

Les enseignants¹ et l'aide aux jeunes agressés sexuellement

Louise Gaudreau

Renée Labrie

université du québec à montréal

Le problème des agressions sexuelles des jeunes a pris de l'ampleur. Quel est le rôle de l'école et de ses enseignants dans l'aide apportée à ces jeunes? L'objectif de la recherche, rapportée dans cet article, consistait à décrire les connaissances des enseignants sur le phénomène des agressions sexuelles des jeunes, leur intérêt pour cette question, l'aide qu'ils fournissent ou fourniraient aux jeunes agressés sexuellement et leurs réactions émotives devant la situation de ceux-ci. Un échantillon de 100 enseignants du secondaire ont répondu à des tests de connaissances, d'intérêts et à des séries de questions sur leurs comportements et leurs points de vue. Les résultats montrent qu'il y aurait 1,3 cas d'agression sexuelle connus par enseignant, que les enseignants sont assez bien informés et très intéressés; ils éprouvent de la difficulté à faire du dépistage mais se jugent capables d'établir une relation d'aide. Ceux qui ont déjà aidé des jeunes agressés sexuellement ressentaient le besoin de le faire, ont sympathisé avec eux et ont éprouvé certains ressentiments face à l'agresseur. Seule une minorité d'enseignants ont rapporté les cas à qui de droit.

Sexual abuse of young people is a growing problem. How can schools and teachers help these young people? Our research describes teachers' knowledge of the phenomenon of sexual abuse of the young, the level of their interest in the issue, the assistance they offer or would offer to victims, and their emotional reactions to them. A sample of 100 secondary school teachers answered tests of relevant knowledge and level of interest, along with questions on their behaviour and viewpoints. On average, each teacher knew of 1.3 cases of sexual abuse and was fairly well informed about, and very interested in the issue. They have difficulty detecting instances of such abuse, but believe themselves capable of assisting victims. Those who had previously helped young victims had a strong need to assist, sympathized with the victim, and felt resentment against the abuser. Only a minority of teachers reported cases to the authorities.

La société nord-américaine fait montre d'un grand intérêt pour les jeunes et leur vécu sexuel. Certaines informations s'y rapportant jouissent en effet d'une couverture relativement importante dans les mass-média. Ainsi, au Canada comme ailleurs, le taux croissant de maladies transmissibles sexuellement chez les 15-19 ans, les cas d'agressions sexuelles impliquant des enfants, des adolescentes ou des adolescents ou encore les histoires de

prostitution juvénile font la manchette et pas seulement celle des journaux à sensations.

Or, les enseignants sont généralement conscients que des situations dramatiques empêchent certains jeunes de fonctionner normalement à l'école. Ils se sentent toutefois impuissants à cet égard et ils considèrent que leurs moyens sont limités pour améliorer la situation (Boudreault et Fontaine, 1983). Les enseignants ont-ils cette impression face aux agressions sexuelles subies par les jeunes? Que savent-ils de ce phénomène? S'y intéressent-ils? Comment interviennent-ils dans ce domaine? Que ressentent-ils face au problème? Nous avons cherché des réponses à ces questions en effectuant une étude exploratoire qui visait à décrire les connaissances que les enseignants avaient du phénomène, leur intérêt pour cette question, l'aide qu'ils fournissent ou fourniraient aux jeunes agressés sexuellement et leurs réactions émotives devant la situation de ceux-ci.

L'AGRESSION SEXUELLE DES JEUNES

L'agression sexuelle (ou abus sexuel) des jeunes se produit à l'extérieur de la famille mais aussi, et d'ailleurs plus fréquemment semble-t-il, dans le milieu familial (Faller, 1988; Hodson & Skeen, 1987). Qu'elle soit intra-familiale ou extra-familiale, l'agression peut se dérouler en présence ou en l'absence de violence physique (Faller, 1988; Seng, 1986). L'agresseur peut avoir un lien de parenté avec l'agressé (comme dans les cas d'inceste) ou ne pas en avoir (Faller, 1988). Même s'il arrive que l'agresseur soit approximativement du même groupe d'âge que l'agressé (le cas de l'inceste frère-soeur en est un exemple), l'agression sexuelle des enfants et des jeunes se définit généralement comme une exploitation sexuelle de ces derniers et un abus de pouvoir par quelqu'un de plus âgé ou d'un stade de développement physique et sexuel ou psychologique plus avancé, cette personne en tirant un bénéfice quelconque (sexuel, financier ou autre) (Faller, 1988; Giarretto, 1982; Rouyer et Drouet, 1986; Rush, 1983). Cette exploitation se fait par des attouchements, la masturbation, le coït ou toute autre forme d'activités à caractère sexuel comme l'utilisation des jeunes dans la pornographie ou la prostitution juvénile (Faller, 1988; Seng, 1986).

Aux États-Unis, des auteurs estiment pour les années 1980 que 1 fille sur 4 (Borkin & Frank, 1986; Daugherty, 1986; Stone, 1986) et que 1 à 3 garçons sur 11, sur 10, ou sur 9 selon les observations de Finkelhor (1981) et de Rush (1983), ou 1 garçon sur 7 selon celles de Daugherty (1986), composent le groupe des jeunes agressés sexuellement. Russell (1983) a même constaté qu'une personne sur 3, impliquées dans une étude qu'elle a menée sur le sujet, avait été agressée sexuellement avant l'âge de 18 ans. Et, selon Borkin et Frank (1986), 1 enfant sur 20 serait victime d'inceste.

Au Canada, les données présentées dans le Rapport Badgley (Comité sur les infractions sexuelles à l'égard des enfants et des jeunes, Canada, 1984) montrent que 42% des adultes canadiens, interrogés dans le cadre d'une vaste enquête ont subi des actes sexuels non désirés. L'enquête montre aussi que 40% des Québécois seraient dans la même situation. Ces actes sexuels non désirés comprennent l'exhibitionnisme, les menaces et les tentatives d'agression sexuelle ainsi que les agressions sexuelles comme telles. Sur 5 incidents de ce genre, 4 ont eu lieu pendant l'enfance ou l'adolescence des répondants. Environ 2 femmes sur 5 et 1 homme sur 4 ont vécu de tels incidents dont 1 personne sur 25 qui aurait été victime d'inceste.

Plusieurs types d'agressions sexuelles d'enfants et d'adolescents ou d'adolescentes ne sont pas comptabilisés dans les chiffres provenant des cas rapportés officiellement à des organismes socio-judiciaires. Par exemple, l'inceste frère-soeur fait rarement l'objet d'un signalement. Il en est de même de l'inceste mère-fille et mère-fils. D'après Rouyer et Drouet (1986), ces cas sont pourtant plus fréquents qu'on ne le soupçonne.

Les réactions des garçons et celles des filles agressés sexuellement ont tendance à être différentes. Messier (1986) résume leur situation en affirmant que

les filles abusées vont souvent retourner contre elles-mêmes la honte, la peur, le sentiment d'insécurité et la colère qu'elles ont ressentis . . . les garçons abusés vont souvent avoir tendance à se venger sur d'autres de l'agression subie, s'identifiant ainsi à leur agresseur. Des filles réagiront comme la plupart des garçons abusés, tandis que des garçons auront, comme la plupart des filles abusées, acquis la tendance à rester des victimes. (p. 21)

Pour l'ensemble des cas de mineurs agressés sexuellement et signalés aux organismes concernés, les recherches américaines révèlent qu'il y aurait une proportion de 1 garçon pour 3 filles (Butler, 1986). Au Québec, sur 5 cas rapportés à la Direction de la protection de la jeunesse au début des années 1980, il y avait 4 filles et 1 garçon (Messier et De Champlain, 1984).

Il est difficile d'établir les conséquences à long terme de l'inceste (Krener, 1985) ou de l'agression sexuelle en général (Daugherty, 1986). Mais Daugherty a relevé les observations suivantes qui permettent d'entrevoir l'avenir assez sombre réservé aux jeunes agressés. Les femmes agressées sexuellement pendant leur enfance ou leur adolescence constituent 90% de celles qui sont traitées pour dysfonctions sexuelles et représentent 80% à 90% des groupes de mères en traitement pour avoir maltraité leur enfant. Elles forment aussi un groupe majoritaire parmi les prostituées. Ce sont également les mères de 75% des familles où se retrouve un cas d'inceste. Les hommes agressés sexuellement pendant leur jeunesse constituent la majeure partie des adolescents traités pour intoxication par des drogues et la moitié des adolescents qui ont commis des actes répréhensibles d'après la loi. Ils

représentent une grande proportion des adultes en traitement pour abus de drogues et une forte majorité des hommes incarcérés pour avoir commis des délits sexuels.

L'ÉCOLE FACE AU PROBLÈME DES AGRESSIONS SEXUELLES

Plummer (1986) a constaté que les systèmes d'éducation occidentaux se sont impliqués dans l'aide offerte aux jeunes face aux agressions sexuelles. Mais leur rôle semble principalement se résumer à la mise sur pied ponctuelle de brèves interventions préventives et ce sont souvent les professionnels de la santé et de l'intervention psycho-sociale qui les font. À des degrés variables selon les pays et les régions, l'école a apporté sa contribution sous diverses formes: mini-cours donnés dans le cadre d'un programme d'éducation sexuelle (comme au Québec par exemple), diffusion d'informations écrites, organisation de conférences, de pièces de théâtre ou de kiosques présentés à l'extérieur de la classe ou à l'heure des cours, témoignages apportés en classe par des ex-victimes ou par un intervenant professionnel du domaine, projection de films, exposé donné annuellement par l'infirmière scolaire ou par un travailleur social (Adams, 1986; Borkin & Frank, 1986; Bridge, 1984; Fay, Gregorio, Kerr, & Robbins, 1983; Gilgun & Gordon, 1985; Gouvernement du Québec, 1984a et 1984b, sous le thème "exploitation sexuelle"; MacFarlane & Waterman, 1986; Rush, 1983).

Mais Campbell-Smith (1983) remarque qu'avec ou sans cours d'éducation sexuelle, l'école agit sans coordination. Elle ne réussit pas à aider les jeunes agressés au moment où ils en ont le plus grand besoin ou leur vient en aide trop tard. Brassard, Tyler et Kehle (1983) considèrent eux aussi que les écoles sont inefficaces, qu'elles aient intégré ou pas l'éducation sexuelle parmi les matières scolaires; le jeune victime d'agression sexuelle continue d'être laissé à lui-même. Et Riggs (1982) laisse entendre que l'école devrait prendre davantage de responsabilités. Cet auteur suggère d'étendre son rôle à l'intervention d'aide directe auprès des jeunes aux prises avec un problème d'agression sexuelle.

Hodson et Skeen (1987) et Riggs (1982) permettent d'identifier les deux catégories d'intervenants scolaires les plus susceptibles d'aider les jeunes agressés sexuellement. Ce sont l'infirmière et l'enseignant. Ces personnes vivent dans l'univers familial de l'élève et les possibilités qu'elles ont de l'observer ou de l'écouter facilitent le dépistage, l'intervention et, évidemment, la prévention face aux agressions sexuelles. Ces agents sont souvent les premiers à s'apercevoir qu'un jeune est en difficulté, bien avant que les symptômes ne deviennent apparents aux yeux des autres adultes qui côtoient ces derniers (Hodson & Skeen, 1987; Riggs, 1982).

D'une part, Riggs incite à ne pas passer sous silence le rôle joué par l'infirmière scolaire. D'après cet auteur, les parents d'enfants agressés

sexuellement se confieraient plus à l'infirmière qu'aux autres membres du personnel des milieux scolaires. Riggs la présente comme celle qui prend soin, qui soutient, qui ne juge pas et qui est soucieuse du bien-être des gens. Les jeunes la percevraient comme la personne à rencontrer lorsqu'ils souffrent, celle qui peut faire disparaître la douleur. L'infirmière trouverait des occasions de faire du dépistage lors des rapports de santé, des mesures de croissance et des tests diagnostiques (Hodson & Skeen, 1987).

D'autre part, selon Hodson et Skeen, c'est l'enseignant qui est l'adulte qui passe le plus de temps avec les jeunes, qui leur porte plus d'attention en moyenne que n'en reçoivent plusieurs élèves à la maison. Riggs (1982), pour sa part, laisse entendre que tout enseignant est susceptible, au cours de sa carrière, de détecter que certains de ses élèves sont aux prises avec le problème. Cela peut se produire à l'occasion de ses activités pédagogiques quotidiennes, lors de ses réunions avec les autres membres du personnel ou lors des rencontres des jeunes en compagnie de leurs parents.

L'école et son personnel enseignant représentent pour les jeunes les sources d'aide potentielles les plus importantes à l'extérieur de la famille. Comme une grande proportion des comportements d'agression sexuelle des jeunes se produisent dans la famille (comme l'inceste) (Faller, 1988; Messier et De Champlain, 1984), le personnel enseignant s'avère bien placé pour offrir du support (Hodson & Skeen, 1987). Selon Riggs (1982), il serait même en meilleure position que le personnel des autres institutions vouées à la jeunesse d'autant plus que l'école a des contacts permanents et longitudinaux avec les jeunes et leurs familles (Brassard, Tyler, & Kehle, 1983).

Prendre la responsabilité de l'intervention d'aide aux jeunes agressés signifie que l'école ajoute à son rôle préventif celui d'une action directe face aux agressions sexuelles. L'école et son personnel enseignant sont-ils en mesure de le faire? Cette intervention est exigeante car elle consiste non seulement à sensibiliser au problème des agressions sexuelles, mais aussi à observer et dépister, à rapporter les cas, à diriger les jeunes vers les ressources appropriées et à leur assurer une relation d'aide suivie (Brassard, Tyler, & Kehle 1983; Riggs, 1982).

L'INTERVENTION D'AIDE AUPRÈS DES JEUNES AGRESSÉS SEXUELLEMENT

Amorcer et poursuivre régulièrement une intervention d'aide auprès de jeunes agressés comporte des exigences qu'il importe de respecter. Plusieurs auteurs ont apporté des précisions sur ce plan en suggérant des manières de faire l'intervention, en conseillant d'adopter certaines attitudes et d'en éviter certaines autres, en décrivant les démarches à entreprendre ou les qualités à posséder pour bien intervenir.

Par exemple, Messier (1986) a conseillé aux intervenants de faire part au

jeune qu'ils le croient, de le remercier de sa confiance, de lui faire savoir qu'ils sont conscients du courage qu'il lui a fallu pour briser la barrière du silence, qu'ils ne le considèrent pas responsable de sa situation, et qu'ils sont tenus de signaler son cas. Riggs (1982) conseille d'informer le jeune des démarches futures entreprises par l'enseignant, par l'école et les autres organismes (comme les services sociaux ou médicaux). Hodson et Skeen (1987) trouvent important que tous ces messages soient présentés avec tact et doigté, dans un langage adéquat et clair. Malgré que l'intervenant soit tenu de déclarer le cas à qui de droit, Riggs suggère de garder l'entretien confidentiel et d'en informer le jeune. Cet auteur conseille aussi aux intervenants d'éviter une attitude de blâme à l'endroit de l'agresseur, de ne pas chercher de responsable, de ne pas poser de jugement sur l'agresseur ni de tenter de faire eux-mêmes la preuve. Riggs mentionne qu'il importe d'être honnête, ouvert, de soutenir la confiance et de faire sentir au jeune qu'il peut parler autant qu'il le veut et de ce qu'il veut concernant sa situation, tout en le laissant libre de répondre aux questions. Hodson et Skeen, quant à eux, souhaitent que les messages transmis tant verbalement que par le comportement de l'enseignant montrent clairement que celui-ci n'est pas mal à l'aise avec ses propres sentiments et attitudes à l'égard de la sexualité.

De plus, Riggs voudrait que l'intervenant soit capable d'anticiper les réactions émotives (colère, peine ou autres) qui suivent le dévoilement d'un cas d'agression sexuelle, les siennes, celles de l'entourage du jeune et celles du jeune lui-même. Faller (1988) abonde dans ce sens lorsqu'elle affirme qu'un des préalables essentiels pour ceux qui travaillent dans ce domaine est de se sentir bien à l'aise avec leurs propres réactions émotives, de ne pas les ignorer tout en les maîtrisant, principalement dans les cas où l'aidant sentirait monter en lui-même sa rage contre l'agresseur. Swanson et Biaggio (1985) mettent en garde contre la tendance à s'identifier à la victime, à ses sentiments de désespoir, de trahison, ou d'abandon, ce qui risquerait de faire perdre le détachement et l'objectivité nécessaires pour offrir une aide adéquate. Smith (1984) conseille la même prudence face aux gestes chaleureux posés par l'intervenant à l'endroit du jeune. Les marques d'affection, comme une main déposée sur l'épaule ou passée dans les cheveux par exemple, pourraient constituer un obstacle dans certains cas.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Nous avons axé cette recherche sur les interventions d'un groupe d'enseignants en particulier, soit celui des enseignants d'éducation sexuelle. Deux raisons ont principalement motivé ce choix. Premièrement, comme Hodson et Skeen (1987), nous croyons que ces enseignants sont dans le domaine d'enseignement le plus propice à inciter un jeune agressé sexuelle-

ment à leur dévoiler sa situation. Leur importance dans l'intervention auprès de ces jeunes ne sera jamais surévaluée. Deuxièmement, les médias rapportent de plus en plus les cas d'agression sexuelle des jeunes. Une prise de conscience semble se manifester dans la société occidentale depuis quelques années. L'ouverture progressive à parler du problème place les enseignants d'éducation sexuelle dans l'obligation de s'intéresser à ce genre de difficultés; elles se posent aux jeunes dans le domaine sexuel, qui est aussi celui de l'éducation sexuelle.

Aussi, cette recherche exploratoire visait les objectifs suivants: examiner les connaissances des enseignants d'éducation sexuelle sur les agressions sexuelles des jeunes; déterminer leur intérêt face au phénomène et face à une intervention de leur part auprès des jeunes agressés; décrire les interventions qu'ils ont faites ou qu'ils feraient pour aider un élève agressé sexuellement; connaître leurs réactions émotives dans ce cas.

MÉTHODOLOGIE

Les données de l'étude rapportée dans cet article ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire auquel des enseignants ont dû répondre individuellement et par écrit. Leurs réponses étaient données sous le couvert de l'anonymat et nous nous sommes engagées à garder confidentielles toutes les réponses individuelles. Le questionnaire comprenait deux tests et des séries de questions. Le premier test en était un de connaissances et l'autre d'intérêt à l'égard de la problématique des agressions sexuelles des jeunes. Les autres parties du questionnaire portaient sur les comportements d'aide des enseignants face à un jeune victime d'agression sexuelle, sur leurs réactions émotives dans cette situation et sur d'autres questions plus générales concernant leur rôle face au problème des agressions sexuelles chez les jeunes.

Le questionnaire

La conception du test de connaissances s'est organisée autour des thèmes suivants: la nature de l'agression sexuelle, les conséquences sur l'agressé, les caractéristiques des jeunes agressés, les caractéristiques des agresseurs, le contexte de la situation et des informations générales sur le phénomène. Les items ont été rédigés sous forme d'énoncés qui résumaient les informations colligées dans les écrits sur la question. Ces énoncés ont été soumis aux jugements de quatre experts qui provenaient du milieu médical et paramédical de l'intervention d'aide aux victimes d'agression sexuelle, et du milieu universitaire de l'enseignement et de la recherche en sexologie, en criminologie et en éducation sexuelle. Après les ajustements requis, 25

items, répartis entre les différents thèmes mentionnés plus haut, ont constitué le test de connaissances. Le mode de réponse vrai ou faux a été utilisé pour chaque item. Une bonne réponse donnait 4 points et aucun point n'était alloué pour une réponse absente ou erronée.

Le test d'intérêt se composait principalement de trois catégories d'énoncés. La première décrivait des actions faites pour aider de jeunes agressés, la seconde, des comportements qui entourent cette intervention et la troisième, certains comportements plus éloignés mais favorables à cette intervention. La technique de jugement de Thurstone a été utilisée afin de construire l'échelle d'intérêt. Les 13 juges provenaient du milieu universitaire. Ils détenaient un doctorat ou étudiaient au doctorat dans des disciplines qui s'intéressent à la problématique des agressions sexuelles (sociologie, criminologie, psychologie) ou étudiaient à la maîtrise en sexologie. Ces juges devaient situer chaque énoncé sur une échelle de 11 points, selon l'intensité affective positive (cote de 7 à 11), négative (cote de 5 à 1) ou neutre au plan affectif (cote 6) de l'énoncé. Le calcul des médianes et des écarts interquartiles a par la suite contribué à décider des items à conserver. Les juges se sont également prononcé sur le libellé des items. Après l'analyse des commentaires et des écarts interquartiles (indice Q), 16 énoncés ont constitué le test d'intérêt. Celui-ci contenait 7 items négatifs, autant de positifs ainsi que 2 items neutres. Le test a ensuite été administré aux enseignants. Ceux-ci indiquaient jusqu'à quel point chaque item correspondait à ce qu'ils pensent ou ressentent. Le choix de réponses *pas du tout*, *un peu*, *moyennement*, *beaucoup* ou *tout à fait* était proposé, ce qui correspondait, lors de la compilation des données, à des cotes de 0 à 4 (après inversion des réponses aux items négatifs). Le calcul de l'indice alpha de Cronbach a montré la bonne fidélité de ce test d'intérêt (0,76).

Une autre partie du questionnaire portait sur les comportements et les réactions émotives. Le répondant devait d'abord indiquer s'il avait déjà été mis au courant d'une façon ou d'une autre d'une situation d'agression sexuelle d'un de ses élèves. Si l'enseignant répondait par la négative, on lui demandait, par une série de questions, quelles actions il aurait envisagées si la situation s'était présentée. Si l'enseignant répondait par l'affirmative, on lui demandait s'il s'était trouvé dans la situation où l'élève agressé lui avait fait des confidences, ou bien s'il avait lui-même dépisté l'élève ou encore s'il en avait été averti par des tiers. Le répondant devait aussi mentionner les actions qu'il avait entreprises et les réactions émotives qu'il avait eues la première fois que cela s'était produit. Cette partie du questionnaire contenait une soixantaine de questions. Celles-ci ont été pré-expérimentées auprès d'enseignants et modifiées grâce aux commentaires ainsi recueillis. Ces questions se présentaient sous forme de liste. On demandait au répondant s'il avait eu les réactions et les comportements mentionnés dans

la liste. Le répondant indiquait sa réponse à chacun des items de la liste par un oui ou un non. Le répondant pouvait également ajouter des comportements ou des réactions non prévus par le questionnaire.

Les autres questions présentaient des énoncés d'actions inhérentes à des interventions de dépistage, de prévention ou d'aide. On demandait au répondant jusqu'à quel point il se sentait capable de les faire. D'autres énoncés portaient sur la formation des enseignants au sujet des agressions sexuelles. On y suggérait différentes propositions de formation et on demandait au répondant l'importance qu'il accordait à chacune. Le choix de réponse était *pas du tout, un peu, moyennement, tout à fait*. Enfin, le questionnaire comprenait aussi des questions à réponses ouvertes sur les caractéristiques générales des répondants.

Les répondants

Nous croyons comme Hodson et Skeen (1987) que les enseignants les plus susceptibles de jouer un rôle dans l'aide aux jeunes agressés sont ceux d'éducation sexuelle. Nous avons donc choisi nos répondants parmi des enseignants du secondaire, en formation morale, religion et formation personnelle et sociale. Au Québec, et en particulier dans les régions où nous avons recueilli nos données, les cours d'éducation sexuelle sont en général confiés aux enseignants de ces matières.

Les répondants sont de Montréal et ses régions avoisinantes. Leur sélection s'est effectuée selon un échantillonnage orienté vers un objectif précis. À partir de la liste officielle des commissions scolaires francophones catholiques de la région scolaire administrative de l'Île de Montréal, nous avons choisi aléatoirement six commissions scolaires. Pour être du nombre, celles-ci ne devaient pas compter d'enseignants inscrits dans le nouveau programme d'enseignement de la formation personnelle et sociale offert par l'Université du Québec à Montréal et qui comprend, entre autres, 45 heures de formation à l'éducation sexuelle. Cette précaution visait à éliminer de notre échantillon des commissions scolaires atypiques par rapport à la formation habituelle des enseignants québécois en matière de prévention des agressions sexuelles. Dans les commissions scolaires échantillonnées, tous les enseignants du champ d'enseignement visé par cette recherche, c'est-à-dire l'enseignement de la morale, de la religion, et de la formation personnelle et sociale, ont été sollicités pour faire partie de nos répondants, sauf dans une des commissions scolaires. Le nombre d'enseignants y était trop considérable pour s'assurer d'une proportion d'enseignants équivalente à celle des autres commissions scolaires de l'échantillon. Dans cette commission scolaire, nous avons donc choisi aléatoirement des écoles secondaires et, dans celles-ci, tous les enseignants du champ d'enseignement visé ont été sollicités.

Avec ce procédé d'échantillonnage et grâce à l'intermédiaire de conseillers pédagogiques ou de directeurs d'école, il a été possible de contacter 179 enseignants. Au cours de l'année 1988, 100 questionnaires ont été retournés, ce qui représente un taux de réponse de 56%.

Les caractéristiques générales des répondants sont les suivantes. Ils enseignent soit au premier cycle du secondaire (41%), soit au second cycle (32%), ou chevauchent les deux cycles d'enseignement (19%). Nous n'avons pas les renseignements nécessaires pour identifier à quel cycle du secondaire enseignent 8% d'entre eux. Près des deux tiers enseignent les trois matières représentées, soit la morale, la religion et la formation personnelle et sociale tandis que les autres enseignent l'un de ces trois programmes et complètent leur tâche en enseignant une autre matière. La moyenne d'années d'expérience dans l'enseignement est de 24. La moyenne d'âge est de 44 ans et 53% des répondants sont des hommes. La majorité des répondants, soit 59%, détiennent au moins un diplôme universitaire de premier cycle. Ils possèdent leur diplôme le plus récent dans une variété de domaines, soient 43 disciplines différentes dont les deux principales sont la pédagogie et les sciences religieuses.

Une bonne proportion d'entre eux (43%) avaient déjà participé à une ou deux journées de sensibilisation au programme de formation personnelle et sociale qui inclut cinq volets dont celui d'éducation à la sexualité. Une minorité (22%) avait bénéficié d'activités de formation ou de sensibilisation sur le sujet des agressions sexuelles. Au total, 54 répondants, dont l'âge moyen est de 44 ans, ont mentionné qu'ils avaient déjà connu ou aidé un jeune agressé sexuellement. Ils avaient en moyenne 11 années d'expérience dans l'enseignement lorsqu'un tel cas s'est présenté la première fois. Les 46 autres répondants n'ont jamais été placés dans une situation semblable.

RÉSULTATS

Voyons maintenant si les répondants sont en mesure d'exercer un rôle dans l'intervention d'aide aux jeunes agressés sexuellement. Jusqu'à quel point connaissent-ils le problème? S'y intéressent-ils? Sont-ils en mesure d'intervenir, c'est-à-dire d'observer et de dépister, de rapporter les cas, de les référer et d'assurer aux jeunes agressés la relation d'aide suivie dont ils ont besoin? Comment réagissent-ils? Ceux qui connaissent des élèves agressés sexuellement (n=54) sont-ils différents des autres enseignants (n=46) sur ces points?

Le problème est assez bien connu

Les répondants ont une assez bonne connaissance de la question des agressions sexuelles des jeunes. La moyenne obtenue au test de connais-

sances est de 71,2% et l'écart type de 11,6 ($n=100$). De plus, les résultats de 45% des répondants se situent entre 70% et 84%. Ces répondants possèdent donc d'assez bonnes connaissances sur la question. Et 17% ont obtenu plus de 84%; ils ont donc une excellente connaissance du problème. Les connaissances des autres (38%) sont moins bonnes puisque leurs résultats sont inférieurs à 70%. Mais dans l'ensemble, près des deux tiers des répondants obtiennent des résultats supérieurs à 70%. Ces constatations s'appliquent aussi bien aux répondants qui ont connu ou aidé un élève agressé sexuellement ($n=54$) qu'aux autres répondants ($n=46$). Le test de chi carré n'a pas révélé de distinction entre les répondants quant à leurs résultats aux tests de connaissances (chi carré=3,24 à 2 degrés de liberté, avec une signification de 0,2).

La majorité des répondants ont fourni des réponses exactes à la plupart des questions du test de connaissances. Le sujet le mieux maîtrisé est l'impact de l'agression sexuelle sur les jeunes agressés. Dans au moins 90% des cas, les réponses à ces items étaient correctes. La nature générale du phénomène, comme la présence ou l'absence de violence physique, le nombre d'agresseurs, les données historiques et anthropologiques, est assez bien connue. Au moins 50% de bonnes réponses ont été obtenues aux questions qui traitaient de ces sujets. La situation des garçons victimes d'agression sexuelle (comme la proportion de garçons agressés et leurs réactions à l'agression) demeure peu connue puisque seules 5% à 7% des réponses aux questions sur ces sujets ont été correctes.

Ces résultats positifs n'étonnent pas puisque les informations théoriques sur la problématique des agressions sexuelles ont été largement diffusées ces dernières années. Messier (1986) est d'avis que les connaissances des professionnels et de la population sont maintenant assez solides. D'après nos résultats, il apparaît toutefois que certaines informations sont moins connues. Elles pourraient faire partie des connaissances à acquérir dans la formation des enseignants. On peut supposer qu'une connaissance plus juste permettrait une perception plus claire et offrirait ainsi une possibilité d'aider plus adéquatement les jeunes agressés.

Les enseignants s'intéressent à la question des agressions sexuelles

Les répondants ont manifesté un intérêt relativement élevé pour le problème des agressions sexuelles des jeunes. La moyenne au test d'intérêt est de 3,4 sur 4 points avec un écart type de 0,4 ($n=96$). En transformant les données en pourcentages, on compte 33% des répondants qui ont obtenu 85% et plus au test; ils auraient un intérêt très élevé pour le problème. De plus, 52% des répondants ont des résultats compris entre 70% et 84% au test; ils manifestent ainsi un intérêt relativement grand. Pour une minorité, soit 15%, les résultats sont inférieurs à 70%, ce qui révèle leur plus faible intérêt pour la

question. Mais 85% des répondants ont obtenu des résultats supérieurs à 70%, ce qui montre qu'ils s'intéressent grandement à la question des agressions sexuelles des jeunes.

Le test de chi carré a révélé qu'il existait une relation entre un degré élevé d'intérêt et le fait d'avoir connu un élève qu'on sait victime d'agression sexuelle (chi carré=15,4 à 2 degrés de liberté, avec une signification de 0,00). S'ils sont dans cette situation, les répondants sont plus nombreux que les autres à être plus intéressés par le problème des agressions sexuelles des jeunes. Cette différence entre les répondants est tout à fait justifiée. Il est naturel de s'intéresser davantage à un phénomène lorsqu'on s'y est trouvé impliqué de quelque manière que ce soit. La différence révélée par le test de chi carré n'apparaît toutefois pas très importante. Cette différence est montrée par la distribution des fréquences: 50% des répondants qui avaient connu ou aidé un élève agressé sexuellement (n=54) ont obtenu des résultats supérieurs à 84% tandis que seulement 12% des autres répondants (n=46) appartiennent à cette catégorie. De plus, 39% des répondants qui avaient connu ou aidé un élève agressé sexuellement ont obtenu des résultats compris entre 70% et 84%; 69% des autres répondants se sont retrouvés dans cette catégorie. Les répondants qui ont obtenu moins de 70% représentent 11% de ceux qui ont connu ou aidé un élève agressé et 19% des autres répondants.

En général, cependant, la grande majorité des répondants ont fourni des réponses favorables (*moyennement à tout à fait intéressé*) à l'ensemble des énoncés du test, sauf dans trois cas. Les trois exceptions sont les suivantes: 50% des répondants ont fait savoir qu'ils discutaient peu ou ne discutaient pas du tout de l'agression sexuelle en classe; 34% ont peu ou n'ont pas tendance à écouter les émissions de télévision sur le sujet; et 27% lisent peu ou pas du tout les articles de journaux s'y rapportant. On peut en déduire que s'intéresser au problème ne signifie pas nécessairement passer à l'action pour intervenir en classe ou s'informer.

D'autres données confirment toutefois l'intérêt général mesuré par le test. Une question supplémentaire portait sur le sentiment d'être impliqué par le problème. La majorité (75%) des répondants (n=98) considèrent qu'il leur appartient d'intervenir dans les cas de jeunes agressés sexuellement. Le test du chi carré n'a montré aucune différence significative à ce sujet entre les enseignants qui savaient un de leurs élèves victime d'agression sexuelle (n=54) et les autres répondants (n=46) (chi carré=0,05 à 1 degré de liberté, avec une signification de 0,8).

Les enseignants interviennent pour aider les jeunes agressés sexuellement

Les répondants voudraient aider les élèves en difficulté. Les résultats qui suivent montrent comment se font ou se feraient ces interventions dans le

cas des jeunes agressés sexuellement et comment réagissent les répondants lors de telles interventions.

Il est difficile pour les enseignants de dépister les cas de jeunes agressés sexuellement. L'ensemble des répondants a reçu les confidences de 55 élèves, dépisté 46 cas et été informé par une tierce personne dans 25 cas. Quelques répondants ont rapporté qu'un même jeune, compté comme un cas, pouvait en fait avoir vécu plus d'une agression sexuelle. Le total, 126 cas pour 100 enseignants, équivaut à une proportion de 1,3 cas par enseignant.

Des 54 répondants qui ont connu ou aidé un élève victime d'agression sexuelle, 65% ont reçu la confiance de l'élève lui-même et 10% ont dit avoir eux-mêmes dépisté des cas. Près de 15% en ont été informés par un camarade de l'élève, 22% par des collègues enseignants, 28% par d'autres membres du personnel (direction, infirmière, psychologue et autres) et 4% par les parents de l'élève. Un enseignant peut donc être renseigné par diverses sources d'information. À la question qui leur demandait s'ils se sentaient capables de repérer les élèves victimes d'agression sexuelle, les répondants (n=99) ont majoritairement répondu (77%) qu'ils en étaient incapables ou peu capables. Une minorité d'enseignants (23%) se sont dits moyennement ou tout à fait aptes à le faire. Au test de chi carré, aucune différence significative n'a été constatée sur ce plan entre les répondants qui ont connu ou aidé un élève victime d'agression sexuelle (n=54) et les autres répondants (n=46) (chi carré=2,26 à 1 degré de liberté, avec une signification de 0,13).

À première vue, 1,3 cas d'agression sexuelle connu par enseignant représente un nombre relativement élevé de jeunes agressés. La contribution des répondants au dépistage semble ainsi très grande. Mais les données suggèrent également qu'il y aurait une certaine carence chez les répondants à observer et à dépister des cas. En effet, la majorité des répondants admettent éprouver cette difficulté. De plus, la plupart des cas rapportés ont été dévoilés au répondant grâce aux confidences des élèves ou aux renseignements fournis par d'autres personnes. Les enseignants ont donc davantage reçu d'indications et d'informations qu'ils n'en ont trouvées par eux-mêmes. On peut en conclure qu'il est difficile, pour les répondants, de dépister les cas de jeunes agressés sexuellement.

Messier (1986) a constaté que les confidences des jeunes agressés sexuellement à un enseignant ont été suscitées par l'une ou l'autre des deux situations suivantes. La première est celle où l'enseignant a de lui-même dépisté le cas en observant le comportement de l'élève. La seconde est celle où des activités de prévention ont été organisées dans le milieu scolaire. La première situation ne reflète pas celle qui apparaît dans les données recueillies. Comme enseignants québécois d'éducation sexuelle, les répondants se trouvent plutôt dans la seconde situation. Dans le cadre du volet

d'éducation à la sexualité du programme de formation personnelle et sociale, ils font ou sont amenés à faire des activités préventives axées sur l'exploitation sexuelle (Gouvernement du Québec, 1984a et 1984b).

Des auteurs ont dressé des listes d'indicateurs qui permettent de dépister des cas d'agression sexuelle chez le jeune. Ces indicateurs attirent l'attention sur des aspects physiques du jeune (comme les douleurs dont il se plaint ou ses difficultés à marcher), sur ses comportements (comme ses réticences à rentrer à la maison ou le type de relations avec ses pairs) et sur sa vie familiale (Riggs, 1982; Rouyer et Drouet, 1986). À l'occasion de sessions de formation ou de perfectionnement, les enseignants pourraient se familiariser avec ces indicateurs et s'exercer à les détecter.

Le Rapport Badgley signalait que, parmi les adultes victimes d'agression sexuelle pendant leur jeunesse, seulement 2% à 4% ont eu recours aux services de la protection de l'enfance, à des enseignants ou à d'autres conseillers scolaires (Comité sur les infractions sexuelles à l'égard des enfants et des jeunes, Canada, 1984). Or, au cours de leur carrière, les 54 enseignants que nous avons interrogés ont été mis au courant de 126 cas sans être et sans se sentir en mesure de faire eux-mêmes du dépistage. Quel serait le décompte si l'ensemble des enseignants étaient formés pour le faire? On peut supposer que si la carence au niveau de l'observation et du dépistage était corrigée chez les enseignants, cela pourrait modifier les chiffres à la hausse.

Les enseignants sont plus attentifs à l'élève et ils ont l'intention de s'informer. La majorité (78%) des répondants qui ont connu ou aidé un jeune agressé (n=54) ont mentionné qu'ils avaient été plus attentifs au comportement de l'élève une fois qu'ils avaient été mis au courant de son problème. La presque totalité des 46 autres répondants (96%) affirment qu'ils seraient portés à être attentifs à l'élève une fois informés de sa situation. Comment ces 46 enseignants s'y prendraient-ils pour approcher un élève s'ils le soupçonnaient d'être victime d'agression sexuelle? Aborder la question avec le jeune représente la réponse majoritaire (59%). Tenter d'introduire dans ses cours une discussion sur le sujet général des agressions sexuelles constitue le deuxième choix. Un enseignant sur deux (50%) a retenu cette possibilité. Deux choix se retrouvent ensemble au troisième rang: prendre l'initiative d'en parler à l'élève et attendre qu'il se confie. Ces actions ont été retenues par 44% des répondants. Une minorité (4%) en parlerait avec un ami de l'élève. De plus, 76% de ces enseignants ont laissé entendre qu'ils chercheraient de l'information en lisant sur le sujet et en consultant certaines personnes. De ce nombre, presque tous (96%) en parleraient avec un spécialiste (sexologue, psychologue ou travailleur social), 74% à l'infirmière de l'école tandis que moins des deux tiers se tourneraient vers la direction de l'école (61%) ou en discuteraient avec un collègue enseignant

(50%). Une faible minorité (4%) communiquerait avec les parents de l'élève en cause.

La première fois que les répondants (n=54) ont été mis au courant qu'un de leurs élèves était victime d'agression sexuelle, 44% ont consulté l'infirmière et une minorité (33%) en ont parlé à un intervenant spécialisé (sexologue, psychologue, travailleur social), à un collègue (32%) et à la direction de l'école (22%). Peu (4%) ont contacté les parents.

La comparaison entre les réponses des enseignants qui ont vécu la situation et celles des répondants qui ne l'ont pas vécue, suggère qu'il y aurait une difficulté à mettre en pratique ce qui a été préalablement prévu. Les réponses des enseignants qui n'ont pas connu d'élèves agressés sexuellement montrent en effet leur intention d'initier l'intervention (aborder le sujet en classe, en parler à l'élève); par contre, les réponses des enseignants qui savaient qu'un de leurs élèves avait vécu une agression sexuelle révèlent qu'en réalité, quelqu'un d'autre a dû les inciter à passer à l'action. De plus, les enseignants auraient l'intention de chercher des informations dans des ouvrages et de discuter avec d'autres intervenants professionnels; placés devant la réalité d'un cas de jeune agressé sexuellement, les enseignants ne suivraient pas cette tendance. Il semble donc y avoir un manque de concordance entre les intentions et les actions des enseignants, entre ce qu'ils veulent faire et ce qu'ils peuvent réellement faire face à un élève qui a vécu une agression sexuelle. Mais l'intervention professionnelle dans le domaine des agressions sexuelles ne s'est développée que depuis une décennie. Les enseignants qui, comme une partie de nos répondants, ont connu ou aidé par le passé un élève agressé sexuellement ont probablement eu de la difficulté à savoir comment intervenir et où trouver des spécialistes à consulter dans leur milieu à l'époque où cela s'est produit. Les enseignants d'aujourd'hui sont dans une situation différente. Il est donc inapproprié de conclure qu'ils n'initieraient pas d'intervention auprès des jeunes ou ne consulteraient pas quelqu'un de qualifié si l'occasion d'aider un élève agressé se présentait.

Peu d'enseignants déclarent les cas d'agression sexuelle. Dans la province de Québec, l'article 39 de la loi provinciale sur la Protection de la jeunesse (Loi Révisée du Québec, chapitre (c) P. 34.1) oblige toute personne soupçonnant que des mauvais traitements sont infligés à un enfant, un adolescent ou une adolescente, à rapporter le cas à qui de droit. À fortiori tous les professionnels travaillant auprès des jeunes sont dans l'obligation de rapporter les cas de mineurs maltraités physiquement, psychologiquement, sexuellement. Ces cas doivent être signalés à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ).

Les répondants qui ont appris pour la première fois qu'un de leurs élèves était victime d'agression sexuelle (n=54) ont majoritairement (89%) répondu qu'ils n'avaient pas signalé le cas à la DPJ. Un peu plus de la moitié

seulement (52%) des autres répondants (n=46) ont indiqué qu'ils rapporteraient le cas à la DPJ si jamais un élève leur confiait avoir été sexuellement agressé ou s'ils soupçonnaient eux-mêmes cette situation.

La déclaration d'un cas de mineur agressé sexuellement est non seulement une obligation créée par la loi, mais elle est également conseillée dès qu'un doute existe. Les enseignants interrogés n'ont toutefois pas suivi la consigne pour diverses raisons. Parmi celles-ci, mentionnons que l'implication des répondants s'est peut-être limitée à n'être qu'informés du problème d'agression sexuelle et que l'intervention a peut-être été entreprise par quelqu'un d'autre. Il se peut aussi que les répondants aient cru que le fait d'en parler à une personne-ressource équivalait à la déclaration du cas à la DPJ. Certains répondants ont mentionné que la première fois qu'ils ont su qu'un élève était victime d'agression sexuelle, la DPJ n'existait pas encore. D'autres enseignants ne déclarent pas les cas croyant probablement éviter des problèmes. Certains pourraient préférer, à tort ou à raison, ne pas briser le secret, évitant ainsi de trahir la confiance que les jeunes mettent en eux. Ces enseignants ont peut-être ainsi l'impression de suivre les avis des experts qui suggèrent de préserver la confidentialité des entretiens avec l'élève. Et d'autres peuvent penser qu'il vaut mieux que les organismes officiels n'interviennent pas auprès des jeunes de manière à ne pas les perturber davantage.

Certains spécialistes comme Riggs (1982) incitent les enseignants à signaler les cas d'agression sexuelle. Cet auteur considère qu'un délai dans la déclaration a comme conséquence d'empêcher une intervention immédiate pendant la période de crise. Mais simultanément, cet auteur conseille aux enseignants de mener leurs entretiens avec l'élève sous le sceau de la confidentialité. Malgré l'ambiguïté de ces conseils, il reste que, tout comme les avis d'ordre légal sur le sujet, ceux des spécialistes méritent d'être connus des enseignants.

Les enseignants dirigent les jeunes vers d'autres intervenants. Même s'ils ne font pas le signalement du cas à qui de droit, les enseignants ont tendance à diriger les élèves agressés sexuellement vers un autre intervenant qu'ils jugent compétent dans le domaine. La majorité (59%) des répondants qui ont découvert qu'un élève avait été agressé sexuellement ont dit l'avoir référé à un autre intervenant. Tous les autres répondants ont indiqué qu'ils réfèreraient l'élève à quelqu'un d'autre s'ils devaient faire face à une situation semblable. 82% des enseignants interrogés (n=99) ont affirmé qu'ils se sentaient capables d'être les intermédiaires entre le jeune et un autre intervenant. Le test du chi carré n'a montré aucune différence significative sur ce plan entre les enseignants qui ont connu ou aidé des élèves agressés sexuellement (n=54) et les autres répondants (n=46) (chi carré=0,09 à 1 degré de liberté, avec 0,9 de signification).

Si on compare ces données avec celles concernant la consultation des

spécialistes par les enseignants, on peut conclure que les répondants ont fortement tendance à recourir à d'autres intervenants. Mais ils font appel à ces personnes-ressources pour leur référer l'élève agressé sexuellement davantage que pour s'informer sur le sujet.

Beaucoup d'enseignants tentent ou tenteraient d'établir une relation d'aide avec le jeune. La première fois qu'ils ont appris qu'un de leurs élèves avait été agressé sexuellement, 50% des répondants (n=54) ont tenté d'établir une relation d'aide suivie avec lui et lui ont expliqué ses recours. Dans l'éventualité où ils apprendraient qu'un de leurs élèves vit un problème semblable, les autres répondants (n=46) disent majoritairement (80%) qu'ils l'aideraient en lui indiquant les recours à prendre. Et la majorité des répondants (n=99) affirment se sentir capables d'établir une relation d'aide suivie avec l'élève en cause (71%). Au test de chi carré, aucune différence significative n'est apparue sur cette question entre les enseignants qui ont déjà connu ou aidé un élève agressé et les autres répondants (chi carré=1,6 à 1 degré de liberté, avec une signification de 0,21).

L'écoute représente une des habiletés importantes à posséder pour établir une relation d'aide adéquate avec les jeunes agressés. Or, en forte majorité (88%), les répondants (n=99) se sentent en mesure d'écouter l'élève. Le test du chi carré n'a montré aucune différence significative à ce sujet entre les enseignants qui ont connu un jeune agressé et les autres répondants (chi carré=0,11 à 1 degré de liberté, avec une signification de 0,73).

La réaction affective de l'intervenant constitue un facteur-clé dans une relation d'aide. Les répondants qui ont déjà aidé un jeune agressé sexuellement avaient à indiquer ce qu'ils ont ressenti la première fois qu'ils se sont retrouvés dans un tel cas. La figure 1 présente la fréquence en pourcentage des principales réactions identifiées par les répondants.

Il ressort que la plupart disent avoir ressenti le besoin d'aider l'élève. Une forte majorité ont éprouvé de la sympathie pour l'élève et de l'intérêt pour sa situation. Plusieurs ont ressenti un sentiment d'impuissance. Un enseignant sur deux indique qu'il se sentait incompetent et triste. Parmi les autres réactions, notons qu'une bonne proportion d'enseignants ont éprouvé de la colère face à l'agresseur. Les fréquences obtenues pour la réaction de malaise et celle de gêne montrent que près d'un enseignant sur deux se sent mal à l'aise devant la situation. Un sur cinq dit avoir douté des propos de l'élève.

Les actions entreprises ou anticipées par les enseignants, leurs impressions et leurs réactions semblent correspondre aux conseils généraux donnés à propos de la relation d'aide, par les spécialistes comme Faller (1988), Hodson et Skeen (1987), Messier (1986), Riggs (1982), Smith (1984) et Swanson et Biaggio (1985). Premièrement, les répondants af-

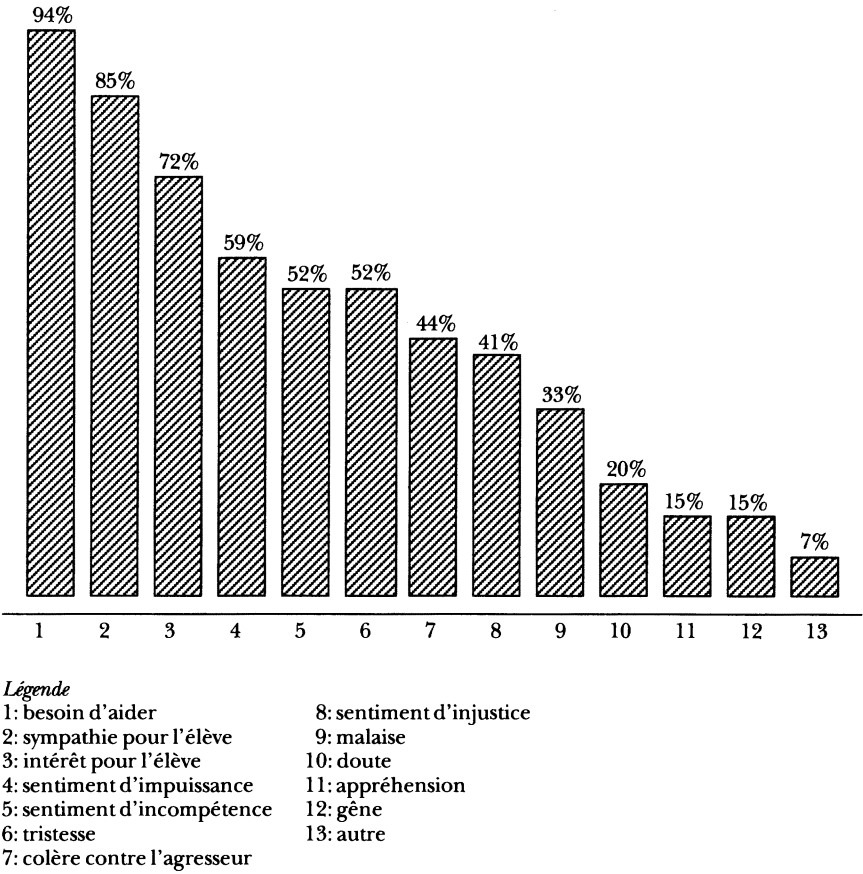


FIGURE 1
Réactions des enseignants qui ont aidé un élève agressé sexuellement

firmement avoir la capacité d'écoute nécessaire. Deuxièmement, ils laissent au jeune l'initiative de la démarche. Ils le font en lui donnant les informations nécessaires sur les recours qui s'offrent à lui et en le guidant vers des intervenants jugés compétents en la matière. Troisièmement, les enseignants ressentent presque tous le besoin d'aider l'élève en difficulté, sympathisent généralement avec lui, s'intéressent à lui et le croient.

Les enseignants se sentent donc capables d'établir une relation d'aide. Et, s'il a déjà connu un jeune agressé, un enseignant sur deux dit avoir établi avec lui une relation d'aide. Les répondants savaient que celle-ci consistait à aider des jeunes victimes d'agression sexuelle. Mais de quel type de relation d'aide s'agit-il? Nous ne leur avons pas posé la question. Se sentiraient-ils

aussi capables d'établir une relation d'aide auprès des jeunes agressés s'ils en connaissaient les exigences (décrites par Faller, 1988; Hodson & Skeen, 1987; Messier, 1986; Riggs, 1982; Smith, 1984; Swanson et Biaggio, 1985)?

Certaines des réactions qu'ont eues plusieurs enseignants constituent des obstacles à la relation d'aide. Par exemple, au sujet des doutes émis par certains enseignants face aux propos de l'élève, les spécialistes sont formels: il faut d'abord et avant tout croire le jeune qui laisse entendre qu'il a été agressé sexuellement. Une partie des enseignants ne se conforment donc pas à ces exigences particulières de la relation d'aide auprès des jeunes agressés sexuellement. Un enseignant sur cinq est porté à ne pas croire les propos confiés par l'élève au sujet de sa situation.

Les études menées sur la question par des spécialistes comme Faller (1988), Hodson et Skeen (1987) ou Messier (1986) montrent la tendance des jeunes agressés à nier ce qui leur est arrivé. Ce comportement apparaît beaucoup plus fréquemment que celui qui consiste à soutenir avoir été victime d'une agression sexuelle alors que ce n'était pas le cas; ceci ne se serait produit que dans 2% à 3% environ des cas signalés. Recueillir des preuves ou vérifier que l'élève dit vrai n'est pas du ressort de l'enseignant. Cela relève de l'enquête qui suivra et qui sera faite par les intervenants des organismes compétents en la matière.

La situation de l'élève agressé provoque chez plusieurs répondants des émotions et des sentiments considérés négatifs: le sentiment d'impuissance, d'incompétence, de colère contre l'agresseur ou de malaise. Le problème n'est pas nécessairement d'éprouver ces sentiments et ces émotions. Il consisterait à avoir tendance à les nier ou à orienter ses interventions en fonction de ses propres réactions, de ses besoins émotifs personnels, plutôt qu'en fonction des besoins du jeune et de la relation d'aide la plus appropriée à offrir dans son cas. Hodson et Skeen (1987) précisent que l'aide se sera avérée adéquate si l'enseignant est demeuré impartial, empathique et a accepté de plaider en faveur des jeunes.

Les besoins de formation du personnel enseignant

Les répondants ont pu se prononcer sur les besoins de formation du personnel enseignant en général. Pour la majorité d'entre eux (91%), il importe de sensibiliser l'ensemble des enseignants à la problématique des agressions sexuelles (n=99). Ils sont aussi une majorité à y voir un moyen de prévention (88%) et de dépistage (81%). Près de 80% (n=97) ont souhaité que des sessions de formation soient offertes à tous les enseignants. Lorsqu'on leur a demandé si les enseignants avaient besoin de formation pour aider les jeunes victimes d'agression sexuelle, 80% (n=98) ont répondu par l'affirmative. Et 60% des répondants (n=98) ont jugé nécessaire que les

enseignants apprennent à écouter. Les répondants voudraient donc que les sessions de formation abordent non seulement le problème des jeunes agressés, mais aussi l'aide à leur apporter.

Les répondants reconnaissent dans la population enseignante l'existence des besoins de formation face au problème de l'agression sexuelle des jeunes. Ils manifestent leur accord avec une éventuelle formation des enseignants. Mais ils ont, eux aussi, certains besoins de formation. Ainsi, les enseignants pourraient d'abord améliorer leur connaissance générale du phénomène des agressions sexuelles et, en particulier, de la situation des garçons comme agressés. Ils pourraient développer davantage leur intérêt de sorte qu'ils soient tentés de discuter du sujet de l'agression sexuelle pendant leurs cours d'éducation à la sexualité et de connaître les informations transmises dans notre société par les média. Ils pourraient apprendre à reconnaître les signes révélateurs qui se manifestent chez un élève qui a été agressé sexuellement, être informés des différents avis concernant la déclaration des cas d'agression sexuelle et poser leur propre jugement sur le sujet. Ils pourraient être amenés à connaître les intervenants et les organismes de leur milieu compétents dans le cas d'agressions sexuelles de jeunes et à y recourir pour s'informer eux-mêmes. Axée sur les différentes exigences de la relation d'aide, cette formation pourrait finalement amener les enseignants à développer davantage leur savoir-faire (écouter et mieux intervenir) et leur savoir-être (réagir adéquatement ou développer les attitudes appropriées, par exemple).

CONCLUSION

Les enseignants d'éducation sexuelle sont les plus susceptibles d'inciter un élève victime d'agression sexuelle à dévoiler son cas. Aussi, certaines précautions s'imposent-elles.

Chaque fois que des activités préventives ou de l'éducation sexuelle s'adressent à des enfants ou des jeunes, il est nécessaire d'avoir préalablement prévu d'apporter une réponse et une aide aux besoins qui peuvent alors être dévoilés. À chacune de ces activités, on se doit d'offrir aux enfants à qui cette activité pose des questions ou des inquiétudes personnelles, une aide concrète et personnalisée. Sans cette précaution, il vaut peut-être mieux ne pas faire de prévention. (Messier, 1986, p. 17)

Il est donc fort heureux que les enseignants connaissent assez bien la plupart des différents aspects du phénomène, s'y intéressent, se sentent concernés par l'aide à offrir aux jeunes agressés et contribuent dans une large mesure à les aider. On peut conclure que, moyennant une formation d'appoint dans le domaine, ils seront amplement conscients du problème et relativement bien préparés à y faire face.

Ces conclusions rappellent cependant une autre situation plus pénible. La plupart des professionnels des différentes disciplines que la problématique des agressions sexuelles intéresse reconnaîtront que la connaissance du phénomène est devenue généralement suffisante pour consacrer maintenant les énergies à établir des réseaux d'aide aux victimes et à consolider les réseaux existants. Or, deux obstacles majeurs viennent nuire aux efforts déployés dans ce sens, soit la pénurie chronique de personnes-ressources qualifiées en ce domaine et le manque de moyens financiers. Certains problèmes d'ordre pratique comme ceux-là semblent quasiment insolubles.

Mais notre recherche a permis de constater que les enseignants sont passablement aptes à aider les jeunes agressés et qu'ils y contribuent beaucoup plus que ne le laisse croire le nombre de cas qu'ils rapportent eux-mêmes aux organismes officiels. Si la formation nécessaire leur était donnée, les enseignants qui oeuvrent dans les programmes d'éducation sexuelle seraient alors parfaitement en mesure de faire partie des réseaux d'aide professionnelle disponibles dans notre société pour les jeunes victimes d'agression sexuelle.

Une société qui faciliterait cette formation des enseignants, qui les impliquerait et les soutiendrait davantage dans la lutte aux agressions sexuelles, se donnerait accès à une ressource considérable pour un coût des plus modeste, qui représente en fait un investissement pour la jeunesse. Plus nombreux sont les cas dépistés, plus la quantité de ressources offertes par notre société s'accroît. Plus vite les jeunes agressés sexuellement sont dépistés, plus vite ils sont aidés. Si un seul jeune victime d'agression sexuelle était dépisté et aidé par chaque enseignant d'éducation sexuelle, cela représenterait, au Québec seulement, des milliers de jeunes susceptibles de mieux s'en sortir que 40% de leurs aînés qui ont vécu une situation d'agression sexuelle pendant l'enfance et l'adolescence.

NOTE

- ¹ Afin de faciliter la lecture du texte, les termes désignant des personnes ont été employés au masculin et incluent le féminin et le masculin.

RÉFÉRENCES

- Adams, C. (1986). Considering children's developmental stages in prevention education. In M. Nelson & K. Clark (Eds.), *The educator's guide to preventing child sexual abuse* (pp. 103-107). Santa Cruz: Network.
- Borkin, J., & Frank, L. (1986). Sexual abuse prevention for preschoolers: A pilot program. *Child Welfare*, 65, 75-82.
- Boudreault, G. et Fontaine, S. (1983). *Les défis de l'école secondaire: perceptions d'éducateurs sur leur action éducative en regard des besoins de leurs élèves*. Montréal: Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

- Brassard, M., Tyler, A., & Kehle, T.J. (1983). School programs to prevent intrafamilial child sexual abuse. *Child Abuse and Neglect*, 7, 241-245.
- Bridge, K. (1984). *Sex education: A practical teacher's guide*. Portland, ME: J. Weston.
- Butler, S. (1986). Thinking about prevention education: A critical look. In M. Nelson & K. Clark (Eds.), *The educator's guide to preventing child sexual abuse* (pp. 6-14). Santa Cruz: Network.
- Campbell-Smith, M. (1983). The school: Liberator or censorer? *Child Abuse and Neglect*, 7, 329-337.
- Comité sur les infractions sexuelles à l'égard des enfants et des jeunes, Canada. (1984). *Rapport du comité sur les infractions sexuelles à l'égard des enfants et des jeunes*. Ottawa: Gouvernement du Canada.
- Daugherty, L.B. (1986). What happens to victims of child sexual abuse? In M. Nelson & K. Clark (Eds.), *The educator's guide to preventing child sexual abuse* (pp. 47-55). Santa Cruz: Network.
- Faller, K.C. (1988). *Child sexual abuse*. New York: Columbia University Press.
- Fay, J., Gregorio, P., Kerr, N., & Robbins, D. (1983). *Curricula for prevention of sexual abuse of children and youth*. Washington, DC: Curriculum Committee, Washington State Committee on Child Abuse, Prevention Education.
- Finkelhor, D. (1981). Sexual abuse of boys. *Victimology*, 6, 71-94.
- Giaretto, H. (1982). *Integrated treatment of child sexual abuse: A treatment and training manual*. Palo Alto: Science and Behavior Books.
- Gilgun, J.F., & Gordon, S. (1985). Sex education and the prevention of child sexual abuse. *Journal of Sex Education and Therapy*, 11, 46-52.
- Gouvernement du Québec. (1984a). *Programmes d'études. Primaire. Formation personnelle et sociale*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Gouvernement du Québec. (1984b). *Programmes d'études. Secondaire. Formation personnelle et sociale*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique.
- Hodson, D., & Skeen, P. (1987). Child sexual abuse: A review of research and theory with implications for family life educators. *Family Relations*, 36, 215-221.
- Krener, P. (1985). After incest: Secondary prevention? *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 231-234.
- MacFarlane, K., & Waterman, J. (1986). *Sexual abuse of young children: Evaluation and treatment*. New York: Guilford Press.
- Messier, C. (1986). *Le traitement des cas d'inceste père-fille: une pratique difficile* (Études et recherches cahier 6). Québec: Ministère de la Justice, Comité de la protection de la jeunesse.
- Messier, C. et De Champlain, J. (1984). *La protection sociale des enfants victimes d'abus sexuels: où en sommes-nous au Québec?* Montréal: Ministère de la Justice, Comité de la protection de la jeunesse.
- Plummer, C.A. (1986). Prevention education in perspective. In M. Nelson & K. Clark (Eds.), *The educator's guide to preventing child sexual abuse* (pp. 1-5). Santa Cruz: Network.
- Riggs, R. (1982). Incest: The school's role. *Journal of School Health*, 52, 365-370.
- Rouyer, M. et Drouet, M. (1986). *L'enfant violenté: des mauvais traitements à l'inceste*. Paris: Le Centurion.
- Rush, F. (1983). *Le secret le mieux gardé: l'exploitation sexuelle des enfants*. Paris: Denoël-Gonthier.
- Russell, D.E.H. (1983). The incidence and prevalence of intrafamilial and extrafamilial sexual abuse of female children. *Child Abuse and Neglect*, 7, 122-146.

- Seng, M.J. (1986). Sexual behavior between adults and children: Some issues of definition. *Journal of Offender Counseling, Services & Rehabilitation*, 11, 47-61.
- Smith, C.H. (1984). Incest and the sexually abused child. *Alabama Medicine: The Journal of MASA*, 53, 32-37.
- Stone, M.E. (1986). New myths about child sexual abuse. In M. Nelson & K. Clark (Eds.), *The educator's guide to preventing child sexual abuse* (pp. 30-131). Santa Cruz: Network.
- Swanson, L., & Biaggio, M.K. (1985). Therapeutic perspectives on father-daughter incest. *American Journal of Psychiatry*, 142, 667-674.

Louise Gaudreau est professeure et Renée Labrie est chargée de cours au Département de sexologie, Université du Québec à Montréal, Case postale 8888, Succursale A, Montréal, Québec, H3C 3P8.