres personnes susceptibles de participer à l'étude, qui à leur tour ont fait de même. C'est en utilisant ces deux techniques qu'un échantillon suffisant à l'étude a été répertorié.

La méthode « boule de neige » se prête particulièrement bien au sujet d'étude, car nous sommes à la recherche d'une explication par rapport à une certaine problématique (les mauvais traitements psychologiques) dont seulement une population spécifique et spéciale (les éducateurs) détient l'information (Mayer, et al., 2000).

Parmi les critères de sélection, afin d'obtenir des renseignements riches en contenu, s'imposait le recours à des personnes qui ont au moins deux ans d'expérience de travail en Centres de la Petite Enfance. Cette expérience de travail demeure minimale, car il faut tout de même avoir pu observer diverses situations dans le temps, afin de pouvoir en juger et de se positionner.

Le deuxième critère de sélection revient à la formation et l'expérience des éducateurs. Pour la recherche ici présente, les sujets ont tous obtenu un diplôme d'études collégiales ou une

attestation d'études collégiales en petite enfance ou bien détiennent une expérience de travail d'au moins cinq ans. Sans ces connaissances, il n'est pas possible d'assurer que la personne connaisse suffisamment l'intervention démocratique, élément charnière dans la recherche qui balise l'intervention avec les enfants, et qu'elle soit en mesure de comprendre les questions posées dans toute leur ampleur.

Troisième critère de sélection : le lieu de travail. Nous nous limitons à des éducateurs travaillant dans des CPE, seul endroit où le programme éducatif *Jouer, c'est magique* et l'intervention démocratique est au centre du fonctionnement de l'établissement. Dans d'autres services de garde ces principes ne sont pas suivis systématiquement et le gouvernement ne l'impose pas aussi explicitement. Les répondants sont, ou ont tous été employés comme éducateurs. Certains d'entre eux ne sont plus à l'emploi. Il suffit qu'ils aient travaillé deux ans ou plus pour un CPE, et ceci après 1997, et qu'ils aient quitté le réseau depuis moins de deux ans. L'année 1997 signifie le début des CPE dans le sens où on les connaît aujourd'hui. C'est à partir de cette date que le gouvernement a baissé les tarifs pour les services de garde (à 5\$ dans le temps) et qu'il a mis sur pied une politique de garde universelle, garantissant l'accès au service de garde pour tout le monde et une gestion démocratique. Ayant maintenant un meilleur portrait des personnes à étudier, il devient intéressant d'expliquer de quelle façon nous avons recueilli l'information.

Le choix des sujets aurait pu être plus large, car la violence psychologique faite en milieu de garde peut être étudiée sous d'autres angles ou selon les propos d'autres sujets, comme les directeurs ou les enfants eux-mêmes. Pourquoi ne choisissons-nous pas cette population cible? En ce qui concerne les directeurs de CPE, ceux-ci ne sont que peu en contact avec les enfants. Ils assument davantage des tâches administratives. Ils n'ont donc qu'une moindre connaissance de ce qui se passe sur le terrain, ne serait-ce qu'à partir des récits des éducateurs eux-mêmes. En ce qui a trait aux enfants, notre choix ne s'est pas arrêté sur eux en raison des quatre éléments suivants :

1. Il serait difficile d'obtenir l'approbation écrite des parents.

2. Il se pose un problème de langage. Souvent, avant cinq ans, le langage des enfants n'est pas assez développé, ou alors ils ont de la peine à exprimer leurs sentiments et leurs pensées.
3. Nous ne possédons pas assez de connaissances sur les entretiens non suggestifs. Si la nature des questions est trop fermée, les réponses sont biaisées et le matériel ne correspond pas à la réalité.
4. En questionnant les enfants et en demandant aux parents leur approbation, nous risquerions de semer de l'inquiétude et même de la méfiance de la part des parents envers leur service de garde, ce qui pourrait avoir des conséquences négatives par la suite sur les enfants.

3.3 Méthode de collecte de données

Les techniques choisies sont le fruit d'une longue réflexion sur les différentes méthodes de collecte de données possibles. Le questionnaire paraît trop figé, ne laissant pas assez de place au vécu des personnes et à leurs perceptions. Quant à l'analyse documentaire, aucune donnée significative à notre étude n'existe. Aucun jugement de la cour ne nous a été accessible, document qui aurait pu être utile. Nos choix s'arrêtent à l'entrevue et à l'observation participante de type directe et libre afin de recueillir un nombre suffisant de données.

L'entrevue, d'une part, permettait un contact direct avec les éducateurs qui semble indispensable, car l'établissement d'un lien de confiance avec le sujet représentait la porte d'entrée aux confidences sur des situations vécues ou bien observées. Comme le souligne Daunais (1992, p. 116), nous « privilégions le médium de la relation interpersonnelle ».

Le choix de type d'entrevue s'appuie sur la typologie de Grawitz (1996). Comme l'étude est inscrite dans un cadre constructiviste, le type d'entretiens semi-structurés à questions ouvertes se prête au mieux. À cette fin, nous avons dressé un guide d'entretien comportant un certain nombre de questions semi-ouvertes (*voir* Annexe IV). Ainsi l'entrevue est guidée en vue d'obtenir les réponses aux questions, dans un cadre plus restreint, mais laisse tout de même libre court à la manière dont l'individu s'exprime. Comme le soulignent Mayer et

al. (2000, p.120): « Ce type d'entrevue se prête bien aux recherches visant à circonscrire les perceptions qu'a le répondant de l'objet étudié, les comportements qu'il adopte, les attitudes qu'il manifeste. » Comme le cœur de la recherche vise à faire ressurgir la représentation sociale que les éducateurs se font des mauvais traitements en milieu de garde, ce type d'entrevue permet de recueillir des données en profondeur, sans toutefois négliger certains aspects abordés dans le cadre théorique. Pour valider le guide d'entrevue, un pré-test a été effectué.

Le contenu de l'entrevue se structurait en trois grandes parties. Le premier bloc de questions visait la définition de la violence, et également de la violence psychologique plus précisément, commise par les éducateurs en service de garde. Au sein du deuxième bloc de questions, les répondants ont été invités à nous faire part d'observations qui les ont particulièrement marqués et qui ont réellement eu lieu. Ces récits leur ont permis de dégager les notions de fréquence, de victimes impliquées, de contexte ainsi que d'explications à donner à de tels agissements. En dernier lieu, les personnes questionnées ont été interrogées sur leur réactions suite à des comportements psychologiquement violents à l'égard des enfants, les pistes d'actions déjà en place et celles qui pourraient prévenir les mauvais traitements psychologiques en service de garde.

D'autre part, certaines observations faites au cours de notre emploi en CPE ont été utilisées afin d'enrichir les données et d'appuyer les propos des sujets questionnés. Les observations sur le terrain se veulent un outil d'appui aux données recueillies. Celles-ci fournissent une quantité importante d'enseignements, de suggestions et de vérifications. Comme le mentionnent Hatzfeld et Spiegelstein (2000, p. 61) : « Ces données servent à caractériser les phénomènes sociaux, à donner du sens aux comportements en les inscrivant dans un contexte, à étayer des interprétations ». Comme nous étions déjà insérés dans le milieu de par notre emploi, il a été facile de faire des activités d'observation. À la fin de chaque journée, nous avons procédé à un enregistrement des données observées par le biais d'une prise de note. Nous avons jugé cette forme de recueil d'information intéressante, car elle permet de décrire et de comprendre l'environnement et les événements qui s'y déroulent (Massonat, 1987).

Plus concrètement, le style d'observation choisi correspond à une observation participante de type directe et libre (De Robertis et Pascal, 1987). Nous ne procédions pas avec des grilles préétablies et posons un regard naïf sur les événements (Mayer et al., 2000). Nous informions les directions respectives, mais les personnes observées en soi n'étaient pas au courant. L'intégration dans le milieu s'est donc fait de façon indirecte, par une embauche. Éthiquement parlant, il aurait été préférable de soumettre les personnes concernées au protocole et de leur faire signer une entente écrite. Mais comme la principale source de données provenait d'entrevues, nous n'avons retenu que certaines observations concrètes dans le but de compléter le tableau des manifestations possibles des mauvais traitements psychologiques en CPE.

3.4 Analyse de l'information

Le matériel de recherche se constitue de quelques observations ponctuelles de notre part, mais en majeure partie du matériel de communication, soit les entrevues enregistrées sur bande audio.

En ce qui a trait à *l'analyse de ces entrevues*, les données sont rendues accessibles à travers un rituel de préparation (Mayer et al. 2000). La procédure d'analyse de contenu passe par une transcription des entrevues le plus exactement possible. Non seulement la conversation est mise sur papier, mais également le contexte dans lequel l'entrevue a eu lieu. Dans un deuxième temps, les données sont soumises à une pré-analyse, pendant laquelle nous procédons à plusieurs lectures des verbatims pour nous imprégner du matériel. Cette étape s'avère importante, car elle permet d'« acquérir une vue d'ensemble du matériel recueilli, se familiariser avec ses différentes particularités (...), pressentir le type d'unités informationnelles à retenir pour une classification ultérieure et la manière de les découper en énoncés spécifiques » (L'Écuyer, 1987).

La prochaine étape consiste à définir les catégories d'analyse, c'est à dire à codifier le matériel. Comme nous nous inspirons de la théorie ancrée, une méthode inductive est privilégiée. Le travail se fait à partir des similitudes de sens des données analysées. Ce

procédé consiste à nommer, à déceler, à résumer les réponses données par les individus. Chaque phrase est analysée pour tenter de dégager le sens de l'idée ou des idées principales. Dans un autre temps, il s'agit de passer à la catégorisation, pendant laquelle les événements sont regroupés et insérés dans un concept, ce qui nous permet de les comparer à la littérature existante.

Par la suite, les liens entre les divers éléments sont tissés (Mayer et al., 2000). La schématisation aide à reconnaître les propriétés spécifiques de chaque catégorie et les actions et interactions entre elles. En fait, il s'agit de passer d'un plan figé à un plan dynamique où nous essayons de donner un sens et un ordre logique aux catégories. Après avoir bien décelé le problème principal il reste à passer à un effort de théorisation.

Nous tentons de dégager de façon minutieuse et exhaustive les dimensions et les causalités du phénomène étudié. La recherche a comme but d'« amener des phénomènes à une compréhension nouvelle, insérer des événements dans des contextes explicatifs, lier dans un schéma englobant les acteurs, interactions et processus à l'œuvre dans une situation éducative, organisationnelle, sociale, etc. » (Mucchielli dans Mayer et al., 2000, p.175)

Il faut clarifier le fait que les étapes nommées ci-dessus ne sont pas suivies de façon linéaire. Il y a un va-et-vient entre la collecte et l'analyse des données. De plus, les données recueillies sont continuellement comparées aux nouvelles données recueillies sur le terrain pour s'approcher le plus possible de la réalité empirique du sujet d'étude. Ensuite les données sont comparées à la littérature déjà existante afin de dégager les similitudes et divergences.

En ce qui a trait à *l'analyse de données issues d'observations ponctuelles*, nous passons par une pré-analyse. Nous nous familiarisons avec le matériel observé afin d'en comprendre la logique et le sens. Ensuite nous classons les données, selon les différents types de violence psychologique. Nous procédons donc principalement par déduction pour l'analyse des données issues de l'observation, c'est-à-dire que nous recourons à une construction théorique préétablie, soit l'opérationnalisation de Hart, Germain et Brassard (1998), pour encadrer les données (Mayer et al., 2000, p.149).

3.5 Limites concrètes et envisagées de l'étude

La première limite concrète de l'étude réside dans la non représentativité des résultats et une impossibilité de les généraliser. L'étape de la théorisation n'est qu'une amorce. Il est impossible de faire résulter une théorie du matériel recueilli car l'échantillon (dix personnes) n'est pas suffisamment représentatif de la population mère et la saturation des données n'est pas atteinte. Il s'agit simplement d'un effort fait en ce sens mais sans établissement d'une théorie proprement dite. Cependant, les résultats permettent de formuler d'autres sujets de recherches et suggèrent des pistes d'intervention concrètes afin de prévenir la violence psychologique faite aux enfants en CPE.

La constitution de l'échantillon de recherche représente également une limite en soi. Il ne nous a pas toujours été facile de répertorier des interlocuteurs et nous avons choisi comme deuxième méthode celle d'un appel aux volontaires. Nous sommes sensibles au fait que les individus attirés par ce genre d'expérience sont souvent les mêmes, appartenant à une même catégorie et ayant des traits de personnalité semblables et des intérêts communs. Dans notre cas, il s'agit de personnes qui se sont davantage questionnées sur le sujet d'étude, qui sont plus sensibles et qui se remettent en question. Pour minimiser l'impact de cette méthode nous avons jugé pertinent d'y associer une autre technique, soit la méthode « boule de neige ».

Une autre limite potentielle est celle des biais. L'utilisation de certains termes pourrait offenser les sujets et produire une distorsion. Pour réduire les sources de biais possibles, un pré-test auprès d'un sujet supplémentaire a été effectué. Les résultats sont également biaisés par le fait que la codification et l'analyse sont effectuées que par une seule personne, sans processus de consensus, ni de calculs d'accords inter-juges. L'analyse des résultats est donc subjective. Nous désirons cependant noter que dans le cas de cette recherche il s'agit d'un mémoire de recherche et non d'une recherche scientifique et systématique proprement dit.

Le fait que notre milieu de travail constitue notre milieu de recherche représente une force, car nous connaissons très bien le milieu des services de garde. Cependant, le fait d'être proche du terrain, notre préoccupation de la problématique de la violence psychologique en

service de garde augmente ce qui influence la prise de distance avec notre objet d'étude et risque ainsi de compromettre la validité des résultats.

3.6 Considérations éthiques

La recherche porte en elle-même certains avantages ainsi que certains risques pour les sujets qui y participent. C'est pour cela qu'il est important de les nommer afin de préparer les personnes. Ils peuvent revivre des souvenirs douloureux et se sentir confrontés à des situations qu'ils ont tenté d'oublier entraînant une remise en question quant à leur travail et leurs compétences professionnelles. Autre risque possible, qu'ils soient reconnus par leur propos et qu'ils n'osent, par ce fait même, pas répondre aux questions. Pour contrer ces problèmes, la stricte confidentialité des données est assurée et une feuille d'information est distribuée aux participants (*voir* Annexe II).

Du côté des avantages pour les sujets, nous croyons que l'étude peut amener les personnes à se sentir comprises, écoutées et valorisées dans leur travail. En fait, l'expérience leur permet de se libérer d'observations négatives et des failles du système. Un autre avantage consiste en une introspection éventuelle de la part des participants quant à leur travail. Nous considérons cette possibilité comme une opportunité pour croître personnellement et professionnellement.

Le consentement des sujets est obtenu par un formulaire annexé à ce document (*voir* Annexe 3). De plus, une lettre informative leur est présentée avant l'entrevue. Les répondants avaient le droit, en tout temps, de mettre fin à l'entrevue. De plus, ils avaient la liberté de répondre aux questions ou non.

En ce qui a trait à la confidentialité des données, nous procéderons comme suit.

- Destruction des données obtenues 12 mois après l'enregistrement.
- Utilisation de noms fictifs.
- Non- précision du lieu de travail. (utilisation uniquement du titre de profession).
- Les données sont uniquement accessibles à l'étudiante et au directeur de recherche.
- La feuille de consentement présentée au sujet est signée par toutes les personnes concernées et ceci, en deux exemplaires.

La recherche se résume donc comme suit. Il s'agit de connaître la représentation sociale des mauvais traitements psychologiques que se font les éducateurs en CPE. Pour ce faire, nous avons procédé à dix entrevues semi-structurées à l'aide d'un guide d'entretien comportant des questions ouvertes sur le sujet. Les données sont analysées à partir du modèle de la théorisation ancrée afin de tenter de faire ressortir quelques généralités et de formuler des recommandations. Voyons à présent le contenu des données recueillies. Ensuite nous procéderons à leur analyse.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS DE RECHERCHE

Dans le chapitre suivant nous allons vous présenter les propos des dix sujets sans effectuer de discussion. Il s'agit d'un résumé, structuré en thématiques et sous-thèmes dégagant les informations recueillies. L'entrevue comporte trois grands thèmes distincts. Le premier aborde la définition de la violence psychologique faite aux enfants en milieu de garde, le deuxième la traduction de la définition dans l'action et le troisième les pistes d'actions possibles pour enrayer ou prévenir ce problème.

4.1. BLOC I: La définition de la violence psychologique

Le premier bloc de questions sert à recueillir l'information afin de répondre à l'interrogation principale suivante : comment les éducateurs définissent-ils la violence psychologique commise envers les enfants en service de garde? Dans un premier temps, notre intérêt réside autour de ce que les éducateurs entendent par violence en service de garde de manière plus large, pour ensuite connaître si elle existe et les formes qu'elle peut prendre. Notre intention est d'élaborer une définition de la violence en CPE en général pour ensuite passer à une définition de la violence psychologique en service de garde plus spécifique. Dans un deuxième temps, nos questions visent donc davantage la violence psychologique, à savoir ce que les éducateurs entendent par ce terme, quel acte peut être qualifié comme psychologiquement violent et si de tels agissements constituent un problème ou non.

De prime abord, il est important de mentionner que tous les répondants à l'étude affirment que la violence en CPE existe, qu'elle survient soit entre éducateurs,

« J'ai vu aussi de la violence entre éducatrices (...), déjà qu'elles se crient dans les corridors, elles s'insultent, elles claquent les portes, des choses comme ça. » (Linda)¹

Soit entre les éducateurs et les parents, entre la direction et les éducateurs, entre enfants et entre les éducateurs et les enfants.

« ... *si*, les éducatrices, les éducateurs peuvent le faire, les parents peuvent le faire, la direction peut le faire. C'est tout ce qui englobe le service de garde, tout le personnel. Ça pourrait même être la cuisinière envers les éducateurs. Il peut y en avoir partout. » (Rebecca)

Pour certains, elle survient très rarement et pas dans tous les milieux (quatre personnes). Pour d'autres personnes elle est constante (tous les jours) et récurrente (six personnes). Mais regardons à présent quelle définition les éducateurs en CPE donnent de la violence entre les éducateurs et les enfants.

4.1.1. Définition de la violence en CPE

Selon certains éducateurs, la définition de la violence est étroitement liée aux valeurs sociétales en place et à l'éducation de chaque individu ainsi que de ses propres valeurs. Ils précisent, de manière explicite, l'importance de prendre ceci en compte pour comprendre ce qui est acceptable ou non à leurs yeux.

« Ça (la violence) existe dépendant de ta perception à toi. (...) Vous connaissez vous autres une façon violente, mais pour elle ce n'est pas violent. En elle c'est peut-être sa façon d'agir, selon sa manière dont elle a été éduquée. » (Simone)

« (...) ça dépend de *ta* définition de la violence. (...) Pour moi, je pense que ... en tout cas, ça dépend, moi ma marge à moi elle est très mince entre quelque chose qui est adéquat et quelque chose qui ne l'est pas. » (Louise)

En outre, plusieurs éducateurs évoquent la notion de conscience des actes lorsqu'ils parlent de violence. Nous arrivons à dégager deux grandes tendances au sein des définitions de la

¹ Les prénoms utilisés sont fictifs.

violence. Certains éducateurs affirment que pour qu'il y ait violence il faut que l'éducateur soit conscient de ses actes, qu'il les fasse intentionnellement.

« (...) parce que moi, pour moi, la violence c'est quand tu fais un acte exprès. Exprès pour vraiment brimer l'enfant. » (Simone)

« C'est (la violence) comme... je considère que c'est une agressivité exprimée avec une certaine connotation de conscience. Il y a une espèce de savoir ce que je fais. Alors, il y a de la responsabilité, et même si la personne n'est pas capable de se contrôler ou qu'elle ignore d'autres façons d'agir, cette personne sait, elle est consciente que ce n'est pas correct ce qu'elle est en train de faire, mais on dirait qu'elle se laisse emporter par l'agressivité naturelle de l'être humain. (...) C'est pour ça que les gens qui sont violents trouvent des excuses pour justifier. Ils argumentent beaucoup, normalement ils argumentent et ils s'excusent (...) » (Linda)

D'autres prétendent que la majorité des cas de violence en CPE se passent de manière inconsciente/ non intentionnelle. Les éducateurs ne se rendent pas compte des gestes qu'ils infligent aux enfants.

« Souvent, je pense en milieu de garde ce n'est pas dû, ce n'est pas intentionnel de la part de l'éducatrice. Je pense que c'est dû à un surmenage, un épuisement ou à d'autres facteurs extérieurs. Je ne pense pas que la personne le fasse de façon intentionnelle, dans le but de blesser l'autre, de blesser l'enfant, en fait. » (Louise)

Il est donc important de retenir que la définition de toute violence en service de garde est teintée par les valeurs sociétales en place et aussi, pour certains sujets, par l'intentionnalité ou non des gestes commis. Ceci veut dire que les éducateurs qualifient un geste violent en fonction de ce qui est véhiculé en société comme étant violent. De plus, pour certains éducateurs, il est primordial que la violence soit commise de manière consciente pour que le geste puisse être désigné comme tel.

Cette violence teintée par les valeurs sociétales en place et commise de manière intentionnelle ou non, est décrite de diverses manières par les éducateurs questionnés. Plusieurs personnes réfèrent à des mauvais traitements, à des actes agressifs ou non qui enfreignent l'enfant même, qui briment sa personne, ses droits et son intégrité par un manque de respect de ce dernier.

« Je pense que la violence c'est une atteinte à l'intégrité de la personne, donc l'enfant, dans le cas qui nous concerne présentement. » (Louise)

« Bien je pense que c'est toute forme d'actes qui enfreignent la personne même, l'enfant même. Que ça soit psychologique, verbale, physique, physiologique où l'enfant est brimé dans sa personne et puis tout. » (Rebecca)

Un autre éducateur voit la violence comme un refus de choix donné à un enfant. Il décrit ces actes comme une demande d'obéissance à une autorité non fondée, même si la chose demandée n'a qu'une moindre importance.

« La violence envers les enfants dans les services de garde, ça serait quand on ne donne pas le choix aux enfants (...) l'enfant n'a pas le choix, quand il doit obéir à une autorité... qui souvent n'est pas faite, comment dirai-je ça? Elle n'est pas fondée. Des fois, il y a des demandes qui ne sont pas fondées, ce sont des choses plus ou moins importantes puis on veut que ça se fasse absolument. » (Giselle)

La violence en service de garde se passe à plusieurs niveaux, selon les répondants. Les formes suivantes sont abordés par les éducateurs en cause : psychologique, physiologique, physique, verbal, sexuel et environnemental/structurel.

« Bien en tout cas, je ne pense pas que c'est juste par rapport au toucher, ça pourrait être avec les mots. Puis je ne pense pas (...) que c'est juste par rapport aussi à l'éducateur puis à l'éducatrice. Je trouve que c'est l'environnement aussi. » (Liliane)

La *violence de type sexuel* n'a jamais été observée par un des sujets. Les formes les plus nommées et observées par les personnes questionnées sont la violence physique, environnementale et verbale/psychologique.

Ce qui est important de retenir de cette introduction à la définition de la violence en CPE est qu'il s'agit d'un manque de respect de l'enfant, de ses droits et de sa personne. Il est brimé dans son intégrité à travers différents gestes, attitudes, paroles des adultes qui l'entourent ainsi que de l'environnement dans lequel il évolue. La violence envers l'enfant prend donc différentes formes et chaque forme a ses propres caractéristiques. C'est ce que nous allons voir ci-dessous.

Les formes de violences en CPE

Les éducateurs questionnés distinguent trois formes de violence, soit la violence physique, la violence environnementale et la violence psychologique. Le présent sous-chapitre permettra de mettre en lumière les propos concernant ces trois formes en insistant davantage sur la définition de la violence psychologique, notre sujet d'étude.

La *violence physique* se traduit, selon nos interlocuteurs, entre autres à travers des coups, des retraits d'objets à un enfant de manière brusque, des gestes rudes comme brasser un enfant ou le bousculer, le forcer à s'asseoir et à rester assis, l'obliger à rester sur son matelas et à dormir ou le bercer trop fort pour le faire dormir.

« [...], donner des coups, lui enlever des choses brusquement, c'est ça là (la violence) » (Giselle)

« Je n'ai pas trouvé en gros des punitions physiques, mais ça peut exister des fois, quand on brasse un enfant, qu'il ne veut pas faire dodo, des choses comme ça. Puis on l'oblige à rester sur son matelas, puis sans son consentement. » (Simone)

« Physique, comme je te dis, on peut juste brasser l'enfant, dire « Stop! Arrête! » t'sais juste le shaker un petit peu, juste pour le saisir. Je te dirais le prendre par un bras pour l'amener, le tirer. » (Rebecca).

D'après les éducateurs, la violence physique est de moins en moins présente compte tenu du principe « tolérance zéro » et des valeurs sociétales anti-violence envers les enfants en général. La violence psychologique ou verbale est beaucoup plus présente et ceci de manière sournoise et cachée.

« C'est plus une violence cachée comme une violence...de la violence psychologique au niveau émotionnel. C'est plutôt une violence cachée ou qu'on aborde un peu moins. Parce que ... tout simplement parce que lorsque c'est une violence physique bien c'est sûr et certain que là c'est plus, c'est beaucoup moins toléré (...) » (Liliane)

Quelques éducateurs affirment que la violence physique aurait toujours un apport psychologique, mais que la violence psychologique pourrait survenir seule.

« On va les bercer même physiquement très fort, et toi tu me diras : « Je suis intéressée à la partie psychologique. » Mais c'est quoi la partie psychologique quand tu secoues un enfant? Comprends-tu? Il y a la partie psychologique évidemment. Il y a la partie

psychologique dans les actes physiques. Absolument. À 100%. (...) Ce qui ne veut pas dire que s'il y a une agression psychologique elle est nécessairement physique. » (Linda)

Ce qui est à retenir des propos sur la violence physique en service de garde est qu'elle est de plus en plus rare, car elle n'est pas tolérée. Elle ne se manifeste pas souvent à travers des coups mais davantage par l'entremise de gestes rudes pour obliger et forcer l'enfant à faire quelque chose qu'il n'a pas envie de faire ou pour le calmer. Comme les sujets le mentionnent, il existe deux autres formes de violence présentes au sein des CPE. La deuxième forme qui a été abordé est la violence environnementale.

La *violence environnementale* se réfère plutôt au contexte dans lequel l'enfant évolue, le cadre imposé par le gouvernement et par le CPE plus particulièrement. Les éducateurs décrivent le nombre d'enfants dans un groupe ou le bruit engendré comme violent, tant pour les enfants que pour les éducateurs.

« Je trouve que c'est l'environnement aussi. (...) Puis là je suis dans un local plus petit, pour les deux ans et demi, trois ans et demi. Puis ils sont seize. Puis c'est ça qui fait que je trouve qu'il y a de la tension, de la bousculade aussi entre eux. Nous, on intervient. Mais à un moment donné, t'sais le bruit. (...) Je trouve des fois c'est de la tension pour les enfants, puis pour nous aussi. (...) C'est de la façon que l'environnement peut être fait, qu'on les lance, t'sais, seize dans un local. Des fois il n'est peut-être pas bien aménagé, ce qui fait que ça met... ça fait des frictions, puis t'sais il peut y avoir des coups, des poussages, du braillage. Le taux de bruits monte, donc plus de tensions. » (Liliane)

La routine imposée par le CPE peut également être porteuse de violence, comme le démontre l'une de nos observations.

Un petit garçon est assis à la table à dîner. Il s'endort sur son assiette tellement il est fatigué. Nous nous avançons vers lui et lui retirons son assiette pour qu'il puisse coucher sa tête sur la table en attendant que les autres aient fini. L'éducatrice en charge intervient. Elle secoue légèrement le petit garçon et lui dit de se réveiller, qu'il est temps de manger et non de dormir. Le petit garçon ouvre ses yeux péniblement mais retombe endormi sous peu. L'éducatrice en charge de l'enfant vient à nouveau vers lui, le chicane et le met debout. Elle lui répète qu'il n'est pas le temps de dormir, mais de manger. Le petit garçon dort debout, tombe et se frappe la tête fortement sur le sol. L'éducatrice nous regarde et se justifie en disant : « Si le petit dort maintenant, il ne dormira plus à la sieste. Et qui sera pris à s'occuper de lui ? C'est bien moi. Moi aussi j'ai le droit à mon repos et pour cela il faut qu'il reste éveillé! » (Caroline, février 2008)

L'élément important à retenir concernant cette forme particulière de violence est que l'environnement et la routine dans lesquels l'enfant est contraint d'évoluer peut également être porteur de violence. Nous allons voir ci-dessous que certains éducateurs ne traitent pas cette forme de violence comme une forme distincte mais plutôt comme une manifestation de la violence psychologique. C'est cette dernière forme que nous allons aborder maintenant. Celle-ci sera traitée de manière plus approfondie puisqu'elle représente l'intérêt principal dans cette étude. Nous allons donc, dans un deuxième sous-thème, aborder la violence psychologique au niveau de sa définition, de ses manifestations et du problème qu'elle représente.

4.1.2 Définition de la violence psychologique faite aux enfants en service de garde

La violence psychologique est abordée de différentes façons par nos sujets. Certains parlent plutôt de comportements ou d'influences négatifs sur les enfants, d'autres qualifient un manque de réponse aux besoins de l'enfant comme psychologiquement violents et certains approchent la définition par l'image projetée à l'enfant par l'éducateur. Toutes les définitions évoquées par les interlocuteurs font référence à des paroles et des actes qui ne touchent pas physiquement l'enfant.

Pour certains, la violence psychologique est vue comme *une influence, des comportements/des gestes ou des paroles négatifs* que l'éducateur peut avoir envers l'enfant au niveau de ses relations, de son développement ou de son langage.

« La violence psychologique c'est toute l'influence plutôt négative que l'éducateur peut avoir sur l'enfant dans ses relations avec les pairs dans le groupe, qu'il peut avoir sur son développement, sur son langage. Ça joue sur son estime personnelle aussi. » (Jacques)

Il s'agit plus spécifiquement des *actes* qui portent atteinte à l'intégrité de l'enfant au niveau de ses émotions, du psychisme, de la communication, de l'affect, du social et surtout qui briment l'estime de soi de l'enfant et l'image qu'il a de lui-même.

« (...), psychologique là, c'est vraiment au niveau du mental, au niveau de l'affectif, du social, je pense que quand on atteint ça, bien ça arrive assez vite que l'enfant peut être blessé à vie. » (Rebecca)

Pour d'autres éducateurs, la violence psychologique est de ne pas tenir compte des *besoins* psychologiques, physiologiques et sentimentaux de l'enfant et de ses valeurs.

« C'est brimer vraiment l'estime de l'enfant. Et ne pas tenir compte de ses besoins psychologiques, physiologiques, puis sentimentaux. Puis ne pas tenir compte non plus de ses valeurs, hein! » (Simone)

En outre, d'autres sujets abordent davantage la définition de la violence psychologique par *l'image projetée* à l'enfant de lui-même.

« Il y a une image qui est projetée à l'enfant qui est négative, puis qui est souvent sévère, qui est un peu exagérée, mais qui est... Comment je dirais? Qui est réductrice. » (Luc)

« Je pense que c'est dès le moment où tu fais savoir à l'enfant, non pas que tu es en colère ou que tu es fâchée ou que tu es déçue, mais bien que tu le trouves dégueulasse, que tu le trouves pas digne de ton amour, pas digne de ton respect. » (Louise)

La définition des mauvais traitements psychologiques fait référence à des gestes, paroles et actes qui portent atteinte à l'intégrité de l'enfant, soit en lui projetant une image négative de lui-même ou en omettant une réponse à ses besoins. Ce que ces définitions ont en commun et ce qui est primordial à retenir, est que les actes ont un impact sur l'estime de soi des enfants et que c'est pour cela qu'on nomme ce type de violence de la violence psychologique.

La violence psychologique est intimement liée à la violence verbale, selon la totalité des sujets. Mais, elle peut aussi survenir de façon non verbale ou par une absence de gestes. Ces propos se confirment davantage lorsque nous reflétons les manières dont la violence psychologique peut se manifester en service de garde, selon les éducateurs questionnés.

a) Les manifestations de la violence psychologique en CPE

Les sujets interviewés évoquent plusieurs types de manifestations de la violence psychologique en CPE. Certaines formes, auxquelles les éducateurs font référence, ont été observées par eux-mêmes. D'autres sont anticipées, c'est-à-dire que les interlocuteurs peuvent projeter des gestes, des paroles ou des attitudes qu'ils qualifient comme étant psychologiquement violents, mais qu'ils n'ont pas pu observer concrètement sur le terrain. Dans cette partie de l'analyse

thématique nous allons aborder l'ensemble des manifestations possibles, quelles aient été observées ou non.

Trois catégories sont distinguées par les sujets, soit la violence psychologique verbale en premier, deuxièmement la violence psychologique non verbale (à travers des gestes ou par absence de gestes) et troisièmement la violence psychologique structurelle ou environnementale.

« L'acte? Je dirais tout ce qui est dans le verbal ou dans le non verbal. (...) L'acte ça peut être de ne pas répondre à ses demandes (...) » (Jacques)

« Ce que j'entends par la violence psychologique? Bien juste les routines dans une journée. » (Liliane)

Concernant la première catégorie, *la violence psychologique verbale*, les sujets identifient plusieurs paroles possibles, soit le fait de nommer uniquement les faiblesses d'un enfant,

« T'sais souvent on entend : « Tu as encore fait ça! » ou « Tu fais toujours des dégâts! » t'sais comme nourrir les points négatifs de l'enfant (...) je trouve que c'est une forme de renforcement négatif. » (Liliane)

de le dévaloriser, de le rabaisser, de le mépriser, de l'insulter,

« Paroles, mettons l'exemple flagrant : « Tu n'es pas capable de faire ça! » ou « Vraiment, tu es stupide! » (Rebecca)

de le ridiculiser, de parler ouvertement du sentiment négatif que l'éducateur a envers l'enfant,

« Moi ce que j'ai surtout vécu ou vu c'est... en fait ce sont des gens qui ridiculisaient les enfants ou qui parlaient ouvertement de sentiments qu'ils avaient pour ces enfants-là. Ce n'étaient pas des sentiments qui étaient positifs ou ce n'étaient pas des sentiments qui étaient adéquats. Adéquats à dire ou à verbaliser, je veux dire. » (Louise)

de l'intimider, de le harceler, de lui faire des réprimandes, de lui faire des menaces, de le manipuler verbalement,

« La violence psychologique peut se définir par de l'intimidation, du harcèlement. Ce sont des choses qui me viennent à l'esprit. Ça peut être de menaces. Ça peut être genre des réprimandes. (...) C'est une sorte d'intimidation ou quand un enfant se fait manipuler. » (Sabine)

de l'étiqueter ouvertement, d'abuser de son pouvoir et de son autorité en tant qu'éducateur, de dénigrer l'enfant devant les autres ou en étant seul avec lui,

«C'est peut-être tout ce qui concerne l'intimidation ou l'abus de pouvoir ou quand on met une étiquette à un enfant. (...) C'est de regarder un enfant dans les yeux puis lui dire qu'il n'est pas fin, qu'il n'est pas ci, qu'il n'est pas ça, qu'il est méchant; avec des yeux agressifs. » (Luc).

de parler devant l'enfant en mal, de lui ou de ses parents, de se centrer exclusivement sur les points négatifs de l'enfant lors de la communication journalière au parent ou aux autres employés,

« Par exemple quand vient le temps de la communication avec les parents, quand ils viennent chercher l'enfant. Si c'est seulement le focus sur ses points négatifs puis que c'est tout le temps ces points-là qui sont amenés aux parents. » (Jacques)

« Moi, parce que je suis remplaçant je peux arriver, je vais aller à un endroit, ils vont m'introduire les enfants, puis ils vont dire : « Bien lui c'est ça, il n'écoute jamais, lui fait mal aux autres,... » devant la présence de l'enfant ». (Luc)

de faire du chantage,

« La punition dans une forme de chantage. Alors ça je trouve que ce n'est pas la bonne forme d'éducation. » (Simone)

de crier après lui, de rire de lui,

« Crier après l'enfant, lui enlever des choses brusquement, rire de lui, lui faire sentir bon à rien. C'est ça là la violence psychologique. » (Giselle)

et de privilégier certains enfants par rapport à d'autres,

Les tâches de la journée sont distribuées par l'éducatrice. Elle dit : « Bon, Kevin, toi tu es mon meilleur, tu va verser le lait aux amis. Toi, Jacinthe tu es bonne pour passer le balai », et ainsi de suite. Là c'est le tour de James. Elle lui dit : « Bon tous les autres sont meilleurs que toi pour accomplir les tâches. De toute façon il n'en reste plus pour toi », et elle passe à autre chose. James commence à pleurer et se retire dans un coin. (Observations de Caroline, Janvier 2008)

En conclusion de ce premier type de manifestation des mauvais traitements psychologiques, nous constatons que le mépris (qui inclut dévalorisation, insulte, rabaissement), les menaces et le chantage sont les formes les plus souvent nommées par les interlocuteurs.

Concernant *la violence psychologique non verbale par des gestes*, les actes suivants ont été rapportés : les regards méprisants et agressifs envers l'enfant (voir citation de Luc ci haut), la manipulation brusque d'objets autour de l'enfant, et le fait de le bousculer,

Au moment du dîner les enfants sont assis à table. Le bruit est élevé et les éducateurs ont de la peine à faire baisser le volume. C'est alors que le directeur rentre dans la salle, fâché parce qu'il a de la peine à entendre la personne avec qui il parle au téléphone. Il prend alors une assiette en plastique dur et la lance par terre. L'assiette se casse en deux et fait un fracas terrible. Les enfants restent bouche bée et se taisent parce qu'ils ont peur. (Caroline, Juillet 2007)

L'oubli d'un enfant en pénitence,

« (...) mais j'ai déjà vu une demi-heure assis sur une chaise, avec son suit de neige sur le dos. Elle (l'éducatrice) l'avait oublié, puis elle l'a même dit : « Ah! Je t'ai oublié! ». Je ne sais pas là, ce sont des choses comme ça que ça aussi ça peut être considéré comme de la violence psychologique. » (Sabine)

L'empêchement physique de l'éducateur pour que l'enfant puisse s'amuser et avoir du plaisir avec les autres,

« L'acte ça peut être, de le contraindre tout le temps à des tâches au lieu d'avoir droit au plaisir et à s'amuser avec les autres. » (Jacques)

L'attitude négative de l'éducateur envers un enfant et le fait de prendre pour acquis que l'enfant ne sera pas capable de faire la tâche et ne pas lui donner la chance de s'essayer,

« Bien tout le temps dire « Ah! Toi tu n'es pas capable de faire ça. » Prendre pour acquis que l'enfant n'est pas capable, sans même lui laisser la chance de l'essayer. » (Jasmine)

Les mimiques, les gestes de découragement, les yeux en l'air, des soupirs en signe de désespoir,

« Ça peut être aussi des mimiques au niveau facial, des gestes de découragement, des soupirs, des yeux en l'air, des choses comme ça qui font sentir à l'autre que c'est un moins que rien. » (Louise)

La punition,

« La punition comme telle. Punir un enfant c'est dur. » (Simone)

Le fait de toujours s'occuper du même enfant en dernier,

« Ça peut être tout simplement, quand c'est le temps d'aller jouer dehors d'attacher les bottes et tout. Bien, que ça soit tout le temps le même qui soit le dernier. Ça peut avoir un impact sur lui aussi. » (Jacques)

Et le rejet.

Nous sommes assis dans un local, par terre, avec les poupons pour jouer. Un des poupons vient vers l'éducatrice. Celle-ci repousse l'enfant parce que ce dernier bave beaucoup. En nous regardant elle dit : « Il est dégueulasse. Je ne veux pas qu'il s'approche de moi. Je vais être pleine de sa bave. Yeurl! » (Observation de Caroline, janvier 2008).

Ce qui ressort des citations, c'est que la violence psychologique ne doit pas nécessairement être commise par des paroles, mais elle peut aussi être commise par des gestes. Ces extraits d'entrevues montrent que les gestes méprisants, de découragement, de rejet ou même de la violence envers des objets peuvent tout autant avoir un impact sur le bien-être psychologique de l'enfant, selon les éducateurs questionnés.

En ce qui a trait à *la violence psychologique non verbale effectuée par manque de réponses aux besoins des enfants*, il s'agit d'une absence de gestes qui pourrait heurter l'enfant au niveau psychologique. Les sujets énoncent l'empêchement par l'éducateur à ce que l'enfant puisse combler ses besoins,

« Puis une autre fois, ça c'est arrivé plusieurs fois que les enfants, on les amène à la toilette avant d'aller dehors. Puis là, comme il fait encore très froid, puis là à un moment donnée, une petite fille, elle demande : « Linda... », elle a demandé à moi parce qu'elle savait que l'autre... « Je veux aller aux toilettes, j'ai envie. ». Elle avait peut-être trois ans, la petite. Fait que j'ai dit : « Ok, on va y aller. » Fait que l'autre, elle entend et dit : « Non, elle ne va pas aux toilettes. Elle n'a pas voulu y aller avant de partir (...) tant pis pour elle, elle n'a pas voulu... » (Linda)

L'absence d'aide à un enfant lors d'un accident et de soins à donner,

« (...) Là j'ai vu que la petite fille était par terre, couchée sur le ventre, puis elle se pétait la tête, elle se cognait la tête sur le plancher, puis quand elle se relevait, à un moment donné, elle avait plein de cheveux, puis là quand elle

s'est relevée j'ai vu que tout ça c'était en sang. (...) Bien elle (l'éducatrice en charge) a dit : « Elle fait sa crise ! » (Giselle)

Ne pas prendre en considération le rôle de l'enfant dans le groupe, le rejet, le manque d'encouragement et de valorisation, le manque d'attention donnée à un enfant

« L'acte, ça peut être ne pas répondre à ses demandes, de ne pas l'encourager. Ça peut être rejeter l'enfant quand on est sensé susciter sa participation au groupe, ne pas lui donner d'attention. De donner l'attention seulement aux autres membres du groupe, mais pas à lui. De ne pas lui donner la liberté de parole. De ne pas prendre en considération son rôle qu'il peut avoir dans le groupe. » (Jacques)

Le fait d'ignorer l'enfant, la non disponibilité de l'adulte, le manque d'affection et l'indifférence.

« D'autres formes de violence psychologique? Ignorer l'enfant face à ses besoins. Besoins surtout affectifs. » (Simone)

« C'est principalement la non disponibilité pour un enfant. (...) Ça va être de l'ignorer. Ça veut dire c'est passer à côté de lui, ne pas lui parler, ne pas lui prêter attention, ne pas lui faire un câlin quand c'est la sieste ou quoi. » (Linda)

« Ils testaient mes limites, étant donné que je n'arrivais plus à les mettre. (...) Je dirais la violence psychologique à ce moment-là, ce n'était pas répressif c'était plus au contraire, « ouvert », à ce que les enfants puissent plus se désorganiser. Je pourrais dire ça. (...) J'étais moins calme et moins rassurant aussi. (...) Je ne répondais pas à leur besoins primaires, leurs besoins du départ. » (Jacques)

L'élément important à retenir à cet endroit est que, selon les personnes questionnées, l'éducateur peut autant commettre des gestes ou des paroles qui sont qualifiés comme étant psychologiquement violents mais aussi omettre des gestes ou des paroles. L'effet sur l'enfant va demeurer le même. Il sera touché, comme le mentionnent les interlocuteurs, au niveau de son intégrité psychologique.

Quant à la dernière catégorie, *la violence psychologique induite à l'enfant par l'environnement*, elle se manifeste de manières suivantes. Les éducateurs nomment la rotation du personnel et l'obligation de l'enfant de s'habituer continuellement à une nouvelle personne,

« D'autres formes de violence psychologique? Je trouve qu'on a beaucoup, beaucoup de rotations de personnel, même si on ne veut pas en avoir, mais c'est la société qui est

comme ça. Je trouve que c'est une forme de vie maintenant qu'il faut tranquillement que les enfants s'adaptent de voir différents visages. Je ne sais pas combien de visages voient cet enfant dès sa naissance. (...) c'est chacun une façon différente d'aborder l'enfant. Chaque personne est différente aussi pour intervenir face à l'enfant » (Simone)

L'obligation de l'enfant de respecter la routine à la lettre sans dérogation,

« Bien juste les routines dans une journée, je trouve qu'on demande beaucoup à l'enfant. « Attends ton tour! Assieds-toi! » (...) puis on leur demande tellement, qu'ils viennent, comme on dit, le piton saute! Les enfants sautent leur coche, parce qu'on leur demande beaucoup! » (Liliane)

La durée de présence d'un enfant dans un service de garde,

« Puis j'ai des enfants qui arrivent dès l'ouverture de la garderie, puis ils ferment quasiment la garderie. Puis ils ont des plus grosses journées que moi, ils sont petits, ils n'ont pas de journée de congé comme moi, par semaine. » (Liliane)

La contrainte de l'enfant d'évoluer dans un cadre très structuré ne laissant guère place aux besoins extraordinaires et individuels, le bruit et le manque d'organisation des locaux (*voir* citations au chap. 4.2.1.1). Ce dernier type de violence psychologique est abordé par une minorité de personnes. Ce qui est important à retenir est que le cadre que l'on impose à l'enfant peut également avoir un effet sur lui et être caractérisé comme un manque de respect de ses besoins ayant ainsi un impact sur son bien-être psychologique.

Les éducateurs font un portrait assez complet de la violence psychologique en service de garde. Ils abordent tant les gestes et les paroles commises que omises. Il ne faut donc pas nécessairement entendre des mots blessants pour pouvoir parler de violence psychologique, selon les interlocuteurs. Lorsque nous leurs demandons si les mauvais traitements psychologiques commis en service de garde représentent un problème à leurs yeux, tous acquiescent. Le prochain chapitre sert donc à comprendre pourquoi de tels agissements sont perçus comme problématiques, selon les personnes questionnées.

b) Le problème

Il semble y avoir différentes raisons pour lesquelles la violence psychologique envers les enfants en service de garde représente un problème. Quatre éléments clefs peuvent être dégagés qui justifient la raison d'être du problème, soit les conséquences qu'ont de tels comportements sur les enfants, le jugement personnel propre à chaque éducateur, le bas âge des enfants en service de garde et le temps qu'un enfant passe en CPE par semaine.

Tous les éducateurs sont d'accord pour dire que la violence psychologique à l'égard des enfants en CPE représente un problème parce qu'elle a des *conséquences sur l'enfant à différents niveaux*.

« Le problème ce sont les conséquences que ça peut avoir sur le développement de l'enfant. Soit au niveau de son concept de soi, soit au niveau de son estime de soi. Ça peut même empirer certains problèmes. » (Louise).

Cependant, plusieurs interlocuteurs nous font part que certains enfants ne semblent pas être affectés par des comportements psychologiquement violents de la part des adultes. Ils ont un certain système de protection, des « anticorps » -comme une personne le nomme- ou alors une force de caractère exceptionnelle. Un enfant plus émotif est davantage touché par de tels agissements.

« Ça dépend aussi de l'enfant comment il va être affecté. Il y a des êtres qui par nature, ils ont comme des anticorps. Ils ont un système immunitaire qui les protège. (...) et alors ils ne sont pas profondément atteints. » (Linda)

Selon quelques éducateurs, certains enfants intériorisent les paroles et gestes omis ou commis à leur égard.

« Parce que l'enfant est en train d'emmagasiner tout ça. Il est en train d'enregistrer tout ça et lui. Il ne peut pas l'éviter et tout ça va l'habiter pour la vie. C'est dommage mais ça va être dans son disque dur, et c'est indélébile. On ne pourra pas l'effacer. » (Linda)

C'est cette intériorisation qui amène à ce que certains enfants en vivent les conséquences.

Les sujets questionnés distinguent les conséquences à court, moyen et long terme.

« On peut aller de façon immédiate ou de façon beaucoup plus à long terme, à court, moyen ou long terme. Mais à court terme c'est sûr que l'enfant a le sentiment

d'impuissance, le sentiment de rejet. Les conséquences... qu'un enfant s'isole... un enfant peut être un peu plus agressif.» (Sabine)

Les réactions immédiates vont surtout être des pleurs, le refus de venir à la garderie ou d'entrer dans le local,

« Il y a des enfants qui ont été malmenés ou rabroués. (...) Il y avait une petite fille qui ne voulait plus venir à la garderie, elle pleurait. Ça, c'était une petite fille qui ne pleurait jamais, puis qui s'adaptait très vite puis tout ça, fait que là elle pleurait puis elle ne voulait pas entrer dans le local. » (Giselle)

De la peur,

« L'éducatrice a crié tellement fort après l'enfant que moi-même j'ai sursauté. (...) les mots n'avaient pas beaucoup d'impact mais c'était son timbre de voix qui avait énormément d'impact. Elle ne l'a pas injurié, mais c'est son timbre de voix qui a vraiment fait toute la différence, tout le monde a été estomaqué voire même paralysé. L'enfant était paralysé de peur. » (Sabine)

Le retrait et l'isolement de l'enfant par rapport à ses pairs ou de l'agressivité comme nous avons pu le voir dans les propos de Sabine ci-haut et comme l'évoque Jasmine également,

« Bien si s'isole. (...) ça fait qu'il n'a pas le goût d'en parler (...) il a le goût de jouer tout seul, tout le temps. Parce qu'il se dit : « Il n'y a personne qui veut de moi! On ne m'aime pas. Je ne suis pas assez bien pour eux autres. » Puis ça fait que son développement, il est probablement plus ralenti parce qu'il n'évolue pas au même niveau que les autres, au niveau social, au niveau de langage, bien si il est tout le temps tout seul. Il ne peut pas être au même niveau que quelqu'un qui est tout le temps en groupe puis qui se développe. » (Jasmine)

Tel que Jasmine le mentionne clairement, l'enfant vit non seulement des conséquences au moment où ces gestes surviennent, mais aussi à moyen terme. Au niveau des effets à moyen et long terme, les impacts les plus souvent nommés, sont les effets négatifs sur le développement de l'enfant et l'affaiblissement de son estime de soi, de son concept de soi et de l'affirmation de soi. Ces dires sont bien résumés par Louise.

« Bien, en fait, c'est pas mal ça, comme je disais tantôt, il peut y avoir des conséquences sur le développement de l'enfant, sur le développement de son concept de soi, de son estime de soi, de l'affirmation de soi, puis ce sont des choses qui se construisent très tôt dans l'enfance. (...) On ne vaut pas grand-chose, quand on subit de la violence psychologique de façon régulière (...) Ça peut créer de l'isolement social. L'enfant qui ne

développe pas une confiance, il ne développe pas un sentiment que c'est une personne qui peut réussir, une personne compétente socialement. Donc ça peut être du rejet social, de l'isolement social, des troubles d'apprentissage, ça peut aller bien loin au niveau de son entrée à l'école. Des enfants qui n'auront pas la confiance requise pour entrer en contact avec les autres, d'établir des relations sociales, etc. Ça peut être vraiment destructeur pour l'enfant. » (Louise)

L'impact sur le développement se traduit, selon les éducateurs, à travers diverses sphères entourant l'enfant : au niveau de la sphère sociale, cognitive, motrice et langagière. Rebecca décrit cela de la manière suivante :

« Au niveau social il va pouvoir être affecté. Il va aller moins vers les autres, il va avoir de la difficulté à se développer. Si déjà au niveau social il se développe moins bien, ben le reste va suivre. Fait que c'est un enchaînement je pense. (...) Tous les autres domaines, moteur, cognitif, au niveau de la motricité, parce qu'il est jamais sûr de lui, fait qu'il hésite toujours (...) Au niveau du langage, (...), verbal, il va tout le temps être en hésitation, il va dire ouais, peut-être je ne le sais pas. Il va tout le temps croire les autres, plutôt que sa parole (...) » (Rebecca)

Plusieurs éducateurs soulignent que la dévalorisation et la réprimande continuelles peuvent engendrer de la frustration à l'intérieur de l'enfant concerné. Certains enfants ont donc du mal, à moyen terme, à canaliser cette frustration et elle s'exprime souvent sous forme d'agressivité envers les pairs ou envers l'autorité.

« (...) ça nuit à son développement, ça a un impact à plusieurs niveaux. On parlait tantôt d'estime de soi, mais ça peut être au niveau de son agressivité aussi, une base... Ça le rend intolérant. Ça peut le rendre hostile face aux autres par rapport à l'autorité et tout ça. » (Luc)

« Toutes ces frustrations d'un enfant, ça va commencer à se forger, l'agressivité va sortir. L'agressivité plus vers la violence. Parce que lui-même, il vit une agitation extrême et l'adulte n'est pas prêt à s'attarder à lui (...). C'est espace là de cette angoisse, de frustrations qui n'ont pas d'écoute nulle part. Alors oui, cet enfant est affaibli psychologiquement parce que c'est un enfant qui débute sa vie intellectuelle, et ne sachant pas quoi faire avec ces frustrations-là. Il n'est pas capable de les intellectualiser. Il commence à affaiblir son avenir. (...) là il commence à se maganer, il s'affaiblit psychologiquement. » (Linda)

Une autre réaction de l'enfant est de cacher sa personnalité, ses intérêts et ses goûts. En fait il n'est plus lui-même, selon certains éducateurs. L'enfant cache ses émotions en se renfermant,

en devenant plus inhibé et déprimé ou alors en commençant à faire le clown pour faire rire le monde.

« Bien au niveau de la parole, des gestes, de son comportement, je pense qu'il ne sera pas lui-même. Il va cacher plus ses émotions. Il va se renfermer. Ou l'inverse, je pense que ça peut aussi aller à l'autre extrême. Il va faire le clown pour cacher ses émotions (...) Fait que t'sais s'ils font rire le monde bien ça lui permet de cacher ses vraies émotions, ce qu'il est vraiment. » (Rebecca)

L'intériorisation des gestes et paroles de l'éducateur mènent également, dans certains cas, à une répétition des comportements sachant que ceux-ci attirent l'attention recherchée. Elle pourrait même provoquer une aggravation des comportements indésirables.

« Si c'est un enfant qui a un trouble de comportement, qu'on rejette ou qu'on lui démontre qu'on ne l'aime pas, qu'on ne veut pas être en compagnie de lui, sa présence nous importune, ça peut aggraver ce problème là. » (Louise)

« Bien à priori je dirais que la première conséquence c'est justement au lieu d'exprimer clairement son besoin, de l'amener à exprimer son besoin, l'enfant va plus aller chercher l'attention d'une manière plus négative, donc plus ce comportement-là que a priori qui est inacceptable, bien il va le répéter. » (Jacques)

La violence psychologique envers un enfant peut entraîner aussi des problèmes de santé, des problèmes relationnels au niveau scolaire, une difficulté à faire confiance aux adultes et de créer et conserver des liens avec eux, ainsi que des problèmes d'attachement.

« Problèmes de santé (...) ça peut être différents problèmes de peau, digestifs, problèmes... donc problèmes internes aussi, problèmes relationnels, puis en milieu... Une fois rendu au niveau scolaire, quant je parle relationnel, ça va au niveau des (...) enfants et le parent, entre ses pairs puis entre aussi la personne responsable lors de l'absence du parent donc le professeur. Difficultés à faire confiance, à créer des liens, à les conserver aussi. Donc on parle aussi de problèmes d'attachement. » (Sabine)

Le manque de confiance dans ses habiletés et forces, le manque de persévérance,

« Bien c'est sûr que si tu n'arrêtes pas de lui dire toujours : « Tu n'es jamais prêt! Tu n'es pas comme tes amis! ». Bien il n'aura pas le goût de se forcer puis d'essayer de dire : « Ey, Je suis capable moi aussi! ». Puis à moins d'avoir une force de caractère, il ne sera pas motivé parce que de toute façon il se dira : « Elle me chiale tout le temps après, elle me chicane toujours », t'sais je ne suis pas sûr que ça va être positif (...) Bien il va dire : « Bien, de toute façon, moi, on attend toujours après moi. » Fait que t'sais il ne va pas s'améliorer. Il va toujours dire : « Bof, à quoi bon être le premier, pas besoin d'être prêt, on m'a toujours dit de toutes façon que ... je ne suis pas bon. » (Liliane)

« Les conséquences d'après moi, ça peut être grave, ça peut être le découragement total pour aller de l'avant! Admettons comme la transition de la garderie à la maternelle. Puis si tu n'as pas été bien formé dans un environnement, qu'on peut dire calme, joyeux, puis un environnement rassurant, alors ça peut que l'enfant n'ait comme pas le goût de franchir l'autre étape, parce qu'il peut avoir peur. » (Simone)

L'insécurité et la peur de l'autorité,

« Leur estime de soi doit avoir pris un bon coup. Puis l'insécurité peut-être, ouais. La peur de l'autorité, puis la difficulté d'entrer en relation avec les adultes peut-être aussi. » (Giselle)

Des troubles d'apprentissage, du rejet social et de l'isolement social (*voir* citation de Louise à la page 74).

À long terme un enfant peut carrément rester traumatisé par certaines situations psychologiquement violentes. Il peut en rester marqué à jamais, comme le dit Simone.

« Traumatiser un enfant, parce qu'il y a eu un mauvais geste, et ça ne s'oublie jamais. Si c'est vraiment bien perforé dans le fond de son cœur, ça va rester là. Il va rester marqué. Alors ça peut être des traumatismes. » (Simone)

À long terme, et surtout si la violence psychologique n'est pas seulement exercée à la garderie mais aussi à la maison, l'enfant devenu adulte peut commettre un suicide ou ne jamais avoir la confiance nécessaire pour chercher et se trouver un emploi, selon certains sujets.

«Là je vais plus loin mais ce n'est pas pour rien qu'il y a tant de suicides aussi parce qu'à un moment donné le monde se font rabaisser tout le temps. Puis ils arrivent au point où ils ne sont plus capables de voir la lumière au bout du tunnel. (...) Ils vont juste faire...
« Bien regarde il n'y a plus de possibilité, c'est fini, puis je décide de ne plus me battre. » » (Jasmine)

Il est important de retenir que le problème principal des mauvais traitements psychologiques est, selon les interlocuteurs, le fait que certains enfants – et surtout ceux qui sont vulnérables et qui n'ont pas « d'anticorps » – subissent des conséquences parfois très lourdes à court, moyen et long terme. Ces impacts peuvent non seulement être vécus de façon immédiate et ensuite disparaître, ils peuvent perdurer, empirer et changer de nature au fil du temps. La

perte de l'estime de soi et de la confiance en soi sont identifiées comme l'effet le plus présent et dévastateur lorsqu'un enfant vit de la violence psychologique. Selon les répondants, cette perte se reflète à long terme dans plusieurs sphères, tant au niveau social, interpersonnel, de l'emploi, de l'état psychologique en général et de la capacité à fonctionner dans la société.

À part la présence de conséquences de la violence psychologique sur les enfants, certains éducateurs évoquent des raisons supplémentaires qui font de la maltraitance psychologique faite envers les enfants en service de garde un problème. Deux personnes font référence à leurs *propres valeurs et au cadre d'intervention*. Elles jugent ces comportements comme étant inadmissibles et ne comprennent pas comment ceux-ci peuvent survenir dans un milieu qui se définit comme un endroit favorable au développement et à la stimulation des enfants.

« C'est une sorte de violence. Puis ça, ça ne devrait pas être acceptable, surtout en petite enfance où on veut préserver la petite enfance, (...) » (Sabine)

« Fait qu'il y a des choses qu'elle a faites envers les enfants que *moi* je trouve inadmissibles. Puis il y a des choses aussi que d'autres me disaient qu'ils avaient vu qu'elle avait faites. (...) Mais moi je me dis, pourtant on est dans une garderie démocratique, une approche démocratique et puis on veut donner le choix aux enfants, puis on veut y aller à son rythme puis c'est tout ça. Pourtant cette personne-là, ce n'est jamais ça qu'elle a fait là. » (Giselle)

À part les conséquences de la violence psychologique identifiées comme étant problématiques, d'autres éducateurs soulignent le fait que ce genre d'actes en service de garde est d'autant plus significatif compte tenu du *jeune âge des enfants et de la durée que les enfants peuvent passer en service de garde*. L'enfant, de par sa vulnérabilité et du temps qu'il est exposé à la violence, peut être davantage brimé.

« (...) Tu es atteint par ça (la violence psychologique). Puis un enfant tu n'es pas capable d'en parler autant qu'un adulte. Fait que si quelque chose survient, tout dépendant l'âge que tu as, (...), tu ne vas pas nécessairement aller vers tes parents pour en parler, comparativement aux adultes(...) » (Jasmine)

« Bien parce que c'est ça, c'est ça là, je l'ai dit encore récemment que les employés de garderie passent plus de temps avec les enfants que leurs propres parents. Donc si un enfant passe 30, 40 heures par semaine avec un adulte, puis que l'adulte est hostile envers lui, bien, c'est ça, ça nuit à son développement, ça a un impact négatif à plusieurs niveaux. » (Luc).

Nous pouvons constater que les éducateurs questionnés désignent la violence psychologique comme étant un problème en raison de quatre aspects évoqués, soit les conséquences de ce type de violence sur les enfants, les valeurs normatives de l'éducateur, le jeune âge des ces derniers et le temps que l'enfant passe en CPE.

Ce que nous désirons mettre de l'avant dans ce premier bloc de données, est que la violence psychologique est définie comme un ensemble d'actes où l'enfant n'est pas touché physiquement et qui ont un impact négatif sur leur confiance en soi et estime de soi. Leurs manifestations peuvent être d'ordres différents, soit omis ou commis. Celles-ci ont été observées ou projetées par les éducateurs. Ce portrait abstrait de la définition de la maltraitance psychologique et de ses manifestations se traduit également dans l'action.

4.2. BLOC II : Témoignages d'incidents sur le terrain

Dans un deuxième temps, nous avons questionné les sujets sur des observations qui les ont particulièrement marquées et qui ont réellement eu lieu. Les réponses dépassent le cadre hypothétique, c'est-à-dire ce qui *pourrait* se passer en CPE. Le récit des personnes questionnées fait uniquement référence à des faits vécus et des situations explicites. Ces propos leur ont servi de tremplin afin qu'ils dégagent la fréquence, les victimes, le contexte ainsi que les causes de tels actes.

La partie suivante se divise en deux grands sous-thèmes. Le premier traite des exemples les plus marquants, afin d'illustrer les propos tenus dans la première partie et les contextes dans lesquelles cette forme de violence fait apparition, leur fréquence et les enfants qui en sont victimes. Le deuxième sous thème se penche davantage sur les causes de tels agissements.

4.2.1 Les faits observés – Quelques exemples marquants

De prime abord, nous interrogeons les sujets sur un exemple de violence psychologique en particulier qui les a marqués. Chaque personne est en mesure d'en nommer au moins un. Certains répondants font référence à des comportements observés, d'autres verbalisent des exemples à partir de leur propre intervention avec les enfants. La recension thématique qui

suit ne peut malheureusement rendre hommage à tous les exemples évoqués pas les interlocuteurs. C'est en ce sens, que nous dégageons trois tendances élaborées par les anecdotes racontées. Ces trois directions servent à illustrer de manière concrète la façon dont la violence psychologique peut être vécue en CPE.

Un premier groupe d'exemples fait davantage référence à une absence de soins donnés et un manque de besoins comblés. Une anecdote marquante a été racontée par Giselle :

« Il y avait une petite fille qui pleurait souvent quand sa mère s'en allait et puis à un moment donné elle a laissé la maman partir, puis là à un moment donné l'éducatrice lui a dit : « bon viens-t-en dans le local! » puis là elle criait, elle hurlait : « Ta maman est partie! Puis elle va revenir ce soir, puis là, il n'y a rien à faire! », fait que là elle l'a isolée dans un coin du local. (...) puis là à un moment donné, (...) elle s'est assise sur un chaise dans l'entrée, t'sais il y avait comme de l'ameublement puis il y avait juste une entrée, fait qu'elle avait pris une chaise, elle s'est assise devant. Fait que moi je ne voyais pas ce qui se passait. Mais je voyais la petite fille qui avait l'air couché à terre, je ne sais pas trop, puis l'autre elle attendait qu'elle finisse sa crise. (...) là j'ai vu que la petite fille était par terre, couchée sur le ventre, puis elle se pétait la tête, elle se cognait la tête sur le plancher. Puis quand elle se relevait, à un moment donné elle avait plein de cheveux. Puis là, quand elle s'est relevée, j'ai vu que tout ça était en sang. (...) Bien elle a dit : « Elle fait sa crise ! ». » (Giselle)

Dans ce cas, l'éducatrice n'a pas répondu au besoin de base de l'enfant d'être réconforté et protégé contre l'impact de ses propres gestes. L'éducatrice questionnée a considéré cela comme de la violence psychologique grave et en était perturbée.

En deuxième lieu, plusieurs exemples évoqués touchent l'apprentissage à la propreté ou se rapportent à des moments où les enfants font leurs besoins aux toilettes. Cette partie de la routine des enfants semble être une période propice à l'exercice de la violence psychologique envers les enfants.

« Puis une autre fois, ça c'est arrivé plusieurs fois que les enfants, on les amène à la toilette avant d'aller dehors. Puis là, comme il fait encore très froid, puis là à un moment donné, une petite fille, elle demande : « Linda... », elle a demandé à moi parce qu'elle savait que l'autre... « Je veux aller aux toilettes, j'ai envie. » Elle avait peut-être trois ans, la petite. Fait que j'ai dit : « Ok on va y aller. ». Fait que l'autre elle entend et dit : « Non, elle ne va pas aux toilettes. Elle n'a pas voulu y aller avant de partir, (...) tant pis pour elle, elle n'a pas voulu... » (...) Fait que là à un moment donné le petite se met à crier (...) et dit : « J'ai fait pipi dans ma culotte! ». Fait que là je voulais entrer pour aller changer la petite (...) Fait que l'éducatrice a dit : « Non, non! Il faut qu'elle apprenne que

quand on dit qu'il faut faire pipi avant de sortir. Il faut qu'elle le fasse! ». Puis bon, (...) elle est quand même restée toute mouillée comme ça, avec le froid-là (...) » (Linda)

La troisième tendance fait référence à un contexte souvent abordé, soit la volonté d'obéissance de la part de l'éducateur et la manière dont celui-ci l'obtient. Sabine nous reflète un exemple pertinent à ce propos :

« C'est que l'éducatrice a crié tellement fort après l'enfant que moi-même j'ai sursauté. Et l'enfant avait 2 ans, moins de 2 ans. Ça m'a vraiment marquée parce que c'était hors proportion, c'était simplement parce que l'enfant était distrait, il n'entendait pas, il y avait des bruits environnants, donc il y avait des facteurs qui étaient non contrôlants pour l'enfant, c'est l'enfant qui a été blâmé, qui a vraiment été... Non seulement intimidé, (...) C'est comme dénigrer un enfant de façon verbale, puis c'était ... Les mots n'avaient pas beaucoup d'impact mais c'était son timbre de voix qui avait énormément d'impact. Elle n'a pas... Elle ne l'a pas injurié, mais c'est son timbre de voix qui a vraiment fait toute la différence, tout le monde a été estomaqué voire même paralysé. L'enfant était paralysé de peur. » (Sabine)

Les trois directions que prennent les exemples majeurs abordés font référence à certains contextes dans lesquelles il semble que la violence psychologique est plus présente. Dans un prochain temps, nous avons tenté de savoir des répondants quels contextes sont plus propices à engendrer des comportements psychologiquement violents, à quelle fréquence ils ont pu observer ces agissements et quels enfants sont davantage visés.

4.2.1.1 Les contextes favorables à la violence psychologique en service de garde

Le sous-thème tient à répondre aux questions suivantes, notamment, « Dans quels contextes la violence psychologique a-t-elle eu lieu? À quelle fréquence? Et qui en était la victime? », en faisant référence à l'exemple que les interlocuteurs donnent. Certains éducateurs nous verbalisent des moments bien spécifiques, tandis que d'autres affirment que les mauvais traitements psychologiques surviennent à tout moment de la journée.

« Bien à tout moment! Je dirais qu'il n'y avait pas d'occasion. Ça pouvait être dans n'importe quelles circonstances de la routine de la journée de l'enfant. » (Rebecca)

Ceux qui sont en mesure d'identifier des contextes spécifiques, dégagent quatre tendances, soit les moments de transition, les périodes où les éducateurs demandent aux enfants d'être calmes ou alors les incidents de stress et les moments d'apprentissage à la propreté.

Les moments de transitions entre deux activités ou alors entre une activité et le dîner ou une activité et le dodo sont porteurs de tensions, selon les éducateurs.

« Moi je trouve les moments dans la journée où est-ce qu'il y a des frictions, ce sont des moments de routine où est-ce que : « Attends ton tour, ça ne sera pas long! », parce qu'il y a des enfants qui sont moins patients que d'autres (...) Fait que je trouve que des fois, il faut être comme à deux places en même temps. Donc les moments de routine je trouve que c'est des moments où est-ce qu'il y a plus de tension entre enfants puis même l'éducatrice un peu parce qu'on voit qu'il faut qu'elle fasse le tampon entre deux gangs puis ce n'est pas toujours évident là. » (Liliane)

D'autres éducateurs nous parlent davantage de *moments où ils demandent aux enfants d'être calmes* pour faire une activité de groupe ou alors pour faire la sieste.

« Je te dirais plus dehors. Oui, parce que ... En fait quand on est en grand groupe, ce qui fait qu'il y a plus d'interventions qui se font. Fait que des fois bien à force de faire des interventions par-dessus interventions, bien je pense qu'à un moment donné une éducatrice ou un éducateur peut se tanner, puis on est des êtres humains fait que... la colère monte, ou la patience s'est étirée puis là à un moment donnée, bien ça éclate (...) » (Rébecca)

Un autre moment propice à la violence serait lorsqu'il y a un *moment de stress, un incident qui survient*.

« J'imagine que ça a surtout lieu quand il vient de se passer quelque chose. Soit une altercation, un incident quelconque ou un enfant qui fait une crise. (...) Je pense que ça n'arrive pas quand tout va bien, quand tout est correct, quand tout est calme, quand tout est zen. » (Louise)

L'usage des toilettes et l'apprentissage à la propreté semblent être souvent porteur d'une situation de violence psychologique. Des exemples pertinents vont en ce sens comme mentionné plus (voir chap. 4.1.2)

« L'enfant avait encore mouillé sa culotte, en allant à la toilette. Il était un enfant très distrait. Elle l'a déshabillé et l'enfant et l'a laissé comme ça durant deux heures. Il a traîné ses fesses par terre. Par la suite, elle s'est penchée sur lui, comme je te dis, et elle ne l'a pas touché. Elle l'a chicané à deux centimètre de sa face avec un ton méprisant. » (Linda)

Un élément important à retenir est que de mauvais traitements psychologiques apparaissent davantage à certains moments de la journée, selon certains répondants. Les périodes de transition, d'encadrement structuré, de stress ou d'apprentissage à la propreté paraissent caractéristiques. Quant à la fréquence de tels actes, les éducateurs ne sont pas tous d'accord à dire qu'ils surviennent de manière régulière et intensive. Quatre éducateurs parlent au moins d'une fois par jour, cinq d'une ou plusieurs fois par semaine, un autre une fois par mois ou moins.

« Peut-être pas tous les jours, mais au moins une fois par semaine, en quelque part ça c'est sûr, où est-ce que je suis. Il y a d'autres places que c'est de façon quotidienne, mais moi je pourrais dire qu'au moins une fois par semaine, il y a un comportement, il y a une phrase, il y a une affirmation qu'on a dit qu'on n'aurait pas dû, mais bon... On est humain aussi, la perfection n'existe pas, donc il faut s'améliorer. » (Liliane)

Un certain nombre d'éducateurs pensent que ce ne sont pas toujours les mêmes enfants qui sont visés de manière récurrente.

« Non, je pense que c'est à tous les jours, à tous les jours il y a quelque chose qui peut arriver. Probablement pas dans le même groupe, probablement pas avec le même enfant, mais... ça peut arriver dans des situations régulières. » (Simone)

D'autres sont persuadés qu'il existe des types d'enfants qui sont davantage à risque d'être maltraités psychologiquement. Les enfants avec des retards au niveau du langage ou du développement, avec des troubles de comportement, étant physiquement non attirants ou très accaparants,

« Les enfants qui ont des retards de développement. Les enfants qui ont des retards de langage. Les enfants qui ont des problèmes de comportements. Les enfants qui sont très accaparants. Ou les enfants qui ne sont pas physiquement attirants. » (Louise)

Désobéissants,

« Je te dirais l'enfant qui fait plus des actes... entre guillemets pas « conformes » à la règle éthique. (...) Je te dirais, bien l'enfant qui ne rentre pas dans le cadre, dans le cadre du barème des comportements qu'on a décidé d'avoir dans tous les milieux. (...) Dans le concret? Bien mettons, l'enfant qui est tout le temps en train de ne pas écouter les consignes. Les consignes qu'on a établies. » (Rebecca)

Dissipés, dans la lune, lents,

« L'enfant qui est moins à son affaire, t'sais! L'enfant qui est toujours très lent, qui ne range pas tout de suite. (...) Ils sont peut-être lunatiques, il faut souvent leur répéter deux puis trois fois. » (Liliane)

Ou avec des différences de manière générale sont ciblés de façon plus explicite.

« Il y a des types de personnes qui sont plus à risque d'être violentées en général, donc les enfants c'est la même chose. On dit en général les personnes qui ont une certaine différence vont avoir plus... (...) il reste qu'ils sont plus vulnérables ». (Sabine)

Luc considère que se sont davantage les petits garçons qui en écopent, car ceux-ci seraient plus grouillants, plus énergiques et entrent moins dans le cadre normatif. Rebecca (voir citation ci haut) appuie les propos de Luc.

« Les petits garçons à la garderie sont une grosse source de stress, déstabilisent l'horaire, amènent des conflits et tout ça. Donc il y a beaucoup de personnel qui sont très intolérants face aux petits garçons. (...) Donc les petits garçons ont la vie dure en garderie. » (Luc)

L'élément important à retenir est que les enfants plus difficiles ayant des particularités hors norme (par exemple qui sont remuants, qui ont des troubles de comportement, etc.) semblent davantage être la cible de mauvais traitements psychologiques et ceci, souvent de manière récurrente. Mais qu'est-ce qui pousse un éducateur à commettre de tels gestes? Le simple fait qu'un enfant soit physiquement non attirant ou qui ait un trouble de comportement ne semble pas suffisant pour saisir la complexité du phénomène. C'est pourquoi nous étions curieux de savoir les motifs que nos répondants mettent de l'avant pour expliquer la violence psychologique.

4.2.2 Les explications de la violence psychologique en service de garde envers les enfants

Pour pouvoir comprendre le phénomène en profondeur nous nous devons de comprendre les causes des comportements violents envers les enfants. Les éducateurs évoquent différentes causes inhérentes à des comportements psychologiquement violents. Nous pouvons dégager

différentes catégories afin de faciliter la compréhension. La première tendance a trait aux explications au niveau de la formation. La deuxième se penche davantage sur des causes reliées à l'éducateur. Finalement, une troisième tendance concerne les explications environnementales liées au travail en CPE.

a) Causes au niveau de la formation

Pour cinq éducateurs l'explication se situe au niveau du manque de formation. Selon ces répondants, l'éducateur n'a pas assez de connaissances pour intervenir de manière adéquate avec des enfants et notamment pour diriger un groupe d'enfants.

« L'adulte qui agit, qui rentre dans cette dynamique, et qui prend partie pour un enfant et pour l'autre, c'est un adulte qui n'est pas formé suffisamment pour travailler avec perspective avec un groupe d'enfants. Il n'a pas la perspective, il n'a pas la préparation pour. Il lui manque des éléments à connaître, de l'éducation, des formations. » (Linda)

Le manque de connaissances s'exprime à différents niveaux, notamment quant au rôle de l'éducateur au sein du groupe avec les enfants, quant à ses responsabilités. Certains éducateurs peuvent se laisser prendre au jeu et embarquer dans la dynamique groupale sans se rendre compte qu'un enfant est brimé.

« Parce qu'il (l'adulte) se met à la place de l'enfant... parce qu'il se considère un autre enfant. Parce qu'il se sent (...) comme partie intégrante de ce groupe mais c'est la tête du groupe. (...) alors un adulte joue tous les rôles mais pas le rôle de pair seulement. (...) ... et c'est dur pour l'adulte qui travaille avec les enfants, c'est surtout qu'on est des femmes souvent jeunes, et de ne pas voir clairement ses responsabilités. » (Linda)

Ces personnes ont une fausse vision du métier d'éducateur à la petite enfance, selon les personnes questionnées et adoptent un style d'intervention qui ne répond pas aux besoins des enfants.

« Mais j'ai l'impression qu'il y a beaucoup de personnel que l'attitude ressemble beaucoup plus à des professeurs qu'à des éducateurs, ou des gens qui pourraient travailler par exemple dans des camps de jour. Donc ça fait beaucoup plus une ambiance d'autorité, puis de confrontation, puis de règles à suivre, puis de conformité. Je trouve que c'est difficile pour de enfants d'âge préscolaire d'embarquer dans un moule aussi rigide si jeune, parce qu'en réalité c'est ça, c'est très très jeune que les enfants arrivent à la garderie. (...) Si l'enfant est mis dans un environnement aussi structuré, parfois hostile, avec des grosses contraintes, c'est sûr que l'enfant est mis dans un contexte difficile jeune. C'est ça. » (Luc)

À part le manque de connaissances concernant son rôle et le contexte dans lequel l'éducateur violent intervient, un dernier type peut être retenu, soit le manque de formation et de capacité au niveau du questionnement de soi-même. Quatre répondants sur dix estiment que des actes violents sont commis parce que les éducateurs ne prennent pas le temps ou n'ont pas la capacité de se questionner sur eux-mêmes et de se remettre en cause.

« Quelqu'un qui ne prend pas le temps à un moment donné de dire après une semaine : « Aïe! Ce n'était pas drôle ma semaine! ». T'sais faire une petite rétro puis de dire : « Je ne l'ai pas aimé ma semaine, pourquoi? (...) parce que si tu n'as pas aimé ta semaine puis que tu ne changes rien... bien la semaine prochaine, elle va peut-être être pareille. » (Liliane)

L'aspect le plus important à retenir est que certains éducateurs violents usent de mauvais traitements psychologiques parce qu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires pour intervenir de manière démocratique. De plus, ils n'ont pas appris à prendre du recul face à leurs propres interventions afin d'effectuer une autoanalyse. Ils ne remettent donc aucunement en question leurs façons d'intervenir avec les enfants et ne donnent pas d'espace à une amélioration. À part le manque de formation, d'autres explications sont abordées par les personnes questionnées, notamment des causes rattachées à la dynamique personnelle de l'éducateur et à l'environnement.

b) Causes rattachées à l'essence propre de l'éducateur

Les causes rattachées à l'essence de l'éducateur se structurent en deux parties, soit les caractéristiques personnelles de l'individu violent, soit les états d'âmes de la personne au moment où elle intervient de manière violente avec l'enfant. En fait, il y a des personnes qui exercent ce métier alors que celui-ci n'est pas leur vocation. Elles n'ont pas les compétences requises ou alors souffrent d'un handicap spécifique (par exemple une hypersensibilité sensorielle) qui les influence dans leur manière d'intervenir avec les enfants.

« Il y a peut-être des gens qui n'ont pas du tout d'affaires dans ce métier-là. Qui n'ont pas le professionnalisme requis, qui n'ont pas le respect requis. (...) Mais il y en a qui probablement n'ont pas les compétences requises pour être éducatrice, (...) elles n'ont pas la patience requise.» (Louise)

D'autres n'ont tout simplement pas la personnalité qui convient à un tel métier, passant leurs besoins avant ceux des enfants, ne sachant pas comment gérer leur agressivité ou manquant de patience et de contrôle sur leurs émotions.

« C'est que la personne n'était pas en empathie pour vrai envers l'enfant. (...) Elle était centrée sur elle, beaucoup trop centrée sur elle, et ça arrive quand l'adulte se centre sur lui-même, il n'a aucune patience, il ne voit pas la nécessité de l'enfant. » (Linda)

Trois éducateurs croient que de tels agissements sont liés à l'éducation et aux valeurs de chaque individu en cause.

« Bien ça dépend comment il (l'éducateur) a été élevé, je pense. Ça dépend aussi de la façon qu'il est lui-même, ses émotions, comment au niveau de ses... bien plus ses valeurs aussi. » (Rebecca)

Dans le même ordre d'idées, certains éducateurs pourraient être amenés à reproduire des agissements subis dans leur passé.

« (...) mais des fois aussi c'est parce que toi, tu as été touchée quand tu étais plus jeune, puis c'est comme une façon de... « Bien regarde, moi ça m'est arrivé, fait que je refais la même affaire que ce qui m'est arrivé. (...), une reproduction, oui. » (Jasmine)

Concernant le premier volet d'explications rattachées à l'essence de l'éducateur, quatre tendances en font le portrait, notamment le manque de compétences requises, la personnalité inadaptée à un tel métier, les valeurs sous-jacentes qui peuvent légitimer des agissements violents et la reproduction de traumatismes subis dans le passé. Ces quatre aspects font partie intégrante de la personne. Ils ne dépendent pas du moment pendant lequel les agissements violents surviennent.

Les éducateurs questionnés font aussi référence dans leurs propos à des causes dues à des *humeurs du moment*. Ces émotions ne font pas partie intégrante de la personne mais surgissent de manière ponctuelle. L'éducateur peut être contraint à travailler bien qu'il soit fatigué, malade ou de mauvaise humeur.

« Ça pouvait être un matin, elle pouvait rentrer puis nous dire : « Bien parlez-moi pas aujourd'hui, parce que je ne suis pas de bonne humeur! », fait que ça, ça commençait le matin comme ça. » (Giselle)

Il peut également vivre des difficultés relationnelles à la maison que ce soit au niveau conjugal ou avec ses propres enfants ou des problèmes dans le domaine de ses études (stage, autre travail). Ceci diminue sa capacité de tolérance et de patience et peut augmenter sa frustration, le rendant à fleur de peau.

« Mais les causes, c'est ça : j'avais comme le travail d'éducateur en garderie, mais j'avais comme les autres à-côtés, j'avais l'école, j'avais mon stage. Mon stage ça n'allait vraiment pas bien, donc ça m'envahissait. Donc au niveau extérieur, il y avait tous mes problèmes plus personnels mais aussi au niveau professionnel là, étant donné que je visais plus un autre type de carrière qu'éducateur en service de garde. (...) Je ne dis pas la fois que j'ai pleuré, c'était une difficulté au niveau amoureux, j'avais vécu une peine donc j'étais beaucoup plus à fleur de peau cette journée-là. Donc tu vois, au niveau affectif, dans ma vie privée j'avais une difficulté, donc veux, veux pas au niveau professionnel, en garderie ça ressortait et ça va avoir des impacts sur mes réactions envers les enfants. » (Jacques)

D'autres agissent violemment par peur de perdre le contrôle sur le groupe d'enfants.

« Bien je pense que c'est une peur de perdre le contrôle puis dans le cas où le personnel a comme attitude de jouer au professeur, c'est évident qu'un professeur n'est pas là pour jouer avec l'enfant, mais plutôt pour être un signe d'autorité, un modèle une source de gestion, de contrôle. Puis c'est à partir de là qu'arrivent les conflits évidemment, s'il y a une énergie forte dans le groupe, l'adulte est toujours à essayer d'empêcher cette énergie-là de sortir spontanément » (Luc)

L'important à retenir est que l'éducateur peut non seulement agir de manière violente en raison de traits inhérents à sa personne, mais aussi parce qu'il vit des états d'âmes (fatigue, tristesse, peur, impatience, etc.) à certains moments de sa carrière, et qui peuvent influencer négativement son intervention avec les enfants. À part les explications au niveau du manque de formation et de l'essence propre à l'éducateur, les personnes questionnées soulèvent une troisième catégorie, soit les raisons d'ordre environnemental.

c) Causes environnementales

D'autres explications proviennent de la sphère environnementale, c'est à dire de la structure qui entoure l'éducateur. Ce système complexe se construit à partir de trois éléments, notamment les relations avec les collègues de travail, le fonctionnement propre au CPE et son aménagement physique, ainsi que la dynamique des enfants et du groupe en entier.

▪ *Les relations avec les collègues de travail et la direction*

La raison de comportements psychologiquement violents peut se situer au niveau de la relation entre l'éducateur et la direction. Celle-ci peut parfois être porteuse de tension, soit par un manque de résolution de conflits ou du favoritisme de certaines personnes, ce qui amène les éducateurs à être moins disponibles aux besoins des enfants. Simone et Luc nous éclairent à ce sujet :

« (...) des fois il y a des chicanes avec la direction (...) il y a des fois certains milieux qui sont dans un contexte de tension. Ça a comme effet de ne pas intervenir, de ne pas être capable de résoudre les problèmes comme toi tu voudrais les résoudre. Ça amène à se sentir pas bien dans sa peau. Et envers les enfants, (...) on ne va pas toujours s'impliquer, mais admettons comme dans la cour et tout ça... chacune « blablabla », commence à parler (...) alors c'est sûr que tu es comme en dehors de ton travail et moins attentif envers les enfants (...). » (Simone)

« Ce n'est pas toujours évident d'avoir du support objectif des personnes de la direction. (...) Parfois il y a des employés qui sont chouchous puis qu'ils fassent n'importe quoi, ça va toujours bien passer. Puis même si ça a des conséquences négatives pour d'autres employés, bien la direction n'interviendra jamais. Donc ça peut créer des climats de tensions dans ces milieux là, parce qu'à un moment donné, c'est normal, quand tu vis des situations difficiles, tu as à gérer des sensations, des sentiments avec des enfants, des conflits, de l'animosité, tout ça. Tu as l'impression qu'il n'y a rien qui est fait par la direction pour essayer de t'aider, de te supporter (...) » (Luc)

En outre, le manque de support et de coopération de la direction peuvent mener un éducateur à l'épuisement, ce qui le fait agir de manière psychologiquement violente envers les enfants, parce qu'il n'a plus de patience.

« (...) l'éducatrice a de la difficulté à intervenir auprès de cet enfant là pour X et Y raisons. Le manque de support peut être de la direction à travers ça ou bien le manque de soutien peuvent être une cause. Le manque de ressources externes, ça peut être aussi un autre facteur. » (Sabine)

« La violence psychologique a lieu quand elles n'ont pas l'aide de leur collègues, directrice, équipe. » (Jasmine)

« (...) je pense que c'est dû à un surmenage, un épuisement ou à d'autres facteurs extérieurs. Moi je pense que c'est un symptôme d'un manque d'appui, d'un manque de soutien de la direction. Je pense que c'est le résultat d'un épuisement, c'est le résultat d'un manque de ressources par rapport à une éducatrice qui travaille avec des enfants qui ont soit des troubles de comportement, soit des retards d'apprentissage, soit des retards de langage et qui n'ont pas de ressources pour les épauler dans ce travail-là. » (Louise)

Jasmine constate que le manque d'ouverture caractérisé par l'impossibilité d'aller demander de l'aide et du support peut non seulement motiver un éducateur à agir de manière violente, mais également renforcer ses comportements psychologiquement violents envers les enfants. Nous supposons que cette impossibilité vient du fait qu'il peut y avoir un malaise au sein de l'équipe ou avec la direction. Dans d'autres cas, il se pourrait aussi que la personne n'ait pas la compétence de demander de l'aide.

« Si l'éducatrice se sent perdre patience puis elle ne demande pas l'aide de ses collègues, elle ne demande pas l'aide de sa patronne, elle ne demande pas l'aide de personne qui est autour, bien ça peut finir que au début ça va être des mots qu'elle va dire, puis ça va aller bien plus loin (...) » (Jasmine)

Le manque de partage de pouvoir et de leadership entre la direction et les éducateurs semble également être porteur de tension, de malaise et ainsi de violence. Linda nous en parle dans ses propos :

« Une directrice qui est... qui pense que c'est comme une école de sœurs ou trop directive ça ne m'étonne pas non plus. Il n'y avait pas une complicité. Ça touchait le travail d'équipe, (...) la relation entre les personnes. Je voyais trop de gens qui pleuraient et il y avait trop de choses en cachette qui se parlaient. Il y avait de la violence entre employés et de la violence envers les enfants. » (Linda)

À part les tensions entre la direction et les employés, les éducateurs peuvent également agir de manière psychologiquement violente en raison de mésententes entre eux et leurs collègues de travail créant ainsi une mauvaise ambiance au sein de l'équipe.

« (...) si ton collègue de la pièce à côté de toi tu ne t'entends pas bien avec lui, puis tu n'arrives pas à lui demander de l'aide quand toi tu en as besoin, ça peut avoir un impact sur les enfants. (...) si c'est une directrice pédagogique qui est complètement absente, elle ne sera pas un visage significatif pour les enfants donc... T'sais qu'elle essaye de faire une intervention avec eux après ça ne fonctionnera pas. » (Jacques)

Jacques fait également référence aux disputes qui peuvent survenir au sein des employés et qui peuvent directement avoir un impact sur les enfants.

« Les éducateurs entre eux aussi. Si il y a de la dispute dans l'équipe (...) au niveau du fonctionnement intérieur du CPE, j'imagine que là il peut y avoir un contexte à avoir un impact négatif sur l'éducateur et que l'éducateur peut avoir un impact négatif sur les enfants. (...) ça peut être vu comme un enchaînement. » (Jacques)

Les propos des Linda vont dans le même sens.

« Parce que sans équipe il n'y aura pas de bien-être chez les enfants. (...) Si nous on a une vie agréable à nous deux, c'est que je vais être... toi et moi on va être en forme pour donner beaucoup de bonheur aux enfants. Mais si nous on ne s'entend pas bien, ce qu'on va donner aux enfants ne sera pas positif et risque de les violenter. Alors nous on doit avoir du fun. Nous on doit se faire confiance. (...) Il faut que nous on s'entende super bien! » (Linda)

Certains éducateurs peuvent aussi commettre de la violence psychologique par souci d'être accepté au sein de l'équipe de travail. Cette citation fait référence à une éducatrice qui se laisse entraîner à utiliser des commentaires négatifs concernant un enfant et ses parents par peur d'être exclue de l'équipe si elle ne participe pas à ces propos méprisants.

« Et mille fois ça m'est arrivé, moi-même, me laisser emporter, comment dit-on? Dans ces préjugés, juste parce que je ne veux pas m'éloigner trop de mon équipe. Mais en tenant conscience que je disais des petites niaiseries, des petites choses, des petits commentaires supposons par rapport à un parent (...) Des choses comme ça ce n'est pas dans mes valeurs mais je vais les faire pour appartenir au groupe. » (Linda)

Nous retenons que la mésentente entre collègues et les frictions avec la direction peuvent être des sources de violence psychologique envers les enfants. Les éducateurs questionnés ont également pu observer certains cas où des personnes se sont laissées influencer à utiliser des propos déplacés envers un enfant par souci d'exclusion de l'équipe. Les frictions au sein de l'équipe de travail sont souvent mises en avant par les éducateurs questionnés pour expliquer des comportements psychologiquement violents.

- *Le fonctionnement et l'aménagement physique du CPE*

Le fonctionnement du CPE et l'installation physique du CPE peuvent être des sources de mauvais traitements psychologiques envers les enfants. Selon les éducateurs questionnés, certains disent que l'environnement physique n'est parfois pas bien adapté au travail avec des enfants, que ce soit au niveau de l'aménagement des locaux (toilettes),

Par exemple, dans certains CPE, les toilettes ne se trouvent pas dans le local où les éducateurs travaillent. Les enfants doivent donc sortir du local pour aller aux toilettes. Ça fait que l'éducateur doit choisir de rester soit dans le local avec les autres enfants, soit d'accompagner les enfants qui vont au petit coin. Ce choix peut s'avérer difficile lorsque l'éducateur sait avec certitude que le sous-groupe d'enfants laissé seul porte à se désorganiser et à faire des bêtises et qu'il sera difficile pour lui de maintenir l'ordre.

L'éducateur se trouve donc dans une situation de stress qui peut l'amener à user des propos ou des gestes violents, tout ça en raison d'un mauvais aménagement des locaux. (Exemple tiré de notre propre observation, 21 février 2008).

De la luminosité, des bruits environnants (train par exemple) ou du mobilier.

« C'est de la façon comment l'environnement peut être fait, qu'on les lance t'sais seize dans un local. Des fois qui n'est peut-être pas bien aménagé qui fait que ça met des frictions (...) Le taux de bruit qui monte, donc plus de tensions. (...) Puis l'environnement, il faut qu'il soit... (...) le plus positif possible que ça serait des locaux simples. Mais je le sais que ça ne peut pas toujours être possible. Déjà tu as moins de bruit, moins de tension. Tu es moins porté à crier, plus calme. Donc je pense que calme égal moins de violence. » (Liliane)

« Les bruits environnants, bon ça peut être les chaises, la luminosité. Si l'éducatrice ne se sent pas bien dans son milieu, elle ne va pas se sentir bien auprès des enfants. Et ça j'y crois à 100%, à 200%. Je l'ai vécu. Si le ratio est trop élevé, si l'environnement physique n'est pas adapté pour l'éducatrice et les enfants, à un moment donné c'est l'accumulation qui fait que la goutte va faire déborder le vase. » (Sabine)

Le manque de ressources externes et le stress engendré par les attentes des parents ou la direction peuvent également provoquer un passage à l'acte. La mauvaise communication avec le parent pourrait aussi en être une source.

« (...) puis ça peut aller aussi loin qu'essayer de travailler la relation avec les parents, versus un enfant qui a des difficultés. Puis les parents qui ne reconnaissent rien. J'imagine ça peut avoir un impact sur l'éducateur versus cet enfant-là aussi. » (Jacques)

L'élément important à retenir des propos de nos interlocuteurs est que tant l'environnement physique que les relations avec l'équipe de travail sont considérés comme une explication de la violence psychologique, que ce soit au niveau de l'aménagement, la sonorité, la luminosité ou le nombre d'enfants dans un local.

- *Les particularités des enfants et la dynamique de groupe*

La majorité des explications de la violence psychologique se réfèrent au groupe d'enfants avec lequel les éducateurs sont contraints de travailler. Plusieurs d'entre eux, attribuent la violence psychologique envers les enfants en CPE à la surcharge de travail (au niveau du ratio, de la lourdeur de certaines problématiques, etc.) et à un manque de ressources.

« Moi je pense que c'est le symptôme d'un manque d'appui, d'un manque de soutien. Je pense que c'est le résultat d'un épuisement, c'est le résultat d'un manque de ressources par rapport à une éducatrice qui travaille avec des enfants qui ont soit des troubles de comportement, soit des retards d'apprentissage, soit des retards de langage, et qui n'ont pas de ressources pour les épauler dans ce travail-là » (Louise)

Certains enfants ont également des besoins plus importants que d'autres et demandent davantage de temps. D'autres demandent toute l'attention de l'éducateur et cherchent sans arrêt les limites.

« T'sais il y avait comme une éducatrice que pour l'année elle se retrouvait donc dans son groupe avec un enfant qui a un trouble envahissant du développement. Bien pour elle ça demandait beaucoup plus de jus... La charge du groupe d'enfants n'était pas nécessairement réduite (...) » (Jacques)

La manière dont l'enfant est éduqué à la maison représente également une demande d'intervention plus appropriée ou des difficultés supplémentaires pour un éducateur.

« Il y a le phénomène des enfants rois, on en a de plus en plus dans nos locaux. Ça c'est brûlant, c'est épuisant ça. Tu te sens impuissant ça n'a pas de bon sens à un moment donné. » (Louise)

Les éducateurs questionnés disent se sentir provoqués en raison de la personnalité de certains enfants ou de leurs caractéristiques physiques. Ce sont des individus qui ne motivent pas l'adulte à aller vers eux. L'éducateur n'arrive pas à établir une affinité avec un tel enfant.

« (...) Il y avait un enfant qu'il n'y avait rien à faire j'avais... je n'arrivais pas à être en contact avec lui. Il me repoussait, je n'avais aucun intérêt à être en relation avec cet enfant-là (...) » (Jacques).

Ensuite, la constitution et la dynamique du groupe d'enfants jouent également un rôle.

« Exemple, un groupe où il y a uniquement des garçons, versus ... t'sais comment je peux dire? Uniquement des garçons qui ont besoin de bouger versus un autre groupe qui a vraiment des grosses problématiques. C'est lourd là. Tu as le côté plus amusant versus l'autre qui est vraiment juste de la gestion de groupe. » (Luc)

Il est important à retenir que l'éducateur est obligé de travailler avec un certain groupe d'enfants qui lui est assigné au début de l'année. Celui-ci peut être à la base de

comportements violents de la part d'un adulte, soit en raison de sa dynamique, soit au niveau des individus avec leurs particularités.

Nous avons pu dégager trois différentes catégories d'explications de la violence psychologique en service de garde : le manque de formation, les caractéristiques personnelles de l'éducateur et l'environnement au sein duquel il est appelé à travailler. En dernier lieu, notre intérêt porte sur l'exploration des pistes d'action possibles, en demandant aux interlocuteurs de se référer à l'exemple le plus significatif pour eux et à ses causes. Celles-ci sont identifiées dans le but de connaître les réactions appropriées suite à des comportements psychologiquement violents et les interventions préventives à entreprendre.

4.3 BLOC III: Pistes d'action possibles

Les pistes d'action se regroupent en trois parties. Dans un premier temps, nous questionnons les interlocuteurs quant aux réactions concrètes qu'ils peuvent avoir suite à des observations faites en CPE ou suite à des comportements violents de leur part. Dans un deuxième temps, nous sommes curieux de connaître quelles mesures existent présentement pour éviter des actes psychologiquement violents et quels outils leurs sont utiles en pratique. Dans un troisième temps, les éducateurs sont questionnés sur l'aide qui pourrait être offerte afin de prévenir de telles situations.

4.3.1 Réactions possibles lors d'une observation de mauvais traitements psychologiques

Suite à une *propre commission* d'un acte psychologiquement violent ou suite à une *observation d'un autre éducateur*, les personnes questionnées décrivent différentes réactions. Lorsque les éducateurs (au nombre de quatre) ont eux-mêmes usé de violence psychologique à l'égard des enfants, ils essaient d'analyser ce qui se passe en se questionnant, en s'auto-observant, en prenant du recul et en se rendant compte de leur propre vécu interne pour arriver à dire « non c'est un instinct, je ne vais pas faire subir ça à un enfant » (Sabine).

Certains vont demander une journée de congé, d'autres vont aller chercher de l'aide auprès de collègues, de la direction ou de la conseillère pédagogique.

« T'sais de faire une petite rétro puis te dire : « Je n'ai pas aimé mon comportement, pourquoi? Puis qu'est-ce que je devrais faire pour qu'il s'améliore? » (...) Essaie de trouver une solution, une stratégie, une façon autre de fonctionner. (...) Faut pas rester avec ça. Demande des conseils à tes collègues, discute, il y a peut-être des trucs qui vont t'aider. Il ne faut pas être gêné aussi de demander un peu de soutien et de l'aide. » (Liliane)

Ils sont davantage à la recherche de solutions au lieu de rester dans la situation problématique.

« Bien j'essaie de trouver les alternatives. Je ne restais pas là-dedans, parce que je sais que ce n'était pas bien pour lui (l'enfant) (...) Disons que j'étais plus dans les solutions (...) les alternatives au lieu de rester dans ce mauvais feeling-là que je pourrais dire. » (Jacques)

Jacques nous confie qu'il a préféré démissionner et changer de carrière au lieu de fournir une mauvaise qualité de travail.

« (...) à partir du moment où je trouvais ça plus difficile je suis parti pas longtemps après avoir trouvé ça difficile. J'ai eu une rencontre avec mes directrices puis je l'avais nommé avec eux autres. Puis je m'en allais vers un changement aussi d'emploi parce que je trouvais que je ne rendais plus les services adéquats, donc... » (Jacques)

La recherche d'aide et de solution est la réaction la plus fréquente lorsque les éducateurs eux-mêmes violents se rendent compte de leurs actes inappropriés. Cependant, seulement une minorité d'entre eux avouent avoir eux-mêmes déjà été psychologiquement violents envers les enfants. La plupart des éducateurs nous parlent surtout de réactions suite à des observations qu'ils ont faites. La plupart des interlocuteurs font une distinction entre des *cas observés survenus de manière récurrente ou non*. Dans les cas où la violence psychologique ne se répète pas régulièrement les éducateurs ne préfèrent pas intervenir.

« Mais si ce n'est pas répétitif des choses comme ça, je me dis « Bah! » si le geste n'est pas répétitif, alors à ce moment-là je laisse. Je ne raisonne pas. » (Simone)

Si les altercations entre enfants et éducateurs surviennent plusieurs fois de suite, les principales réactions des éducateurs observateurs se résument comme suit. Sur le moment l'éducateur observateur reste figé.

« Quand je raconte des choses, malheureusement on est toutes comme ça, c'est qu'on est figé la plupart du temps. Malgré, peu importe l'âge qu'on a... C'est une personne qui est imposante, elle est grande, elle est bâtie, elle est prompte, elle parle fort! Et puis on dirait qu'on s'écrase toutes devant elle. (...) Puis il n'y a personne qui n'ose rien dire quand madame nous dit quelque chose. » (Giselle)

Il ressent de la colère, de la consternation et de la frustration. Il dit se rendre compte de l'injustice de l'acte et il se sent mal à l'aise. Peu après l'acte certains éducateurs préfèrent aller vers l'enfant pour le réconforter et le consoler. D'autres se dirigent davantage vers l'éducateur qui a commis le geste pour le comprendre, pour intervenir avec lui sans le confronter et surtout sans le juger. Il peut soit lui offrir de l'aide pour décompresser ou donner des conseils, soit donner son point de vue sur la situation et lui dire qu'il n'est pas d'accord avec un tel agissement.

« Sur le coup, moi-même j'ai été paralysée parce que c'était une résonance vraiment de mon enfance. (...) puis après ça j'ai été en colère. En fait très en colère par ... Un peu plus tard, plus que j'y pensais plus que j'étais frustrée par la situation et j'étais consternée. Je ne comprenais pas. (...) c'est là que j'ai fait une plainte auprès de la direction mais je suis allée voir l'éducatrice en premier lieu. » (Sabine)

Les éducateurs observateurs disent seulement aller voir la direction ou la conseillère pédagogique, si la personne violente ne réagit pas ou si elle se montre très fermée suite à leur approche.

« Mais si j'aurais vu... ne serait-ce que moi j'aurais considéré une certaine ouverture, je n'aurais pas été auprès de la direction. Mais je l'ai sentie fermée, elle avait tous les droits, elle n'avait aucun tort, puis c'était la faute de l'enfant. » (Sabine)

Giselle nous confie que dans son cas, elle est non seulement allée discuter avec la direction et la conseillère pédagogique, mais qu'elle a aussi contacté le syndicat pour déposer une plainte. Pour appuyer ses affirmations, elle se sert de notes qu'elle a écrites dans un cahier de bord au cours de l'année et de témoignages d'autres éducatrices. La plainte n'a pas porté fruit, selon elle, car la directrice a protégé la personne qui agressait les enfants. Elle est toujours employée au même CPE.

« J'ai parlé souvent à la direction (...) j'avais été parler au syndicat aussi puis ça a brassé pas mal cette année-là. J'ai stimulé la conseillère pédagogique pour qu'elle fasse de quoi. Je voulais qu'on fasse un grief collectif. Puis là ils ont dit : « Bien on ne peut pas faire ça. Le syndicat disait qu'il ne pouvait pas faire ça. Là ils ont dit : « Pourquoi toi tu ne le fais

pas? », fait que j'ai dit : « Bien pourquoi moi je le ferais plus que les autres? ». Fait que c'est resté comme ça. Fait qu'elle (l'éducatrice abusive) s'est fait parler quand même par le syndicat puis elle, elle avait l'air, même si elle s'est fait juste parler, elle semblait dire à certaines qu'elle avait eu un grief contre elle, ou une plainte contre elle. Elle a cherché pendant un an de temps c'est qui, qui avait fait la plainte. Puis la directrice m'a dit : « Je t'ai beaucoup protégée », elle m'a beaucoup protégée parce qu'elle (l'éducatrice en cause) se doute probablement que c'est moi. Mais il y en a 4-5 autres qui sont allées parler au syndicat en même temps. (...) quand je me suis décidée d'aller voir la directrice, ce n'est pas simple, hen! Celle-ci disait : « Ah! Non, non, non, on travaille là-dessus avec elle. C'est une bonne éducatrice. » Elle m'a encore dit ça il n'y a pas longtemps. « C'est une bonne éducatrice, elle a eu un apport important dans l'apprentissage des enfants... » (Giselle)

Les réactions mises de l'avant par les personnes questionnées s'avèrent similaires. Plusieurs verbalisent un état de blocage et de frustration dans un premier temps. Dans le cas où l'acte est récurrent et/ou grave, les éducateurs vont porter plainte à la direction et même au syndicat. Ayant compris les réactions possibles aux actes psychologiquement violents commis par les individus eux-mêmes ou observés, il importe de connaître les mesures qui existent présentement en CPE afin de faire face à la problématique.

4.3.2 Mesures en place et outils privilégiés

Nous avons demandé aux interlocuteurs de nommer les outils en place pour amoindrir les gestes psychologiquement violents ou même les prévenir. Différents types de mesures sont utilisés. Cependant, certains CPE en ont plus que d'autres et certains n'en ont aucun. Quatre différents types existent ou existaient dans le passé dans certains CPE, soit au niveau de l'équipe de travail, au niveau de la régie interne, des ressources externes et de la formation donnée.

La *formation*, tant à l'interne qu'à l'externe, sur différentes problématiques vécues avec les enfants constitue un très bon outil, selon plusieurs répondants. Plusieurs CPE sont dotés d'un bon nombre de livres de référence sur différents sujets et sur l'intervention avec les enfants. Certains CPE invitent même des spécialistes pour venir donner des conférences sur certains thèmes. D'autres préfèrent afficher des articles pertinents sur le babillard ou invitent les employés à aller sur Internet lors de problèmes observés.

« Bien on a toujours des formations à toutes les années. Des fois c'est un conférencier qui vient au CPE. C'est souvent sur des sujets justement mettons l'estime, renforcement positif. On a Internet. Aussitôt qu'on a un problème on va sur Internet. Tu peux trouver des fois des petites recettes (...) Mais des fois ça peut être intéressant, entre nous, on discute, on a quand même une bonne bibliothèque de livres de référence. » (Liliane)

Les *ressources externes* aident également à diminuer la violence psychologique en service de garde. Dans certains CPE il y a des psychoéducateurs, des éducateurs spécialisés, des orthophonistes, des éducateurs de surplus, des travailleurs sociaux du CLSC et des conseillères pédagogiques qui peuvent être mis à contribution pour épauler les éducateurs. Plusieurs répondants soulignent cependant que la majorité des ressources externes ont été coupées ces dernières années. Celles-ci permettaient de diminuer la charge de travail, de prévenir l'épuisement et la perte de patience avec les enfants.

« On a une collaboration étroite avec le CLSC local puis on fait aussi partie d'un de leurs projets en petite enfance, donc on a un service. Bien moi (conseillère pédagogique), compte tenu de ma formation je peux aller faire de l'observation, donner des trucs, des pistes (...) J'ai peu de temps des fois à accorder puis des fois ça va aussi au-delà de mes compétences. Donc on fait affaire au CLSC. Donc on a un orthophoniste, une psychoéducatrice qui est là, puis on a d'autres services externes qui peuvent venir une fois par semaine pour soutenir l'enfant aux besoins particuliers et donner des trucs aussi à l'éducatrice au courant de la semaine. » (Sabine)

« Quant on sent que le personnel est fatigué, il faut agir là. Juste le « Qu'est-ce qu'il y a? Qu'est-ce qu'il ne va pas? ». Aller voir l'éducatrice puis l'épauler là-dedans. (...) c'est d'agir là au moment, on rencontre l'éducatrice, puis on lui parle, puis on essaie de voir qu'est-ce qui aurait pu être fait (...). » (Luc)

D'autres mesures sont établies quant au *régiment interne* des CPE. Dans certains centres, la direction mise beaucoup sur la prévention. Ces installations se dotent d'un code de vie, ou aussi nommé « loi », informant les employés des conséquences de la violence psychologique, et des interventions possibles. La « tolérance zéro » est de mise.

Bien on a notre document là pour contrer. On a tous signé. (...) Si tu es coupable de ça, la première étape, les étapes qui mènent l'éducatrice en faute, qui peut aller jusqu'au congédiement. C'est ça. Bien c'est sûr, avant on donne des outils. On la rencontre, on lui parle, l'avis verbal, l'avis écrit. (...) L'outil le plus utile? Pour moi, c'est la tolérance zéro. De ne rien laisser passer. » (Giselle)

Dans un CPE en particulier, les employés sont obligés de passer une autoévaluation annuelle et une évaluation de la part de la direction. En outre, chaque nouvel employé a un document à lire qui informe de la philosophie en place et des conseils d'intervention. Un autre CPE a abaissé les ratios pour diminuer la charge de travail et un autre mise davantage sur un bon aménagement des locaux et une bonne organisation.

« Bien on fait un suivi de façon générale, non informelle. Une des premières choses qu'on fait de façon très informelle, c'est de tisser de bons liens de travail pour être capable si jamais il y a une difficulté ou quelque chose de le dire. (...) annuellement, ils ont une évaluation annuelle. Il y a aussi une autoévaluation, donc c'est eux autres qui vont s'auto-évaluer puis nous c'est dans ces moments là qu'on va leur dire leurs mauvais points, leurs points à améliorer. » (Sabine)

L'outil le plus important, et ceci pour tous les éducateurs questionnés, reste cependant *l'équipe de travail*, c'est-à-dire la conseillère pédagogique (s'il y en a une) et/ou la directrice et les collègues de travail.

La direction et la conseillère pédagogique s'avèrent utiles lorsqu'elles observent leurs employés et qu'elles tendent des perches et donnent des conseils d'intervention. Ce rapport de « coaching » demande cependant une bonne ambiance, une ouverture d'esprit et de bonnes connaissances en pédagogie. Malheureusement, selon certains éducateurs, une telle direction n'est pas nécessairement en place dans leur CPE.

« C'est le partage des expériences, vraiment le partage, démystifier. Démystifier, c'est le travail en équipe. (...) C'est aussi le travail en équipe à partir de la tête. La directrice est cruciale. La directrice est la pointe du chapiteau. Elle a une vision large. Elle ramasse toutes les informations et si elle, elle est quelqu'un avec des troubles psychologiques elle-même, et qui va aller favoriser une au détriment de l'autre, elle ne va pas faire une équipe. Alors elle doit être une personne avec une largeur d'esprit extraordinaire, une capacité de communiquer pour que les gens puissent travailler ensemble et se sentir sœurs et qu'ils puissent s'amuser ensemble et qu'ils puissent partager (...) » (Linda)

Une bonne relation entre les éducateurs et la direction se base sur de bons liens.

« Une des premières choses qu'on fait de façon très informelle c'est de tisser de bons liens de travail pour être capable si jamais il a une difficulté ou quelque chose, de le dire. D'être capable de le dire. » (Sabine)

En outre, l'aide des autres collègues de travail est également une bonne mesure pour contrer la violence, selon les répondants. Ceux-ci offrent plus d'entraide et un espace pour ventiler. Une bonne ambiance et la proximité sont cependant à la base. Le soutien de la part de la direction et des collègues, les réunions où il y a partage d'expériences vécues s'avèrent également pertinentes et sont des outils souvent utilisés.

« Qu'est-ce qui existait, bien, veux, veux pas l'éducateur à côté de nous pour aller ventiler, aller parler (...). Nous autres on avait la directrice pédagogique qui était quand même assez disponible (...). En réunion d'équipe on parlait des cas plus problématiques, donc les enfants on les dépistait puis l'intervenant, l'éducateur avait la possibilité de parler puis de trouver plus des pistes justement d'intervention avec ce jeune-là au lieu de rester dans la mauvaise relation avec lui. (...) On avait une ouverture avec les collègues pour ventiler les difficultés qu'on pouvait avoir. (...) puis la directrice pédagogique, on s'assoit avec elle, puis elle nous donnait des idées alternatives... (...) on avait l'ouverture à essayer d'aller ventiler au bureau de la directrice, puis d'avoir des outils. Donc on ne restait pas en vase clos chacun dans nos locaux. » (Jacques)

Nous avons pu voir les mesures qui sont en place pour contrer la violence psychologique en CPE. Des outils existent aux niveaux suivants, notamment la formation, les ressources externes, le régime interne du CPE et l'équipe de travail. Notre intérêt portait également sur les démarches à entreprendre, selon les éducateurs, lorsqu'il y a un éducateur abusif au sein d'un établissement, c'est-à-dire qu'une personne a déjà commis les actes.

4.3.3 Aide aux éducateurs abusifs

Ce sous-thème répond à la question suivante : « Que faire lorsqu'une personne use de tels actes en intervention avec les enfants? » Pour venir en aide aux éducateurs abusifs, trois grands types de stratégies sont proposés par les répondants. Il s'agit d'agir au niveau des connaissances de l'éducateur qui abuse, au niveau de l'intervention de la direction avec les employés abusifs et au niveau de l'intervention par les collègues de travail.

Pour plusieurs personnes questionnées, il est primordial que la personne en cause améliore ses connaissances sur le sujet à travers des lectures, des formations à l'externe ou à l'interne et des recherches pour qu'elle prenne conscience d'elle-même et de ses propres actes. De cette façon, elle peut se faire proposer des moyens d'intervention alternatifs. Une

conscientisation au niveau de toute l'équipe peut également lui être favorable, à travers des reportages et autres dispositifs.

« Bien les formations. En suivre plusieurs, s'assurer que la directrice, t'sais tu peux aller voir la directrice puis dire : « Mois je pense que j'ai un problème. » (...) Mais on n'a pas le temps de dire ça. (...) « Peux-tu m'aider à résoudre le problème? » Puis là elle t'envoie peut-être dans une formation puis à ce moment là, bien tu dis : « Peux-tu me surveiller? Peux-tu m'écouter? Peux-tu voir si c'est correct? Ou venir intervenir, me donner des trucs ». Ça je pense que ça serait un moyen. » (Rebecca)

« Bien, on lui donnerait une formation. On leur donnerait une formation. Il y a une affaire aussi que j'ai faite aussi, il y a plusieurs années, mais j'avais enregistré au canal Télé-Québec, j'avais enregistré un bout sur la colère, en tout cas, la violence psychologique, la violence ordinaire je pense... (...) J'ai dit à ma directrice : « Il y en a une que je trouve c'est en milieu de travail, (...) ça t'intéresserait de regarder ça, puis éventuellement dans une réunion le soir, de nous passer ça? » (Giselle)

Le deuxième grand volet, et le plus important selon les répondants, revient à l'intervention de la direction dans un cas d'abus. Pour certains, une confrontation s'impose tandis que pour d'autres, il s'agit plutôt que la direction tende des perches à l'éducateur abusif pour le faire parler et lui offrir du support et de l'aide par la suite, sous forme d'accompagnement ou de soutien par des ressources externes.

« Une personne ressource qui peut t'accompagner, c'est pour ça que pour moi la directrice est très importante, parce que c'est une accompagnatrice, ce n'est pas comme une personne qui va dire : « Pourquoi tu fais ça? » Cette personne devrait agir comme l'éducatrice devrait agir envers les enfants et lui poser la question : « Tu as de la difficulté, penses-tu que je pourrais t'aider et si tu faisais telle chose? » Alors si la directrice c'est une ignorante, comment va-t-elle venir éduquer, aider une éducatrice qui perd les pédales? Nous, on est très seuls! On est très seuls, alors ça prend ... la directrice ça ne devrait pas être n'importe qui. » (Linda)

Certains éducateurs sont d'avis que si la situation est trop grave, la direction peut imposer un congé pour un répit et du repos, une suspension temporaire ou alors procéder au renvoi.

« Ça serait d'après moi un problème de direction. C'est la direction qui devrait avoir l'œil sur ça, puis prendre l'éducateur entre ses mains, puis lui dire... faire comme une évaluation, une évaluation puis lui dire que son comportement on trouve que ce n'est pas acceptable en service de garde, puis que si il a une façon d'améliorer ce comportement pour améliorer la qualité de vie des enfants. (...) c'est à la direction de venir en aide. » (Simone)

« Ça pourrait être la suspension pour un bout, une formation obligatoire de plusieurs semaines. (...) Des formations aussi à l'interne, à la garderie (...). » (Giselle)

Au niveau des collègues de travail, l'aide potentielle à apporter à un éducateur abusif est minimale, compte tenu de leur propre charge de travail. Pour certains interlocuteurs, il s'agit d'offrir l'écoute et le soutien, pour d'autres de les référer à un psychologue, jugé personne neutre.

« Bien, l'écouter probablement. Probablement si tu lui offres de parler, que ça soit dans ton milieu ou que ça soit à l'extérieur avec un café, une bière. (...) Il y a toujours là, bien moi je ne suis pas sûre si je serais capable de dire ça à quelqu'un, mais de lui dire... parles donc avec quelqu'un qui est vraiment neutre, bon exemple, un psychologue ou peu importe. Bien des fois ils sont capables de t'apporter plus d'aide parce qu'ils ne te connaissent ni toi, ni l'autre personne qui est en jeu par exemple. » (Jasmine)

Somme toute, l'important à retenir est que les éducateurs entrevoient différents agissements pour venir en aide aux éducateurs qui ont déjà commis des actes abusifs. Il s'agit de l'écoute et du soutien de la part de la direction ou des collègues ou alors une sensibilisation à la problématique à travers des réunions d'équipes ou des formations obligatoires pour les éducateurs concernés. La dernière partie du chapitre sur les moyens d'actions possibles est consacrée aux outils préventifs qui pourraient exister et qui pourraient hypothétiquement être instaurés afin de prévenir de telles situations, mais qui ne sont pas en utilisation présentement par les divers CPE.

4.3.4 Possibles outils de prévention

À part les mesures déjà en place pour contrer la violence psychologique et les outils pour intervenir auprès des éducateurs abusifs, nous étions curieux de savoir la réponse à la question suivante : « Si vous aviez une baguette magique entre vos mains, qu'instaureriez-vous pour prévenir la violence psychologique en service de garde? » Les éducateurs questionnés ont soulevé plusieurs points, soit la formation obligatoire, un mécanisme d'entraide en milieu de travail ou encore des ressources financières majorées afin de réengager les conseillères pédagogiques.

La formation obligatoire représente un outil de prévention primordial, selon les répondants. Il s'agirait premièrement d'utiliser les ressources littéraires disponibles,

« Écoute, moi, la plupart des CPEs, je trouve qu'on est outillé avec des livres, mais les livres sont bien beaux, ils sont bien placés dans les bibliothèques (rires). Ils sont là dans la poussière et tout. (...) Les livres sont là à la disposition de tout le monde, que le monde prenne le temps de les feuilleter... constamment se renouveler, (...) aller faire toujours un renouvellement des connaissances. Même si on a fini l'école. » (Simone)

De deux, d'apprendre à se regarder aller en tant qu'éducateur, à se détacher face à sa propre pratique et à réfléchir sur le rôle à occuper en tant qu'éducateur,

« Donc ça serait de proposer des ateliers, des séminaires de réflexion. Parce que ça serait peut-être de proposer d'une façon constructive plutôt qu'autoritaire parce que si on critique l'autorité, ce n'est sûrement pas en le faisant de façon autoritaire que ça va fonctionner. Mais c'est en amenant des occasions, des moments de partage. Des groupes de rencontre d'employés en CPE pour développer des pistes de réflexion, des choses comme ça. (...) Donc c'est ça, je pense que ça serait important d'avoir du support pour que les employés élargissent leur vision du travail, puis prennent un recul face à leurs tâches. Essayer de différencier leur personnalité, puis leur poste. » (Luc)

Et de trois, d'avoir des trousse de formation spécifiques sur le thème de la violence psychologique en service de garde.

« Bien je pense qu'il doit y avoir des trousse. (...) Déjà là la trousse, si on la lit, il doit avoir des trucs de tous les jours qu'on pourrait pratiquer, voir puis tout. Déjà là, la trousse s'il en existe une ça serait bien intéressant de l'implanter. (...) là ce serait une trousse vraiment spécifique qu'on vise, qu'on dit : « Ah, oui! Ça m'arrive, ça m'est déjà arrivé. » Un formateur même qui pourrait nous présenter la trousse. » (Rebecca)

En outre, plusieurs sujets font référence à un mécanisme d'entraide hors de leur milieu de travail. Certains proposent des groupes de rencontre pour employés en CPE avec une approche communautaire,

« D'avoir un réseau où les gens peuvent se rencontrer, discuter, échanger, puis proposer des pistes de réflexion. Je pense que ça pourrait être très utiles pour le personnel (...) Une espèce de réseau d'entraide. Peut-être que je vois de plus constructif, de simple et constructif, parce que ce n'est pas une grosse machine lourde en quelque part. C'est quelque chose de... une approche très communautaire en quelque part. » (Luc)

D'autres un soutien professionnel par des psychologues et des travailleurs sociaux,

« Étant donné que c'est un travail qui est très individualiste, donc je me dis si les gens sont sollicités à regarder des façons différentes de faire les choses, puis peut-être aussi qu'il y ait des psychologues qui soient comme... ou des travailleurs sociaux qui soient disponibles peut-être ou qui... enquêtent sur le terrain voir comment ça fonctionne, et qu'ils soient un peu mis au fait comment ça fonctionne. Puis essayer de trouver des pistes de solution dans le milieu. » (Louise)

Et d'autres souhaiteraient avoir une ligne téléphonique d'écoute, dans le genre de Tel-Jeunes, qui offre un soutien extérieur, neutre, toujours accessible et anonyme.

« Quelqu'un qui est tout le temps là. Comme que ça soit... t'sais tu as beau avoir la liste des numéros de téléphone de tes collègues, mais avoir... je ne sais pas moi, un numéro justement d'une ressource externe, que tu dis : « bien regarde, je suis en pause, je prends mon temps de pause, pour appeler, juste pour parler avec quelqu'un », comme un peu Tel-Jeunes fait. (...) tu es capable de poser toutes les questions puis te vider un peu plus, parce que la personne est externe. Fait qu'elle est là pour t'écouter puis elle est là pour essayer d'apporter le plus de soutien et de support possible. Mais elle ne te connaît pas, elle ne sait pas c'est quoi tu fais dans la vie (...). Elle est vraiment neutre. » (Jasmine)

D'autres répondants pensent que plus d'argent pourrait leur permettre d'avoir des services externes comme ceux offerts par la conseillère pédagogique.

« Je retournerais à la conseillère pédagogique. (...) C'était génial! (...) elle venait nous nourrir, et nous empêcher de nous sentir seule, et elle faisait tout le côté de la directrice que la directrice ne peut pas faire parce qu'elle s'occupe des finances, ou d'autres choses, le fonctionnement général (...) Cette personne était à nous. » (Linda)

Une personne met davantage l'accent sur l'environnement physique du CPE. Elle pense que des locaux individuels, c'est-à-dire des locaux qui n'accueillent qu'un seul groupe d'enfants et non deux seraient préférables et aideraient à la prévention de la violence psychologique en CPE.

« Les locaux! Vraiment là, pour les enfants en premier et pour l'éducatrice. Écoute, t'sais tu es tellement plus libre, dans ton temps tu es moins rushée, au lieu d'être seize avec la même routine, tu es huit! Dix! Tu peux être plus à l'écoute de ton groupe. (...) Locaux simples, partout! C'est un must. » (Liliane)

Les outils de prévention peuvent être de diverses natures, soit d'ordre de l'élargissement des connaissances sur le sujet de la violence psychologique, sur des situations difficiles à gérer et

la capacité d'*insight*, soit d'ordre du soutien à l'intervention donné par le biais des groupes d'entraide, une ligne d'écoute, des conseillers professionnels ou alors un aménagement des locaux propice à la routine avec huit enfants.

Ce troisième bloc de questions, dans son ensemble, fait référence aux pistes d'actions possibles. Les réactions inhérentes à des actes psychologiquement violents, les mesures pour intervenir en cas d'abus, les outils utilisés en CPE et les outils de prévention souhaités sont abordées. Pour venir en aide à des éducateurs abusifs, l'écoute et le soutien de la part de la direction semblent primordiaux. L'équipe de travail et la sensibilisation à travers la formation prennent également tout leur sens, selon les personnes questionnées lorsqu'il s'agit de prévenir de tels actes. Ce qui ressort de toutes les entrevues, est que les interlocuteurs souhaitent avoir plus de support à l'intervention et cela, à divers niveaux.

Les propos des personnes questionnées ont été relatés dans le but, premièrement, de recenser l'information recueillie, deuxièmement, de l'organiser et troisièmement de l'utiliser comme tremplin pour effectuer une analyse plus profonde. Le chapitre suivant se basera principalement sur les données relatées ci-haut et servira à relier les informations recueillies, à dégager une logique et certaines caractéristiques des thèmes abordés.

CHAPITRE V

LA DISCUSSION

La première partie d'analyse a été consacrée à une recension et une organisation des propos des interlocuteurs. La dernière partie du mémoire, la discussion, nous donnera l'occasion d'analyser et de discuter du contenu des données de recherche, de les comparer aux écrits déjà existants et aux concepts développés lors de notre cadre théorique.

Ce que nous cherchons à découvrir depuis le début de la recherche, est la représentation sociale que les éducateurs se font des mauvais traitements psychologiques en CPE. Nous ne sommes pas uniquement intéressés à connaître leur perception, c'est-à-dire « une réunion des sensations en image mentale » (Rey, 1992), mais bien de comprendre la manière dont les éducateurs construisent leur réalité des mauvais traitements psychologiques. L'originalité de la recherche réside dans le fait que nous ne nous fions pas uniquement aux propos d'experts pour définir les mauvais traitements psychologiques faits aux enfants en service de garde. L'opinion et la vision des éducateurs, premiers concernés par le problème, nous intéressent. Selon nous, ce sont eux qui, après réflexion sur le sujet, peuvent au mieux définir ce qu'il faut comprendre par « mauvais traitements psychologiques en service de garde » et donner les recommandations les plus pertinentes quant à l'attitude à adopter et l'intervention à faire pour enrayer ou prévenir le problème. Parmi les études recensées tant en Europe qu'en Amérique, les actes psychologiquement abusifs envers les enfants en service de garde n'ont que rarement été abordés. Ce champ de recherche reste donc peu connu. C'est ce qui rend notre recherche originale et différente des autres.

Le cœur de la recherche est construit autour du concept de la « représentation sociale ». Tel que nous l'avons élaboré au sein du cadre théorique, ce concept de construction d'une réalité, se bâtit à travers différentes étapes, selon Moscovici (1984). Rappelons-nous rapidement ses écrits pour comprendre les étapes à franchir afin de se construire la réalité d'une problématique. À la première phase, la personne mémorise des observations sur le sujet d'étude et tente de le définir. Dans le cas ici présent, l'éducateur se fait une idée des mauvais traitements psychologiques en service de garde en identifiant des actes observés comme étant de la violence psychologique et en élabore une définition. À partir de ces observations il en fait une interprétation en seconde phase. Il procède à un jugement de valeur et identifie les conséquences d'un tel comportement sur l'enfant. Lors de la troisième étape, la personne questionnée est amenée à donner une signification aux événements, c'est-à-dire qu'elle tente d'expliquer le phénomène pour lui donner un sens et une logique. Cette réflexion guide ainsi ses conduites et ses relations aux autres. Il adopte une certaine position et c'est dans un dernier temps qu'il arrive à consolider ses attentes qu'il a face au système gouvernemental, à l'employeur, aux co-équipiers et à l'individu qui commet de tels actes. Il en développe donc des recommandations qui peuvent être utiles et s'avérer judicieuses.

À travers ce bref rappel il ressort clairement que les questions posées en entrevue visaient à connaître la réponse à ces éléments de structure de la représentation sociale. L'analyse qui suit se réfère donc dans son ensemble à ces différentes étapes, c'est-à-dire au processus d'élaboration de la représentation sociale des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en CPE. Par la suite, les données analysées seront comparées aux concepts élaborés lors du cadre théorique afin d'identifier les similitudes et divergences entre les propos des interlocuteurs et ceux mis de l'avant par différents auteurs clefs.

5.1. Première étape : La définition des mauvais traitements psychologiques à partir des observations mémorisées.

La première étape élaborée et conforme aux propos de Moscovici (1984) fait référence aux observations des éducateurs de la violence psychologique au sein des services de garde et à la définition qu'ils en font. En fait, lors de cette étape, les éducateurs identifient des

comportements qu'eux-mêmes jugent comme étant psychologiquement violents et élaborent une définition à partir de leurs observations.

Nous constatons que la définition des mauvais traitements psychologiques se bâtit à partir des quatre éléments suivants : l'acte et sa nature, l'opérationnalisation (les manifestations observées), les conséquences des gestes et le jugement normatif de l'éducateur.

5.1.1 L'acte et sa nature

Rappelons-nous les propos des participants lorsque nous leur demandions comment ils définissent la violence psychologique en service de garde. Trois orientations sont choisies par les interlocuteurs afin d'expliquer la problématique, soit les comportements ou influences négatifs sur les enfants, soit un manque de réponse aux besoins des enfants ou soit l'image négative projetée à l'enfant. L'enfant peut être atteint au niveau de son intégrité psychologique et donc surtout au niveau de son estime de soi. Pour ce faire, l'éducateur peut atteindre différentes sphères, telles que le développement, le langage, l'affect, l'interaction sociale, la communication, l'image de soi et les émotions de l'enfant et les influence négativement. Pour certains répondants, l'intentionnalité du geste demeure incontournable pour que l'on puisse parler de violence psychologique. Pour d'autres, cette spécificité n'est pas nécessaire.

Ces actes peuvent avoir des impacts, selon les répondants. Cependant, certains enfants ont un système « d'anticorps », que nous préférons nommer « facteurs de résilience » et qui font en sorte qu'ils ne sont pas touchés par une parole ou un geste commis de nature psychologiquement violente.

Nous pouvions constater que la violence verbale est la forme la plus commune, mais que l'absence de gestes et la violence non-verbale peuvent aussi être désignées comme faisant partie des mauvais traitements psychologiques. Jacques nous complète ces propos de manière représentative :

« L'acte? Je dirais tout ce qui est dans le verbal ou dans le non verbal. (...) L'acte ça peut être de ne pas répondre à ses demandes (...) » (Jacques)

En ce sens, les actes peuvent être de nature commise et / ou omise et nous prétendons qu'ils ne portent généralement pas atteinte à l'intégrité physique de l'enfant. Cependant, certains interlocuteurs ajoutent qu'au sein d'abus physiques on y retrouve une composante psychologique.

5.1.2 Les gestes concrets—l'opérationnalisation des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en CPE

Trois grandes catégories de comportements sont retenues lors de l'analyse thématique, soit la violence psychologique verbale, la violence psychologique non verbale et finalement la violence psychologique induite à l'enfant par l'environnement. En nous basant sur les propos recueillis, les gestes plus spécifiques peuvent être regroupés dans différentes catégories (*voir* chap. 4.1.1) :

- Le mépris, qui est très présent en service de garde et véhiculé à partir des faits suivants :

Nommer uniquement les faiblesses de l'enfant, dévaloriser l'enfant, le rabaisser, le dénigrer devant les autres ou seul avec lui, apposer ouvertement une étiquette à l'enfant, se centrer uniquement sur les points négatifs de l'enfant lors de la communication journalière au parent, s'occuper toujours du même enfant en dernier, regards agressifs envers l'enfant, l'oubli de l'enfant en pénitence, gestes de découragement (yeux en l'air, soupirs), rire de l'enfant, l'insulter, le ridiculiser, sous-estimer l'enfant à accomplir une tâche et ne pas lui donner la chance de la faire.

- Le terrorisme, décrit par les gestes suivants :

La manipulation brusque d'objets autour de l'enfant, les menaces, le chantage, l'intimidation et les cris.

- L'isolement, qui englobe les comportements suivants :

La pénitence prolongée et répétitive, l'oubli de l'enfant en pénitence, l'empêchement de l'enfant de jouer avec ses pairs et de s'épanouir, et le rejet.

L'isolement est une intervention privilégiée en service de garde afin de punir un enfant. Le retrait en soi n'est pas néfaste en tant que tel, mais s'il est appliqué de manière répétitive ou de trop longue durée, il est jugé psychologiquement violent.

- L'ignorance, catégorie de gestes très présente en CPE, et définie par les actes suivants :

L'évitement des contacts physiques avec l'enfant (le rejet), le manque d'attention et d'affection donné à un enfant, l'ignorance de l'enfant lorsqu'il parle, l'ignorance du rôle de l'enfant dans le groupe, le fait de ne pas donner assez de temps à l'enfant pour effectuer une tâche, l'indifférence affective et la non disponibilité de l'adulte.

- La négligence des besoins de traitement, définie par les actes suivants :

Une absence d'aide à un enfant lors d'un accident, d'une maladie et des soins à donner ou l'empêchement d'un enfant à accomplir un besoin. Lors du récit de telles manifestations, nous constatons que ce sont celles qui heurtent le plus les éducateurs.

- Le cadre organisationnel agissant comme psychologiquement violent. Nous y regroupons les éléments suivants :

La rotation du personnel fréquent et la difficulté pour l'enfant d'établir un lien significatif avec l'éducateur, le cadre de fonctionnement du CPE très structuré et pas individualisé, le bruit, l'absence d'hygiène et la subordination des besoins collectifs organisationnels à la routine personnelle et les besoins individuels des enfants.

Cette catégorisation de gestes abusifs n'est certainement pas exhaustive car l'étude n'est que partiellement représentative. Comme troisième élément constituant la définition, les répondants soulèvent que les actes catégorisés ci-haut peuvent entraîner des séquelles chez les jeunes enfants.

5.1.3 Les impacts des gestes

Les répondants affirment que des actes psychologiquement violents peuvent, mais ne doivent pas avoir des impacts négatifs sur le psychisme des enfants. Ils verbalisent que les enfants peuvent être brimés, tout dépendant de leurs facteurs de résilience. Malheureusement, nous n'avons pas pu approfondir les éléments qui peuvent avoir un effet catalyseur ou non.

Les impacts, selon les répondants, peuvent concerner différents niveaux de développement, soit social, moteur, socio-affectif, cognitif et verbal. Ils peuvent survenir immédiatement, plus tard ou même jamais.

5.1.4 Le jugement personnel

La définition des mauvais traitements psychologiques dépend du jugement personnel de chaque individu, selon les interlocuteurs. Ils font référence à des actes commis et omis qu'eux-mêmes jugent comme psychologiquement dommageables, à partir de leurs connaissances, de leurs valeurs et de leur éducation personnelle. Soulevons à cet endroit que les interlocuteurs choisis détiennent tous une formation comme éducateur à la petite enfance, et ont une connaissance approfondie dans ce domaine.

Pour faire le résumé de la définition donnée par les éducateurs des mauvais traitements psychologiques en service de garde, nous retenons que quatre éléments sont à la base du construit. L'acte défini comme psychologiquement violent peut – mais ne doit pas – brimer l'enfant au niveau psychologique et surtout au niveau de son estime de soi. L'enfant peut en subir des conséquences plus ou moins graves, tout dépendant de ses propres facteurs de résilience. Tout acte n'est pas jugé comme étant psychologiquement violent. Tout dépend de l'éducation du sujet qui identifie l'acte, de ses connaissances et de son éducation. Ainsi, la définition échafaudée par les répondants dépend de la culture dans laquelle ils évoluent et des valeurs sociétales en vigueur. Une comparaison de cette analyse aux écrits existants amène un apport intéressant.

5.1.5 Une esquisse de comparaison

La définition

La définition et l'interprétation abordée par les interlocuteurs diverge ou converge avec les propos retenus dans la littérature et que nous utilisons comme cadre conceptuel.

Les répondants nous proposent une définition qui ressemble beaucoup à celle classifiée dans la catégorie « selon les actes et les conséquences potentielles ». Comme le nomment les répondants de la recherche, les actes psychologiquement violents ne doivent pas nécessairement avoir des impacts, mais peuvent en avoir.

Pour ce qui est du contenu de la définition abordée par les interlocuteurs, elle ressemble à celle retenue dans le cadre théorique. Rappelons-nous du choix, soit la définition de Hart, Germain et Brassard (1987 : 22).

« Psychological maltreatment of children and youth consists of acts of omission and commission which are judged on the basis of a combination of community standards and professional expertise to be psychologically damaging. Such acts are committed by individual, singly or collectively, who by their characteristics (e.g. age, status, knowledge, organizational form) are in a position of differential power that renders a child vulnerable. Such acts damage immediately or ultimately the behavioural, cognitive, affective, or physical functioning of the child. (...) »

Les éléments clefs ressortis à partir des propos des répondants ressemblent beaucoup aux éléments qui constituent la définition des chercheurs. Les composantes suivantes, soit la nature des gestes, le jugement, les actes et les possibles conséquences se retrouvent tant dans la définition des chercheurs que dans celle des interlocuteurs.

La nature des gestes identifiés par les répondants rejoint la définition des chercheurs cités ci-haut. Les actes peuvent donc être tant de nature commise qu'omise en service de garde. En outre, les actes jugés psychologiquement dommageables peuvent toucher l'enfant au niveau psychologique. Les répondants rejoignent cet aspect en soulevant que l'enfant maltraité peut être brimé au niveau de son estime de soi, de son concept de soi et de son développement. Ceux-ci sont donc d'accord avec les chercheurs lorsqu'il s'agit de dire que les enfants peuvent – mais ne doivent pas – subir des conséquences néfastes.

Cependant, deux nuances sont rapportées par les répondants. Une première vise les types d'actes jugés comme psychologiquement abusifs. Tel que soulevé tout au long de l'analyse, il faut qu'il y ait un acte à la base qui pourrait brimer l'enfant au niveau psychologique. Cependant, ce geste peut également toucher l'intégrité physique de l'enfant car tout acte physiquement abusif comporterait toujours un aspect psychologique, selon quelques personnes questionnées. C'est à dire que la violence physique, elle aussi, peut avoir des conséquences négatives sur le psychisme de l'enfant. Cet aspect est absent de la définition de la littérature. La deuxième nuance réfère à l'intentionnalité des gestes. Pour certains interlocuteurs, la préméditation de l'acte devient nécessaire afin de pouvoir parler de violence en terme général. Hart et al. (1987) ne retiennent pas cet aspect.

Pour compléter le tableau de la comparaison, nous désirons analyser davantage les manifestations des mauvais traitements psychologiques, soit les actes concrets, qui sont susceptibles d'avoir des conséquences sur les enfants. Il s'agit d'aller au-delà de la nature des actes (omis ou commis), c'est-à-dire de comparer de façon précise les comportements désignés comme étant psychologiquement violents aux écrits en littérature.

Les manifestations possibles

Afin de regrouper les manifestations en CPE, nous nous sommes inspirés de la classification de Hart, Germain et Brassard (1987) (*voir* Annexe I). Nous avons utilisé l'outil pour identifier les actes rapportés. Ce qui en ressort et que les catégories suivantes sont présentes en CPE : le mépris, le terrorisme, l'isolement, l'ignorance et la négligence des besoins de traitements et le cadre organisationnel. La typologie retenue pour les mauvais traitements en CPE met surtout l'emphase sur les grandes catégories suivantes, soit le mépris, le terrorisme et l'ignorance.

Quelques divergences avec la typologie proposée par Hart et al. (1987) sont à noter. En ce qui a trait à la catégorie « exploitation », nous pouvons constater qu'elle ne s'apparente pas aux mauvais traitements psychologiques envers les enfants en CPE. En outre, les répondants ajoutent une autre catégorie de mauvais traitements psychologiques, soit le cadre organisationnel qui peut agir de façon psychologiquement violente.

Rappelons-nous à cet endroit les écrits de Débarbieux (1990) sur les manifestations les plus fréquentes au sein des écoles. Les manifestations les plus présentes en CPE sont les mêmes que celles dans les écoles. Débarbieux (1990) souligne le fait que la violence psychologique la plus présente est de nature privative, soit la non communication, la non écoute, la non reconnaissance, la négation du corps et de l'être de l'élève ainsi que de nature verbale (injures, propos blessants).

La définition de la violence psychologique est à la base d'une compréhension de l'ensemble de la représentation sociale du phénomène et de l'interprétation que les individus s'en font. Cependant, celle-ci ne nous dit pas comment ces actes sont interprétés par les éducateurs. S'agit-il de gestes qui posent problème? Si oui, pourquoi? Y a-t-il lieu d'intervenir?

5.2 Deuxième étape : l'interprétation des gestes psychologiquement violents

Après avoir défini et catégorisé les mauvais traitements psychologiques faits aux enfants en service de garde, notre intérêt porte sur les raisons pour lesquelles les répondants jugent nécessaires d'intervenir auprès des enfants qui en sont victimes. En quoi cette forme d'intervention auprès des enfants est-elle inadéquate? Il s'agit donc de mieux comprendre les individus et leur façon de penser, de s'approprier, d'interpréter leur réalité quotidienne et leur rapport au monde.

Au sein du cadre théorique, nous avons souligné à travers la littérature, que les parents et les intervenants familiaux se construisent leur représentation sociale à partir de deux éléments clefs, soit leur jugement normatif face à des comportements psychologiquement violents et l'identification des conséquences que de telles pratiques ont sur le développement de l'enfant. La comparaison de la littérature avec les propos des éducateurs questionnés permet d'énoncer les constats suivants.

En fait, l'attitude des éducateurs face à des comportements psychologiquement violents de la part d'un adulte est négative. Ils se positionnent *négativement* par rapport à l'objet de la représentation, c'est-à-dire qu'ils considèrent *tous* les mauvais traitements envers les enfants comme un *problème* qui peut entraîner des conséquences plus ou moins lourdes. Leur

opinion résulte d'une organisation et d'une structuration d'un ensemble d'information disponible relatif à l'objet d'étude. Ils identifient tout autant des éléments cognitifs (les conséquences), qu'affectifs (le jugement normatif) pour décrire le phénomène. Pour appuyer leur jugement normatif, ils se basent sur les valeurs sociétales en vigueur qui définissent le style d'intervention à adopter envers les enfants et qui sont clairement arrêtées au sein du document *Jouer, c'est magique* (Gariépy : 1998) ou les écrits sur l'intervention démocratique (Hohmann : 2000) (voir chap. 4.1.2 b). Nous allons aborder ces deux explications au problème de manière distincte :

5.2.1 Les conséquences sur le développement de l'enfant

La notion de conséquence sur le développement de l'enfant est très présente dans le discours de tous les sujets questionnés (voir chap.4.1.2 b). Nous en déduisons qu'elle occupe probablement une place centrale dans l'interprétation de la violence psychologique faite aux enfants.

Selon les éducateurs, un enfant visé par des actes psychologiquement violents de la part d'un éducateur *peut* être réellement blessé. Dans certains cas et sous certaines circonstances, l'enfant peut ne pas en subir d'impact. Plusieurs sujets soulignent que tous les enfants ne sont pas touchés de la même manière. Les éducateurs mentionnent que certains enfants détiennent des facteurs de résilience, leur permettant de ne pas être affectés par une telle conduite de la part de l'adulte. Les enfants plus à risque d'être blessés seraient donc ceux qui ne possèdent que peu ou pas de ces facteurs.

« Pour le type d'enfants, les caractéristiques propre d'un enfant à risque, son milieu en tant que tel, donc si l'enfant vit certains facteurs vulnérables, facteurs de risque, a plus de facteurs de risque que de facteurs de protection, il reste que il est plus vulnérable. (...) moins qu'il y a des facteurs de protection pour l'enfant, moins que l'enfant va être capable de s'en sortir, de s'en remettre. » (Sabine)

L'enfant n'est pas seulement affecté dans son intérieur personnel, mais les blessures se remarquent aussi dans son interaction avec les autres, c'est-à-dire avec ses pairs ou au sein de sa famille.

« Ça serait un problème, c'est ça, ça serait principalement sur l'enfant, son développement, son estime de lui plus tard. T'sais c'est un peu une synergie avec la famille, c'est une prolongation à la vie familiale. Donc t'sais, veux, veux pas si l'enfant vit de la violence psychologique dans une sphère ou dans l'autre on va voir les impacts dans les autres sphères, donc... t'sais si il y avait de la violence psychologique en CPE, forcément ça se verrait dans le comportement de l'enfant dans la famille. » (Jacques)

L'interprétation des données concernant l'élément cognitif de la représentation sociale, soit les conséquences de telles pratiques sur l'enfant, correspond entièrement à la notion d'impact proposée par Gagné, Tousignant et Bouchard (1999) élaborée au sein du cadre théorique. Les éducateurs semblent accorder la même importance à la notion d'impact ou de conséquence sur l'enfant que les parents et les intervenants sociaux. En ce qui a trait à la nature des conséquences, celles-ci sont vraisemblablement les mêmes que celles soulevées dans la littérature. Ceci ne nous étonne guère, car l'enfant ne passe pas la majeure partie de son temps en service de garde et les premières personnes significatives sont les parents et non les éducateurs. Il semble plausible, suite aux propos des interlocuteurs, que l'importance d'intervenir en cas de violence psychologique se justifie en raison des effets néfastes que peuvent subir les enfants.

5.2.2 Le jugement normatif

Le deuxième élément qui permet d'interpréter les observations est, selon les éducateurs, leur propre jugement normatif face à une conduite psychologiquement violente. Certains sujets soulignent que de telles conduites sont tout simplement inacceptables au sein de notre société. Ils font donc référence aux normes en place au Québec aujourd'hui concernant l'intervention auprès des enfants.

Le jugement normatif de l'éducateur ne provient pas de nulle part, mais s'appuie sur ses croyances, ses valeurs et les normes en vigueur au sein de la société dans laquelle il vit et travaille. Les valeurs sociétales en place sont campées dans les documents qui reflètent l'idéologie sur l'intervention prônée en service de garde, soit la littérature sur l'intervention démocratique. Notre intérêt porte sur la façon comment les agissements psychologiquement violents peuvent être analysés en regard du mode d'intervention proclamé en CPE, soit le

style d'intervention démocratique. Agir de manière psychologiquement violente avec un enfant est une façon d'intervenir, de communiquer avec l'enfant. Mais correspond-elle au cadre d'intervention établi en CPE, soit le climat démocratique? En quoi diffère-t-elle?

5.2.3 Les mauvais traitements psychologiques en CPE : un échec de l'intervention démocratique?

Au sein du cadre théorique, il est établi qu'un rapport d'autorité lie l'enfant à l'éducateur. Il s'agit d'un rapport hiérarchique dans lequel l'enfant est pris en charge compte tenu son jeune âge, sa vulnérabilité et son manque de connaissances. L'éducateur est tenu d'agir dans le meilleur intérêt de l'enfant. Mais est-ce le cas lorsqu'il agit de manière psychologiquement violente avec l'enfant? Les propos des éducateurs cités plus haut confirment que non. Dans le cas de mauvais traitements psychologiques certains besoins de l'enfant sont ignorés, son estime de soi est bafouée. Dans certains cas, l'éducateur pense d'abord à ses besoins plutôt qu'à l'intérêt de l'enfant.

Notre recherche a permis de découvrir que les CPE se doivent d'appliquer et de mettre en œuvre le style démocratique pour intervenir auprès des enfants à travers le programme éducatif *Jouer, c'est magique* (Gariépy : 1998). La base de l'intervention démocratique se structure en cinq éléments, soit le partage de pouvoir, la mise en valeur des forces et faiblesses de l'enfant, l'établissement de relations authentiques, l'engagement à soutenir le jeu des enfants et l'adoption d'une approche de résolution de problème pour traiter les conflits interpersonnels. Cette manière d'être en lien avec l'enfant favorise chez lui le développement de la confiance, de l'autonomie, l'initiative, l'espoir, l'acceptation et la détermination. Mais que se passe-t-il lorsque l'adulte agit de manière psychologiquement violente? Respecte-t-il encore les balises de l'intervention démocratique? Les cinq questions suivantes s'imposent :

- Y a-t-il un partage de pouvoir lorsque la manière d'intervenir se base sur la violence psychologique?
- Les habiletés et les forces des enfants sont-elles mises en valeur lorsqu'il y a des agissements psychologiquement violents de la part de l'adulte?
- Existe-t-il des relations authentiques possibles dans un climat de violence?

- Le jeu de l'enfant est-il soutenu?
- Une approche de résolution de problèmes pour traiter des conflits interpersonnels est-elle présente?

Nous allons y répondre ci-dessous, toujours en nous appuyant sur les propos des répondants.

1) Le partage de pouvoir

Selon les répondants, la violence psychologique est caractérisée par un manque de partage de pouvoir. D'une part, il arrive que l'éducateur *détienne le plein pouvoir* :

« La violence psychologique c'est peut-être tout ce qui concerne l'intimidation ou l'abus de pouvoir. (...) Il y a beaucoup de personnel que l'attitude ressemble plus à des professeurs qu'à des éducateurs (...). Donc ça fait beaucoup plus une ambiance d'autorité puis de confrontation puis de règles à suivre, puis de conformité. » (Luc)

L'enfant ne peut pas exprimer son opinion, ni ses préférences. L'éducateur est contraignant, dirigeant et rabaissant. Il agit de manière psychologiquement violente, ne partage donc pas son pouvoir mais en abuse et le détient entièrement.

« La violence psychologique envers les enfants dans les services de garde ça serait quand on ne donne pas le choix aux enfants. (...) quand il doit obéir à une autorité qui souvent n'est pas (...) fondée. » (Giselle)

D'autre part, l'éducateur peut *laisser le pouvoir aux enfants*. Selon les répondants, aucune contrainte n'est imposé aux enfants. L'éducateur s'approprie donc un style d'intervention dite de « laisser-faire ». Jacques résume les conclusions :

« Plus les semaines avançaient, plus les enfants, je dirais, ils testaient mes limites étant donné que je n'arrivais plus à les mettre. (...) je dirais la violence psychologique à ce moment-là, ce n'était pas répressif, c'était plus au contraire ouvert, à ce que les enfants puissent plus se désorganiser je pourrais dire là. » (Jacques)

Le manque de partage de pouvoir ne peut donc pas uniquement se passer dans un sens mais dans les deux. Un style d'intervention très autoritaire et directif est donc défini comme psychologiquement violent, *ainsi* que le style « laisser-faire » (Hohmann et al., 2000).

2) La mise en valeur des forces et habiletés de l'enfant

En nous référant à l'opérationnalisation de mauvais traitements psychologiques envers les enfants en CPE, nous constatons qu'un éducateur psychologiquement violent n'encourage ni les forces, ni les habiletés de l'enfant. Il le rabaïsse et le méprise ou même l'ignore (*voir*

chap. 4.1.2 a). L'enfant est rabaissé ou seulement vu selon ses défauts. Le principe n'est donc pas respecté lorsque survient de la violence psychologique sous forme de mépris ou de terrorisme.

3) L'établissement de relations authentiques

Les bases d'une relation authentique selon Hohmann et al. (2000) sont la réciprocité, le respect mutuel et l'écoute active. Lorsque l'on constate des gestes psychologiquement violents, l'établissement de relations authentiques devient impossible. De prime abord, le fait même de violenter un enfant montre un irrespect de sa personne. Sabine le prononce clairement :

« Quand il y a violence le droit de l'enfant est brimé, oui, puis et il y a un non respect. (...) Il n'est pas respecté. » (Sabine)

L'éducateur qui ne met pas l'enfant en valeur, qui l'ignore et le méprise, ne suscite pas la confiance en lui et en l'adulte. Toute forme de violence envers l'enfant peut donc empêcher l'établissement d'une relation authentique et de confiance entre l'enfant et l'éducateur et ceci, surtout si les mauvais traitements envers l'enfant perdurent.

4 et 5) Le soutien du jeu et la gestion des conflits

Le manque de partage de pouvoir peut contraindre ces deux autres principes. Un éducateur qui ne partage pas son pouvoir et qui prend un statut supérieur à celui de l'enfant ne peut pas entrer en relation égalitaire avec l'enfant, ce qui constitue la base du jeu (Hohmann et al., 2000). Luc nous l'explique dans la citation suivante :

« (...) puis dans le cas où le personnel a comme attitude de jouer au professeur, c'est évident qu'un professeur n'est pas là pour jouer avec l'enfant, mais plutôt pour être un signe d'autorité, un modèle, une source de gestion, de contrôle, puis c'est à partir de là qu'arrivent les conflits évidemment. » (Luc)

L'éducateur ne lègue donc pas non plus la gestion des conflits aux enfants mais les règle à leur place. Quant à l'éducateur qui adopte un style dit de « laisser-faire », celui-ci ne s'implique pas dans un jeu avec l'enfant et reste observateur. En ce qui a trait aux conflits, il ne s'en mêle aucunement et laisse régner la loi du plus fort (Hohmann et al. 2000).

En résumé et suite à l'analyse, il ressort que les répondants considèrent la violence psychologique comme une absence d'intervention démocratique et donc non-conforme au programme pédagogique prôné. Une intervention de type méprisante, terroriste, autoritaire, ignorante, de laisser-faire et/ou isolante va à l'encontre même des principes fondamentaux de l'intervention démocratique et sont donc porteurs de violence psychologique. La présence de mauvais traitements psychologiques en CPE nous fait dire qu'il existe certains milieux dans lesquels l'établissement d'un climat démocratique semble perturbé ou même impossible. Le fondement même de la philosophie des CPE semble donc être partiellement en échec dans certains d'entre eux. Bigras et Cantin (2008, p. 193-210) se questionnent également sur la qualité et la façon dont le programme est appliqué et compris.

« Les pratiques positives qui se dégagent de cette étude s'inscrivent bien dans le cadre du programme éducatif commun à tous les services de garde au Québec. Toutefois, dans qu'elle mesure ce programme est-il compris et appliqué par tous les milieux? Cette question et bien d'autres demeurent sans réponse, car les recherches en ce qui concerne les pratiques pédagogiques en services de garde éducatifs sont trop peu nombreuses au Québec. »

Ici, nous tenons à souligner le fait que même si tous les interviewés mentionnent la présence de violence psychologique en CPE, ceci témoigne de sa présence mais pas nécessairement de l'ampleur du problème. Il peut s'agir davantage d'actes isolés que d'un phénomène à attribuer à l'ensemble du personnel. L'étude vise à cerner la représentation de cette violence, ses effets, ses causes et ses solutions. Ceci ne veut pas dire qu'un phénomène isolé ne mérite pas l'attention des intervenants, car un cas rapporté, c'est déjà une victime de trop... mais il faut faire attention à ne pas tomber dans la généralisation.

En se référant aux valeurs de la société et en connaissant les impacts que des gestes psychologiquement violents peuvent soulever, les répondants adoptent une attitude négative face à ces actes et soulignent donc l'importance d'intervenir pour les contrer. La subtilité de ces manifestations en fait un phénomène sournois sur lequel les décideurs, les intervenants et les parents devraient être davantage sensibilisés, selon les répondants et nous-mêmes.

Mais comment se fait-il que malgré la formation donnée aux employés sur *Jouer, c'est magique* (Gariépy : 1998) et l'intervention démocratique (Hohmann : 2000), des cas de

violence psychologique surviennent? Giselle se posait la même question lors de son entrevue :

« Mais moi je me dis, pourtant on est dans une garderie démocratique, une approche démocratique et puis on veut donner le choix aux enfants, puis on veut y aller à son rythme puis c'est tout ça. Mais comment se fait-il que cette personne-là (en parlant d'une éducatrice qui use fréquemment de la violence psychologique en intervention avec les enfants) ce n'est jamais ça qu'elle fait? » (Giselle)

C'est cette question qui nous préoccupe dès le début de la démarche. Nous abordons donc la troisième étape de la représentation sociale, soit la recherche de la signification des événements, c'est-à-dire la découverte des raisons qui sous-tendent des actes psychologiquement violents.

5.3 Troisième étape : Les motivations des éducateurs à intervenir de manière psychologiquement violente envers les enfants

L'élaboration de la représentation sociale des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en CPE implique que les composantes du processus soient analysées, soit les observations mémorisées et la définition de la problématique, son interprétation et également la recherche de sens, soit les raisons pour lesquelles le phénomène survient. Dans les deux prochains sous-chapitres, les explications, les réactions et les façons d'intervenir des répondants seront analysées.

Les motivations du passage à l'acte répondent à une logique multifactorielle. Non une seule cause est identifiée, mais plusieurs différents facteurs entrent en jeu et peuvent agir ensemble pour expliquer le phénomène. Pour comprendre les raisons pour lesquelles un éducateur agit de manière psychologiquement violente envers un enfant, les répondants identifient deux niveaux d'explications. D'une part, les déclencheurs du moment précédent l'acte psychologiquement violent et d'autre part, les causes plus profondes du passage à l'acte. Dans un premier temps, nous tenterons de comprendre ce qui fait agir un éducateur de la sorte en analysant le contexte dans lequel il se trouve avec les enfants lorsque le geste

apparaît. Dans un deuxième temps, nous essaierons de comprendre les causes plus profondes afin de bien saisir la complexité de tels événements.

5.3.1 Le contexte favorable aux mauvais traitements psychologiques – les déclencheurs

Lors de l'analyse thématique, nous avons constaté que les éducateurs ne semblent pas agir de manière psychologiquement violente sans provocation perçue. Les exemples nommés par les répondants et les contextes pendant lesquels surgissent davantage les actes psychologiquement violents correspondent davantage à des *moments de stress* (voir chap. 4.2.1.1) engendrés soit par un incident perturbant, soit par des périodes de transition, soit pendant des moments où l'éducateur exige l'obéissance. Pendant ces moments de stress, le taux de tolérance de l'éducateur est mis à l'épreuve. Dès qu'il y a désobéissance de la part d'un enfant durant ces moments de routine, l'éducateur est davantage motivé pour passer à l'acte. La provocation est souvent engendrée par les motifs suivants :

- l'opposition d'un enfant à faire quelque chose,
- le refus d'écouter et d'appliquer une consigne,
- la désorganisation du groupe en raison de l'impatience des enfants,
- le manque de volonté ou l'incapacité d'être propre.

Nous nous interrogeons sur le fait suivant : ce manque d'obéissance engendre-t-il de l'anxiété chez l'éducateur, c'est-à-dire une peur de perdre le contrôle sur le groupe et les enfants? Les propos de Luc à la page 87 appuient notre supposition. Les propos des répondants portent à dire que les contextes et situations identifiés agissent uniquement comme déclencheurs, mais que le fait de commettre des actes psychologiquement violents a des causes beaucoup plus profondes, surtout lorsqu'un éducateur en use régulièrement.

Les données sur les explications de la violence psychologique se regroupent en trois grands thèmes, soit le manque de formation, la dynamique personnelle de l'éducateur et l'environnement dans lequel l'éducateur travaille. Ces thèmes nous conduisent à dégager trois concepts qui semblent émerger régulièrement tout au long du récit des éducateurs. Nous les avons nommés « climat de travail dysfonctionnel », « conditions de travail » et « dynamique personnelle et connaissances de l'éducateur ». Nous allons procéder à une mise

en lumière de ces concepts tout en nous appuyant sur l'analyse des données effectuée préalablement.

5.3.2 Un climat de travail dysfonctionnel : agent motivateur pour commettre des actes psychologiquement violents?

Les explications données par les éducateurs font souvent référence à un fonctionnement problématique d'une organisation. Mais qu'est-ce qu'un travail d'équipe dysfonctionnel? Quelles en sont les caractéristiques? Un climat fonctionnel et positif au sein d'une institution est caractérisée par de l'écoute, de l'entente, du soutien, de la confiance, de l'ouverture, de la coopération, du partage de pouvoir et de leadership, d'une vision large et de neutralité (Mintzberg, 2003). En nous basant sur les propos des répondants, ces composantes peuvent se montrer comme favorables à une diminution de la violence psychologique envers les enfants (*voir* chap. 4.2.2 c). Le contraire, soit un manque d'écoute, de partage, d'entraide, etc. pourrait accentuer ou alors faire émerger certains comportements psychologiquement violents envers les enfants.

Les éducateurs questionnés évoquent deux paliers de dysfonctionnement possible au sein de l'équipe qui peuvent encourager certaines personnes à devenir violentes envers les enfants ou alors maintenir les éducateurs abuseurs en place. Il s'agit premièrement des problèmes au niveau des éducateurs avec leurs pairs et deuxièmement ceux vécus au niveau de la direction avec les employés.

En ce qui a trait aux *problèmes au sein des employés*, différentes personnes en ont fait mention. Jacques soulève le fait qu'un manque d'écoute, d'entente et de soutien par les coéquipiers peuvent amener un employé à commettre des actes psychologiquement violents :

« Si ton collègue de la pièce à côté de toi, tu ne t'entends pas bien avec lui, puis tu n'arrives pas à lui demander de l'aide quand toi tu en as besoin, ça peut avoir un impact sur les enfants. Si l'ambiance dans l'équipe de travail est lourde, t'sais veux veux pas, les enfants vont sentir quand vient le temps là, tu dispatches le matin parce que les enfants sont dompés partout. » (Jacques)

Les disputes entre employés peuvent également avoir un impact indirect sur les enfants. Linda désigne l'importance du bon fonctionnement dans l'équipe comme pierre fondatrice

d'un bon climat de travail sans violence et mentionne que si la confiance et l'entente ne règnent guère, la violence envers les enfants risque de croître (*voir* chap. 4.2.2 c).

La majorité des éducateurs, à l'exception de Linda et Jacques, n'identifient pas formellement un climat de travail dysfonctionnel comme cause de la violence psychologique envers les enfants, mais passent par un chemin indirect afin d'expliquer les raisons d'actes psychologiquement violents. En fait, ils évoquent souvent dans leurs propos des éléments d'un fonctionnement sain entre employés afin de prévenir ou de contrer des actes psychologiquement violents. Ceci nous laisse supposer qu'une ambiance semée de tension, de mésestente et de division entre employés est davantage propice à provoquer des comportements psychologiquement violents envers les enfants.

Liliane fait référence à l'importance de l'entraide dans l'équipe pour éliminer la possibilité d'actes violents : « Parce que moi j'ai toujours dit pour qu'on fasse une belle équipe (...) on doit comme collaborer ensemble puis essayer de s'entretenir pour s'entraider. » (Liliane)

Rebecca souligne qu'il ne peut y avoir de la communication sans confiance et ouverture :

« Bien entre éducatrices on peut se le dire (des actes de violence survenus). (...) Parce qu'on est ouverte chacune entre nous pour se le dire. On se fait confiance. » (Rebecca)
 Les propos de Jasmine vont dans le même sens : « Je sais que mes collègues sont là si j'ai besoin. Parce que je pense que tout le monde on est capable de s'aider puis d'apporter quelque chose à l'autre. » (Rebecca).

En résumé, il est important à retenir qu'un climat dysfonctionnel entre employés (dispute, manque d'entraide, mésestente, manque de confiance, de communication, d'ouverture et de support) peut motiver un éducateur à agir de manière violente avec un enfant. Nous supposons qu'il y a une sorte de transmission de l'agressivité sur l'enfant, mais il faudrait toutefois tester cette hypothèse par d'autres études. Le meilleur moyen pour contrer la violence psychologique est, selon tous les éducateurs, un fonctionnement harmonieux entre les employés caractérisé par de l'ouverture, de la confiance, de l'entraide, du support mutuel, de l'entente et de la communication.

L'autre palier problématique peut être *la discorde entre la direction et le personnel*. Au niveau de la direction, deux aspects semblent importants à retenir : soit le manque

d'ouverture et de neutralité, de soutien, d'écoute et de communication, soit la protection d'une personne violente ou le favoritisme envers un employé. Une direction porteuse de tensions (en raison de favoritisme de certains employés ou d'incapacité à la résolution de conflits) a une influence négative sur les éducateurs qui eux-mêmes demeurent moins disponibles aux besoins des enfants (*voir* chap. 4.2.2 c). En outre, le manque de support et de coopération de la direction peuvent provoquer chez l'éducateur des symptômes d'épuisement et d'impatience et augmente les probabilités d'un passage à l'acte.

Le manque d'ouverture de la part de la direction peut non seulement motiver un éducateur à agir de manière violente, mais également renforcer ses comportements psychologiquement violents envers les enfants. L'impossibilité d'aller chercher de l'aide pour un éducateur semble venir du fait qu'il y a un malaise au sein de l'équipe et avec la direction et également un manque de confiance. Le pouvoir et le leadership mal partagés entre la direction et les éducateurs est aussi porteur de tension, de malaise et ainsi de violence. Rappelons-nous les propos de Linda au chap. 4.2.2 c).

Au lieu de nommer des directions porteuses de tensions et des contextes susceptibles de violence, la majorité des répondants décrivent davantage l'atmosphère dans laquelle il n'y a pas de violence psychologique envers les enfants, donc des milieux qui favorisent une réduction de la violence psychologique envers les enfants. Ils nomment clairement les caractéristiques d'un fonctionnement sain au niveau de la direction (ouverture de la direction, support, aide, écoute, communication, etc.) pour enrayer et empêcher ces actes. Nous déduisons, en nous appuyant sur les propos des personnes questionnées, que le contraire d'un climat harmonieux et d'un fonctionnement sain, c'est-à-dire un climat de travail dysfonctionnel, est porteur de tension et est susceptible d'augmenter les probabilités d'actes violents de la part de l'éducateur. Concrètement, Linda parle de l'importance du partage entre la direction et les éducateurs et l'ouverture pour prévenir des actes psychologiquement violents. Ceci nous laisse présager que si la direction n'est pas ouverte, qu'elle n'a pas une ouverture d'esprit, une vision large et qu'elle n'est pas neutre, une cohésion dans l'équipe demeure difficile. Il y a donc plus de risques que les éducateurs manquent de support, ce qui peut les rendre plus vulnérables à passer à des actes psychologiquement violents envers les enfants. L'ouverture de la direction qui est présente et qui tend des perches lorsque nécessaire

semble constituer une référence importante afin de prévenir des actes psychologiquement violents en service de garde. Cette ouverture s'accompagne visiblement d'une proximité entre la direction et l'éducateur. Cet établissement du lien, nous le nommons lien de confiance. Celui-ci permet d'aller chercher de l'aide et d'aller parler si nécessaire. Sabine le décrit à travers les propos suivants :

« Une des premières choses qu'on fait de façon très informelle c'est de tisser des bons liens de travail pour être capable si jamais il y a une difficulté ou quelque chose, de le dire. D'être capable de le dire. » (Sabine, conseillère pédagogique)

Cette analyse laisse présager qu'une absence de lien de confiance et d'ouverture de la part de la direction pourrait mener à ce que les éducateurs restent seuls avec des problèmes qu'ils peuvent éprouver avec certains enfants et se sentir dépassés, isolés et épuisés. Ces situations peuvent représenter de potentielles sources de violence psychologique.

En résumé, l'absence d'un climat de travail harmonieux et fonctionnel (tant au niveau des collègues de travail qu'au niveau de la direction) avec toutes les prémisses que cela comporte, peut créer une ambiance favorable à la violence psychologique envers les enfants. Ce contexte peut également permettre que les abus psychologiques envers les enfants perdurent et même se renforcent. Un climat de travail dysfonctionnel ne serait cependant pas la seule cause possible d'abus psychologiques envers les enfants. Les conditions de travail et la dynamique personnelle de l'éducateur et ses connaissances constituent également des explications potentielles.

5.3.3 Les conditions de travail défavorables : une explication de la violence psychologique faite aux enfants?

Le terme « conditions de travail » renvoie à la structure d'emploi sur laquelle l'éducateur n'a pas d'influence et qu'il ne peut pas changer, à moins que le CPE soit affilié à un syndicat. Plus spécifiquement, Wikipédia nous propose la définition suivante : « Les *conditions de travail* désignent d'une manière générale l'environnement dans lequel les employés vivent sur leur lieu de travail. Elles comprennent la pénibilité et les risques du travail effectué ainsi que l'environnement de travail » (Wikipédia, 2008). En effet, ces conditions peuvent être

défavorables dans certains cas, comme l'indiquent les personnes questionnées. Les éléments retenus, et élaborés au sein même de l'analyse thématique, pour constituer la notion de « conditions de travail » sont les suivants :

- l'environnement physique du CPE,
- le groupe d'enfants et sa dynamique,
- les enfants à besoins particuliers faisant partie du groupe,
- le climat de travail.

Il est important de souligner que le climat de travail fait partie des conditions de travail. Nous avons cependant préféré traiter cet élément à part, compte tenu de l'importance que les répondants y accordent dans les propos recueillis.

En ce qui a trait aux conditions de travail à l'exclusion du climat de travail, l'analyse thématique témoigne que certains éducateurs attribuent en partie les mauvais traitements psychologiques commis envers les enfants à *l'environnement physique du CPE*. Sabine le souligne dans ses propos :

« Question : Quelles sont les causes pour lesquelles l'adulte pourrait agir de la sorte?
Sabine : Il y a l'environnement, il y a les conditions de travail qui jouent pour beaucoup. »

Un aménagement non propice au travail avec des enfants et qui favorise la désorganisation du groupe engendre du stress chez l'éducateur et peut amener à user de gestes ou de paroles psychologiquement violents. Le bruit, les locaux surpeuplés et un aménagement inconfortable peuvent augmenter le niveau de tension et créer une ambiance plus propice. D'ailleurs, selon certains auteurs, les deux principaux problèmes vécus en garderie sont le bruit (Nadeau, 2003) et les comportements agressifs des enfants (Boutinaud, 1938).

Nous pouvons voir qu'un environnement physique mal adapté au travail des éducateurs peut représenter une source de tension et de stress qui peut provoquer l'éducateur à devenir violent. Il ne s'agit cependant pas de la seule condition de travail qui peut avoir un effet négatif sur l'éducateur et son comportement envers les enfants.

La composition du groupe d'enfants, sa dynamique et les caractéristiques particulières de certains enfants peuvent également agir comme source de stress et d'épuisement, selon les

propos recueillis. L'éducateur, au début d'une année se voit attribuer un groupe d'enfant établi par la direction. Il n'a pas le choix de l'accepter ou non. De plus, la majorité des groupes sont uniquement composés selon l'âge des enfants et non selon leurs problématiques ou caractéristiques individuelles.

L'analyse thématique suggère bien comment la lourdeur de certaines problématiques (TED, troubles de développement, de langage, etc.) et un mauvais ajustement du ratio intervenant – enfant peuvent influencer négativement le comportement de l'éducateur (*voir citations au chap. 4.2.2 c*).

Les caractéristiques personnelles d'un enfant, que ce soit son aspect physique, sa lenteur, sa particularité, peuvent également interpeller l'éducateur de manière négative. Ces caractéristiques viennent souvent perturber la dynamique de groupe et son fonctionnement. Les répondants soulignent que ces particularités (enfants qui piquent des crises fréquemment, enfants dissipés, demandant plus d'attention, frappant les autres ou ayant une miction irrégulière) leur font soit vivre du rejet ou alors de l'épuisement. Mais l'éducateur ne se sentirait-il pas stressé parce qu'il aurait peur de perdre le contrôle sur le groupe? Luc va dans le même sens que notre interrogation.

« Question : Pourquoi un adulte agit comme ça (de manière psychologiquement violente)? Luc : « Bien je pense que c'est une peur de perdre le contrôle (...) » (Luc)

L'important à retenir est que la composition des groupes, les particularités des enfants, ainsi que l'environnement physique dans lequel doit travailler l'éducateur peuvent être porteurs de tension, de stress, de peur et d'épuisement, et qu'il importe donc d'y prêter également une attention quant à la prévention des mauvais traitements psychologiques infligés aux enfants.

À part le climat de travail dysfonctionnel et les conditions de travail défavorables, les répondants attribuent également les mauvais traitements psychologiques aux caractéristiques personnelles de l'éducateur et son manque de connaissances de la petite enfance.

5.3.4 Les explications reliées à la personne elle-même

La notion de « personne elle-même » comme explication des mauvais traitements psychologiques fait référence soit à la personnalité d'un individu, soit à ses problèmes personnels ou alors à ses connaissances ou compétences, selon nous. L'analyse thématique indique que les répondants identifient des causes au niveau des caractéristiques de la personne.

Sous le concept de personnalité, nous regroupons le « manque de professionnalisme », le manque d'empathie, le manque de respect et l'égoïsme, tel que nous avons pu le voir au chapitre précédent. Ces personnes n'ont donc pas les compétences requises pour travailler dans le domaine de la petite enfance.

Ces attitudes peuvent provenir de l'éducation propre à l'éducateur. La violence psychologique commise envers les enfants peut donc ne pas être considérée comme « violente » pour certaines personnes, car pour eux elle fait partie de comportements socialement acceptables. Ces agissements sont pour certains normalisés. Pour d'autres, ces actes résultent d'une reproduction de comportements connus et subis par des adultes en contexte d'autorité.

À part une personnalité inappropriée à ce travail, des problèmes d'ordre personnels peuvent également favoriser l'occurrence des mauvais traitements psychologiques. Ces problèmes, ne touchant souvent pas le travail, peuvent avoir une influence sur l'humeur, l'irritabilité, la fatigue et les sentiments de l'éducateur. Est-ce que ces états d'âme provoquent un dépassement dans des moments de stress et ainsi l'émergence d'un risque plus accru du passage à l'acte?

Le dernier élément d'explication des mauvais traitements psychologiques envers les enfants qui concerne l'éducateur comme personne revient au manque de connaissances sur le sujet, des habiletés d'un éducateur à s'auto-évaluer (capacité d'*insight*), de l'intervention démocratique et tout ce que ce style d'intervention englobe (rôle à adopter, responsabilités, etc.). De plus, huit des dix personnes questionnées soulignent le fait que plusieurs éducateurs n'ont pas eu de formation sur le sujet. Est-ce que ce manque de connaissances pourrait mener

à ce que certains éducateurs ne se rendent pas compte que leur mode d'intervention avec les enfants comporte des traces de violence? Dans ce cas, l'éducateur ne chercherait donc pas à combattre de tels agissements ni à les prévenir. Rebecca renforce davantage notre interrogation avec les propos suivants :

« (...) je pense que c'est l'éducatrice, les collègues et les formateurs qui peuvent nous le dire. Parce que c'est un œil externe. Parce qu'on ne se voit pas nécessairement aller. (...) Fait que moi je ne vois pas nécessairement mes défauts, mes qualités (...) mes comportements, lesquels sont acceptables ou pas. (...) Bien je pense qu'il devrait y avoir des troussees sur la violence psychologique. Admettons un vidéo qui nous indique les bons puis les mauvais comportements (...) qui nous indiquent (...) où on peut atteindre l'enfant. Déjà la trousse, si on la lit, il doit y avoir des trucs de tous les jours dans lesquels ont pourrait se reconnaître. (...) une trousse vraiment spécifique qu'on vise, qu'on dit : « Ah oui, ça ah oui! Ça m'arrive, ça m'est déjà arrivé. » (Rebecca).

En résumé, les explications ci-dessus ne constituent qu'une partie des causes et n'englobent en aucun cas toutes les explications. Nous anticipons que lorsqu'il y a cumul des causes énumérées, il peut davantage survenir des épisodes de violence psychologique envers les enfants. Une interrelation et une interaction entre les sources possibles de mauvais traitements psychologiques semblent donc exister, mais il serait pertinent de vérifier cette hypothèse au sein de d'autres recherches afin d'en affirmer la validité.

En guise de synthèse de ce chapitre, nous présentons un schéma afin d'illustrer les propos des répondants sur les explications possibles de la violence psychologique faite aux enfants.

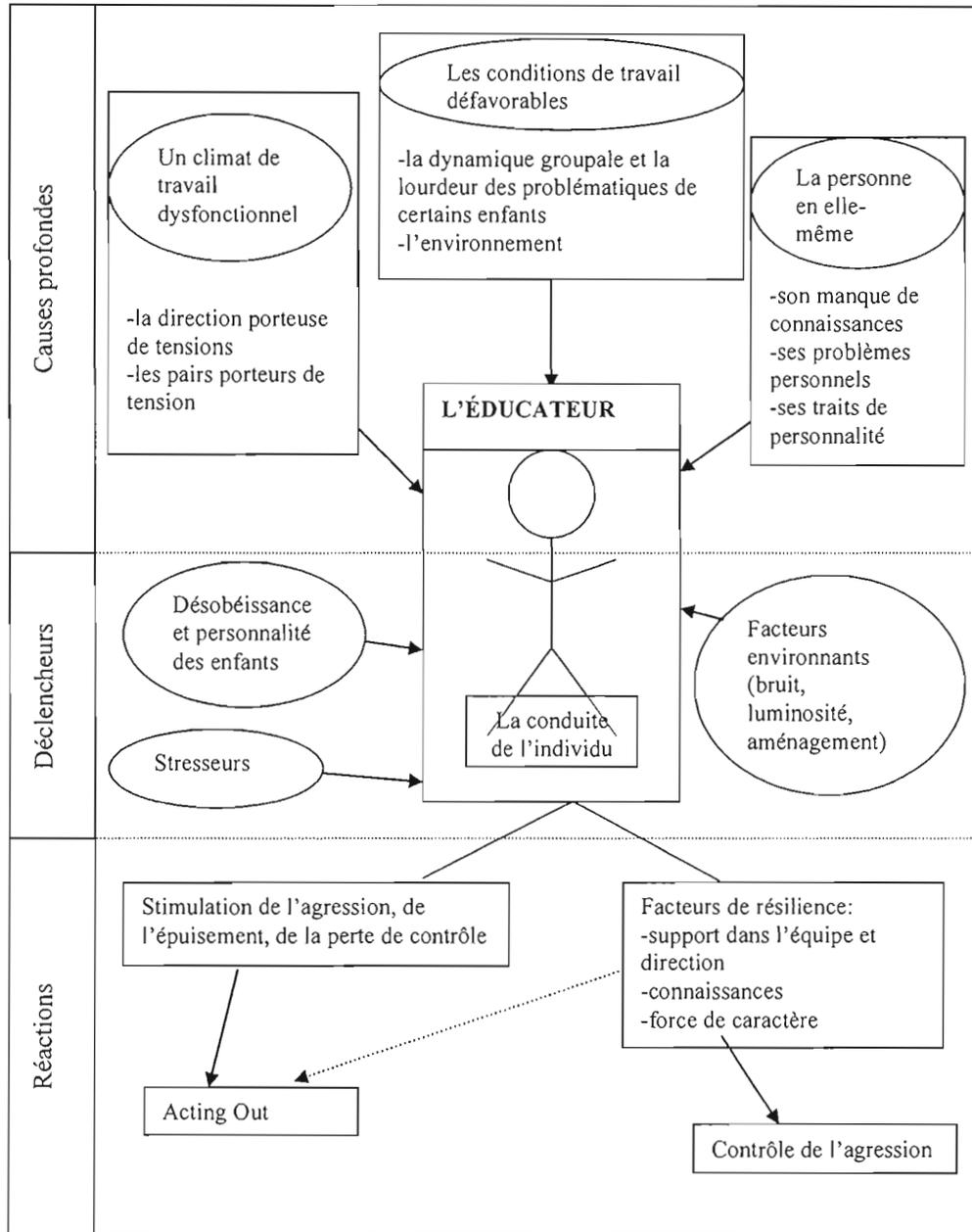


Figure 5.1 : L'interrelation entre les causes profondes, les déclencheurs et le passage à l'acte.

Ce schéma suggère que différents facteurs influencent les conduites d'un éducateur, soit des conditions de travail défavorables, un climat de travail dysfonctionnel ou un manque de connaissances, du stress dû au vécu personnel et un manque d'habiletés pour exercer le métier d'éducateur. Des déclencheurs peuvent accélérer le processus ou provoquer le passage à l'acte. Dans certains cas, la conduite de l'éducateur est influencée de manière négative ce qui l'amène à passer à l'acte. Dans d'autres situations, l'éducateur est en mesure d'aller chercher du support auprès de l'équipe, puise dans ses habiletés et connaissances, ou sa force de caractère, pour contrôler sa conduite et éviter d'user de violence psychologique à l'égard des enfants. Nous nommons ces aptitudes et moyens « facteurs de résilience ». Ce que nous entendons par facteurs de résilience est « l'aptitude des individus et des systèmes (les familles, les groupes et les collectivités) à vaincre l'adversité ou une situation de risque. Cette aptitude évolue avec le temps; elle est renforcée par les facteurs de protection chez l'individu ou dans le système et le milieu; elle contribue au maintien d'une bonne santé ou à l'amélioration de celle-ci»(Mangham, Grath, Reid, Stewart, 1995). Cependant, nous pouvons imaginer que malgré certains facteurs de résilience, certains éducateurs passent tout de même à l'acte et usent de violence psychologique. Nous pensons que la probabilité s'avère moindre.

Nous considérons pertinent de clore ce chapitre en comparant les explications de la violence psychologique envers les enfants en service de garde avec celles de la littérature sur les causes de la violence des enseignants envers les élèves en milieu scolaire évoquée au sein du chapitre sur la problématique et les causes élaborées par Tomkiewicz et al. (1991) de la violence envers les enfants en centres d'hébergements.

5.3.5 Une esquisse de comparaison

En guise de comparaison, des parallèles se feront majoritairement avec les propos sur le contexte scolaire et sur les milieux d'hébergement, car ceux-ci s'apparentent davantage au contexte de garde d'enfants. Le rôle spécifique de l'enseignant ressemble à celui d'un éducateur. Les deux sont en présence d'un groupe d'enfants durant plusieurs heures par jour. Au sein de la problématique, nous avons choisi ces études faute d'avoir de la littérature sur la question de la violence psychologique en service de garde. Quatre auteurs ont attiré notre attention, soit Hébert (2001), Jubin (1988), Débarbieux (1990) et Tomkiewicz et al. (1991).

Ces derniers se sont souciés d'expliquer ce qui peut motiver les enseignants du milieu scolaire et d'hébergement à poser des actes psychologiquement violents. Reméorons-nous les propos en les comparant à nos résultats.

Hébert (2001) souligne que les directions peuvent compliquer les interactions entre les acteurs, méconnaître leurs besoins et créer un climat propice à la haine et à l'insécurité de tous. Cette ambiance d'hostilité peut stimuler l'agression à l'égard de l'élève. Nos résultats s'apparentent fortement aux explications données par ces auteurs. Il est rapporté par certains sujets, que la direction pouvait être porteuse d'injustice, de tension et aussi négliger son rôle envers les employés, soit d'offrir de l'aide au moment opportun.

En ce qui a trait aux discordes au niveau de l'équipe et aux tensions que cela cause, Hébert (2001) n'en fait pas une catégorie d'explication en soi mais l'inclut plutôt dans les devoirs d'une direction de favoriser une bonne gestion de conflits. Nos répondants s'accordent pour dire que si la direction démontre une capacité d'organisation, de communication, d'ouverture, d'initiative et de justice, la violence se verrait diminuée. Une mauvaise gestion d'équipe, qui se reflète à travers une personne détenant l'autorité et qui est porteuse de tensions, de conflits, de fermeture, d'injustice et de manque de soutien, semble être véritablement une source de violence, tant dans les écoles que dans les services de garde. Tomkiewicz et al. (1991, p.227) vont dans le même sens lorsqu'ils soulignent que les conflits entre les adultes d'une équipe génèrent de l'agressivité. Des fois, celle-ci se voit mal gérée et est canalisée sur l'enfant vulnérable. Les auteurs affirment que « plus il y a de conflits parmi les adultes, plus les enfants sont négligés, voire maltraités ».

Selon Hébert (2001) et les répondants, il demeure donc important que les enseignants ou éducateurs soient capables de communiquer plus efficacement et qu'un contexte démocratique soit instauré afin de réduire l'apparition des mauvais traitements psychologiques.

La deuxième explication de la violence psychologique dirigée contre l'élève que donne Hébert (2001), réside au niveau de la dynamique personnelle de l'éducateur. Il décrit des enseignants qui ne sont pas en mesure de fonder des liens significatifs avec les enfants, bref,

qui sont devenus enseignants malgré eux alors qu'ils n'avaient pas les habiletés requises. Cette justification rejoint également ce que nos répondants nomment «manque de professionnalisme », « manque d'empathie », « manque de respect » et égocentrisme. Les habiletés à exercer ce métier ne seraient donc pas présentes. Cependant, les personnes questionnées dépassent ce manque de compétences requises et font également référence au vécu des personnes, ainsi qu'à leur éducation pour démontrer la source du problème. La majorité des auteurs ne font pas le lien, à l'exception de Tomkiewicz et al. (1991) qui attribue une des causes de violence à l'égard des enfants à l'épuisement professionnel, soit le « *burn out syndrom* ».

Une divergence est à retenir : le manque de connaissances n'est pas évoqué dans la littérature comme explication possible du phénomène de la violence psychologique à l'endroit des enfants.

En ce qui a trait aux explications de Jubin (1988) et Débarbieux (1990), ces auteurs mentionnent davantage *de déclencheurs* de la violence psychologique à l'égard des enfants que de causes plus profondes. Selon Débarbieux (1990), l'enseignant serait provoqué par le bruit, le refus d'agir et de travailler d'un enfant, l'indiscipline des élèves, le refus d'entrer ou de rester en classe. L'enseignant se voit donc menacé dans son identité et il se sent en perte de pouvoir et d'autorité. De plus, une incapacité de se remettre en question bloque la communication avec les autres.

Nos résultats témoignent de certaines ressemblances avec ces propos. Un seul élément, soit le bruit, décrit l'influence de l'environnement physique sur les conduites de l'individu. Comme nous l'avons vu plus haut, en service de garde, les explications ne se limitent pas uniquement au bruit. L'aménagement et la grandeur du local semblent également être problématiques dans certains cas et peuvent engendrer de l'agression envers les enfants selon les propos des éducateurs interrogés.

En ce qui concerne l'indiscipline des élèves, le refus de travailler et la menace quant à l'identité du professeur, nous considérons qu'il s'agit à nouveau de déclencheurs que de réelles causes. Il y a cependant une ressemblance importante entre les propos de

Débarbieux(1990) et ceux de nos répondants. La désobéissance des enfants vécue à travers le refus de suivre une consigne, l'opposition d'un jeune à effectuer une tâche et la désorganisation du groupe s'apparentent aux comportements décrits par Débarbieux (1990) et sont également identifié comme une source de mauvais traitements psychologiques par les répondants.

L'importante nuance à apporter reste que nos répondants attribuent la responsabilité des actes psychologiquement violents à la dynamique du groupe, à la charge de travail, au manque de connaissances personnelles et de support de l'équipe et de la direction et non aux agissements des enfants en tant que tels.

Jubin (1988) traite du phénomène de « L'élève, tête à claques ». Dans ce cas, l'enseignant se sent provoqué non seulement par les actes d'un élève mais aussi par sa personnalité. Il décrit trois types d'enfants, soit le perturbateur, le hors du jeu affectif et celui qui est physiquement gênant. En service de garde, l'enfant perturbateur est également identifié comme étant la cible des mauvais traitements psychologiques et il est souvent considéré comme déclencheur. Cependant, en service de garde, cet enfant peut non seulement déranger lors de la transmission de savoir mais également à d'autres moments de la routine.

En ce qui concerne l'élève hors du jeu affectif, celui-ci est également identifié, non comme une cause en soi, mais comme un déclencheur ou un motivateur dans l'immédiat. En ce qui a trait à l'enseigné physiquement gênant, celui-ci est également désigné comme cible, mais il n'est pas identifié comme cause en tant que telle. Globalement, nos répondants n'attribuent pas la responsabilité profonde des mauvais traitements psychologiques aux enfants tel que Jubin (1988) le fait. Ils les considèrent davantage comme étant l'élément provocateur qui fait déborder le vase.

En résumé, l'ensemble des causes nommées par nos répondants s'apparente en grande partie à celles évoqués dans la littérature sur la violence envers les enfants dans les écoles et en centre d'hébergement. Nos interlocuteurs poussent les explications plus loin en soulignant que non seulement la personnalité de l'éducateur joue un rôle mais également ses propres valeurs, son vécu personnel et son éducation. Le manque de connaissances n'est pas abordé

par les auteurs cités pour expliquer la violence psychologique. En ce qui a trait aux causes environnementales, celles-ci sont à peine effleurées par les quatre auteurs cités. En outre, les répondants décrivent les éléments environnants non comme cause en tant que telle, mais surtout comme déclencheurs. Ainsi va-t-il avec les comportements désobéissants des enfants, le refus de travailler (Débarbieux, 1990) et les particularités de chaque enfant (Jubin, 1988).

Malgré que nous voulions mettre l'importance sur la comparaison avec les écrits sur les écoles/ centre d'hébergement, un bref aperçu sur la littérature en milieu familial s'avère intéressante. Dans son ensemble, nous constatons que les interlocuteurs font davantage référence au modèle écologique pour expliquer la violence psychologique faite aux enfants. Ils mettent de l'avant, tel qu'également les auteurs du modèle écologique des mauvais traitements psychologiques faites aux enfants en milieu familial, que les comportements de l'adulte « résultent d'une interrelation complexe de facteurs positifs et négatifs situés à différents niveaux systémiques incluant l'enfant, sa famille et les contextes immédiats et plus éloignés qui les entourent » (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1979; Gabarino, 1982 dans Chamberland et Fortin, 1995). La probabilité de la violence faite à l'enfant résulte d'une équation entre les facteurs de risque (au numérateur) et les facteurs de protection (au dénominateur), selon Pransky (1991). Tant dans les facteurs de risque que dans les facteurs de protection, nous retrouvons les propos des personnes questionnées afin d'expliquer la violence psychologique faite aux enfants en service de garde. Le manque de connaissances, le manque de compétence, les influences culturelles et un bas niveau de conscience de soi, le stress environnemental et les dysfonctions au niveau de l'équipe agissent comme facteur de risque, tandis que le bon soutien par les collègues ou la direction, les connaissances approfondies de la problématique, la capacité d'*insight* et la conscience de ses actes font partie des facteurs de protection.

L'ensemble de ces explications nous amène à passer à une quatrième et dernière étape de la représentation sociale, soit la consolidation des attentes et les anticipations spécifiques des individus quant au phénomène étudié. Nous nous baserons sur les attentes des interlocuteurs et leurs moyens proposés afin de formuler nos recommandations. Ainsi, nous clorons la boucle de la construction de la réalité des mauvais traitements psychologiques en CPE.

5.4 Quatrième étape : Les recommandations

À partir des observations, de l'interprétation et de la signification que les éducateurs donnent aux mauvais traitements psychologiques, ils développent une attitude face au problème, formulent des attentes et des pistes de solution. Ces réactions, attentes et anticipations avaient été analysées lors de l'analyse thématique (*voir* chap. 4.3.1). Tous les répondants s'accordent pour déclarer qu'il faut agir contre de tels comportements et le plus possible les prévenir. La violence psychologique envers les enfants nécessite une réaction sociale, car elle n'est pas désirable. La nature de l'intervention choisie est le fruit du lien social existant aujourd'hui, soit un lien social davantage imprégné d'individualisme et d'une prise en charge individualiste du problème (Lalive D'Épinay, 1989). Le côté étonnant de la recherche menée est que la majorité des éducateurs font appel à un lien social marqué de solidarité sociale pour contrer le problème des mauvais traitements faits aux enfants. Ils n'attribuent pas la responsabilité du problème uniquement aux éducateurs, mais remettent en cause, dans leur discours, le contexte et le fonctionnement et soulignent que la société et les équipes de travail détiennent une grande partie de responsabilité dans les actes violents dirigés envers les enfants. C'est en ce sens que les répondants mettent davantage l'accent sur une intervention de type de la solidarité sociale et d'une prise en charge globale du problème en remettant en cause le fonctionnement des CPE et les liens et la communication sur le lieu de travail. Un autre volet des recommandations se dirige cependant aussi vers une meilleure prise en charge de l'éducateur lui-même, de façon plus individuelle, tant au plan de ses connaissances et compétences que de son savoir-être.

D'une part, c'est sur la base de l'analyse des déclencheurs et des causes plus profondes, ainsi que des pistes d'actions proposées par les répondants que les recommandations seront formulées. D'autre part, certaines recommandations font également référence à nos idées et à notre expérience personnelle dans le cadre de nos services. Nous tenterons de distinguer les deux sphères de provenance tout au long du texte.

Les recommandations sont structurées à partir des trois sphères d'explications mises de l'avant, soit le climat de travail, les conditions de travail et l'éducateur en tant que personne et des éléments déclencheurs. Les actions préventives proposées s'adressent tant aux CPE qui

possèdent et appliquent déjà certains outils pour contrer une telle forme de violence, qu'aux CPE qui n'ont pas encore pris en charge le problème.

5.4.1 Comment agir sur le climat de travail?

Les causes propres au climat de travail se réfèrent tant au manque d'ouverture, d'écoute et de soutien de la part de la direction que de la part des co-équipiers. La qualité des relations est déterminée par le type de lien social présent. Le concept de lien social fait référence aux relations qui unissent des individus faisant partie d'un même groupe social (Wikipédia, 2009). Selon les répondants, les CPE où les éducateurs sont liés par un lien social teinté de l'individualisme, où chacun ne travaille que pour soi et est tenu responsable de ses actes, des actes psychologiquement violents ont tendance à davantage survenir. Un lien social marqué par l'individualisme et l'absence de solidarité pourrait provoquer selon les répondants des contextes plus favorables à des actes psychologiquement violents. Les participants interrogés nous ont fait remarquer qu'il est important de porter une attention particulière à la communication démocratique dans l'équipe et la qualité des liens, car les tensions peuvent provoquer davantage de comportements violents de la part des éducateurs. L'entraide, une communication marquée d'ouverture et de confiance sont à la base de la création d'un fort lien social et de solidarité, éléments qui aident à prévenir la violence faite aux enfants. C'est à l'équipe et à la direction d'offrir des temps à la communication et de mettre en place les éléments préalables pour qu'elle puisse s'installer. Une fois une meilleure communication instaurée et le lien social renforcé, l'éducateur qui est susceptible de passer à l'acte aura davantage tendance à aller chercher de l'aide spontanément avant de commettre un geste inapproprié. Concrètement, qu'est-ce que cela veut dire? Quel outils ou conseils donner aux directions et équipes concernées?

Le premier outil, dans le but d'instaurer une meilleure communication et un meilleur lien social entre employés ou entre l'éducateur et la direction revient à la création des moments de partage, selon les personnes questionnées. Il peut s'agir de réunions d'équipes, de visites informelles dans les locaux durant le temps de travail des employés ou des rencontres plus formelles entre les employés et la direction. Ceux-ci peuvent discuter ouvertement de certains

problèmes qu'ils peuvent vivre à différents niveaux (soit au niveau de la planification, des problématiques avec certains enfants, des mésententes avec le personnel, etc.) et cela sans être jugés. L'écoute active, l'ouverture, l'empathie et l'établissement d'un lien de confiance constituent les principaux éléments de réussite, selon les répondants. Ainsi, la direction et les autres membres de l'équipe peuvent tendre des perches et rechercher communément des pistes d'action pour soutenir l'éducateur. Notre expérience démontre que l'élaboration d'un plan d'intervention pour certains enfants peut s'avérer très utile pour soutenir l'éducateur dans ses démarches. L'auto-évaluation annuelle, par exemple, peut également constituer un outil fort utile afin d'identifier certaines forces et difficultés des éducateurs et ouvrir la discussion sur les problèmes vécus, selon une personne questionnée.

Le deuxième outil revient au rôle de la direction quant à la résolution de conflits au sein de l'équipe. Les répondants soulignent, qu'une résolution de conflits démocratique, le traitement des employés de manière égalitaire et l'enraiment du favoritisme favorisent grandement la communication et font émerger un climat de travail plus harmonieux et moins propice à l'utilisation de violence psychologique envers les enfants. Pour la mise en œuvre d'une telle gestion de conflit, selon nous, il pourrait s'avérer intéressant d'utiliser l'outil proposé par Johnson (1990) ou alors de suivre une formation à ce sujet.

Troisième et dernier outil proposé par les répondants dans le but d'accroître la communication démocratique et renforcer le liens entre les éducateurs : l'utilisation de *feedbacks* constructifs de la part de la direction lorsqu'elle doit réprimander un éducateur qui use de mauvais traitements psychologiques envers les enfants. Cette forme de partage s'avère plus avantageuse que le blâme jeté sur les individus. Les écrits sur le rôle de l'erreur écrit par Veslin et Veslin (1992, p.58) enrichissent cette proposition. Selon ces auteurs, l'erreur de commettre un acte psychologiquement violent n'est donc pas une faute, un manque ou une lacune à combler. Ce n'est pas une incohérence, ni un mal que l'on peut corriger facilement. Ce n'est pas une mise en évidence de l'inefficacité de l'éducateur ou une chose que la direction efface. L'utilisation de la violence psychologique devrait donc plutôt être considérée comme un phénomène constitutif de l'apprentissage. Il s'agit de l'état d'une représentation à travailler, d'un problème pour la résolution duquel plusieurs hypothèses sont possibles et d'une piste pour déterminer des lieux d'intervention. L'utilisation de la violence

psychologique de la part d'un éducateur envers un enfant est donc vue comme un symptôme d'un malaise et non comme une fin en soi. Selon notre expérience, une rétroaction constructive comportant des conseils judicieux et une analyse de la situation dans laquelle est survenu cet acte de violence, sans tirer de conclusions immédiates peut s'avérer plus adapté pour régler une telle situation, au lieu de faire du chantage ou des menaces à l'égard d'un employé. L'établissement d'un code de conduite clair et véhiculé de façon transparente peut appuyer une telle intervention, tel que le propose une répondante. Le climat de travail est également teinté par les conditions de travail auxquelles les éducateurs font face et avec lesquelles ils doivent composer au quotidien. Dans le deuxième bloc de recommandations, la lumière sera faite sur les pistes préventives concernant ces conditions.

1^{ère} recommandation :

Porter une attention particulière à la communication démocratique au sein de l'équipe et au renforcement de liens sociaux solidaires, à travers :

- ❖ Des moments de partage informels et formels (réunions, rencontres individuelles) marqués d'empathie, d'ouverture et d'absence de jugement.
- ❖ Une gestion démocratique des conflits, enrayer le favoritisme.
- ❖ L'utilisation du *feed-back* constructif de la part de la direction dans les messages à transmettre aux éducateurs abusifs ou à risque de commettre certains gestes inappropriés.

5.4.2 Comment agir sur les conditions de travail?

La discussion des explications concernant les conditions de travail a mis l'accent surtout sur la dynamique groupale des enfants et la surcharge de travail que certaines problématiques des enfants engendrent. Par souci de synthèse, les recommandations portent donc uniquement sur ces aspects, malgré que l'environnement physique mal adapté au travail avec des enfants semble également être porteur de tensions et que des pistes d'action à ce niveau pourraient être formulées.

Selon notre expérience, certains enfants représentent des problématiques lourdes et non diagnostiquées (soit parce que les parents sont réticent à faire des démarches en ce sens ou qu'ils ne sont pas conscient du problème, soit parce que les médecins montrent de la résistance à se prononcer sur un diagnostic clair et précis avant l'âge de cinq ans). Un diagnostic permet d'avoir une contribution gouvernementale supplémentaire pour la prise en charge d'un enfant à besoins spécifiques et la direction peut ainsi engager un éducateur spécialisé. Malheureusement, le gouvernement refuse une telle contribution sans diagnostic. Fréquemment, un éducateur se retrouve donc avec le même ratio d'enfants, malgré qu'un enfant lui demande toute l'attention et qu'il n'a que peu de temps pour intervenir avec les autres. Il doit assumer toute l'intervention seul, au détriment du bien-être des enfants de son groupe. La surcharge de travail peut donc favoriser la violence psychologique envers les enfants. Une action à ce niveau, afin de prendre en charge plus efficacement les problématiques des enfants et la dynamique groupale semble pertinente. Comment une prise en charge plus efficace pourrait-elle se structurer?

Le premier outil judicieux, selon les répondants, demeure dans l'embauche de personnel qualifié afin de gérer les diverses problématiques et dynamiques. Un éducateur spécialisé ou un retour aux conseillères pédagogiques s'avère un support intéressant et nécessaire, car d'une part un éducateur en petite enfance ne possède pas les connaissances suffisantes sur certains modes d'intervention avec des enfants ayant des problématiques complexes. D'autre part et selon nos observations en cours d'emploi, la direction elle-même se heurte également à une surcharge de travail pour répondre aux besoins de support et d'encadrement des employés. En effet, la plupart des directions d'aujourd'hui ne doivent pas uniquement exceller en administration et en gestion des finances, mais aussi en connaissances pédagogiques concernant la petite enfance, en intervention de groupe et en leadership. L'ampleur des tâches s'avère grande et difficilement conciliable. Un soutien à la direction qui amène un champ d'expertise autre que celle de gestionnaire devient judicieux afin de léguer la gestion des problématiques des enfants et des dynamiques groupales à d'autres personnes davantage qualifiées. L'embauche de personnel supplémentaire nécessite cependant des enveloppes budgétaires plus garnies et dépourvues du critère de diagnostic des enfants.

Deuxième outil proposé par les répondants, afin de gérer efficacement les problématiques lourdes : un allègement des ratios enfants-éducateur, selon les problématiques présentes dans le groupe d'enfants. Il se pose encore le même problème. Tout dépend des subventions de l'État à cet effet, car une place d'un enfant perdue signifie moins de subventions. Nous tenons tout de même à souligner que certains CPE sont sensibles face à cette problématique et ont ajusté les ratios en fonction de cette réalité au détriment d'autres dépenses. Certains répondants soulignent que ceci contribuait à une diminution de la charge de travail et donc du stress vécu et ressenti. Il semble donc y avoir des moyens afin d'améliorer les conditions de travail dans certaines situations.

Ce deuxième bloc de recommandations vise surtout la réalité financière des CPE. L'augmentation des enveloppes budgétaires par le Ministère, lesquels pourraient permettre un allègement au niveau du ratio des enfants et la réinstauration des conseillères pédagogiques nous semblent plus que bienvenue. Mais avant que le gouvernement débloque des subventions, il doit être clair que les mauvais traitements psychologiques existent et perdurent en service de garde et qu'ils représentent un problème réel. La sensibilisation de la population entière devient donc incontournable afin que les acteurs clef se conscientisent du problème et que des études réelles et systématiques voient le jour.

2^e recommandation :

Favoriser une prise en charge plus efficace des problématiques lourdes des enfants et des dynamiques groupales, à travers :

- ❖ L'embauche de personnel qualifié comme support aux éducateurs et à la direction (conseillère pédagogique et éducateurs spécialisés)
- ❖ Une diminution du ratio enfants-éducateurs.
- ❖ Une augmentation des enveloppes budgétaires par l'État, dépourvues du critère de diagnostic.

La troisième sphère explicative revient à l'éducateur comme personne. Nous allons regarder quelles recommandations sont à faire au niveau de l'éducateur en tant qu'employé.

5.4.3 Comment agir auprès de l'éducateur?

Ce troisième bloc de recommandation proposé par les éducateurs, se base davantage sur un travail à faire sur les causes individuelles qui pourraient pousser un éducateur à commettre des actes psychologiquement violents. Trois causes principales ont été retenues auparavant, soit la personnalité qui ne correspond pas au rôle d'éducateur, les problèmes personnels et le manque de connaissances. En ce qui a trait aux problèmes personnels que peut vivre l'éducateur, ceux-ci se voient amoindris si la communication est plus ouverte et les liens sociaux plus profonds avec l'équipe et la direction. Nous n'insistons donc pas davantage sur cette explication, puisque la première recommandation sert déjà à prévenir cette cause. La troisième recommandation vise donc la personnalité inappropriée et le manque de connaissances.

Les connaissances sur soi-même en tant qu'éducateur, sur le sujet des mauvais traitements psychologiques et les problématiques des enfants doivent être accrues. En ce sens, les outils proposés s'adressent au Ministère de la famille et des aînées, à la direction des CPE et à chaque éducateur.

Le premier outil proposé concerne soit la direction, soit le Ministère et vise les exigences de formation que ceux-ci ont envers les éducateurs en petite enfance. Selon notre expérience et les propos des répondants, il serait pertinent d'exiger les employés à suivre quelques formations relatives au travail avec des enfants en lien avec problèmes ressortant des mauvais traitements psychologiques. Il pourrait s'agir d'une campagne de sensibilisation générale au problème dont les outils restent à développer. Un deuxième type de formation pourrait consister en l'exercice du « regard sur soi-même », car des effets positifs peuvent en découler. Le regard sur soi permet une remise en cause de conduites néfastes. Il s'agit d'un questionnement sur sa propre pratique, ses propres besoins, ainsi que ceux des enfants. Plusieurs des interlocuteurs soulignent l'importance de faire une auto-évaluation de leur propre pratique pour progresser personnellement et professionnellement et afin d'améliorer leurs interventions avec les enfants dans un but plus démocratique. Ce regard critique permet aussi de reconnecter avec ses sentiments, de déceler le moment où une situation dérape et de reconnaître ses difficultés et ses forces. Le troisième type de formation pourrait davantage

porter sur différentes problématiques que peuvent représenter certains enfants, tels les troubles de comportements et autres.

En gros, l'exigence de suivre des formations appropriées permettrait de conscientiser les éducateurs face à leurs propres actes et face aux comportements des autres éducateurs, de prendre un recul face à leur style d'intervention et de développer plus d'habileté quant à l'intervention avec des enfants à besoins spécifiques, selon nous. À un niveau supérieur, l'exigence gouvernementale de suivre des formations de ce genre permettrait une uniformisation des connaissances chez les éducateurs, une compréhension collective des problématiques les entourant et ainsi, une recherche commune de pistes de prévention concrètes.

Le deuxième outil regroupe toutes formes de demande et de recherche d'aide et de conseils pour accroître les connaissances personnelles face à une difficulté vécue. Les personnes questionnées soulignent que l'éducateur peut s'instruire lui-même, lorsqu'il éprouve des difficultés. Les livres disponibles dans plusieurs bibliothèques de CPE peuvent contenir des conseils judicieux et répondre à plusieurs interrogations. Nous invitons également de s'intéresser aux formations continues données par le RCPEIM ou le SREPE (Service de Remplacement Éducatif à la Petite Enfance). La demande d'aide peut aussi se passer par l'interpellation directe de la direction ou de la directrice pédagogique, tel que mentionné par certaines personnes interrogées. La direction détient souvent des astuces pour gérer certaines situations ou peut proposer certains outils. Certains interlocuteurs ont mentionné le désir d'une ligne d'écoute pour pouvoir partager des situations problématiques vécues avec des enfants de façon anonyme et également recevoir de l'aide de spécialistes. Il s'agirait en fait d'une ligne téléphonique semblable à Tel-Jeunes, qui vient en aide aux parents ou aux enfants qui éprouvent certaines difficultés. Nous tenons à souligner à cet endroit qu'il existe un programme d'intervention dans certains CLSC qui donnent présentement du support à des intervenants oeuvrant en petite enfance. Le recours à ce type d'aide pourrait également s'avérer pertinent pour l'éducateur, et même pour l'équipe tout entière.

Que ce soit par le biais de la formation sur les mauvais traitements psychologiques, sur soi-même et sur différentes problématiques ainsi que par la demande de conseils auprès de

professionnels ou de confrères, le risque du passage à l'acte peut en être réduit, selon les répondants.

3^e recommandation :

Favoriser l'accroissement des connaissances sur les mauvais traitements psychologiques, sur soi-même et sur diverses problématiques et difficultés vécues,

à travers :

- ❖ Une exigence sur les formations suivantes :
 - le problème des mauvais traitements psychologiques;
 - l'autoévaluation et le « regard sur soi »;
 - les différentes problématiques des enfants (TED, TDAH, etc.).
- ❖ La recherche et la demande d'aide et de conseils auprès de différents médiums (littérature, spécialistes).

Tel que mentionné préalablement, il existe des explications plus profondes aux mauvais traitements psychologiques et également des moments déclencheurs qui accélèrent le processus. Pour clore les recommandations, nous vous invitons à prendre connaissance de la dernière recommandation, soit celle concernant l'action sur les éléments déclencheurs immédiats.

5.4.4 Comment agir sur les déclencheurs immédiats?

La violence psychologique envers les enfants survient souvent à des moments bien précis. Nous avons nommé ces instants « déclencheurs immédiats ». Ces moments sont identifiés comme étant problématiques, car l'éducateur se sent provoqué et est davantage susceptible de passer à l'acte. La quatrième et dernière recommandation vise donc l'action sur ces moments bien précis, c'est-à-dire une réduction du stress engendré par ces instants.

Le premier outil consiste à identifier ces moments bien précis, à les analyser et à les organiser de façon à ce que le stress diminue. Nous pensons qu'il revient surtout à l'éducateur d'organiser ces moments où les enfants ont davantage tendance à déroger de la routine ou du cadre éducationnel donné. Dans un premier temps, nous invitons à ce que l'éducateur

analyser le fonctionnement du groupe d'enfants durant les périodes de transitions. Cette analyse peut aboutir, entre autres, à un réaménagement d'un local, à une instauration de jeux de transitions, à l'utilisation de tableaux supportant l'intervention, ou à la séparation du groupe. Plusieurs outils existent qui permettent de mieux gérer ces moments de stress en particulier. Nous invitons à cet effet à consulter les documents sur le programme *Jouer, c'est magique* (Gariépy, 1998). Une identification des irritants (tels la luminosité, le bruit, la peur de perdre le contrôle, etc.) peut également s'avérer intéressante.

Comme deuxième outil, nous proposons une interrogation quant au rôle d'éducateur et à son mandat. Les questionnements suivants peuvent s'avérer pertinents : comment respecter la routine du groupe face aux besoins personnels des enfants? À quel moment les besoins de l'enfant priment-ils sur le besoin de routine du groupe? À partir de quel âge la routine prend-elle toute son importance? Peut-on parler d'une forme de violence institutionnelle intégrée aux normes d'un CPE? Peut-on questionner ce cadre normatif? À quel besoin répond-il réellement? Il s'agit là d'un dilemme auquel se heurtent plusieurs éducateurs au long de leur carrière. Trouver une solution devient nécessaire, en se référant à une vie de groupe équilibrée et à une routine nécessaire à celle-ci, tout en respectant les besoins individuels de chaque enfant. La dérogation du cadre éducationnel et de la routine prend alors une tout autre dimension et l'éducateur arrive à mieux analyser ce qui se passe, selon nous. Ensuite, il peut s'ajuster et diminuer les escalades, et le dérapage de ses réactions.

4^e recommandation :

Agir sur les événements déclencheurs, à travers :

- ❖ L'identification, l'analyse et l'organisation des passages stressants.
- ❖ L'identification des irritants.
- ❖ Le questionnement sur la pratique comme éducateur :
 - son mandat;
 - la routine, parallèlement aux besoins individuels des enfants.

Les explications fournies par les répondants de notre étude ainsi que notre propre expérience permettent de dégager certaines recommandations. Les quatre recommandations formulées ne sont qu'une partie des pistes d'actions qui auraient pu être soulevées. En outre, il s'agit de suggestions et non d'affirmations, car l'étude n'est que partiellement représentative et le

portrait des explications aux mauvais traitements psychologiques et des pistes d'action soulevées aurait certainement été plus complet si un plus grand nombre de personnes avait été questionné. Afin de clore le chapitre des recommandations, nous vous invitons à consulter le schéma ci-dessous. Il s'agit de l'illustration de la dernière phase du processus cognitif de la représentation sociale de la violence psychologique commise envers les enfants par les éducateurs en CPE.

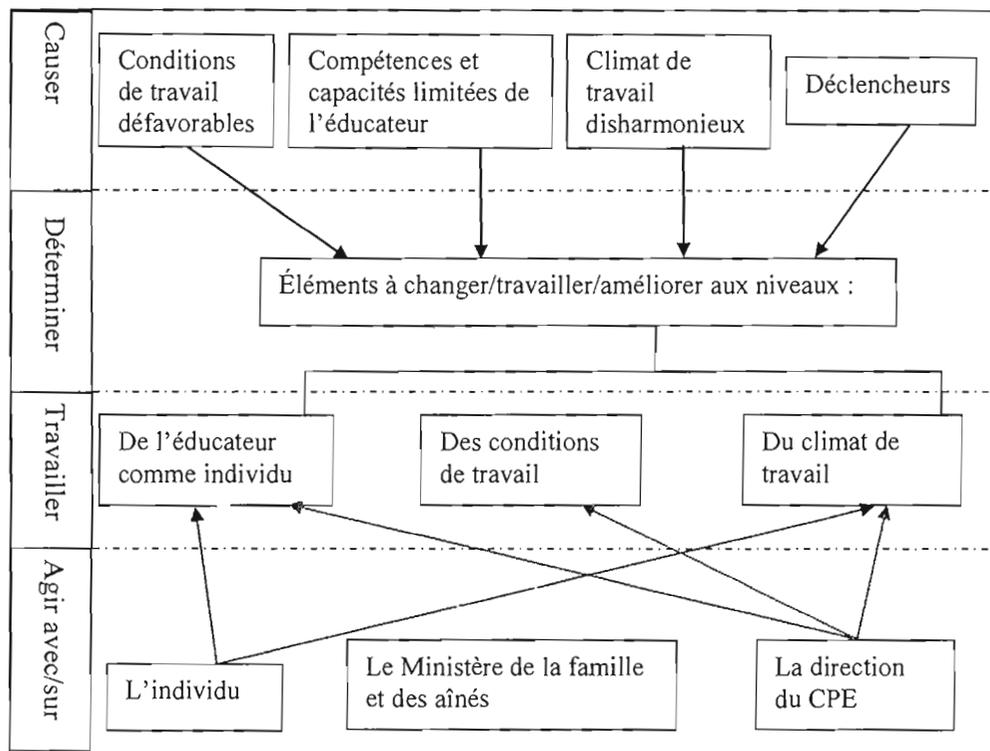


Figure 5.2 : Identification des cibles d'interventions et les acteurs visés.

Nous pouvons constater dans ce schéma que le rôle déterminant de la prévention de la violence psychologique revient à la direction d'un CPE. C'est elle qui joue un rôle important à tous les niveaux, en agissant et améliorant le climat de travail et le lien social, les conditions de travail et en agissant avec et sur l'éducateur.

CONCLUSION

La recherche effectuée a trouvé son inspiration dans un souci de préserver les tout-petits de notre société. D'une part, les observations des mauvais traitements psychologiques en service de garde que nous avons pu faire s'avéraient inquiétantes. D'autre part, les intervenants en service de protection à l'enfance nommaient cette forme de violence et expliquaient leur désarroi face au manque de possibilités d'intervention ayant pour but d'éviter que les conséquences de ces mauvais traitements apparaissent. Le point de départ était donc clair : les mauvais traitements psychologiques existent en milieu familial et les conséquences semblent être désastreuses dans certains cas. Qu'en est-il cependant en service de garde?

En passant en revue la littérature sur le sujet, nous nous rendions compte que les mauvais traitements psychologiques envers les enfants en milieu familial ne manquent pas. En effet, plusieurs chercheurs se sont penchés sur le sujet afin de dégager une définition, une opérationnalisation des actes et même un outil pour en identifier la présence. La société semble avoir reconnue cette forme de violence distincte des autres formes et l'avoir considérée comme étant inacceptable et fortement dommageable à travers la réforme de la Loi sur la protection de la jeunesse.

Cependant, en ce qui a trait aux services de garde, aucun écrit n'a vu le jour. Ceci a stimulé notre intérêt, prenant en compte que les enfants passent plusieurs heures en service de garde et sachant que des comportements psychologiquement abusifs peuvent avoir des conséquences fort dommageables pour un enfant. Quelques articles de journaux affirment que la violence psychologique existe en service de garde, mais aucun écrit scientifique n'est accessible. Il est évident que le sujet d'étude provoque un inconfort chez l'État, remettant en cause son système d'éducation. Est-ce qu'il est plus facile pour un gouvernement de passer

sous silence certains actes du personnel éducateur, au lieu de provoquer une remise en cause plus profonde du système de garde à la petite enfance? Cette question nous semble au cœur des explications pour lesquelles aucune recherche sur le sujet n'a été effectuée. La recherche menée ici n'a pas pour but de blâmer les instances gouvernementales, ni les directions des CPE. Elle se veut le point de départ d'une réalité mal connue et à peine analysée, dans le but d'une recherche de solutions et de pistes d'actions préventives.

La première étape dans le but de faire le tour d'un phénomène inconnu est de rechercher une définition du sujet d'étude, c'est-à-dire d'identifier la représentation sociale que le groupe visé se fait des mauvais traitements psychologiques. C'est ainsi que la question de recherche suivante a été élaborée :

« Quelle est la représentation sociale que les éducateurs se font de la violence psychologique envers les enfants en CPE? »

Les concepts suivants ont été définis : la représentation sociale, les mauvais traitements psychologiques et l'interaction entre l'éducateur et l'enfant. La méthodologie de recherche s'est inspirée du modèle de la théorie ancrée. Notre intention n'était pas de définir les mauvais traitements psychologiques d'un point de vue d'expert, mais bien de faire émerger de nouvelles connaissances, de faire parler les personnes concernées, car nous étions convaincus que ce sont elles qui connaissent au mieux ce qui se passe sur le terrain avec les enfants. L'originalité de la recherche réside donc dans le fait qu'il s'agit d'une première amorce d'un sujet inconnu par l'interrogation sur le terrain de personnes concernées par le problème.

Par le biais de dix entrevues semi-dirigées, les données ont été recueillies auprès des éducateurs. L'analyse des résultats a amené aux aboutissements suivants :

- Une amorce de définition des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en service de garde constituée de quatre éléments : l'acte et sa nature, le jugement personnel, les impacts et les actes concrets.
- L'interprétation du problème à partir des conséquences que les mauvais traitements peuvent provoquer et le jugement personnel des éducateurs.

- Les explications du phénomène, tant au niveau des conditions de travail, du climat de travail qu'au niveau de l'éducateur en tant que personne.
- Quelques recommandations formulées à l'égard des CPE en général, au Gouvernement et aux éducateurs.

En résumé, il ressort que les mauvais traitements psychologiques en CPE semblent être une réalité et qu'ils vont à l'encontre de l'intervention démocratique proclamée. Le métier d'éducateur est bel et bien un métier dur et exigeant, mais captivant. Il n'est pas facilité par le manque de reconnaissance, les conditions de travail, le climat de travail et le manque de ressources financières. Tout intervenant peut craquer un jour ou l'autre. Pour cela, il devient primordial de mettre des mécanismes en place afin d'accompagner les éducateurs dans leurs tâches, sinon ils peuvent basculer dans la violence et la victime risque d'être un plus « petit » qu'eux. Peu de systèmes de protection sont mis en place systématiquement pour prévenir cette forme de violence. L'acteur clef de la prévention demeure la direction des CPE. C'est elle qui a le plus de pouvoir pour amener des changements et instaurer un filet de sécurité afin que de tels actes ne se produisent pas.

Cette recherche ne se veut donc qu'un point de départ dans la recherche sur la qualité du lien entre l'éducateur et l'enfant, et désire être une motivation pour les autres chercheurs de continuer à analyser la qualité de leur relation. Bigras (2008) met l'accent sur le même point et résume bien l'essence de notre pensée : « Comme le soulignent McCartney et Rosenthal (2000), il est impératif de prendre en compte la qualité et le type de garde offerts, puisque de plus en plus d'enfants fréquentent ces services. Il est toutefois paradoxal de constater que les évaluations de qualité des milieux de garde se sont surtout restreintes à des variables organisationnelles ou de gestion, comme le ratio intervenants-enfants ou encore la scolarité et l'expérience des éducateurs. Beaucoup moins d'attention fut accordée à la qualité des relations établies par les intervenants » (Bigras et Cantin, 2008, p. 193-210).

Cette recherche, de par sa représentativité limitée, ne peut conclure de résultats avec certitude, ni en tirer des généralisations. Elle représente cependant un tremplin dans le but de sensibiliser la société à cette problématique, d'inviter les CPE à être davantage attentif aux agissements des éducateurs et de soutenir la qualité des liens entre intervenants et enfants. Il

serait souhaitable de favoriser le soutien aux éducateurs afin de stimuler un développement plus harmonieux des enfants. En ce sens, les mauvais traitements psychologiques en CPE ne sont-ils pas le symptôme d'un malaise que vivent les éducateurs dans leur pratique? Les enfants doivent-ils réellement en être les victimes par le manque de support aux éducateurs et les subventions insuffisantes de l'État? Ignorer cette problématique témoigne de la crainte que vivent les institutions à se faire pointer du doigt et de leur difficulté à se remettre en question.

BIBLIOGRAPHIE

ABER, J.L. et E. ZIGLER. (1981). «Developmental considerations in the definition of child maltreatment», dans *Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect*, Cambridge University Press.

ANONYMOUS (2005). «Day-care operator's theory of children's abuse too similar to expert: Crown», *Canadian Press NewsWire*. Toronto, Feb 22, 2005, p. n/a.

ANONYMOUS (2005). «Montreal man who abused children at day-care centre gets five years prison», *Canadian Press NewsWire*, Toronto, Jun 21, 2005, p. n/a.

ANONYMOUS (2006). « Quebec day care closes after alleged abuse », *CanWest News*, May 20, 2006, p.1, Don Mills, Ont.

ARCAND, S. et D. DAMANT, S. GRAVEL, E. HARPER (2008). *Violences faites aux femmes*, Presses de l'Université du Québec, Québec.

AUSSILLOUX C. et al. (1996). *Maltraitance psychologique*. Édition FLEURIS, Paris.

BAILY, T.F. et W.H. BAILY. (1986). «Operational Definitions of Child Emotional Maltreatment», *Rapport de recherche*, Augusta, Maine, National Center on Child Abuse and Neglect.

BARNETT, D., J.T. MANLY et D. CICCHETTI (1991). «Continuing toward an operational definition of psychological maltreatment», *Development and Psychopathology*, vol. 27, no 3, p.19-29.

BATESON, G. (1984). *La nature et la pensée*. Flammarion. Paris.

BECKER, G. (1999). *Protecting the gift: Keeping children and teenagers safe (and parents sane)*, Dell Publishing, New York.

BELSKY, J. (1993). « Etiology of child maltreatment: A developmental-ecological analysis », *Psychological Bulletin*, no 114, p. 413-434.

BERTRAND, L. (1993). «Réflexions sur la notion de représentation. Définir le concept pour éviter les fausses représentations». *Revue de l'association pour le recherche qualitative*, numéro 9, 102-114.

- BIFULCO, A., G.W. BROWN et T.O. HARRIS. (1994). «The child experience of care an abuse (CECA): A retrospective interview measure», *Journal of Child Psychology, Psychiatry, and Allied Disciplines*, vol. 35, no 8, p. 1419-1435.
- BIGRAS, N. et G. CANTIN (2008) « Les prochaines années pour les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec », dans *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec : Recherches, réflexions et pratiques*, Presses de l'université du Québec, Québec, p. 193-210.
- BOUCHARD, C. et al. (1991). *Un Québec fou de ses enfants- Rapport du groupe de travail pour les jeunes*, Gouvernement du Québec, Ministère de la Santé et de Services sociaux, Direction des communications, Québec, p. 147.
- BOUCHARD, C. et R. TESSIER (1996). «Conduites à caractère violent à l'endroit des enfants », dans C. Lavallé et al, *Conduites à caractère violent dans la résolution des conflits entre proches*, Santé Québec, monographie no2, Enquête sociale et de santé 1992« 1993, Montréal, Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- BOUTINAUD, A. (1938). *Parents et éducateurs modernes devant les problèmes du caractère et de la personnalité de l'enfant*, Éditions l'école, Paris.
- BRASSARD, M.R. et al. (1987). «Psychological maltreatment of children and youth», New York, Pergamon press.
- BRASSARD, M.R. et al. (2000). « Psychological and emotional abuse of children » dans *Case studies in family violence, second edition*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York.
- BRITO, T.L. (2000). «Paranoid parents, phantom menaces, and the culture of fear», *Wisconsin Law Review*, Wisconsin Univ. Law school, Madison.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). «The ecology of human development», Cambridge, MA, Harvard University Press.
- BURNETT, B.B. (1993). «The psychological abuse of latency children: A survey», *Child Abuse & Neglect*, no 17, p. 441-454.
- BYBEE, D. et C. MOWBRAY. (1993).«An analysis of allegations of sexual abuse in a multi-victim day-care centre case», *Child Abuse& Neglect*, Vol. 17, Issue 6, November- December 1993, Oxford, p. 767-783.
- CAFFEY, J. (1972). "On the theory and practice of shaking infants", *Am J dis child*, 124 (2) p. 161-9.

CAWSON, P., C. WATTAM, S. BROOKER et G. KELLY. (2000). «Child maltreatment in UK: a study of the prevalence of child abuse and neglect», London, National society for the prevention of cruelty to children.

CENTRE JEUNESSE DE MONTRÉAL- Institut Universitaire (2006). *Rapport annuel 2005-2006*, Bureau des communications, Centres Jeunes de Montréal- Institut universitaire, Montréal, p.24.

CENTRE JEUNESSE DE MONTRÉAL-INSTITUT UNIVERSITAIRE (2008). *Rapport annuel 2007-2008*, Bureau des communications, Centres jeunesse de Montréal- Institut universitaire, Montréal.

CHAMBERLAND, C., et al. (2000). « Psychological maltreatment of children reported to youth protection services: a situation of grave concern », *Journal of Emotional abuse*, vol. 5, no 1, p. 65-94.

CHAMBERLAND, C. et al. (2003). *Les cognitions familiales de la violence faite aux femmes et aux enfants*, Institut de recherche pour le développement social des jeunes, Montréal.

CHAMBERLAND, C. et A. FORTIN. (1995). « La violence psychologique envers l'enfant : quelques pistes d'action préventive à retenir », *Service social*, vol. 44, no 2, p. 129-146.

CHAMBERLAND, C. et S. LÉVEILLÉ, N. TROCMÉ (2007). *Enfants à protéger, parents à aider, des univers à rapprocher*, Presses d'Université du Québec, Québec.

CLAUSSEN, A.H. et P.M. CRITTENDEN. (1991). «Physical and psychological maltreatment : Relations among types of maltreatment», *Child Abuse & Neglect*, no 15, p. 5-18.

CLÉMENT, M. et D. DAMANT. (1999). « Violence et intentionnalité », Actes du colloque tenu à Québec le 12 mai 1998 dans le cadre du congrès de l'ACFAS, Collection Réflexions, Numéro 9, Montréal.

CLÉMENT, M.E. et al. (2000). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 1999*, Québec, Institut de la statistique du Québec.

CLICHE, N. (2005). «Violence en garderie : un cas soulève la controverse», *Radio-Canada*, Montréal, 6 juin 2005, p. n/a.

CLIPP, (2006). « Agir en milieu de garde », *trousse de formation à la prévention des mauvais traitements physiques et psychologiques envers les jeunes enfants*, CECOM, Hôpital Rivière des Prairies, Montréal.

CÔTÉ, D. (2008). « Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse/ Directeurs provinciaux-2008 », L'association des Centres jeunesse du Québec, Montréal.

- DANIEL, M.F. (1992). *La philosophie et les enfants*, Montréal, Logiques.
- DAUNAIS, J.P. (1991). « L'entretien non directif », dans B. Gauthier (sous la dir. de), *Recherche sociale*, Québec, Les presses de l'Université du Québec, p. 273-293.
- DEBARBIEUX, E. (1990). *La violence dans la classe*. Collection Sciences de l'éducation, ESF, Paris.
- DE ROBERTIS, C. et H. PASCAL (1987). *L'intervention sociale collective en travail social*, Paris, Le Centurion, 304p.
- DESLAURIERS, J.-P. et Y. HURTUBISE (2000). *Introduction au travail social*, Les Presses de l'Université Laval, Saint-Nicolas (QC).
- DE YOUNG, M. (2004). «The day care ritual abuse moral panic», *reference and research book news*, may 2004, vol. 19, issue 2, Portland, p. n/a.
- DURKEIM, É. (1937). *Les règles de la méthode sociologique*. Presses Universitaires de France, Paris.
- EGELAND, B., L.A. SROUFE et M. ERICKSON. (1983). « The developmental consequences of different patterns of maltreatment », *Child Abuse & Neglect*, vol. 7, no 4, p. 459-469.
- FALLER, K. (1988). « The Spectrum of Sexual Abuse in Daycare: An Exploratory Study », *Journal of Family Violence*, Vol.3, no. 4, p. 283-298.
- FARR, R.M. (1984). «Les représentations sociales ». Dans Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Presses Universitaires de France, Paris, p. 380.
- FARR, R. et S. MOSCOVICI. (1984) « Social representations », Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme et Cambridge University Press, Paris, p. 3-71.
- FINKELHOR et al. (1988). *Nursery crimes: Sexual Abuse in Day Care*, Sage publications, Newbury Park, California.
- GABEL, M., F. JESU et M. MANCIAUX. (1998). *Maltraitances institutionnelles: accueillir et soigner les enfants sans les maltraiter*. Éditions Fleurus, Paris.
- GAGNÉ, M.-H. (1995). *Bilan conceptuel et empirique des connaissances sur la violence psychologique faite aux enfants*, Groupe de recherche et d'action sur la victimisation des enfants, Montréal.
- GAGNÉ, M.-H. (2000). *Envisager, définir et comprendre la violence psychologique faite aux enfants en milieu familial*. Thèse de doctorat en psychologie, Université du Québec à Montréal.

- GAGNÉ, M.-H., BOUCHARD et TOUSIGNANT. (1999). « Envisager, définir et comprendre la violence psychologique faite aux enfants en milieu familial », *Les cahiers Grave*, Volume 6, no 4, Grave-Ardec, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- GAGNÉ, M.-H. et C. BOUCHARD. (2000). « Validation sociale du construit « violence psychologique » dans le cas des enfants maltraités », dans *Canadian Social Work Review*, Volume 17, no 2, Canada, p. 225-244.
- GAGNÉ M.-H., C. MALO, L. CARIGNAN, C. CÔTÉ, N. D'ASTOUS, N. HOULE et A. ROBERT. (2005). *Quand c'est à la tête et au cœur que ça frappe... les mauvais traitements psychologiques et la protection de la jeunesse*. Mémoire du comité avisé sur les mauvais traitements psychologiques, institut de recherche pour le développement social des jeunes, Montréal.
- GARBARINO, J., E. GUTTMAN et J.W. SEELEY. (1987). *The psychologically Battered Child*. San Francisco, Jossey Brass.
- GARIÉPY, L. (1998). « *Jouer, c'est magique. Programme favorisant le développement global des enfants* », Tome I, Les publications du Québec.
- GAUTHIER, B. (1997). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'université du Québec, Sainte-Foy, p.42.
- GILLIGAN, J. (1997). *Violence- Reflections on a national epidemic*, Vintage Books, New York, 306p.
- GINGRAS, F.-P. (2003). « La théorie et le sens de la recherche », tiré de Benoît Gauthier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Presses de l'université du Québec, 4^{ème} édition, Sainte-Foy, Québec, p. 103-126, p.108.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). « Loi sur la protection de la jeunesse », Québec.
- GRAWITZ, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz, 920p.
- HART, S.N., N.J. BINGGELI et M.R. BRASSARD. (1998). « Evidence for the effects of psychological maltreatment », *Journal of Emotional abuse*, vol. 1, No 1, p. 27-58.
- HART, S.N. et M.R. BRASSARD. (2002). « Psychological maltreatment » dans MALO, C. (2006). *Les mauvais traitements psychologiques envers les enfants, pourquoi et comment en tenir compte dans le pratique en centre jeunesse*, document soumis en janvier 2006 pour compendium IRDS à venir.
- HART, S.N. et M.R. BRASSARD. (1991). « Psychological Maltreatment : Progress achieved », *Development and Psychopathology*, no 3, p. 61-70.

- HART S.N., R.B. GERMAIN et M.R. BRASSARD.(1987). « The challenge: To better understand and combat psychological maltreatment of children and youth » dans Brassard, Germain et Hart, *Psychological maltreatment of children and youth*, New York, Pergamon Press.
- HART, S.N. et M.R. BRASSARD (1987). « A major threat to children's mental health: Psychological maltreatment». *American psychologist*, 42, p. 160-165.
- HATZFELD, N. et J. SPIEGELSTEIN (2000). *Méthodologie de l'observation sociale. Comprendre, évaluer, agir*. Dunod, Paris.
- HÉBERT, J. (1991). «La prévention de l'agression juvénile», Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- HÉBERT, J. (2001). « La violence à l'école; Une analyse complémentaire », dans *Problèmes sociaux*, Tome II, Études de cas et interventions sociales, Presses de l'université du Québec, p. 155-182.
- HÉBERT, J. et S. HAMEL (2000). « Rompre le cercle vicieux e la violence scolaire », dans P.-A. Doudin et M. Erkohen-Marks (dir.), *Violence et école : fatalité ou défi*, Bruxelles, Éditions De Boeck.
- HENDRICK, J. (2000). *L'enfant, une approche globale pour son développement*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy.
- HOHMANN, M. et al.(2000). *Partager le plaisir d'apprendre: Guide d'intervention éducative au préscolaire*. Gaëtan Morin Éditeur, Montréal, Paris.
- HORWITZ, A. (1990). *The logic of social control*, Plenum Press, New York.
- HUOT, F. et Y. COUTURIER. (2004). « Les usages de la théorie en intervention sociale ». *Nouvelles pratiques sociales*. Vol.16,no.2.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2004). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec*, Institut de la statistique du Québec, Québec.
- JOHNSON, D. (1990). « La résolution de conflits », Montréal.
- JONES, E.D. et K. Mc CURDY (1992). « The links between types of maltreatment and demographic characteristics of children », *Child Abuse & Neglect*, no 16, p. 201-215.
- JUBIN, P. (1988). *L'élève tête à claques*. Collection science de l'éducation, les éditions ESF, Paris.
- KELLEY et al. (1993). « Sexual abuse of children in day care centres ». *Child Abuse & Neglect*, Volume 17, Issue 1, January-February 1993, p. 71-89.

- KEMPE, C.H. et al. (1962). *The battered child syndrome*, *Jama* 181, p. 17-24.
- KUHN, T. (1993). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion, Paris.
- LAGRAULA-FABRE, M. (2005). *La violence institutionnelle. Une violence commise sur des personnes vulnérables par des personnes ayant autorité*. L'Harmattan, Paris, 574p.
- LABORIT, H. (1985). *Éloge de la fuite*, Gallimard, Paris, 185p.
- LANCUP, S. (1992). «La violence faite aux enfants» *Revue de littérature sélective sur la violence physique et psychologique subie par les enfants*. Centre des services sociaux du Montréal métropolitain, Montréal, p.21.
- LALIVE D'ÉPINAY, C. (1989). « Individualisme et solidarité aujourd'hui (douze thèses) ». *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXXXVI, p. 15-31.
- LAURIER, J. (2008). « Rapport d'activités 2007/2008 », Association des Centres jeunesse du Québec, Montréal.
- LECOMTE, J. (1997/1998). « Les théories de la motivation », *Sciences humaines*, Hors série no 19, décembre 1997/ janvier 1998.
- L'ÉCUYER (1987), dans Mayer, R. et al. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Gaëtan Morin éditeur, Montréal, Paris, p. 164
- LEMIRE, N. (2005). *Les mauvais traitements physiques et psychologiques envers les enfants : Bilan des connaissances*, CLIPP, Montréal.
- LESNIK-OBERSTEIN M., A.J. KOERS et L. COHEN. (1982). « Parental hostility and its sources in psychologically abusive mothers: a test of the three-factor theory», *Child Abuse and Neglect*, Volume 19, Number 1, January 1995, Elsevier, pp. 33-49(17)
- MALO, C. et al. (2000). *Étude exploratoire des manifestations de mauvais traitements psychologiques chez de jeunes parents « à risque » avec leur enfants d'âge préscolaire*. Rapport final. Institut de recherche pour le développement social des jeunes, Montréal.
- MALO, C. et al. (2001). « État des connaissances sur les mauvais traitements psychologiques envers les enfants » dans *Problèmes sociaux*, Tome II, Études de cas et interventions sociales, Presses de l'Université du Québec.
- MALO, C. (2006). *Séminaire itinérant dans le cadre des activités pour le 10^{ème} anniversaire du CJM-IU et de l'IRDS*, Printemps 2006.

MALO, C. (2006). *Les mauvais traitements psychologiques envers les enfants, pourquoi et comment en tenir compte dans le pratique en centre jeunesse*, document soumis en janvier 2006 pour compendium IRDS à venir.

MALO, C. et M.-H. GAGNÉ. *Guide de soutien à l'évaluation du risque de mauvais traitements psychologiques envers les enfants. Quand c'est à la tête et au cœur que ça frappe...*. Centre jeunesse de Montréal- IU, Grave Ardec.

MALO C., J. MOREAU, C. CHAMBERLAND, S. LÉVEILLÉ, C. ROY. (2004). « Parental cognition, emotions and behaviours associated with the risk of psychological maltreatment of preschoolers », *Journal of Emotional Abuse*, vol. 4 (2).

MANCIAUX, M. et M. GABEL (1993). « Essai de définition : intérêt et limites de l'épidémiologie », dans P. Straus et M. Manciaux (dir.), *L'enfant maltraité*, Paris, Fleurus, p. 135-161.

MANGHAM C., P. MC GRATH, G. REID et M. STEWART (1995). « Résilience, Pertinence dans le contexte de la promotion de la santé », *Document de travail - Analyse détaillée présentée en 1995 à Santé Canada Atlantic Health Promotion Research Centre*, Université Dalhousie.

MARGOLIN, L. (1990). « Child abuse by baby-sitters: an ecological interactional interpretation », *Journal of Family and Violence*, no 5, p. 95-105.

MASCHIMO, M.T. (1993). *Quand les profs craquent*, Paris, Laffont.

MASSONAT, J. (1987). « Observer », dans A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonat et A. Trognon, *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod, p. 17-79.

MAYER, M. et al. (2004). *Mémoire conjoint de l'équipe de recherche Grave- Ardec et de l'institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS), Consultation sur la révision de la Loi sur la protection de la jeunesse*, Grave- Ardec et IRDS, Montréal.

MAYER, R., F. OUELLET, M.-C. SAINT-JACQUES, D. TURCOTTE ET COLLABORATEURS (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Gaëtan Morin éditeur, Montréal, Paris, p. 25.

MINTZBERG, H. (2003). « Le pouvoir dans les organisations », Éditions d'organisation, collection « les Références », Paris.

MIREAU, E. (2005). *Syndrome du bébé secoué. Hématome sous -dural du nourrisson et maltraitance à propos d'une série de 404 cas*, Thèse de doctorat en médecine, Université de Paris V, René Descartes.

MUCCHIELLI dans Mayer, R. et al. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Gaëtan Morin éditeur, Montréal, Paris.

NAVARRE, E.L. (1987). «Psychological maltreatment: The core component of child abuse», dans *Psychological Maltreatment of Children and Youth*, sous la dir. de Brassard, Germain et Hart, New York, Pargamon Press, p. 45-56.

NCCAN- National Center for Child Abuse and Neglect (1988). *U.S. Department of Health and Human Services*. Washington, National Academy Press.

OGRODNIK, L. (2008). *La violence familiale au Canada: un profil statistique 2008*, Centre national d'information sur la violence dans la famille, Unité de la prévention de la violence familiale, Agence de la santé publique du Canada, no 85-224-x au catalogue, Ottawa.

O'HAGAN, K.P. (1995). «Emotional and psychological abuse : Problems of definition», *Child Abuse & Neglect*, vol. 19, no 4, p. 449-461.

OUELLET, F., J. LINDSAY, M. CLÉMENT et G. BEAUDOIN. (1996). *La violence psychologique entre conjoints, tome I. : Ses représentations selon le genre*. Collection Études et Analyses, numéro 3 : Centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes (CRI-VIFF).

OXMAN-MARTINEZ, J. et J. MOREAU (1993). *La négligence faite aux enfants : une problématique inquiétante*, Longueuil, Centre jeunesse de la Montérégie.

PÉTARD, J.-P. (2007). « Les représentations sociales » dans *Psychologie sociale*, Éditions Bréal, Rosny, p. 164 -182.

PETITCLERC, J.-M. (2005). *Éducation non violente. Comprendre, prévenir, enrayer la violence*. Éditions St-Augustin, Saint-Mauricie, 100p.

PILOZ, L. (1999). *Maîtriser la violence à l'école. Prévention et traitement de la violence en milieu scolaire*, Bruxelles, De Boeck et Belin.

REY, Alain (1992). « Le micro-Robert poche », Dictionnaires le Robert, Paris.

RONDEAU, G., N. BORDEUR et N. CARRIER (2001). *L'intervention systémique et familiale en matière de violence conjugale : fondements, modalités, efficacité et controverses*, Montréal et Québec, centre de recherche interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes, coll. « Études et Analyses », no 16.

SCHAEFER, C. (1997). « Defining verbal abuse of children: A survey », *Psychological Reports*, no 80, p. 626.

SCHON, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'action professionnelle*. Éditions logiques, Montréal.

SCHUMACHER, R. et R. CARLSON. (1999). «Variables and risk factors associated with child abuse in daycare settings», *Child Abuse & Neglect*, Vol. 23, Issue 9, September 1999, p. 891-898.

SHAVER et al. (1991). « The search of a definition of psychological maltreatment », *Development and Psychopathology*, no3, p. 79-86.

ST-ARNAUD, P. (2005). «Québec home day-care centres receive highest number of complaints of violence», *Canadian Press News Wire*, Toronto, Jul 26, 2005.

STRAUS, M.A. (1979). «Measuring intrafamily conflict and violence: The conflict tactics scales», *Journal of Marriage and the Family*, vol. 41, no1, p. 75-88.

THOMPSON A.E. et J.E. JACOBS (1991). « Defining psychological maltreatment: Research and policy perspectives », *Development and Psychopathology*, no3, p. 93-102.

THOMPSON A.E. et C.A. KAPLAN (1996). « Childhood emotional abuse », *British Journal of Psychiatry*, no 168, p. 143-148.

TOMKIEWICZ, S. et P. VIVET. (1991). *Aimer mal, châtier bien. Enquête sur les violences dans des institutions pour enfants et adolescents*. Éditions du Seuil, Paris.

TOURIGNY, M. et al. (2002). *Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportements sérieux signalées à la protection de la jeunesse au Québec*, Rapport final juin 2002, CLIPP.

TRAINOR, C. (2002). «La violence familiale au Canada: un profil statistique 2002», *Statistiques Canada*, no 85-224XIF au catalogue, Centre canadien de la statistique juridique, Ministre de l'industrie, Ottawa.

TROCMÉ, N., FALLION, MCLAURIN et COLLABORATEURS (2005). *Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants 2003*, Données principales, Agence de santé publique du Canada.

TROCMÉ, N. et D. WOLFE. (2001). « Étude canadienne sur l'incidence des signalements de cas de violence et de négligence envers les enfants » dans *La violence familiale au Canada : un profil statistique 2001*, produit no 85-224, Statistiques Canada, Ottawa, Centre canadien de la statistique juridique.

VALIQUETTE, M. (1997). *Le pouvoir sans abus*. Éditions logiques, Montréal.

VESLIN, O. et J. VESLIN. (1992). « Corriger des copies », Hachette éducation, ESF éditeur, Paris, p. 58.

VISSING, STRAUS, GELLES et HARROP (1991). «Verbal aggression by parents and psychological problems of children», *Child Abuse & Neglect*, vol. 15, no3, p. 223-238.

VIVET, P. (2007). *Les enfants maltraités*, Les essentials Milan, Toulouse.

WATERMAN et al. (1993). *Behind the Playground Walls: Sexual Abuse in Preschools*, Guilford Press, New York.

ZURAVIN, S.J. (1989). «The ecology of child abuse and neglect: Review of the literature and presentation of data», *Violence and Victims*, no4, p. 101-120.

WEBOGRAPHIE

- McKEE, T. (2005). « Mom talks about alleged daycare abuse” sur le site de WCPO.COM: www.wcpo.com/news/2005/local/03/29/abuse.html visité le 11 septembre 2006.
- CRI-VIFF 9-CENTRE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE SUR LA VIOLENCE FAMILIALE ET LA VIOLENCE FAITE AUX FEMMES (2006). *Définition de la violence*, [www. Criviff.qc.ca/presentation.asp](http://www.Criviff.qc.ca/presentation.asp).
- Site de l’association québécoise des CPE : <http://www.aqcpe.com/CPE/CPE-chiffres.html>
- Site de statistique Canada : www.statcan.ca/français/freepub/85-224-XIF/0100085_224-XIF.pdf visité le 1. mai 2006 et le 29 décembre 2008.
- Site du ministère de la justice du Canada : <http://canada.justice.gc.ca/fr/ps/fm/childafs.html> visité le 1. mai 2006
- Wikipédia, L’encyclopédie libre : http://fr.wikipedia.org/wiki/Conditions_de_travail#G.C3.A9n.C3.A9ralit.C3.A9s (visité le 28 octobre 2008).
- NADEAU, J. (2003). «Un projet de recherche favorisant la réduction de bruit dans les garderies», Communiqué du 27 janvier 2003, Montréal, Site du IRSST (Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail): http://www.irsst.qc.ca/fr/_communique_47.html (visité le 2 janvier 2009)

ANNEXE I

LISTE COMPLÈTE DES MAUVAIS TRAITEMENTS PSYCHOLOGIQUES

Référence : Guide d'évaluation du risque de mauvais traitements psychologiques envers les enfants. Programme de formation pour les centres jeunesse et les CLSC. (Malo et Gagné, 2004)

Catégorie 1 : Mépris

Agresser verbalement l'enfant
Rejeter verbalement l'enfant
Dénigrer l'enfant
Humilier l'enfant devant ses pairs ou en public
Se montrer hostile envers l'enfant
Refuser de reconnaître la demande d'aide de l'enfant
Traiter l'enfant de noms dégradants
Traiter l'enfant en inférieur
Etc.

Catégorie 2 : Terrorisme

Menacer l'enfant de violence physique sévère
Menacer de blesser l'enfant
Menacer de tuer l'enfant
Menacer l'enfant de l'abandonner
Exposer l'enfant à de la violence contre un être aimé, notamment à la violence conjugale
Se montrer violent envers un animal aimé de l'enfant
Briser des objets par terre devant l'enfant
Menacer de briser un objet aimé de l'enfant
Laisser un jeune enfant sans surveillance en présence d'un danger
Laisser un jeune enfant seul à la maison

Catégorie 3 : Isolement

Enfermement
Limite exagérée des contacts sociaux
Etc.

Catégorie 4 : Exploitation

Exposer l'enfant à des modèles de comportement antisociaux
Placer l'enfant dans un rôle irréaliste étant donné son âge
Encourager chez l'enfant les comportements déviants
Faire fumer ou boire un jeune enfant
Encourager ou obliger l'enfant à participer à des jeux sexuels
Considérer l'enfant comme un serviteur
Encourager un jeune enfant à avoir un emploi rémunéré
Utiliser le salaire d'un enfant plus âgé à ses propres fins
Etc.

Catégorie 5 : Ignorance

Éviter les contacts physiques avec l'enfant
Refuser les contacts physiques initiés par l'enfant
Éviter de parler avec l'enfant
Se montrer non disponible aux besoins exprimés par l'enfant
Refuser de s'intéresser aux comportements de l'enfant
Etc.

Catégorie 6 : Négligence des besoins de traitements

Ignorer les problèmes de santé physique ou mentale présenté par l'enfant
Ignorer les besoins spéciaux de l'enfant aux plans éducationnels
Suite à un diagnostic professionnel, refuser ou négliger d'appliquer le traitement recommandé.
Etc.

Catégorie 7 : Autres formes

Démontrer un contrôle excessif envers l'enfant
User de favoritisme envers la fratrie
Etc.

ANNEXE II

FEUILLE D'INFORMATION



Chère participante, cher participant,

Tout d'abord je tiens à vous remercier pour votre précieuse collaboration. Sans vous, ma recherche ne pourrait être réalisée.

Avant qu'on commence l'entrevue, j'aimerais vous donner quelques informations. L'entretien auquel vous participez fait partie du processus de ma recherche de maîtrise en travail social- concentration famille-jeunesse à l'UQÀM. Mon sujet porte sur la représentation que les éducateurs se font des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en CPE. Mes interlocuteurs sont donc tous, comme vous, des éducateurs/éducatrices en CPE, avec ou sans formation, mais avec un minimum de deux ans d'expérience de travail en Centres de la Petite Enfance. Votre tâche consistera à répondre, selon vos connaissances et vos croyances, à quelques questions. Aucune réponse donnée ne peut être fausse, car c'est VOTRE perception du sujet qui m'intéresse. Les objectifs de ma recherche sont :

- de connaître votre perception concernant les mauvais traitements psychologiques (les actes psychologiquement violents, leurs impacts, leurs causes)
- d'explorer avec vous le soutien qui est à votre disposition pour contrer de tels actes.
- de connaître vos souhaits quant aux mesures qui devraient être mis en place afin de prévenir de tels actes.

Il se pourrait que certaines questions vous rappellent des souvenirs désagréables ou/et vous font vivre des émotions non désirées ainsi que certains thèmes abordés pourraient déclencher de remises en question sur vous-même comme éducateur. Ceci est tout à fait normal et vous avez le droit, en tout temps, de mettre fin à l'entrevue ou de décider de ne pas répondre à une des questions. Faites-moi simplement signe.

N'oubliez jamais que toute information sera traitée avec le plus grand respect et bien sûr de façon confidentielle (aucun élément pouvant déterminer où vous travaillez et qui vous êtes ne sera divulgué). Aucune personne, à part moi et mon directeur de recherche, Jacques Hébert, ne pourra avoir accès à ces données et les enregistrements seront détruits à la fin de ma rédaction. Pour vous assurer la confidentialité, je vous invite à signer le formulaire de consentement ci-joint.

Si une information vous vient en tête les jours qui suivent l'entrevue, n'hésitez pas à m'appeler. Il me fera un plaisir de prendre les données supplémentaires en considération et de les inclure dans ma recherche. Merci,

Caroline Pulver, (514) 585-3287



ANNEXE III

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

Je, soussigné (e)

accepte de fournir des renseignements dans l'enquête intitulée :

La représentation sociale des éducateurs des mauvais traitements psychologiques envers les enfants en service de garde.

Étudiant (e) chercheur (e) responsable : Caroline Pulver

Sous la direction de : Jacques Hébert

Je suis informé (e) que les renseignements obtenus lors de cette enquête sont confidentiels, qu'ils ne seront connus que de l'investigateur principal, que toute publication sera sur l'ensemble des personnes interviewées et jamais sur un cas particulier.

Après l'analyse des résultats, les données de la recherche seront détruites.

Je reconnais par ailleurs, la possibilité de me retirer de l'étude en tout temps pour des motifs dont je serai le seul juge.

Enfin, je suis informé (e) aussi que le sous-comité de la maîtrise a approuvé ce projet de recherche et que l'observance de leurs recommandations est une condition indispensable à la réalisation de cette recherche.

Signature de l'interviewé (e)

Date

Signature de l'étudiant (e)-chercheur (e) responsable

Date

ANNEXE IV

GRILLE D'ENTREVUE

Trois blocs de questions/ thèmes seront abordés:

1. La définition de la violence/ de la violence psychologique faite aux enfants en milieu de garde

Qu'entendez-vous par violence envers les enfants en service de garde?

Existe-t-elle?

Quelles formes peut-elle prendre?

Mon sujet d'étude porte davantage sur la violence psychologique.

Qu'entendez-vous par ce terme?

Quel acte qualifiez-vous comme psychologiquement violent?

Est-ce un problème? Si oui, en quoi consiste-t-il?

2. La traduction de la définition dans l'action.

Comment se manifeste la violence psychologique envers les enfants en milieu de garde, selon vous? Donnez moi un exemple. Si aucune idée, je présente l'anecdote ci-dessous.

Avez-vous déjà pu observer des actes psychologiquement violents envers les enfants chez d'autres éducateurs?

À quelle fréquence? 1fois/jour,/semaine, /mois, /année?

Dans quel contexte ça a eu lieu?

Qui en était la victime?

Quels sont les causes, selon vous, d'un tel comportement de la part d'un adulte?

Quelles pourraient être les conséquences de ce type de conduite pour l'enfant?

Comment avez-vous réagi face à cette situation?

Qu'avez-vous fait pour remédier à la situation?

Si la personne ne peut illustrer une situation significative :

ANECDOTE

Michel a de la difficulté à respecter les consignes. Il bouge beaucoup et s'énerve facilement.

De plus, lorsqu'il n'a pas ce qu'il veut ou qu'il doit exécuter une action demandée (comme

aller faire pipi), il fait des crises. Les éducatrices soupçonnent que l'enfant est habitué aux coups à la maison et que c'est pour cela qu'il ne veut pas suivre les règles de la garderie. Un matin l'éducatrice décide de ne plus le forcer d'aller faire pipi à la toilette afin d'éviter une crise et lorsque l'enfant le lui demande, elle y interdit l'accès. Elle passe à une autre tactique : lorsque Michel s'échappera dans sa culotte, elle le laissera ainsi afin que tous les amis rient de lui. De plus, elle ajoute quand cela arrive : « tu vois Michel, c'est bien ça, quand on veut pas écouter. Tu es vraiment ridicule maintenant. Et comme ça tu ne pourras même pas aller au parc. Tu devras rester tout seul à la garderie. Ça t'apprendra à ne plus faire de crises! »

Avez-vous déjà été témoin d'une situation similaire?

Que pensez-vous d'une telle intervention?

Pourquoi, selon vous, l'éducateur a-t-il agit ainsi?

Quelles pourraient être les conséquences de ce type de conduite pour l'enfant?

Comment réagiriez-vous si vous en étiez témoin?

3. Les pistes d'action possibles

Quelles mesures, pour vous les éducateurs, existe-il présentement afin d'éviter des actes psychologiquement violents?

Que considérez-vous comme l'outil le plus utile? Pourquoi?

Que pourrait-on faire pour venir en aide aux éducateurs abusifs?

Que désireriez-vous que votre CPE instaure pour prévenir de telles situations?