

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

*ENTREVUES D'ENQUÊTE AUPRÈS D'ENFANTS VICTIMES D'AGRESSION
SEXUELLE : UNE ANALYSE MULTIDIMENSIONNELLE DU DISCOURS DES
VICTIMES*

THÈSE PRÉSENTÉE COMME EXIGENCE PARTIELLE DU
DOCTORAT EN LETTRES
(CONCENTRATION EN COMMUNICATION SOCIALE)

PAR

NOÉMIE ALLARD-GAUDREAU

MAI 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Cette thèse a été dirigée par :

<u>Marty Laforest, PhD</u>	<u>Université du Québec à Trois-Rivières</u> Directrice de recherche
<u>Mireille Cyr, PhD</u>	<u>Université de Montréal</u> Co-directrice

Jury d'évaluation de la thèse :

<u>Marty Laforest, PhD</u>	<u>Université du Québec à Trois-Rivières</u> Directrice de recherche et évaluatrice
<u>Mireille Cyr, PhD</u>	<u>Université de Montréal</u> Co-directrice et évaluatrice
<u>Geneviève Bernard Barbeau, PhD</u>	<u>Université du Québec à Trois-Rivières</u> Évaluatrice et présidente du jury
<u>Dominique Lagorrette, PhD</u>	<u>Université Savoie Mont Blanc</u> Évaluatrice externe
<u>Claudine Moïse, PhD</u>	<u>Université de Grenoble Alpes</u> Évaluatrice externe

Thèse soutenue le 12 avril 2022

RÉSUMÉ

La thèse est consacrée à une analyse du discours d'enfants âgés de six à huit ans victimes d'agression sexuelle. L'objectif est de mieux comprendre le rôle de l'agentivité sexuelle sur la narration de l'agression dans le cadre d'une entrevue d'enquête. L'agentivité sexuelle y est définie comme le fait d'avoir été amené à poser certains gestes sexuels envers l'agresseur. Deux groupes de victimes ont été comparés : d'un côté des enfants qui rapportent avoir posé un ou plusieurs gestes sexuels à l'endroit de l'agresseur, des victimes dites « agentives » ; de l'autre, des enfants qui ne rapportent pas avoir posé de tels gestes, qui disent en avoir reçus de l'agresseur uniquement, victimes dites « non agentives ». Suivant une analyse multidimensionnelle du discours, les narrations ont été étudiées sous trois angles : 1) ce qu'on révèle – ou pas – des événements sexuels ; 2) la manière dont on met en scène les acteurs des événements, plus particulièrement leurs paroles ; 3) le commentaire des événements, soit l'expression des sentiments à leur égard ou le jugement porté sur eux. Chaque aspect fait l'objet d'un chapitre d'analyse. Le premier chapitre s'intéresse à l'ellipse, en tant que stratégie discursive de non-dévoilement des sévices subis. Le second chapitre porte sur les paroles prononcées par l'agresseur, l'enfant ou une tierce personne. Il s'intéresse donc au discours rapporté. Le troisième chapitre est consacré à l'évaluation du récit et aux procédés linguistiques qui permettent sa réalisation. Cette thèse est l'une des premières à étudier la façon dont des enfants victimes d'agression sexuelle utilisent le langage pour rapporter cet événement durant une entrevue d'enquête et les facteurs qui peuvent exercer une influence sur le récit qu'ils en font.

ABSTRACT

This thesis is devoted to an analysis of the discourse of child victims of sexual abuse. Our objective is to understand the impact of sexual agency on the narration of the assault during an investigative interview. Sexual agency is defined as having been led to perform certain sexual acts towards the aggressor. Two groups of victims were compared: on the one hand, children who report having performed one or more sexual acts on the aggressor, so-called ‘agentive’ victims; on the other hand, children who do not report having performed such acts, but solely mention receiving them from the aggressor, so-called ‘non-agentive’ victims. Following a multidimensional discourse analysis, the narratives were studied from three angles: 1) what is revealed - and what is not - about sexual events; 2) the way in which speech events are reported; 3) the comments made on the events, either by expressing feelings towards them or judging them. Each of these aspects is covered in a separate chapter. The first chapter focuses on the ellipse as a discursive strategy to avoid disclosing the abuse. The second chapter deals with the words spoken by the perpetrator, the child or a third person. It is therefore interested in the reported speech. The third chapter is devoted to the evaluation of the story and the linguistic procedures which allow its realization. This thesis is one of the first to examine how child victims of sexual abuse use language to report this event during an investigative interview and the factors which may influence the disclosure.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
ABSTRACT	V
TABLE DES MATIÈRES.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	X
LISTE DES FIGURES	X
REMERCIEMENTS	XI
 INTRODUCTION	 1
 CHAPITRE 1 : DU CRIME AU PROCÈS	 10
1.1. L'AGRESSION SEXUELLE D'ENFANTS.....	10
1.1.1. Quelques définitions de l'agression sexuelle.....	10
1.1.2. L'agression sexuelle dans le code criminel	13
1.1.2.1. Infractions de nature sexuelle spécifiques aux victimes mineures	16
1.1.3. Auteurs, déviances et <i>modus operandi</i>	18
1.1.3.1. Typologies des agresseurs sexuels d'enfants.....	18
1.1.3.2. Modèle explicatif du passage à l'acte	21
1.1.3.3. Les stratégies pour « séduire » l'enfant et sa famille : le <i>grooming</i>	22
1.1.4. Impacts des mythes du viol sur la judiciarisation des agresseurs	26
1.2. L'ENTREVUE D'ENQUÊTE	28
1.2.1. Le rôle de l'entrevue d'enquête	28
1.2.1.1. Le protocole NICHD.....	29
1.2.2. Acquisition du langage	32
1.2.3. Raconter une expérience personnelle.....	35
1.2.3.1. Une histoire de mémoire	35
1.2.3.2. Une histoire de communication	37
1.2.4. La narration d'une agression sexuelle.....	39
1.2.4.1. Pourquoi est-ce si difficile de dévoiler une agression sexuelle ?.....	42
1.2.5. Influence de l'enquêteur sur le discours des victimes.....	46

CHAPITRE 2 : CADRE D'ANALYSE	50
2.1. L'analyse de discours.....	50
2.2. Approche multidimensionnelle du discours.....	54
2.2.1. La dimension interactionnelle.....	58
2.2.2. La dimension narrative	62
2.2.3. La dimension thématique.....	65
2.2.4. La dimension argumentative.....	68
 CHAPITRE 3 : CORPUS ET MÉTHODOLOGIE.....	 72
3.1. Accès aux données et considérations éthiques.....	72
3.2. Sélection des victimes et description du corpus	74
3.3. Transcriptions : le passage de l'oral à l'écrit	78
3.3.1. Portion de texte analysée	80
3.4. Segmentation des discours et unité d'analyse.....	81
3.4.1. Description des discours analysés.....	82
3.5. Démarche analytique	83
 CHAPITRE 4 : L'ELLIPSE	 87
4.1. L'ellipse grammaticale : considérations théoriques.....	88
4.1.1. Considérations méthodologiques	91
4.1.2. Présentation des analyses.....	94
4.1.2.1. L'ellipse de l'antécédent du pronom « ça »	97
4.1.2.2. L'ellipse de l'antécédent du pronom « le ».....	98
4.1.2.3. L'ellipse de l'antécédent du pro-verbe « faire »	100
4.1.3. Comparaison du recours à l'ellipse grammaticale	102
4.2. L'ellipse narrative : considérations théoriques	105
4.2.1. Considérations méthodologiques	107
4.2.2. Présentation des analyses	109
4.2.2.1. L'ellipse antérieure : ne dire que ce qui précède l'agression.....	111
4.2.2.2. L'ellipse postérieure : ne dire que ce qui suit l'agression.....	112
4.2.2.3. L'ellipse antérieure postérieure : ne dire que ce qui précède et ce qui suit l'agression.....	114
4.2.2.4. L'ellipse latérale : dire un événement parallèle à l'agression.....	115
4.2.3. Comparaison du recours à l'ellipse narrative.....	118
4.3. Les victimes agentives, un discours réellement plus elliptique ?	119

4.4. Discussion : le rôle de l'ellipse lors de l'entrevue d'enquête	121
4.4.1. Le cas de l'ellipse grammaticale.....	121
4.4.2. Le cas de l'ellipse narrative	124
4.5. Conclusion partielle	127
CHAPITRE 5 : LE DISCOURS RAPPORTÉ	128
5.1. Le discours rapporté : considérations théoriques.....	129
5.1.1. Caractéristiques morphosyntaxiques et interactionnelles du discours rapporté	132
5.1.2. Les différents emplois du discours rapporté	134
5.2. Considérations méthodologiques	136
5.3. Présentation des analyses	137
5.3.1. Analyse des caractéristiques morphosyntaxiques du discours rapporté trouvé dans le corpus.....	138
5.3.1.1. Comparaison des caractéristiques morphosyntaxiques du discours rapporté	141
5.3.2. Analyse des emplois du discours rapporté trouvé dans le corpus.....	145
5.3.2.1. Comparaison des emplois du discours rapporté.....	149
5.3.3. Analyse des individus cités et de la structure interactionnelle du discours rapporté trouvé dans le corpus	151
5.3.3.1. Comparaison des individus cités et de la structure interactionnelle du discours rapporté	154
5.4. Discussion : les fonctions potentielles du discours rapporté lors de l'entrevue d'enquête.....	158
5.5. Conclusion partielle	164
CHAPITRE 6 : L'ÉVALUATION DU RÉCIT	165
6.1. L'évaluation : considérations théoriques	166
6.1.1. Les études post-laboviennes sur l'évaluation des récits enfantins.....	169
6.1.1.1. Qu'en est-il des récits d'agression sexuelle ?	172
6.2. Considérations méthodologiques	173
6.3. Présentations des analyses	176
6.3.1. La catégorie des intensificateurs	177
6.3.2. La catégorie des comparateurs.....	181
6.3.3. La catégorie des modalisateurs	185
6.3.4. La catégorie des explicatifs.....	189
6.3.5. La catégorie des expressifs	192

6.4. Comparaison du recours aux procédés évaluatifs.....	199
6.5. Discussion : le rôle joué par les procédés évaluatifs dans des récits d'agression sexuelle	202
6.6. Conclusion partielle	208
CHAPITRE 7 : CONCLUSION ET OUVERTURES.....	210
7.1 Le rôle de l'agentivité sexuelle sur la narration de l'expérience vécue : du contexte menant à l'agression à son dévoilement	212
7.2 Limites, ouvertures et retombées sociales	219
RÉFÉRENCES.....	225
ANNEXE : Convention de transcription.....	243

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Description des deux groupes de victimes.....	77
Tableau 2. Distribution des trois catégories d'ellipses grammaticales.....	96
Tableau 3. Comparaison des ellipses grammaticales entre les deux groupes de victimes.....	103
Tableau 4. Distribution des quatre catégories d'ellipses narratives.....	110
Tableau 5. Comparaison de la production d'ellipses narratives entre les deux groupes de victimes.....	118
Tableau 6. Comparaison de la production totale d'ellipses entre les deux groupes de victimes.....	120
Tableau 7. Comparaison du recours au DR entre les deux groupes de victimes.....	142
Tableau 8. Comparaison des caractéristiques morphosyntaxiques du DR entre les deux groupes de victimes.....	144
Tableau 9. Distribution des cinq emplois du DR.....	146
Tableau 10. Comparaison des emplois du DR entre les deux groupes de victimes.....	150
Tableau 11. Présentation des auteurs et des destinataires des paroles d'origine.....	152
Tableau 12. Comparaison des individus cités entre les deux groupes de victimes.....	155
Tableau 13. Description des procédés évaluatifs retenus et exemples fictifs.....	174
Tableau 14. Distribution des cinq catégories de procédés analysés.....	177
Tableau 15. Distribution des sous-catégories des intensificateurs.....	178
Tableau 16. Distribution des sous-catégories des comparateurs.....	182
Tableau 17. Distribution des sous-catégories des modalisateurs.....	186
Tableau 18. Distribution des sous-catégories des explicatifs.....	189
Tableau 19. Distribution des sous-catégories des expressifs.....	193
Tableau 20. Comparaison du recours aux procédés évaluatifs entre les deux groupes de victimes.....	200
Tableau 21. Pourcentage de réponses évaluatives qui contiennent l'une ou l'autre des cinq catégories de procédés évaluatifs.....	201

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Représentation graphique des quatre dimensions retenues en fonction du ou des niveaux d'analyse auxquelles elles se rattachent.....	57
---	----

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, Marty Laforest, professeure au Département de lettres et communication sociale de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Marty, tu as été une directrice formidable. Tu as su me guider et me donner les outils nécessaires à la réalisation de cette thèse. Mais au-delà de tes compétences professionnelles, c'est ta gentillesse, ton écoute et ton empathie qui ont rendu mon parcours doctoral aussi agréable et fait en sorte que nos échanges soient toujours riches, conviviaux et humains. Merci aussi pour toutes les opportunités que tu m'as offertes, les publications, les communications et les collaborations avec d'autres chercheurs passionnés. Enfin, je tiens à te remercier sincèrement pour les conseils et les commentaires de mes travaux, sans quoi cette thèse ne serait pas ce qu'elle est.

Je tiens également à remercier chaleureusement ma codirectrice, Mireille Cyr, professeure au Département de psychologie de l'Université de Montréal, grâce à qui cette étude a pu voir le jour. Merci de m'avoir initiée à la recherche sur l'audition d'enfants victimes de mauvais traitements physiques ou sexuels et de m'avoir permis de travailler sur des données d'une telle richesse. Ta rigueur et ton professionnalisme auront contribué à relever le niveau de cette thèse en apportant une vision et des connaissances complémentaires aux miennes. Merci aussi pour les relectures attentives et les conseils toujours très pertinents et judicieux.

Je remercie aussi très sincèrement les membres de mon jury de thèse : Geneviève Bernard Barbeau, professeure à l'UQTR, Dominique Lagorgette, professeure à l'Université Savoie Mont Blanc et Claudine Moïse, professeure à l'Université de Grenoble Alpes. Merci à vous toutes pour vos commentaires et vos suggestions qui ont grandement alimenté ma réflexion. Merci aussi pour les échanges toujours conviviaux et les nombreuses opportunités que vous m'avez offertes.

Un merci spécial à mon conjoint et collègue de doctorat, Sébastien. Merci de m’avoir écoutée, épaulée, encouragée et rassurée. Merci aussi pour les innombrables discussions « méthodologiques » et « théoriques » – qui se prolongeaient parfois autour d’un bon repas – et qui auront assurément peaufiné la réflexion que je porte sur mes analyses, mais aussi sur la science en général. J’en profite pour remercier toute ma famille, en particulier mes parents et mon frère, et mes amis qui m’ont soutenue indéfectiblement depuis le tout début de cette longue et belle aventure.

J’exprime également toute ma gratitude à mes collègues étudiants et aux professeurs que j’ai côtoyés pendant la réalisation de cette recherche pour les discussions toujours très passionnantes. Je remercie aussi l’École nationale de police du Québec de m’avoir accordé l’accès aux transcriptions des entrevues d’enquête analysées dans cette étude.

En terminant, je remercie ceux qui ont financé la présente thèse. Cette recherche a bénéficié du soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et de la Fondation de l’Université du Québec à Trois-Rivières.

INTRODUCTION

L'intérêt d'une étude sur les récits d'enfants victimes d'agression sexuelle

L'agression sexuelle d'enfants serait considérée comme l'un des crimes les plus ignobles (Olson, Daggs, Ellevold & Rogers, 2007)¹. Néanmoins, chaque année au Québec, une fille sur quatre (22,1 %) et un garçon sur dix (9,7 %) de moins de 18 ans seraient agressés sexuellement (Tourigny, Gagné, Joly & Chartrand, 2006 ; Hébert, Tourigny, Cyr, McDuff & Joly, 2009), ce qui signifie qu'environ 16 % de la population canadienne serait agressée sexuellement durant l'enfance (Tourigny, Hébert, Joly, Cyr & Baril, 2008). Une tendance similaire serait observée au Canada anglais, mais aussi aux États-Unis, au Royaume-Uni et dans d'autres pays de la *common law* (Pereda, Guilera, Forns & Gómez-Benito, 2009 ; Stoltenborgh, Van Ijzendoorn, Euser & Bakermans-Kranenburg, 2011).

La majorité (>80 %) des victimes d'agression sexuelle seraient des filles (Bunting, 2008 ; Rotenberg & Cotter, 2018). L'âge auquel elles courraient le plus de risques de subir une agression sexuelle est d'environ 14 ans, tandis qu'il serait de 8 ans chez les garçons (Cotter & Beaupré, 2014). Il s'agirait d'un crime qui touche toutes les classes sociales et toutes les cultures, même si davantage d'agressions sexuelles d'enfants, lorsque l'agresseur est un membre de la famille (des agressions dites « intrafamiliales »), seraient rapportées dans les familles dysfonctionnelles, en contexte de séparation ou de garde partagée ou dont un membre a déjà été agressé sexuellement dans l'enfance (Assink, van der Put, Meeuwssen,

¹ Le conditionnel sera utilisé tout au long de cette introduction, pour la raison que l'agression sexuelle est un crime largement sous-rapporté (nous y viendrons) et donc, les études ne dressent pas forcément un portrait exact de la situation, un recensement étant impossible.

& coll., 2019 ; Fergusson, Lynskey & Horwood, 1996 ; Putnam, 2003 ; Ray, Jackson & Townsley, 1991), ou encore dans les familles ayant un faible revenu et dont les parents sont peu scolarisés (Finkelhor, Moore, Hamby & Straus, 1997 ; Peter, 2012). Certaines communautés nord-américaines seraient aussi plus touchées, entre autres certaines communautés autochtones (Rotenberg, 2017a) et noires (Black, Heyman & Slep, 2001), comparativement aux communautés blanches.

Il est toutefois difficile d'établir avec certitude le nombre d'individus qui sont agressés annuellement, puisque près d'une victime sur trois n'aurait jamais dévoilé l'expérience vécue à qui que ce soit, même une fois adulte (Hébert & coll., 2009 ; London, Bruck, Ceci, & Shuman, 2005). En outre, seulement 5 à 10 % des agressions sexuelles seraient déclarées à la police (Perreault, 2015 ; Pipe, Lamb, Orbach & Cederborg, 2013). Parmi les raisons qui pousseraient les victimes à ne pas se confier à un proche et à ne pas dénoncer le crime aux autorités, on retrouve les sentiments de honte et de culpabilité, la volonté d'oublier cette expérience, la difficulté à reconnaître la nature criminelle de l'infraction ou encore la peur de ne pas être cru ou de s'engager dans de longues démarches judiciaires (Collin-Vézina, De La Sablonnière-Griffin, Palmer & Milne, 2015 ; McElvaney, Greene & Hogan, 2014). Les chiffres provenant des services de police ou des tribunaux, ou même ceux obtenus par le biais de questionnaires autorapportés, sous-estiment donc probablement l'ampleur réelle du nombre de victimes. Malgré cela, les services de police canadiens enregistreraient en moyenne 14 000 entrevues d'enquête impliquant de présumées victimes de violences sexuelles de moins de dix-huit ans chaque année, dont entre 1500 et 3000 seulement au Québec (Cotter & Beaupré, 2014 ; INSPQ, 2021).

Même s'il est reconnu que l'agression sexuelle vécue dans l'enfance peut engendrer de graves conséquences psychosociales, sexuelles et physiques chez les victimes (Chen & Ullman, 2010 ; Finkelhor, 1990 ; Fergusson, Horwood & Lynskey, 1996), allant de la dépression au suicide (Devries, Mak, Child & coll., 2014 ; Putnam 2003), le taux de condamnation des agresseurs sexuels d'enfants demeurerait largement en deçà des autres crimes violents (Burrows & Powell, 2014 ; Cross, Walsh, Simone & Jones, 2003 ; Proulx, St-Yves, Guay & Ouimet, 1999). L'agression sexuelle d'enfants étant probablement la

forme de mauvais traitements la plus sous-rapportée, mais aussi la plus difficile à détecter (Brennan & Taylor-Butts, 2008 ; Cyr, 2019 ; Conroy & Cotter, 2017), il s'agirait par conséquent de l'infraction la moins sévèrement punie (Rotenberg, 2017b). En effet, les taux d'attrition des dossiers d'agression sexuelle d'enfants et d'adultes, c'est-à-dire leur abandon à une étape ou l'autre du processus judiciaire, seraient extrêmement élevés au Canada, mais aussi dans l'ensemble des pays de la *common law* (Bunting, 2008 ; Jordan, 2004). Jusqu'à tout récemment, on estimait qu'entre 40 et 85 % des plaintes étaient rejetées par les enquêteurs sans qu'aucun chef d'accusation ne soit porté contre le suspect (Cross & coll., 2003 ; Fitzgerald, 2006 ; Goodman-Delahunty & Graham, 2011). Ces taux alarmants longtemps décriés par les victimes et depuis peu par les médias auraient poussé les corps policiers canadiens à revoir la façon de traiter les plaintes reçues (Allen, 2018 ; Rotenberg & Cotter, 2018). Depuis 2017, les taux d'attrition seraient nettement inférieurs : actuellement, moins de 15 % des plaintes seraient jugées non fondées par les policiers (Greenland & Cotter, 2018)². Parmi les facteurs qui influenceraient positivement l'évaluation du dossier par l'enquêteur, on retrouve la gravité et la fréquence de l'agression rapportée, un premier dévoilement spontané de l'enfant, l'identification formelle d'un suspect et, évidemment, ses aveux (Alonzo-Proulx & Cyr, 2017 ; Bunting, 2008).

Si plus de cas sont jugés fondés par les enquêteurs³, cela ne se traduit pas forcément par plus des mises en accusation et plus des verdicts de culpabilité. En effet, seul un dossier jugé fondé par la police sur cinq serait entendu devant les tribunaux canadiens, ce qui veut dire qu'environ 80 % des victimes verraient leur dossier abandonné après l'entrevue d'enquête (Rotenberg, 2017b). Dans l'ensemble, ce serait environ une agression sexuelle déclarée par la police sur 10 qui donnerait lieu à une déclaration de culpabilité, et seulement 7 % qui mèneraient à une peine d'emprisonnement (Rotenberg, 2017b). Soulignons qu'au Québec, mais aussi au Nouveau-Brunswick et en Colombie-Britannique, la police ne peut

² Cette augmentation serait notamment attribuable au mouvement viral #Metoo où des victimes à travers le monde ont témoigné publiquement des agressions vécues et ont dénoncé les violences sexuelles faites aux femmes et aux enfants. D'ailleurs, les services de police auraient enregistré une hausse de 48 % du nombre de plaintes pour agression sexuelle entre 2016 et 2017 chez les filles de 12-14 ans, et de 32 % chez les filles de 15-17 ans (Rotenberg & Cotter, 2018).

³ Un dossier jugé « fondé » peut ensuite être identifié comme étant « non classé » lorsque le suspect est inconnu ou qu'il manque des éléments de preuve, « classé par accusations recommandées » ou « classé sans mise en accusation » lorsque la victime ne souhaite pas entreprendre de démarches judiciaires, par exemple.

porter d'accusations contre le suspect sans l'approbation de la Couronne⁴. C'est donc à elle que revient la décision finale d'aller de l'avant ou non avec les démarches judiciaires, et le cas échéant, d'établir la nature des accusations et le mode de poursuite.

En plus du fardeau de la suffisance de la preuve et du principe de l'opportunité de poursuivre (DPCP, 2021), plusieurs facteurs peuvent influencer la décision du procureur de la Couronne chargé du dossier de porter ou non des accusations contre le suspect (lorsqu'il est connu). Parmi les facteurs qui auraient une influence positive sur la décision de poursuivre, Alonzo-Proulx et Cyr (2017) rapportent le fait que la victime soit âgée de plus 7 ans et que sa famille la soutienne, que le crime ne soit pas survenu en contexte de garde partagée, que le suspect ait des antécédents criminels, qu'il y ait une corroboration des faits par un témoin ou encore que l'enfant ait subi un examen médico-légal, qu'il soit concluant ou non. Dans le recensement fait par Rotenberg (2017b) auprès des services de police et des tribunaux canadiens, on retrouve également un court délai entre l'agression et la déclaration à la police, la présence d'une arme et le fait d'être agressé par un inconnu plutôt que par un proche ou une connaissance. Par exemple, l'auteure a montré que parmi les infractions sexuelles déclarées par la police mettant en cause des enfants agressés par un parent, seulement 1 cas sur 10 a donné lieu à une déclaration de culpabilité, comparativement à 30 % des agressions sexuelles d'enfants commises par un étranger. Selon l'auteure, le filtrage des dossiers par les procureurs s'effectuerait en fonction des agressions sexuelles qui semblent présenter les meilleures possibilités de déclaration de culpabilité.

Or, la majorité des agressions sexuelles d'enfants seraient perpétrées sans l'usage de la violence physique ou la présence d'une arme, sans témoin oculaire, et laisserait rarement des traces de blessures physiques (Cyr, 2019 ; Walsh, Jones, Cross & Lippert, 2010). En outre, plus d'une victime sur deux attendrait plusieurs semaines, voire plusieurs mois ou années avant de dévoiler l'agression (Bunting, 2008 ; Hébert & coll., 2009 ; London, Bruck, Wright & Ceci, 2008) et environ 90 % d'entre elles connaissaient leur agresseur

⁴ Les policiers détiennent toutefois le pouvoir de mettre en état d'arrestation le présumé agresseur lorsqu'ils ont des motifs raisonnables et suffisants de croire qu'il est bel et bien l'auteur du crime reproché.

(Rotenberg, 2017a). En effet, selon Cotter et Beaupré (2014), l'auteur présumé serait le plus souvent une connaissance (44 %) ou un membre de la famille (38 %), mais aussi dans 6 % des cas un partenaire intime. Seul un enfant victime d'agression sexuelle sur 10 serait agressé par un inconnu. Dans l'ensemble, 70 % des agresseurs seraient majeurs, ce qui veut dire que 30 % des auteurs d'infractions sexuelles contre des personnes de moins de 18 ans seraient mineurs au moment des faits, des proportions qui augmenteraient lorsque les victimes sont plus jeunes : 39 % des victimes âgées de 7 à 12 ans seraient agressées par un autre mineur et 50 % de celles qui sont âgées de 4 à 6 ans. Enfin, 97 % des auteurs présumés seraient de sexe masculin. Les agresseurs sexuels d'enfants seraient donc le plus souvent des hommes adultes connus de la victime et de sa famille, comme un parent, un voisin ou un professeur.

Lorsqu'ils sont interrogés par la police, plus d'un agresseur sexuel d'enfants sur deux nierait les faits reprochés (Lippert, Cross, Jones & Walsh, 2010 ; St-Yves, 2004). Le fardeau de la preuve reposerait donc essentiellement sur le témoignage des victimes produit lors de l'entrevue d'enquête, qui s'avèrerait par conséquent l'une des étapes fondamentales du processus judiciaire (MacLeod, 2010). Toutefois, le tiers des enfants victimes ne dévoileraient pas l'agression vécue lors de l'entrevue, malgré des preuves physiques de l'agression, des aveux de l'agresseur ou la présence de témoin oculaire (Azzopardi, Eirich, Rash, MacDonald & Madigan, 2019 ; London & coll., 2005 ; 2008). Cette hésitation à dévoiler les sévices subis pose évidemment problème, puisque l'objectif de l'entrevue d'enquête est d'amener la victime à raconter l'expérience vécue de façon chronologique, détaillée et explicite pour permettre à l'enquêteur de recueillir le plus d'éléments de preuve possible, mais aussi pour que le procureur, à partir de la vidéo de l'entrevue, puisse porter des accusations et le cas échéant, qu'elles soient à la hauteur du crime commis.

Il semble donc que l'agression sexuelle est une thématique difficile à aborder de front par les jeunes victimes, phénomène que certains auteurs ont déjà remarqué (Leander, Christianson & Granhag, 2007 ; Mossige, Jensen, Gulbrandsen, Reichelt & Tjersland, 2005) (nous y reviendrons). Toutefois, les études faites sur le sujet demeurent rares et très peu de chercheurs se sont intéressés aux discours d'enfants victimes d'agression sexuelle

produits dans le cadre d'une entrevue d'enquête. Par conséquent, on en sait bien peu sur la façon dont ces jeunes victimes utilisent le langage, dans un tel contexte, pour rapporter cette expérience sensible et potentiellement traumatisante.

Ce qui a donné la première impulsion à ce projet de doctorat, c'est notre emploi d'auxiliaire de recherche à l'École nationale de police du Québec (ENPQ), que nous avons occupé de 2016 à 2019. L'une des tâches consistait à transcrire des entrevues d'enquêtes d'enfants victimes de mauvais traitements physiques ou sexuels. C'est au contact de ces témoignages que nous avons commencé à porter attention au discours des victimes d'agression sexuelle et aux facteurs susceptibles d'avoir un impact sur la narration que fait l'enfant de cette expérience durant l'entrevue d'enquête.

Plus précisément, cette thèse est consacrée à une analyse du discours de seize victimes d'agression sexuelle de six à huit ans, dix filles et six garçons. Les données analysées proviennent de transcriptions anonymisées d'entrevues d'enquête filmées (que nous avons nous-mêmes transcrites) qui ont été réalisées au Québec entre 2015 et 2018 par des enquêteurs spécialisés en audition de mineurs. Deux types de victimes sont comparées : d'un côté, des victimes qui rapportent avoir posé certains gestes sexuels envers l'agresseur, des victimes que nous avons appelées « agentives ». De l'autre, des victimes qui ne rapportent pas avoir posé de tels gestes, qui disent en avoir reçus de l'agresseur uniquement, victimes que nous avons appelées « non agentives ». Cette terminologie est inspirée par la sémantique, plus précisément par les travaux de Fillmore (1968), où l'agent est défini comme la personne (ou l'être animé) qui accomplit une action.

L'objectif global de la thèse est de montrer que l'agentivité sexuelle – le fait d'avoir posé (ou non) un geste sexuel durant sa propre agression – a un impact sur la manière même de rapporter l'expérience vécue dans le cadre d'une entrevue d'enquête. D'emblée, il est nécessaire de dire qu'aucune étude n'a jamais été consacrée aux enfants – ni aux adultes – victimes d'agression sexuelle sous l'angle de l'agentivité sexuelle, encore moins avec les outils et les méthodes de l'analyse linguistique de discours. D'ailleurs, très peu de chercheurs ont étudié les interactions produites dans le contexte d'une entrevue d'enquête

policière (Fogarty, 2010 ; MacLeod, 2010), entre autres parce qu'il est difficile d'accéder à de telles données (Jordan, 2004) (nous y reviendrons au chapitre méthodologique).

Puisqu'elle s'intéresse à des faits de langues produits dans un contexte légal et judiciaire, la thèse s'inscrit dans la discipline de la linguistique légale (*forensic linguistics*) (Coulthard, 1994 ; Ehrlich, 2001 ; Shuy, 1993 ; Solan, 1998). La linguistique légale est en plein essor dans le monde anglo-saxon, mais encore peu connue dans la francophonie (Lagorgette, 2010). Elle participe au renouvellement de la linguistique appliquée, traditionnellement consacrée à la didactique des langues ou de la rédaction, en contribuant à la résolution de problèmes sociaux réels (Coulthard & Johnson, 2010 ; Gibbons, 2003). Les travaux sont généralement consacrés à l'étude du sens produit dans et à travers des interactions authentiques ayant lieu dans des cadres légaux et judiciaires, que ce soit au cours d'une entrevue d'enquête (Aldridge, 2010 ; Fogarty, 2010 ; Heydon, 2005 ; MacLeod, 2010), d'un appel d'urgence (Drew & Walker, 2010 ; Laforest & Rioux-Turcotte, 2016 ; Laforest, Rioux-Turcotte & St-Yves, 2020) ou d'un procès criminel (Ehrlich, 2001 ; Haworth, 2010 ; Matoesian 1993 ; Trinch, 2003). Cette inscription dans la linguistique légale nous mènera, enfin, à porter une attention particulière au processus judiciaire dans lequel s'engagent les victimes d'infractions sexuelles au Canada, de l'enquête policière au procès criminel.

Les principales questions de recherche qui ont alimenté cette étude sont les suivantes :

- 1) Comment des victimes d'agression sexuelle âgées de six à huit ans utilisent-elles le langage pour rapporter, au cours d'une entrevue d'enquête :
 - a) les gestes sexuels commis durant l'agression
 - b) les paroles prononcées avant, pendant et après les faits reprochés
 - c) les émotions ressenties par rapport à cette expérience ?
- 2) Existe-t-il des différences discursives et interactionnelles entre les victimes agentives et les victimes non agentives lorsqu'elles rapportent des gestes sexuels, des paroles et des émotions et, le cas échéant, sur quels aspects les deux types de victimes se distinguent-ils ?

Chacun des trois éléments étudiés du discours, soit les gestes sexuels commis, les paroles prononcées et les émotions ressenties, fait l'objet d'un chapitre d'analyse distinct. Pour

chacun d'eux, les analyses visent dans un premier temps à mieux comprendre comment les victimes du corpus utilisent le langage pour rapporter ces éléments constitutifs de l'agression. Elles visent dans un second temps à mesurer si les phénomènes observés se manifestent de la même façon et à la même fréquence dans les deux groupes de victimes étudiés.

La thèse est divisée en sept chapitres. Le chapitre 1 est consacré à l'état de la question. Il se divise en deux sections. La première comprend différentes définitions de l'agression sexuelle d'enfants ainsi qu'une description de l'évolution du processus judiciaire en matière d'infraction sexuelle et de ses principales étapes. Une sous-section est consacrée aux agresseurs sexuels et aux techniques qu'ils utilisent pour gagner la confiance des enfants et faire en sorte qu'ils ne résistent pas à l'agression. La seconde section de ce premier chapitre porte sur l'entrevue d'enquête. Afin de comprendre l'influence de l'enquêteur sur le discours des victimes, un survol des compétences langagières et narratives des enfants sera fait.

Le chapitre 2 présente le cadre général d'analyse de la thèse. Y seront exposées les principales influences théoriques, c'est-à-dire l'analyse de discours, et plus spécifiquement quatre de ses dimensions, soit les dimensions interactionnelle, narratologique, thématique et argumentative. La méthodologie utilisée sera présentée au chapitre 3. La façon dont les transcriptions d'entrevue d'enquête ont été obtenues y sera détaillée ainsi que la constitution des groupes de victimes et la segmentation des discours. Les participants du corpus y seront aussi décrits ainsi que les discours analysés.

Les chapitres 4, 5 et 6 sont consacrés aux analyses réalisées. Chaque chapitre propose son propre cadre spécifique d'analyse. Le chapitre 4 est dédié à l'un des éléments de preuve les plus cruciaux pour l'enquête : les actes sexuels commis. Il s'intéresse à la manière dont l'enfant révèle, avec plus ou moins de facilité, les gestes constitutifs de l'agression. La

difficulté de dire étant évidente, le chapitre est centré sur l'analyse de l'ellipse en tant que stratégie discursive d'évitement. Le chapitre 5 concerne un deuxième élément de preuve incontournable, soit les paroles prononcées par l'agresseur, par l'enfant ou une tierce personne. Le chapitre porte donc sur le discours rapporté en tant que mise en discours des acteurs de l'événement. Le chapitre 6 est consacré aux commentaires sur l'événement, plus spécifiquement à l'expression des émotions ressenties par les jeunes victimes par rapport à l'agression vécue. Il fait appel à l'analyse labovienne du récit oral.

La thèse se conclut au chapitre 7 par une discussion à propos des principaux résultats obtenus. L'objectif de la thèse est certes de mieux comprendre comment les victimes racontent, au cours d'une entrevue d'enquête, l'agression vécue, mais ultimement de contribuer à l'amélioration du processus judiciaire en implantant de meilleures pratiques d'audition.

CHAPITRE 1 : DU CRIME AU PROCÈS

Dans ce chapitre, une première section sera dédiée aux principales définitions de l'agression sexuelle d'enfants. Un bref survol historique de l'agression sexuelle en droit canadien sera ensuite fait, ce qui nous permettra de mettre de l'avant certaines représentations erronées de l'agression sexuelle d'enfants. Puisque plusieurs de ces représentations concernent les agresseurs sexuels et le cours de l'agression lui-même, quelques typologies d'agresseurs seront présentées ainsi qu'un modèle qui permet d'expliquer le passage à l'acte. Les différentes stratégies utilisées pour accéder à une victime potentielle, gagner sa confiance et l'agresser seront aussi détaillées. La deuxième section porte sur l'entrevue d'enquête. Une description du protocole utilisé au Québec pour mener les entrevues avec les enfants victimes de mauvais traitements sera faite. Un survol des différents stades d'acquisition du langage et des compétences narratives des enfants servira à mieux comprendre l'influence des enquêteurs sur le discours des victimes. Ce premier chapitre est l'occasion d'ancrer notre objet d'étude dans son contexte social et historique de production.

1.1. L'AGRESSION SEXUELLE D'ENFANTS

1.1.1. Quelques définitions de l'agression sexuelle

Il existe de nombreuses définitions de l'agression sexuelle, tant dans la littérature scientifique qu'en dehors de celle-ci. La première définition retenue provient des chercheurs Tourigny et Baril (2011). Ils adoptent une définition de l'agression sexuelle spécifique aux mineurs, suivant laquelle « l'agression sexuelle contre un enfant est définie

comme tout acte ou jeu sexuel, hétérosexuel ou homosexuel, entre une ou des personnes en situation de pouvoir, d'autorité ou de contrôle, et un enfant (de moins de 18 ans) » (p. 9). Les actes sexuels auraient pour but de stimuler sexuellement l'enfant ou de l'utiliser pour s'auto-stimuler sexuellement ou pour stimuler d'autres personnes. Cette définition comporte certaines lacunes. Entre autres, elle exclut les jeunes victimes qui n'ont pas été agressées par quelqu'un en situation de pouvoir, d'autorité ou de contrôle vis-à-vis d'elles, comme c'est le cas pour les enfants agressés par un membre de la fratrie ou par une connaissance du même âge. Rappelons que c'est le cas d'une victime mineure sur trois (Cotter & Beaupré, 2014). La définition n'inclut pas non plus les agressions qui sont commises par un individu qui ne souhaiterait pas satisfaire des besoins sexuels, mais qui voudrait plutôt se venger ou humilier sa victime, par exemple.

Dans un rapport du Centre canadien de la statistique juridique et de la sécurité des collectivités, un organe de *Statistique Canada*, l'agression sexuelle « désigne toute infraction criminelle avec violence allant des attouchements sexuels non désirés aux relations sexuelles violentes non consensuelles, souvent caractérisées de viols » (Rotenberg, 2017a, p. 4). La violence caractérise l'infraction d'agression sexuelle, qui est d'abord appréhendée comme une voie de fait dont les actes reprochés sont de nature sexuelle. Cette définition ne rend toutefois pas justice aux victimes qui vivent une agression sexuelle dans laquelle il y a très peu, voire aucune forme de violence physique, contexte d'agression qui représente pourtant la majorité des infractions sexuelles commises contre des enfants (Cotter & Beaupré, 2014).

Une dernière définition vient du gouvernement du Québec, où l'agression sexuelle de mineurs ou d'adultes est conçue comme

un geste à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, commis par un individu sans le consentement de la personne visée ou dans certains cas, notamment dans celui des enfants, par une manipulation affective ou par du chantage. Il s'agit d'un acte visant à assujettir une autre personne à ses propres désirs par un abus de pouvoir, par l'utilisation de la force ou de la contrainte, ou sous la menace implicite ou explicite (MSSS, 2001a).

Cette définition inclut tous types de gestes à caractère sexuel, avec ou sans contact physique. L'absence de consentement de la victime constitue un élément définitoire clé. Cependant, l'idée que l'agression sexuelle se déroule forcément sous la coercition est toujours présente.

Afin de pallier ces limites, nous proposons plutôt de définir l'agression sexuelle d'enfants comme toute situation dans laquelle un individu, adulte ou mineur, contraint, incite ou tente de contraindre ou d'inciter un enfant à subir ou à poser un geste à connotation sexuelle avec ou sans contact physique envers lui-même, l'agresseur ou une tierce personne. Il peut agir pour des motifs sexuels, mais pas uniquement, l'humiliation pourrait par exemple être sa principale motivation. Les gestes à connotation sexuelle sont variés et impliquent des touchers (ou la tentative de), des paroles ou des images inappropriées. Ils vont des propos sexuellement explicites à l'exhibitionnisme, des attouchements de nature sexuelle au visionnement d'images pornographiques en passant par les pénétrations orales, vaginales et anales. Les agressions peuvent avoir lieu dans le cadre de rencontres physiques ou de rencontres virtuelles (par exemple, le leurre informatique ou la distribution non consensuelle d'images intimes sur le web).

Contrairement aux définitions données précédemment, celle-ci ne repose pas sur la présence de coercition physique ou de menaces implicites ou explicites de l'agresseur pour assujettir sa victime. L'agresseur peut ne recourir qu'à la parole, par exemple, il marchandise la réalisation d'un acte sexuel en échange d'un cadeau – autrement dit, il manipule l'enfant. Il se peut aussi qu'il ne dise pas un mot et n'utilise pas la force physique. Aussi, tel que définie ici, l'agression sexuelle n'est pas forcément le résultat d'une situation de contrôle, de confiance ou d'autorité de l'agresseur envers sa victime. Un individu de même âge que la victime (ou même plus jeune) et de position sociale similaire pourrait être considéré comme un agresseur. Plus important encore, cette définition implique que des actes à connotation sexuelle peuvent être commis par l'agresseur envers sa victime, mais aussi par la victime envers l'agresseur, elle-même ou une tierce personne. C'est le cas, par exemple, lorsque la victime est amenée à masturber l'agresseur (versus l'agresseur qui masturbe sa victime).

Avant de présenter les définitions juridiques de l'agression sexuelle, soulignons que les agressions au cours desquelles l'enfant pose un geste sexuel envers l'agresseur (lui-même ou un tiers) sont évidemment favorisées par la relation de proximité, de confiance et de dépendance souvent présente entre la victime et l'agresseur, qui s'avère être la plupart du temps un membre de la famille proche ou élargie, ou une connaissance. En outre, la vulnérabilité des enfants, en raison de leur âge et de leur méconnaissance du monde en général et de la sexualité en particulier, fait en sorte qu'un jeu banal peut rapidement se transformer en agression sexuelle sans qu'ils s'en aperçoivent ou sans qu'ils comprennent, au moment des faits, que l'événement transgresse plusieurs interdits. L'agression d'enfants et de personnes vulnérables se distingue de celle d'adultes (qui ne sont pas en situation de vulnérabilité) au moins sur ce plan : il leur est plus difficile de comprendre les véritables intentions de l'agresseur et de s'en prémunir.

1.1.2. L'agression sexuelle dans le code criminel

Ce n'est que depuis peu dans l'histoire du Canada que les enfants sont considérés, d'un point de vue juridique, comme des victimes d'agression sexuelle et qu'ils sont vus comme des témoins fiables (Aldridge, 2010 ; Howe & Knott, 2015). Plusieurs mouvements sociaux et études scientifiques ont été nécessaires pour arriver à faire reconnaître légalement les crimes sexuels contre les mineurs. Pour mieux comprendre les définitions juridiques actuelles de l'agression sexuelle, un bref survol historique s'impose.

Il faut remonter à 1892, moment de l'adoption d'un premier *Code criminel* canadien, pour que le crime de viol soit défini pour la première fois⁵. De 1892 à 1983, près d'un siècle durant, le viol concerne uniquement les pénétrations vaginales par un pénis, donc un homme qui agresse une femme ; il exclut les pénétrations orales et anales, de même que l'agression sexuelle entre deux personnes de même sexe et les agressions commises par le

⁵ Avant cela, au Canada, l'agression sexuelle n'était admise à la cour qu'en cas d'une pénétration vaginale par un pénis et une preuve d'échantillon de sperme de l'agresseur. Ce type de crime étant mal défini d'un point de vue légal, les agresseurs étaient rarement punis.

biais d'un objet ou d'un autre organe que le pénis. Le viol conjugal n'est pas considéré comme un crime, de même que les agressions commises par des personnes de moins de 14 ans. Les victimes qui vivaient une autre forme d'agression, par exemple les femmes qui subissent une pénétration anale, voyaient leur dossier traité comme un attentat à la pudeur, crime beaucoup moins sévèrement puni que le crime de viol (Roberts & Pires, 1992).

Après de nombreuses luttes acharnées, les mouvements féministes ont réussi en 1983 à faire abolir les crimes de viol, de tentative de viol et d'attentat à la pudeur pour les remplacer par de nouvelles infractions, qui sont encore utilisées de nos jours. Les féministes visaient à dénoncer le sexisme et les préjugés des lois sur le viol et à faire de l'agression sexuelle un acte de domination des hommes envers les femmes (Desrosiers, 2009). Les agressions sexuelles sont depuis considérées comme des voies de fait et sont sanctionnées selon trois niveaux de gravité, soit 1) l'agression sexuelle simple, 2) l'agression sexuelle armée ou causant des lésions corporelles et 3) l'agression sexuelle grave.

1. L'agression sexuelle simple (art. 271 C.cr.) est une agression dans laquelle des blessures mineures sont causées à la victime, parfois même aucune blessure. Elle se définit plus spécifiquement comme tout contact physique de nature sexuelle posé sans le consentement de la personne, allant des attouchements à la relation sexuelle complète. Ce type d'agression est passible d'un emprisonnement maximal de 10 ans ou, si la victime est âgée de moins de seize ans, d'un emprisonnement maximal de 14 ans. En cas de déclaration de culpabilité par procédure sommaire, une peine minimale de six mois est prévue.

2. L'agression sexuelle armée (art. 272 C.cr.) est une agression sexuelle dans laquelle l'agresseur porte, utilise ou menace d'utiliser une arme ou une imitation d'arme ; menace d'infliger des blessures à une personne autre que la victime ; inflige des blessures (lésions) corporelles à la victime ; ou quand plusieurs personnes commettent une agression sexuelle sur la même personne. L'agression sexuelle de deuxième niveau mène quant à elle à une peine maximale de 14 ans et à la prison à perpétuité si la victime a moins de seize ans. Il n'y a pas de possibilité d'émettre un plaidoyer de culpabilité par procédure sommaire, l'accusé devra subir un procès pour acte criminel.

3. L'agression sexuelle grave (art. 273 C.cr.), qui a pour résultat de blesser, mutiler, défigurer la victime ou de mettre sa vie en danger, est pour sa part passible d'un emprisonnement à vie. Comme pour l'agression armée,

l'accusé ne peut demander un plaidoyer de culpabilité par procédure sommaire et devra subir un procès pour acte criminel.

Avec cette nouvelle définition, l'agression sexuelle est maintenant reconnue entre époux, entre personnes de même sexe et autrement que par une pénétration du sexe masculin dans l'organe féminin. Pour la première fois, les enfants peuvent être reconnus comme des victimes d'agression sexuelle au sens juridique. En outre, la tentative d'agression sexuelle peut, avec ces nouvelles modalités, être sanctionnée aussi sévèrement que l'agression sexuelle accomplie.

En cas de procès, les victimes doivent prouver 1) le toucher, 2) la nature sexuelle du toucher et 3) leur non-consentement. Le premier élément porte sur l'attouchement, la tentative d'attouchement ou la menace d'attouchement, c'est-à-dire les faits concrets qui sont reprochés à l'accusé. Il s'agirait selon Desrosiers (2009) de la partie objective du témoignage de la victime. Le deuxième élément de preuve porte sur la nature sexuelle des gestes reprochés. Elle sera déterminée selon l'ensemble des circonstances entourant l'agression, soit les parties de corps concernées, les paroles échangées, les gestes commis, ainsi que l'intention de l'agresseur au moment des faits. Le plaisir sexuel est évidemment le motif recherché. Cependant, l'accusé peut avoir agi pour d'autres motifs, par exemple, pour se venger : l'agression sexuelle est un crime d'intention générale, c'est-à-dire que l'intention de l'agresseur n'a pas à être sexuelle pour qu'il soit reconnu coupable d'un tel crime. Le troisième et dernier élément de preuve à apporter par la victime est l'absence de consentement. Il s'agit sans doute de l'élément prépondérant dans la preuve et il nécessite « une analyse entièrement subjective qui ne s'attache qu'au seul et unique point de vue de la plaignante » (Desrosiers, 2009, p. 64). Le tribunal s'intéresse à l'état d'esprit de la victime au moment des faits, à savoir notamment si en son for intérieur, elle n'aurait pas consenti aux actes reprochés. Au sens juridique, le consentement se rapporte à l'attouchement sexuel en tant que tel et non pas au contexte l'ayant précédé. Le consentement implique donc un choix véritable, c'est-à-dire un choix informé, libre et volontaire, qui peut être révoqué en tout temps. Il doit être extériorisé à un moment ou l'autre par des gestes ou des paroles, puisque l'invocation par l'accusé du consentement tacite ou implicite a été rejetée par la Cour suprême en 2002.

Il est cependant possible qu'une victime ait manifesté son consentement à des actes sexuels, mais que son consentement soit vicié, et par conséquent, non valide. Il existe trois principaux vices de consentement. Le premier vice concerne *une personne qui est incapable de consentir* parce qu'elle n'a pas l'âge, qu'elle présente un handicap (physique ou intellectuel) ou qu'elle est intoxiquée. Le second vice de consentement repose sur le fait que *le consentement n'est pas libre*, soit parce qu'il y a emploi de la force, menace d'emploi de la force ou crainte d'emploi de la force et la présence d'une relation d'autorité ou d'un abus de confiance. Le troisième vice de consentement est le fait que *le consentement n'est pas éclairé*. C'est le cas lorsque la personne consent sans réellement savoir à quoi elle consent parce que l'agresseur a volontairement menti ou dupé sa victime.

Enfin, il faut par ailleurs bien voir que la classification de l'agression sexuelle actuelle (niveau 1 à 3) ne reflète pas nécessairement la gravité des comportements ou des préjudices engendrés chez la victime. Desrosiers (2009) explique qu'une pénétration vaginale, anale ou orale peut fort bien avoir lieu sans que la victime soit blessée au sens du Code criminel. L'auteur du viol serait alors condamné suivant l'article 271, c'est-à-dire une agression sexuelle simple. De plus, puisqu'il y a rarement de témoins oculaires, de preuves matérielles et de blessures physiques dans les dossiers d'agression sexuelle, le sort de la poursuite se joue souvent sur la crédibilité des témoins : la plupart du temps, c'est la parole de l'accusé contre celle de la plaignante.

1.1.2.1. Infractions de nature sexuelle spécifiques aux victimes mineures

En 1988, deux infractions d'ordre sexuel ont été créées spécifiquement pour les enfants de moins de seize ans (Conroy & Cotter, 2017), l'âge légal au Canada pour consentir à un acte sexuel⁶. La première infraction prévue est le crime de contacts sexuels (art. 151 C.cr.), qui se définit comme suit :

⁶ Entre 14 et 16 ans moins un jour, il est possible de consentir à de tels actes, mais uniquement avec une personne qui n'a pas plus de cinq ans de différence d'âge. Entre 12 et 14 ans moins 1 jour, il est aussi possible de consentir, mais uniquement avec une personne qui n'a pas plus de deux ans de différence d'âge. Finalement, un enfant de moins de 12 ans ne peut jamais consentir à une activité sexuelle.

Toute personne qui, à des fins d'ordre sexuel, touche directement ou indirectement, avec une partie de son corps ou avec un objet, une partie du corps d'un enfant âgé de moins de seize ans. Ce crime est passible d'un emprisonnement maximal de 14 ans, la peine minimale étant d'un an. En cas de déclaration de culpabilité par procédure sommaire, l'accusé est passible d'un emprisonnement maximal de 2 ans moins un jour, la peine minimale étant de quatre-vingt-dix jours.

La seconde infraction mise en place est celle d'incitation à des contacts sexuels (art. 152 C.cr.), qui concerne :

Toute personne qui, à des fins d'ordre sexuel, invite, engage ou incite un enfant âgé de moins de seize ans à la toucher, à se toucher ou à toucher un tiers, directement ou indirectement, avec une partie du corps ou avec un objet. Les peines d'emprisonnement en cas de déclaration par procédure sommaire ou de procès pour acte criminel sont les mêmes que pour le crime de contacts sexuels.

L'infraction d'incitation à des contacts sexuels s'apparente en tout point à la notion d'agentivité sexuelle mise de l'avant dans cette thèse. Il s'agit de victimes qui ont été incitées par l'agresseur à se toucher, à le toucher ou à toucher un tiers, directement ou non, autrement dit, des victimes qui ont été amenées à poser un geste sexuel. Si cette idée d'agentivité sexuelle est présente dans les textes de loi, il en va autrement dans les études scientifiques où elle n'est abordée que rarement, et surtout, jamais de front. En outre, d'un point de vue juridique, le fait qu'une victime de moins de seize ans touche son agresseur (art. 152) ou que l'agresseur touche sa victime (art. 151) ne change rien à la gravité des faits reprochés, la peine encourue par le suspect est la même.

Par rapport au crime d'agression sexuelle (niveau 1 à 3), les infractions de contacts sexuels et d'incitation à des contacts sexuels⁷ sont des crimes d'intention spécifique, c'est-à-dire que l'intention de l'agresseur au moment de faits devait être sexuelle pour qu'il soit

⁷ D'autres infractions d'ordre sexuel ont été mises en place pour les victimes mineures, notamment le crime d'exploitation sexuelle pour les victimes de 16 à 18 ans (art. 153 C.cr), d'inceste (art. 155 C.cr), le fait de rendre accessible à un enfant du matériel sexuellement explicite (art. 171.1 C.cr.) et de leurrer un enfant par un moyen de télécommunication (art. 171.2 C.cr.). Les peines prévues par la loi sont similaires à celles de contacts sexuels et d'incitation à des contacts sexuels.

reconnu coupable. Une autre différence existe entre les deux types d'infraction : pour les infractions de contacts sexuels et d'incitation à des contacts sexuels, le consentement des victimes aux gestes reprochés ne peut être invoqué par l'accusé lors du procès (s'il a plus de cinq ans que la victime âgée de 16 ans ou plus de deux ans si elle est âgée entre 12 et 14 ans), même si la jeune victime a acquiescé à ses demandes sexuelles (le consentement serait automatiquement considéré comme vicié). Toutefois, il semble que durant longtemps, les agressions au cours desquelles les enfants étaient amenés à poser des gestes sexuels envers l'agresseur, et par le fait même, à opposer peu de résistance, menaient le plus souvent à des verdicts d'acquittement ou à des peines réduites, sous prétexte que l'agression n'avait pas été violente (Desrosiers, 2009).

Il semble donc que le contexte dans lequel se déroule l'agression puisse avoir un impact sur la judiciarisation des dossiers d'agression sexuelle, et que les agressions qui correspondent davantage aux mythes du viol, soit des crimes sexuels violents commis par des étrangers sadiques et sexuellement dépravés (Waterhouse, Reynolds & Egan, 2016), mènent à plus de condamnations et à des peines plus sévères (nous y reviendrons). Or, nous l'avons vu en introduction, les agressions d'enfants se déroulent rarement dans un tel contexte. Les lignes suivantes visent de ce fait à mieux comprendre le profil des agresseurs sexuels de mineurs et la façon dont ils s'y prennent pour entrer en contact avec leurs victimes, gagner leur confiance et les agresser sans qu'elles n'opposent de résistance.

1.1.3. Auteurs, déviances et *modus operandi*

1.1.3.1. Typologies des agresseurs sexuels d'enfants

Plusieurs typologies ont été développées pour dresser les différents profils psychologiques des hommes⁸ qui agressent sexuellement des enfants, les types de comportements

⁸ Il existe également des typologies de femmes qui agressent des enfants (par exemple, les femmes qui agressent des (pré)adolescents dans un contexte d'autorité comme une professeure qui agresse un élève, celles qui accompagnent leur conjoint lors de la commission du crime ou celles qui ont une attirance sexuelle pour les très jeunes enfants, souvent les leurs, voir Robertiello & Terry, 2007), mais comme nous n'avons aucun agresseur de sexe féminin dans notre corpus, nous ne les aborderons pas dans le présent chapitre. Soulignons tout de même qu'il est estimé qu'au Canada, entre 3 et 10 % des agressions sexuelles d'enfants seraient commises par des femmes (Peter, 2009).

entretenus durant l'agression ou les motivations à agresser sexuellement un mineur (voir entre autres les modèles de Hall et Hirschman, 1992 et de Knight et Prentky, 1990). Toutefois, comme tous les criminels, les agresseurs d'enfants constituent un groupe hétérogène : ils peuvent être hétérosexuels, homosexuels, bisexuels, mariés ou célibataires, évoluer dans n'importe quel milieu socio-économique et appartenir à n'importe quel culture ou religion (Robertiello & Terry, 2007).

Finkelhor (1984) est l'un des premiers à s'être intéressé aux motivations à agresser sexuellement un enfant. Selon l'auteur, des individus agresseraient pour assouvir des fantasmes et des pulsions sexuelles intenses et récurrentes impliquant un enfant, des pensées entretenues souvent dès l'adolescence. Selon les typologies, ces agresseurs sont appelés « agresseurs intimes » (*intimate offenders*) (Craven, Brown & Gilchrist, 2006) ou encore « agresseurs préférant les enfants » (*preferential child molester*) (Miller, 2013) étant donné qu'ils préféreraient, d'un point de vue sexuel et émotionnel, les enfants aux adultes. Finkelhor a aussi montré que des agresseurs sexuels d'enfants commettraient leur crime non pas parce qu'ils sont sexuellement attirés par leurs victimes, mais à cause de stressseurs externes, comme la perte d'un emploi, l'isolement ou l'intoxication, les poussant à combler leur besoin immédiat avec un enfant, qui ne serait qu'un substitut temporaire à une relation avec un autre adulte. Ces agresseurs correspondent à la catégorie d'agresseurs dits « situationnels » ou « opportunistes », puisqu'ils n'auraient pas de préférence sexuelle pour les enfants, mais les agresseraient par opportunité, c'est-à-dire faute de mieux (Miller, 2013). Enfin, il existe une dernière catégorie, celle des « pédophiles sadiques » ou des « agresseurs agressifs » (Craven, Brown & Gilchrist, 2006). Il s'agit d'hommes qui peuvent avoir une attirance sexuelle pour les enfants, mais qui agresseraient surtout pour satisfaire leur besoin de violence et de domination. Les crimes, généralement commis en série, seraient extrêmement violents et certains d'entre eux mèneraient à la mort de l'enfant.

Les adolescents qui agressent sexuellement des enfants – rappelons qu'ils représentent de 30 à 50 % des auteurs – agiraient pour des motifs un peu différents des adultes qui commettent ce type de crimes. Si certains d'entre eux entretiendraient effectivement des fantasmes sexuels impliquant des enfants, d'autres agresseraient des mineurs par

« naïveté », c'est-à-dire parce qu'ils manqueraient de connaissances sur la sexualité en plus d'avoir de faibles compétences sociales, et d'autres agiraient pour impressionner leurs pairs (Robertiello & Terry, 2007). Une autre différence repose sur le fait que les adolescents auraient surtout tendance à pénétrer leurs victimes avec leur pénis, alors que les adultes auraient tendance à se restreindre aux attouchements génitaux et aux caresses. Hunter, Figueredo, Malamuth et Becker (2003) ont également montré que la plupart des agressions commises par des mineurs sont dirigées vers leur propre frère ou sœur, et que l'usage de la violence ou d'une arme est rare.

Ceci nous amène à déconstruire certains mythes à propos des agresseurs. Contrairement à ce qu'on peut penser, tous les agresseurs sexuels d'enfants ne sont pas forcément attirés sexuellement par les enfants. Sur le plan clinique, la pédophilie est définie comme étant la présence de pulsions et de fantasmes sexuels répétés et intenses à l'endroit d'enfants de 13 ans ou moins. L'individu, pour être considéré comme tel, doit être âgé d'au moins 16 ans et avoir minimalement cinq ans de plus que la victime (ou que l'incarnation de ses fantasmes sexuels) (Hall & Hall, 2009). L'attraction sexuelle pour les enfants serait multifactorielle et la cause exacte demeure sans réponse. Parmi les facteurs cités, on retrouve notamment les distorsions cognitives, la fixation psychosexuelle au stade de l'enfant, la génétique, les dommages neurologiques et les mauvais traitements subis dans l'enfance comme l'agression sexuelle, l'abus physique, la négligence et l'exposition à la violence conjugale (Daspe, Lussier, Desaulniers & coll., 2017 ; Miller, 2013; Seto, 2009). De fait, seul le tiers des agresseurs sexuels d'enfants incarcérés pour les crimes commis auraient agi pour des motifs pédophiles (St-Yves & Landry, 2004). Il est toutefois estimé que la moitié des agressions commises contre des enfants seraient perpétrées par des pédophiles, des individus qui auraient tendance à faire plus de victimes que les agresseurs dits « situationnels » et à récidiver malgré des traitements thérapeutiques (Eastvold, Suchy & Strassberg, 2011).

Une autre représentation préconçue des agresseurs est l'idée qu'ils agresseraient parce qu'ils auraient eux-mêmes été agressés sexuellement. S'il est vrai que plus d'agresseurs

sexuels d'enfants incarcérés pour les crimes commis⁹ ont eux-mêmes été agressés sexuellement dans l'enfance que les hommes non agresseurs, il n'en demeure pas moins que la très grande majorité des agresseurs n'ont jamais été la cible de telles agressions (Jespersen, Lalumière & Seto, 2009). Le prétendu « cycle de l'abus sexuel » est invalidé par le simple fait que la majorité des délinquants sexuels sont de sexe masculin alors que la majorité des victimes sont de sexe féminin, mais aussi que la majorité des victimes d'agression sexuelle n'agressent pas à leur tour (Pham & Ducro, 2008). Certains auteurs soutiennent cependant que les agresseurs sont plus nombreux à avoir vécu de la négligence étant jeune, des abus physiques et à avoir un passé de délinquance, souvent dès l'adolescence (Whitaker, Le, Hanson & coll., 2008). Il faut également souligner que les adolescents qui agressent seraient plus nombreux que les adultes qui agressent à avoir un passé de délinquance pour des crimes non sexuels et à avoir vécu des agressions sexuelles ou de l'abus physique durant leur enfance (Burton, 2003 ; Hunter & coll., 2003).

1.1.3.2. Modèle explicatif du passage à l'acte

Si tous les agresseurs d'enfants ne sont pas pédophiles, tous les pédophiles ne sont pas des agresseurs sexuels (Cantor & McPhail, 2016 ; Seto, 2009). L'attirance sexuelle envers les enfants n'est donc pas un facteur suffisant pour expliquer le passage à l'acte. Dans ce cas, qu'est-ce qui explique que des individus décident d'agresser ? Finkelhor (1984) a développé un modèle explicatif du passage à l'acte qui serait l'un des seuls à intégrer dans sa compréhension du phénomène des facteurs de risque liés à la fois à l'agresseur, à l'enfant et à son environnement (Tourigny & Baril, 2011). Le modèle prévoit quatre préconditions conduisant à l'agression sexuelle d'un enfant, soit 1) une motivation ou un intérêt pour l'agression sexuelle d'enfant, que ce soit dû à une attirance sexuelle envers les enfants ou à une insatisfaction sexuelle ou émotionnelle avec les adultes. L'individu doit ensuite 2) passer outre ses inhibitions concernant l'agression d'enfants. Cette transgression des limites internes peut être facilitée par des distorsions cognitives ou encore par l'abus de substances psychoactives. Il doit également 3) avoir accès à un enfant. Il ciblera

⁹ Puisque ces études ont généralement été faites auprès d'individus incarcérés, les résultats présentés ne reflètent probablement qu'en partie la réalité des agresseurs sexuels d'enfants, la majorité n'ayant pas été dénoncés aux autorités.

généralement un enfant vulnérable, par exemple, un enfant qui est isolé et qui a peu d'amis, qui vit dans une famille dysfonctionnelle, qui a déjà été agressé sexuellement ou qui présente un handicap physique ou une déficience intellectuelle – même si n'importe quel enfant est à risque de subir une agression sexuelle. Après avoir eu accès à sa victime potentielle, la dernière précondition au passage à l'acte est 4) le fait de vaincre la résistance de l'enfant vis-à-vis l'agression sexuelle. « [L'agresseur] le fait alors par différentes stratégies, soit par la désensibilisation de l'enfant [à la sexualité], par l'établissement d'une dépendance émotionnelle ou d'une relation comportant des échanges de cadeaux, ou, dans certains cas, par l'utilisation de menaces ou l'emploi de la force » (Tourigny & Baril, 2011, p. 21).

Ces préconditions au passage à l'acte incluent plusieurs des éléments déjà abordés, par exemple, le fait que les individus qui agressent des enfants auraient généralement un passé de violence familiale, d'agression sexuelle ou de négligence (précondition 1) (Jespersen, Lalumière & Seto, 2009 ; Seto, 2009). Dans leur méta-analyse, Whitaker et ses collègues (2008) ont montré qu'une fois adultes, plusieurs de ces individus auraient des difficultés relationnelles avec d'autres adultes, consommeraient davantage de drogue ou d'alcool et présenteraient différentes problématiques de santé mentale (précondition 2). Ces facteurs de risque permettent d'expliquer une part des agressions commise contre les enfants. Mais que sait-on des stratégies concrètes utilisées par les agresseurs pour gagner la confiance de leurs victimes, les agresser sans qu'elles résistent et ensuite garder le contrôle sur elles en vue de recommencer ? Les lignes suivantes seront donc consacrées au *modus operandi*, soit la planification du délit et le délit lui-même (Proulx, St-Yves, Guay & Ouimet, 1999).

1.1.3.3. Les stratégies pour « séduire » l'enfant et sa famille : le *grooming*

Les stratégies utilisées pour séduire et piéger l'enfant sont connues sous le nom de *grooming* : « Ce terme fait généralement référence à une situation dans laquelle un délinquant potentiel créera des opportunités pour la commission du crime, en gagnant la confiance de l'enfant afin de le préparer à l'agression, soit directement, soit, comme c'est

le cas plus récemment, via des forums de discussion sur Internet¹⁰ » [*nous traduisons*] (Mcalinden, 2006, p. 340). Olson et ses collègues (2007) proposent une définition plus étroite du *grooming*, qu'ils définissent comme « une stratégie de communication utilisée par l'agresseur sexuel d'enfants pour préparer sa victime potentielle à accepter les contacts sexuels proposés¹¹ » [*nous traduisons*] (p. 241). L'objectif ultime serait d'amener l'enfant à acquiescer aux demandes sexuelles, en vue qu'il subisse ou pose certains gestes sexuels sans opposer de résistance. Le *grooming* se rapporte donc aux préconditions 3 et 4 du modèle de Finkelhor. Mais plutôt que de nous intéresser aux profils des enfants agressés qui « abaissent leurs résistances » (vulnérabilités préexistantes), nous allons nous attarder aux comportements concrets employés par les agresseurs pour arriver à leurs fins.

Les études faites à ce sujet, soit auprès des agresseurs incarcérés, soit auprès des victimes, montrent qu'après avoir ciblé une victime potentielle, l'agresseur va créer des occasions pour accéder à l'enfant en gagnant sa confiance, mais aussi celle de sa famille. Dans leur revue de littérature, Craven, Brown et Gilchrist (2006) indiquent qu'il s'agit de la première étape (après s'être convaincu soi-même d'agresser un enfant), c'est-à-dire entrer dans l'environnement de la victime. Cette étape peut prendre des mois, voire des années. Certains agresseurs vont, par exemple, choisir une profession ou un passe-temps qui les amènera à côtoyer des enfants. Ces individus seraient souvent charmants, serviables et dévoués envers leur communauté : « [i]ls peuvent se rendre indispensables, trop beaux pour être vrais et entreprendront volontairement les travaux que d'autres ne veulent pas faire¹² » [*nous traduisons*] (Craven, Brown & Gilchrist, 2006, p. 293). Le fait de pénétrer l'environnement de la victime conduit généralement ses parents à baisser la garde et même, à ne jamais soupçonner l'agresseur d'entretenir de mauvaises intentions. En ce qui concerne les agressions intrafamiliales, l'agresseur aura plutôt tendance à isoler l'enfant du parent non agresseur ou à isoler le parent non agresseur du reste du monde. Dans certains

¹⁰ « This term usually refers to the situation whereby a potential offender will set up opportunities to abuse by gaining the trust of the child in order to prepare them for abuse either directly or, as is the case more recently, through Internet chat rooms » (Mcalinden, 2006, p. 340).

¹¹ « [...] a subtle communication strategies that child sexual abusers use to prepare their potential victims to accept the sexual contact » (Olson & coll., 2007, p. 241).

¹² « They can make themselves indispensable, too good to be true and will freely undertake jobs that others do not want to do » (Craven, Brown & Gilchrist, 2006, p. 293).

cas, il tentera de convaincre l'autre parent de participer à la commission du crime. Il cherchera également à développer une relation particulière avec l'enfant, en lui faisant plus de compliments ou lui offrant plus de cadeaux qu'aux autres enfants de la fratrie, par exemple. Une fois l'environnement conquis, l'agresseur peut commencer à « séduire » sa future victime.

Les agresseurs utilisent de nombreuses stratégies pour amener l'enfant à baisser sa garde et ultimement, à acquiescer à ses demandes sexuelles, des stratégies qui varient notamment selon l'âge de l'agresseur et de la victime, le lien qui les unit et le type d'interaction, soit en ligne ou en face à face¹³ (De Santisteban & Gámez-Guadix, 2018 ; Gámez-Guadix, Almendros, Calvete & De Santisteban, 2018 ; Olson, Daggs, Ellevold & Rogers, 2007). Toujours selon Craven, Brown et Gilchrist (2006), le *grooming* sexuel se rapprocherait des jeux de séduction entre adultes consentants. L'agresseur serait généralement attentionné et compréhensif, et tenterait de se lier d'amitié avec sa future victime, surtout dans les cas d'agressions extrafamiliales. Lorsque la confiance de l'enfant est gagnée, ce qui est généralement déjà le cas des agressions intrafamiliales, l'agresseur le désensibiliserait progressivement à la sexualité. Il peut le faire en lui parlant de certains aspects de sa vie intime, en le touchant mais de manière non sexuelle ou en lui faisant visionner de la pornographie. L'agresseur irait ensuite plus loin en instaurant les premiers contacts sexuels proprement dits. Il peut par exemple toucher sexuellement l'enfant dans un contexte de jeu, de soin ou d'apprentissage, c'est-à-dire dans un contexte où l'enfant aura de la difficulté à reconnaître l'aspect transgressif des gestes commis. Après la première agression, il tenterait généralement de forcer l'enfant à garder le secret. Pour le convaincre, il peut le menacer, menacer sa famille ou lui dire qu'ils risquent tous les deux de subir de graves conséquences advenant un dévoilement. Il peut au contraire promettre des cadeaux à l'enfant ou lui offrir un traitement de faveur en échange de son silence. Il ferait également sentir l'enfant coupable et responsable du crime commis. Un cercle vicieux s'installerait alors et les agressions recommenceraient.

¹³ Par exemple, il est fréquent lors de rencontres virtuelles que l'agresseur trompe la victime à propos de sa véritable identité ou de son âge, ce que le face à face ne permet pas (voir Gámez-Guadix & coll., 2018).

Si toutes les agressions sexuelles d'enfants ne se déroulent pas de cette façon – pensons aux victimes agressées par un inconnu, donc un individu qui n'a généralement pas le temps d'entreprendre des manœuvres de *grooming*, ou encore aux victimes qui sont agressées par un autre mineur ou par un adulte ayant une déficience intellectuelle – il n'en demeure pas moins que plusieurs jeunes victimes sont prisonnières d'une telle dynamique (Miller, 2013). D'autres scénarios doivent cependant être envisagés. Il est possible, par exemple, qu'après avoir agressé l'enfant, l'agresseur décide, pour différentes raisons (remords, culpabilité, désintérêt), de ne plus commettre d'agressions ou de changer de victime. Les agressions peuvent également prendre fin rapidement si l'enfant dévoile l'expérience vécue à un proche et que des mesures sont prises immédiatement. On ne peut pas non plus exclure la possibilité qu'un agresseur, même connu de la victime ou faisant partie de sa famille, n'utilise aucune stratégie de *grooming* et emploie seulement la force physique ou les menaces (par exemple, un « pédophile sadique »). Il est aussi possible qu'il ne fasse rien de particulier, ni *grooming* sexuel ni coercition, ce qui est le cas par exemple lorsqu'un membre de la famille touche sexuellement l'enfant pendant qu'il dort. L'hétérogénéité des *modus operandi* est donc importante (Proulx & coll., 1999).

Néanmoins, il faut retenir que l'agression d'enfants n'est généralement pas le résultat d'un acte impulsif et irréfléchi (Hall & Hall, 2009) et que le processus de *grooming* n'implique généralement pas l'usage de la violence physique ou de comportements agressifs (Craven, Brown & Gilchrist, 2006) (même si une agression sexuelle représente en soi un acte de violence). Le *grooming* étant une forme de persuasion (Gàmez-Guadix & coll., 2018), les échanges de paroles entre la victime et l'agresseur feraient partie intégrante de ce type de crime. En effet, c'est notamment grâce à la parole que l'agresseur gagne la confiance de l'enfant, mais aussi qu'il l'amène à « accepter » de subir un acte sexuel, ou encore, d'en poser un à son endroit (Olson & coll., 2007). En outre, le *grooming* demandant une certaine planification et préméditation des faits, la plupart des agresseurs dits « opportunistes », qui agressent sous le coup de l'impulsivité, n'y recourent pas. Par conséquent, il semblerait que les stratégies de *grooming* telles que définies dans cette section seraient surtout (mais pas exclusivement) utilisées par des individus qui cherchent à assouvir leur attirance sexuelle et/ou émotionnelle pour les enfants (Robertiello & Terry, 2007), comme c'est le

cas des individus faisant partie de la catégorie des agresseurs « intimes » ou « préférant les enfants » vue précédemment.

1.1.4. Impacts des mythes du viol sur la judiciarisation des agresseurs

Comme il a été démontré à la section 1.1.2., la conception juridique de l'agression sexuelle a grandement évolué au cours des dernières décennies. Pareillement, la conception des victimes et des agresseurs a elle aussi connu d'importants changements. Cependant, il semble que bon nombre de représentations désuètes de l'agression sexuelle imprègnent toujours l'appareil judiciaire, malgré d'importantes réformes en matière de violences sexuelles au Canada et aux États-Unis au cours des dernières décennies (Ehrlich, 2010). La présence de ces mythes est dénoncée par plusieurs chercheuses féministes qui soutiennent que le processus judiciaire est considéré comme un « second viol » par de nombreuses victimes (Aldridge, 2010 ; Ehrlich, 2001 ; 2010 ; Venema, 2019). Burt (1980), pionnière de l'étude des stéréotypes du viol, soutient que l'institutionnalisation de ces mythes expliquerait, du moins en partie, pourquoi si peu de victimes obtiennent justice.

Nous l'avons dit, plusieurs mythes concernent les auteurs de crimes sexuels, notamment l'idée erronée que les agressions d'enfants seraient commises par des étrangers sadiques ou des individus forcément attirés sexuellement par les enfants. Or, les études ont montré que les agresseurs « sadiques » sont rares (Miller, 2013), que les suspects sont généralement connus de leurs victimes (Cotter & Beaupré, 2014 ; Hall & Hall, 2009) et que moins de la moitié des agressions d'enfants sont perpétrées par des pédophiles (Eastvold, Suchy & Strassberg, 2011). L'idée qu'ils utiliseraient la force physique et les menaces pour arriver à leurs fins est également répandue : dans les faits, 98 % des accusations déposées contre les agresseurs sexuels d'enfants correspondent à l'infraction d'agression sexuelle de niveau 1, donc des agressions sans violence physique (Cotter & Beaupré, 2014). On retrouve aussi l'idée tenace qu'une « vraie » victime résiste ou tente de résister à son agresseur : dans les faits, très peu de victimes sont en mesure d'échapper à leur agresseur et la plupart n'ont pas le réflexe de le combattre (Sleath & Woodhams, 2014 ; Waterhouse, Reynolds & Egan, 2016). Enfin, il semble qu'une des croyances

erronées les plus ancrées soit celle suivant laquelle un nombre important de victimes mentiraient à propos de l'agression sexuelle (Lonsway & Fitzgerald, 1994). Or les fausses déclarations d'agression sexuelle d'enfants sont rares, elles représentent moins de 6 % des témoignages faits dans le cadre d'une entrevue d'enquête¹⁴ (Cyr & Bruneau, 2007).

Heureusement, tous les professionnels de la justice et de la loi n'endossent pas de telles idées préconçues à propos de l'agression sexuelle d'enfants. Néanmoins, plusieurs auteurs ont montré que ceux qui y adhèrent basaient fortement leurs décisions sur ces stéréotypes (Eyssel & Bohner, 2011 ; Gray, 2006). L'adhésion aux différents mythes du viol a été étudiée chez les policiers (Jordan, 2004 ; Hine & Murphy, 2019 ; Page, 2010 ; Sleath & Bull, 2012 ; 2017 ; Venema, 2019), les membres de jurys (Dinos, Burrowes, Hammond & Cunliffe, 2015) ainsi que chez les avocats et les juges (Krahé, Temkin, Bieneck & Berger, 2008). Il ressort de ces études qu'une agression plus stéréotypée, par exemple, une agression commise par un inconnu plutôt que par une connaissance, serait jugée plus grave et mènerait à des peines plus sévères qu'une agression qui correspond moins aux stéréotypes du viol, comme c'est le cas pour les victimes « agentives » étudiées dans cette thèse.

Il faut cependant comprendre que toute agression sexuelle, quelle qu'elle soit, laisse des marques permanentes chez la plupart des victimes (Bergheul & Fernet, 2018). C'est pourquoi l'agression sans l'usage de violence physique, sans profération de menaces et qui en plus implique la participation de la victime aux actes sexuels, doit être prise au sérieux au même titre qu'une agression qui correspond davantage aux définitions classiques du viol.

¹⁴ Ce nombre diminue en outre considérablement si on exclut les fausses allégations d'agression sexuelle d'enfants qui proviennent d'adultes, comme un parent qui accuse l'autre parent d'avoir agressé leur enfant (par vengeance ou pour avoir la garde exclusive des enfants en cas de divorce, par exemple). Les enfants seraient donc très peu nombreux à inventer une histoire d'agression sexuelle (Cyr & Bruneau, 2007).

1.2. L'ENTREVUE D'ENQUÊTE

1.2.1. Le rôle de l'entrevue d'enquête

Lorsqu'une agression sexuelle d'enfant est dénoncée à une autorité compétente en la matière (enseignant, médecin, policier), s'ensuit une multitude d'interventions psychosociales, judiciaires et médicales. Depuis 2001, au Québec, un groupe de travail multisectoriel a été mis en place afin de concevoir une entente unique visant à favoriser l'acquisition d'une compréhension commune des objectifs à atteindre lorsqu'un enfant est maltraité (MSSS, 2001b). Ce regroupement a permis d'établir une procédure claire et uniforme, nommée « entente multisectorielle », laquelle prévoit une intervention rapide et concertée ainsi qu'une procédure d'échange de renseignements réciproque et constant entre trois principaux acteurs : le Directeur de la protection de la jeunesse (DPJ), le procureur de la Couronne et le corps policier (DPCP, 2021).

Le rôle des corps policiers est généralement d'enquêter sur le crime allégué et de recueillir des éléments de preuve qui répondront aux exigences de la cour en matière d'admissibilité. Ces éléments de preuve permettront ensuite au procureur de la Couronne chargé du dossier de décider s'il intente ou non une poursuite contre le suspect et, le cas échéant, d'établir la nature des accusations qui seront portées. C'est généralement aux policiers que revient la tâche d'auditionner l'enfant à propos des sévices subis. L'entrevue d'enquête vise deux principales fonctions juridiques, soit assurer la protection de l'enfant et l'innocence présumée du suspect (Cyr, 2019). Puisque les agresseurs seraient nombreux à minimiser la sévérité des gestes commis (Hall & Hall, 2009) et même à nier les faits reprochés (St-Yves, 2004), l'entrevue d'enquête est considérée comme la pierre angulaire du processus judiciaire (MacLeod, 2010).

Au Canada, les entrevues d'enquête auprès d'enfants victimes de mauvais traitements ou témoins d'actes criminels se déroulent en face à face dans des locaux conçus à cet effet et sont obligatoirement filmées depuis 1998. L'enregistrement vidéo du témoignage permet

de recueillir de façon exacte les propos de la victime et de l'enquêteur, mais aussi d'éviter les interrogatoires multiples, « inévitablement suggestifs, lesquels invalident progressivement les déclarations de l'enfant » (Lopez, 2014, p. XIII). L'enregistrement de l'entrevue a d'autres fonctions, notamment celle d'éviter à l'enfant de témoigner à la barre des témoins en cas de procès pour acte criminel. En effet, au Canada et dans d'autres pays de la *common law*, la diffusion de la vidéo à la cour en lieu et place de ce témoignage est offerte lorsque deux exigences générales sont remplies, soit la nécessité pour la victime d'éviter de témoigner en raison d'un risque de traumatisme et la fiabilité du témoignage, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun doute sur le fait que la victime n'a pas fabriqué sa version des événements (DPCP, 2021). Pour être admissible en cour, l'entrevue doit donc avoir été menée par l'enquêteur de la façon la moins suggestive possible et l'enfant doit avoir produit un récit chronologique, cohérent et explicite de l'agression vécue (Aldridge & Wood 1998 ; Aldridge & Luchjenbroers 2007 ; 2008).

Pour atteindre ces objectifs, les enquêteurs du Québec, mais aussi d'ailleurs dans le monde, se réfèrent au protocole du *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) développé par Orbach, Hershkowitz, Lamb, Esplin et Horowitz (2000) (voir aussi Lamb, Hershkowitz, Orbach & Esplin, 2008). Ce protocole non suggestif, dont l'efficacité est validée empiriquement par de nombreuses études scientifiques (Cyr & Lamb, 2009 ; Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin & Horowitz, 2007; Lamb, Brown, Hershkowitz, Orbach & Esplin, 2018), est actuellement enseigné à l'École nationale de police du Québec (ENPQ) aux enquêteurs spécialisés en audition de mineurs. Il permet de recueillir la parole des enfants de 4 à 12 ans qui ont été victimes d'agression sexuelle, de mauvais traitements ou témoins d'actes criminels, sous la forme d'un récit oral d'expérience personnelle.

1.2.1.1. Le protocole NICHD

Le protocole NICHD segmente l'entrevue en trois principales étapes : 1) une phase prédéclarative, 2) une phase déclarative, et 3) une phase de clôture. La partie prédéclarative sert à préparer la victime à livrer un témoignage riche et détaillé de l'événement allégué.

L'enquêteur commence l'entrevue en se présentant et en expliquant son rôle à l'enfant. Il explique également la présence des caméras et des microphones et lui indique qu'un autre policier (ou un intervenant de la protection de l'enfance) écoute l'entrevue dans une autre salle pour s'assurer qu'aucune information essentielle ne soit négligée. Il mentionne par la suite quatre règles essentielles pour le déroulement de l'entrevue, soit une règle relative à l'importance de dire la vérité, une règle de bonne compréhension (« tu dois dire "je ne comprends pas" lorsque tu ne comprends pas »), une autre de connaissance (« tu dois dire "je ne sais pas" lorsque tu ne connais pas la réponse ») et enfin, une règle de correction advenant l'introduction d'une information erronée (« tu dois me le dire si je fais une erreur »). Toujours dans la partie prédéclarative, l'enquêteur tente ensuite d'établir une relation de travail basée sur la confiance. Il demande à l'enfant de lui parler des activités qu'il aime faire au quotidien. S'ensuit enfin un exercice de mémoire portant sur un événement récent, comme un anniversaire ou une sortie scolaire. L'enquêteur amène l'enfant à séquencer cette journée en plusieurs moments pour lui montrer ce qu'il attend pour la suite de la rencontre. Cette première étape, d'une durée approximative de 10 à 15 minutes, lui permet aussi d'évaluer le développement langagier et cognitif de l'enfant en vue d'adapter son niveau de langage au sien.

La partie déclarative correspond au cœur de l'entrevue. C'est le moment où l'enfant raconte l'agression sexuelle vécue ou le mauvais traitement subi. L'enquêteur l'invite d'abord à parler de la raison de sa venue au poste de police, en disant par exemple : « maintenant que je te connais mieux, parle-moi de la raison de ta visite aujourd'hui ». Normalement, l'enfant dévoile la nature de l'expérience vécue (sexuelle ou non), réponse qui tient souvent en quelques mots, comme : « je suis ici parce que papi m'a touché les fesses ». L'enquêteur vérifie alors si la victime a vécu plus d'un épisode d'agression. Si la réponse est positive, il lui demande de raconter en détail le dernier événement vécu. Une fois ce premier récit complet, il demande à l'enfant de lui parler du premier événement, puis d'un autre événement significatif. Si la réponse est négative et qu'une seule agression a été commise, il lui demande de raconter cet événement en détail. Le protocole prévoit que l'enquêteur intervienne le moins possible. Son rôle se limite essentiellement à la ponctuation de la narration de l'enfant par des signaux d'écoute *back-channel*, comme « ok » et « mmm »,

et à la relance de la discussion par des questions ouvertes afin d'obtenir plus de détails. Les questions doivent porter sur des éléments de discours de l'enfant et être formulées, autant que possible, dans ses mots et en reprenant ses expressions (par exemple, « zizi » pour « pénis »). L'objectif est ainsi d'éviter de contaminer le récit en introduisant des éléments suggestifs ou erronés. Si l'enfant hésite à dévoiler l'expérience vécue, l'enquêteur doit lui offrir un renforcement positif et le rassurer. Il ne doit toutefois pas insister et ne doit surtout pas introduire des informations jamais dites par l'enfant, par exemple, « j'ai entendu dire que papi t'avait touché les fesses ». Lorsque l'enquêteur estime avoir obtenu suffisamment d'informations, il prend une courte pause pour aller consulter son collègue. Il s'assure auprès de lui que le récit de la victime est complet et qu'aucun indice ne lui a échappé. Il rejoint ensuite l'enfant et lui pose, lorsque nécessaire, des questions directives et fermées afin de recueillir l'information manquante ou ambiguë.

Enfin, l'entrevue se termine par une phase de clôture au cours de laquelle l'enquêteur remercie l'enfant pour le témoignage offert, lui demande s'il a parlé à quelqu'un de l'expérience vécue et s'il aimerait ajouter d'autres informations à ce qu'il vient de raconter. Une fois l'entrevue terminée, l'enquêteur reconduit l'enfant auprès de son accompagnateur. Son rôle est d'ensuite évaluer si le récit fourni par la victime est crédible et si un crime a bel et bien été commis aux yeux de la loi.

Chacune des étapes de ce protocole a fait l'objet de recherches scientifiques (voir entre autres Cyr, 2019 ; Hershkowitz, Lamb, Katz & Malloy, 2015 ; Lamb, Orbach, Sternberg, Aldridge, Pearson, Stewart, Esplin & Bowler, 2009 ; Price, Roberts & Collins, 2013). Pipe, Orbach, Lamb, Abbott et Stewart (2013) ont montré que lorsque les entrevues sont menées à l'aide du protocole NICHD, les dossiers sont plus susceptibles d'être acceptés par les procureurs que lorsqu'elles sont guidées par d'autres types de protocoles ou par aucun protocole spécifique. Parce que le renforcement positif, l'empathie, l'écoute active et l'ouverture y sont mis de l'avant, le protocole a également fait ses preuves au niveau du bien-être ressenti par les victimes (Ahern, Hershkowitz, Lamb, Blasbalg & Winstanley, 2014 ; Ahern, Hershkowitz, Lamb, Blasbalg & Karni-Visel, 2019 ; Lamb, Sternberg, Orbach, Esplin & Mitchell, 2002). Enfin, le protocole NICHD s'est révélé être l'un des

plus efficaces concernant le taux de dévoilement des enfants durant l'entrevue (Hershkowitz, Lamb & Katz, 2014 ; London & coll., 2005).

Il n'en demeure pas moins que la tâche demandée aux enfants est une tâche langagière : ils doivent produire un récit détaillé. Entre 4 et 12 ans, les compétences langagières et plus spécifiquement narratives de l'enfant connaissent un développement important, ce qui peut jouer un rôle dans la manière dont la jeune victime rapportera son expérience lors de l'entrevue d'enquête. La section suivante sera par conséquent consacrée aux différents stades d'acquisition du langage et des compétences narratives des enfants. Nous verrons que la narration d'une agression sexuelle présente certaines particularités dont on doit tenir compte. Sera finalement abordée l'influence que peut avoir l'enquêteur sur le discours des victimes.

1.2.2. Acquisition du langage

Les différents stades de l'acquisition du langage englobent tous ses aspects, qu'il s'agisse de la phonologie, de la morphologie, du lexique, de la syntaxe, de la sémantique, du discours et de la pragmatique. Seuls les plus pertinents pour notre propos seront abordés dans cette section.

Soulignons que les linguistes s'accordent pour dire que la capacité précoce à construire des phrases intelligibles ne s'acquière pas parce que l'enfant imite son parent – comme le veut la croyance populaire –, mais plutôt parce qu'il possède une aptitude « naturelle » à parler, que les autres mammifères n'ont pas. L'acquisition du langage se fait donc sans apprentissage formel, c'est-à-dire sans l'intervention d'un spécialiste du langage ou d'un quelconque enseignement explicite, et tous les enfants présentent une chronologie développementale similaire. En effet, des études ont montré que l'acquisition du langage se ferait à peu près de la même façon et au même rythme chez les filles et les garçons, même s'il existe des variations inter et intra-individuelles (Bassano, Maillochon & Eme, 1998 ; Verspoor, Lowie, Chan & Vahtrick, 2017). Les facteurs biologiques

(développement des aires de Broca et de Wernicke, notamment), les capacités cognitives et l'environnement social auraient tous un rôle à jouer dans cette acquisition.

Bassano (2008) explique que l'acquisition du langage connaît une période critique qui se situe entre 0 et 4 ans, période durant laquelle l'enfant développe l'essentiel du système de sa ou ses langues maternelles. Deux grandes phases développementales caractérisent l'acquisition du langage, soit le stade préverbal et le stade verbal. Le stade préverbal couvre environ les dix premiers mois de vie. Avant même sa naissance, le fœtus arrive à reconnaître la prosodie, les accents et les intonations de sa langue maternelle. À la naissance, le nourrisson développe d'abord des aptitudes bucco-phonatoires, c'est-à-dire des manifestations respiratoires audibles. Il commence par la suite à produire des séquences sonores généralement dépourvues de sens, des lallations ou babillages, qui ressemblent à certains des sons de sa langue maternelle (voyelles et consonnes). C'est également lors de ce stade que les organes de la parole – le larynx, le voile du palais et les muscles de la mâchoire notamment – se développent.

La seconde phase, celle qui nous intéresse, correspond aux activités langagières proprement dites. Le stade verbal survient dès la fin de la première année (10-12 mois). C'est la période où l'enfant prononce ses premiers mots, puis réussit à former des phrases simples de type verbe + objet (« veux gâteau »). Peu après, autour de deux ans, l'enfant connaît une véritable explosion lexicale, maîtrisant environ une dizaine de mots à un an, puis une centaine à un an et demi et plus de trois cents à deux ans (Bassano, Maillochon & Eme, 1998). Selon Bassano (2008), l'habileté des enfants à construire des phrases plus complexes connaît également un essor autour de deux ans. Par exemple, à deux ans et demi, non seulement l'enfant francophone utilise les déterminants pour introduire un nom, mais son utilisation en genre et en nombre serait correcte dans près de 95 % des cas (*les chats, la table*). L'auteure a aussi montré que les propriétés distributionnelles et morphosyntaxiques des verbes, c'est-à-dire l'ajout de flexions finales qui indiquent le temps (*mange* → *mangeais*) et d'auxiliaires et de modaux qui servent notamment à fabriquer les formes composées (*j'ai mangé*), seraient maîtrisées avant trois ans.

Cette acquisition linguistique se poursuit avec l'allongement et la complexification des énoncés jusqu'à cinq ans (Bassano & Van Geert, 2007). Les enfants sont à cet âge en mesure de produire des phrases complexes qui contiennent tous les éléments de la grammaire de base (pronom, nom, verbe, préposition, adverbe, etc.), mais aussi des subordonnées (après un verbe transitif, par exemple), des formes passives et des négations. Au moment d'entrer à la maternelle, ils maîtrisent plus de 6 000 mots. Ils ont alors acquis la plupart des structures morphosyntaxiques de leur langue et disposent de tous les outils pour s'exprimer clairement et se faire comprendre des adultes avec qui ils interagissent (La Rooy, Heydon, Korkman & Myklebust, 2015).

Ceci étant dit, les enfants francophones d'âge scolaire ont parfois de la difficulté à comprendre le sens de certains pronoms anaphoriques, c'est-à-dire des pronoms qui font référence à une information dont la mention renvoie à un dire antérieur (ou à venir), comme « Mon père est allé chez Marie. *Il* était ravi de *la* revoir » (Kail & Léveillé, 1977). Ils éprouvent également parfois des difficultés à utiliser et à comprendre certaines notions liées au temps et à l'espace (Aldridge, 2010 ; Hickmann, 2004). La distinction entre, par exemple, « dedans/dessus/sous/sur » ou « avant/pendant/après » peut donc poser problème. Il se peut aussi que les mots polysémiques soient utilisés correctement dans certains contextes et pas dans d'autres, ou qu'ils soient employés dans leur sens littéral, mais pas figuré (Shuy, 2005). Certains enfants auraient de ce fait une compréhension très rigide des mots. Par exemple, des chercheurs ont montré que les jeunes utilisent le mot « toucher » comme étant l'action d'une main qui entre en contact avec une partie du corps, mais pas dans le sens d'une autre partie du corps, comme un pied, qui entre en contact avec une autre (La Rooy, Heydon, Korkman & Myklebust, 2015). L'acquisition des multiples sens de certains mots se poursuit parfois jusqu'à l'âge adulte, ce qui n'a rien d'étonnant, dans la mesure où le vocabulaire est l'un des seuls aspects du langage qui évolue toute la vie (Bassano, 2008). Chaminaud, Laval et Bernicot (2006) ont aussi montré que certaines expressions qui n'ont de sens que lorsqu'elles sont interprétées dans leur contexte d'énonciation, comme les remarques ironiques ou les demandes allusives d'action, sont maîtrisées assez tardivement, parfois à l'adolescence. Il s'agit là de la composante

pragmatique du langage, qui serait d'ailleurs l'une des compétences linguistiques les plus tardivement acquises.

Néanmoins, les connaissances actuelles sur l'acquisition du langage ne laissent place à aucun doute : à six ans, âge des plus jeunes participants de cette étude, les enfants sont tout à fait en mesure de produire des énoncés grammaticaux cohérents et intelligibles. Mais qu'en est-il de leur capacité à raconter une histoire ? Puisque l'entrevue d'enquête vise à amener la présumée victime à narrer l'expérience vécue de façon chronologique et détaillée, il est utile de connaître leurs aptitudes à rapporter un événement passé.

1.2.3. Raconter une expérience personnelle

1.2.3.1. Une histoire de mémoire

Les enfants seraient en mesure, dès l'âge de deux ans, de raconter une expérience qu'ils ont vécue personnellement (Bliss, McCabe & Miranda, 1998 ; Burger & Miller, 1999 ; McCabe & Rollins, 1994 ; McCabe & Peterson, 1984 ; Miller & Sperry, 1988 ; Peterson & McCabe, 1983). Puisque « [l]a narration est une méthode de récapitulation de l'expérience passée » (Labov, 1972 [1978], p. 20), il est nécessaire de comprendre d'abord comment fonctionne la mémoire.

Entre deux et trois ans, les enfants auraient déjà la capacité d'encoder, de retenir et de récupérer des souvenirs à propos d'un événement passé dans les heures, les jours ou même les mois précédents la narration (Fivush, Peterson & Schwarzmüller, 2001 ; Howe & Courage, 1997), surtout si cet événement sortait de l'ordinaire (Howe, 1997). Howe et Knott (2015) expliquent que

what gets *encoded* into memory is determined by what a person attends to, what they already have stored in memory, their expectations, needs and emotional state. This information is subsequently integrated (*consolidated*) with other information that has already been stored in a person's long-term, autobiographical memory. What gets *retrieved* later from that memory is determined by that same multitude of factors that contributed to encoding as well as what drives the recollection of the event. Specifically, what gets

retold about an experience depends on whom one is talking to and what the purpose is of remembering that particular event (e.g., telling a friend, relaying an experience to a therapist, telling the police about an event) (p. 633).

Selon ces auteurs, plusieurs facteurs pourraient influencer la qualité de l'encodage et de la rétention des souvenirs. On retrouve entre autres l'intérêt et l'attention portée aux diverses dimensions de l'événement vécu, les émotions ressenties, les connaissances antérieures permettant de faire des liens et de donner un sens à cet événement, mais aussi les capacités métacognitives ainsi que le développement neurologique et langagier¹⁵ (Fivush, 1998 ; Howe, Courage & Rooksby, 2008 ; Sjöberg & Lindholm, 2009). La récupération d'un souvenir, c'est-à-dire le fait d'être amené à rapporter un événement enfoui dans la mémoire, serait influencée par la façon dont le souvenir a été encodé et retenu, mais aussi du contexte et des interlocuteurs qui sollicitent son rappel et sa verbalisation.

Certains éléments pourraient cependant altérer la mémoire, notamment le délai entre l'encodage et la récupération du souvenir et l'âge au moment de son encodage (Bull, 2010 ; London & coll., 2005). Les conversations répétées à propos de l'événement (Nelson & Fivush, 2004), la nature stressante/traumatisante ou non de l'expérience (Deffenbacher, Bornstein, Penrod & McGorty, 2004), sa récurrence (Fivush, 1998) ou encore le fait d'y avoir participé activement ou non (Paz-Alonso, Larson, Castelli, Alley & Goodman, 2009) sont d'autres facteurs à prendre en considération. Par exemple, Fivush (1998) explique qu'une expérience vécue plusieurs fois par un jeune enfant l'amènerait à confondre les différents épisodes entre eux. Il aurait davantage tendance à se souvenir des éléments qui sont récurrents et non de ceux qui sont spécifiques à un événement en particulier. « Ces tendances indiquent que les jeunes enfants sont probablement meilleurs à rapporter les détails d'une seule expérience marquante qu'un seul épisode d'un événement répété¹⁶ » [*nous traduisons*] (Fivush, 1998, p. 701).

¹⁵ Une différence existerait entre le stade préverbal et le stade verbal des enfants, c'est-à-dire que les événements seraient plus difficilement encodés, retenus et récupérés avant que l'enfant n'atteigne le stade verbal (autour de 2 ans), une thèse qui ne fait pas l'unanimité (voir Fivush, 1998).

¹⁶ « These patterns indicate that young children may be better able to report the details of a single distinctive experience than a single episode of a repeated event » (Fivush, 1998, p. 701).

Néanmoins, si la mémoire des jeunes victimes de mauvais traitement a souvent été mise en doute lors des procès, plusieurs auteurs ont montré que même les très jeunes enfants sont capables de se rappeler à la fois des événements routiniers, nouveaux et traumatiques (Mossige & coll., 2005). Plus encore, Fivush (1998) soutient qu'ils auraient, dès l'âge de trois ans, une mémoire exceptionnellement organisée et exacte des événements qu'ils ont vécus personnellement, même si on les interroge à ce propos des mois, voire des années après. Ils sont par conséquent en mesure « de fournir des témoignage précis et fiables à propos d'expériences vécues personnellement ou dont ils ont été le témoin¹⁷ » [*nous traduisons*] (Malloy, La Rooy, Lamb & Katz, 2011, p. 4).

1.2.3.2. Une histoire de communication

Le fait d'être amené à parler d'un événement passé, en l'occurrence une agression sexuelle, fait certes appel à la mémoire, mais aussi à la capacité des enfants à produire un récit cohérent et chronologique et qui contient un certain niveau d'explicitation. Il faut savoir que les compétences narratives s'acquièrent surtout au cours d'interactions sociales, spécialement avec des adultes (Fivush, 1998 ; Miller & Sperry, 1988). D'abord aidés de leurs parents, qui initient la narration et décident de la thématique, les enfants développeraient progressivement une autonomie à raconter des histoires vécues. Pour Vinel (2014), l'acquisition des compétences en narration dépendrait de caractéristiques cognitives, communicationnelles et linguistiques :

Raconter une histoire implique alors de prendre en compte ces deux types de compétences : être capable à la fois d'intégrer des informations, de se représenter mentalement des objets, des personnages, des événements, de construire une chaîne causale qui relie les différentes actions du ou des personnages aux buts poursuivis, mais aussi de mobiliser ses connaissances propres, de s'appuyer sur ses connaissances du genre, en l'occurrence, du récit et de sa structure (p. 72).

Ce serait à force d'entendre et de raconter des histoires, réelles ou fictives, orales ou écrites, que les enfants arriveraient à comprendre les diverses structures du récit et la manière de

¹⁷ « We now know that children – even very young children – can provide reliable and accurate testimony about experienced or witnessed events » (Malloy, La Rooy, Lamb & Katz, 2011, p. 4).

produire l'effet désiré (faire rire, faire peur, s'auto-glorifier) (Haden, Haine & Fivush, 1997). Ces compétences se développeraient jusqu'à l'adolescence, voire jusqu'à l'âge adulte (Labov, 1972).

Selon Miller et Sperry (1998), le récit oral d'expérience personnelle serait le premier genre de récit à être acquis et introduit spontanément dans des conversations, cela avant l'âge de deux ans. Ce genre de récit, étudié par Labov (1972), se compose minimalement de deux propositions narratives, c'est-à-dire des propositions qui contiennent une action, qui se suivent dans le temps et forment un tout cohérent (Laforest & Vincent, 1996 ; la structure du récit sera détaillée au chapitre suivant). Les travaux de Miller et Sperry, consacrés aux enfants de deux ans, montrent que les récits d'expérience personnelle qu'ils co-construisent avec leurs parents sont composés en moyenne de six propositions. Les auteures ont cependant remarqué que seulement 30 % des récits enfantins correspondaient aux critères temporels, soit qu'au moins deux actions se suivent dans le temps (A ensuite B). Elles ont tout de même noté une amélioration considérable entre le début et la fin de la deuxième année de vie, les amenant à penser que l'acquisition des compétences narratives de base connaîtrait une véritable explosion autour de trois ans. Dans une étude ultérieure, Burger et Miller (1999) ont confirmé cette hypothèse en montrant que la proportion de propositions ordonnées temporellement passe de 44 % à deux ans, à plus de 60 % à trois ans. Néanmoins, ce serait entre quatre et cinq ans que les récits deviendraient véritablement plus complexes, élaborés et sophistiqués (Fivush, Haden & Adam, 1995).

Mais qu'est-ce qu'un récit complexe, élaboré et sophistiqué ? En plus de la chronologie des actions rapportées, Bliss, McCabe et Miranda (1998) rapportent cinq indicateurs pour mesurer la « qualité » d'un récit enfantin, soit le maintien du sujet (ne pas parler d'autre chose), l'explicitation (le nombre de détails), le référencement (les phénomènes de reprise), la cohérence (les marqueurs de relation) et la fluidité (les hésitations, les reformulations). Les auteures soutiennent que certains enfants, dès l'âge de trois ans, sont en mesure de raconter une histoire qui remplit ces six critères, même si ces qualités seraient pleinement développées autour de six ans (McCabe & Rollins, 1994 ; Peterson & McCabe, 1983). Par exemple, Peterson et Dodsworth (1991) ont montré qu'entre deux et trois ans, les jeunes

seraient la plupart du temps en mesure d'utiliser adéquatement les marqueurs de relation pour lier les différentes propositions qui composent leur récit d'expérience personnelle. Ils seraient également capables d'utiliser correctement les noms et les pronoms pour référer aux personnes, aux objets et aux événements introduits plus tôt dans leur histoire avec l'anaphore (« Mon frère aime la nature. *C'*est un solitaire »), ou qui seront introduits après avec la cataphore (« *Il* aime tellement manger, notre chat »), ou encore qui se rapportent aux éléments présents dans la situation de communication avec l'exophore (J'ai écrit *ce* texte). Évidemment, la longueur et la complexité des récits varient entre les individus d'un même groupe d'âge et augmenteraient de façon considérable entre l'âge préscolaire et l'âge scolaire.

Pour résumer, les enfants font preuve de créativité au moment de mettre en scène leur vécu et de rendre l'expérience passée intelligible pour l'auditeur (McCabe & Rollins, 1994 ; Peterson & McCabe, 1983). D'ailleurs, les jeunes seraient meilleurs à structurer chronologiquement et causalement des récits d'expérience personnelle que n'importe quel autre type de récit, par exemple, des récits d'événements fictifs (Hudson & Shapiro, 1991). À six ans, l'âge de nos plus jeunes participants, ils seraient non seulement en mesure de se rappeler une expérience vécue – même traumatisante (Fivush, 1998 ; Howe, 1997) – dans les mois ou les années précédant l'entrevue d'enquête, mais aussi de la rapporter sous la forme d'un récit oral. Certains auteurs ont effectivement montré que les enfants victimes d'agression sexuelle sont capables de rapporter l'événement vécu de façon chronologique et causale lors de l'entrevue d'enquête (Szojka, Nicol & La Rooy, 2020). En outre, leurs propos seraient la plupart du temps exacts et véridiques (Leander, 2010 ; Orbach & Lamb, 1999 ; Sjöberg & Lindholm, 2009). Il semble cependant que la narration d'une agression sexuelle présente des particularités dont on doit tenir compte.

1.2.4. La narration d'une agression sexuelle

Parmi les auteurs qui se sont intéressés au discours d'enfants victimes d'agression sexuelle dans une perspective narratologique – ils sont peu nombreux –, on retiendra les travaux de Westcott et Kynan (2004). Les auteures ont étudié les récits de 70 victimes âgées de 12 ans

et moins, produits dans le cadre d'une entrevue d'enquête. Différents éléments constitutifs de l'agression ont été analysés, par exemple, la présence ou l'absence, dans le récit, des événements précédant le crime, des activités sexuelles proprement dites et de la réaction de la victime. Chaque élément était ensuite codé selon sa clarté et sa cohérence. La chronologie des événements a aussi été prise en compte, de même que les digressions et les réponses inadéquates. Leurs résultats montrent que les gestes sexuels représentent la thématique la plus difficile à aborder par les victimes, spécialement celles de moins de sept ans qui, pour la plupart, fournissent des informations jugées ambiguës. En outre, près de 40 % des récits étaient considérés comme faiblement chronologiques. Les auteures concluent donc que l'image « qui se dégage de ces analyses est que le témoignage des enfants est souvent incomplet, vague et plus ou moins désordonné¹⁸ » [*nous traduisons*] (Westcott & Kynan, 2004, p. 49).

On peut toutefois se demander si la difficulté des jeunes victimes à produire des récits cohérents, clairs et chronologiques est occasionnée par la nature de l'expérience narrée – une agression sexuelle – ou si ces caractéristiques sont le propre des récits enfantins. C'est à cette question que Mossige et ses collègues (2005) ont tenté de répondre. Dans le cadre de sessions thérapeutiques, les auteurs ont étudié les récits oraux de dix enfants âgés de 7 à 16 ans victimes d'agression sexuelle. Pour chaque victime, deux narrations ont été analysées : une première portant sur l'agression sexuelle vécue et une seconde portant sur une autre expérience négative vécue personnellement ou de façon vicariante (par exemple, de l'abus physique ou la toxicomanie d'un parent). Les enfants étaient libres d'aborder ces événements de la façon qu'ils voulaient, l'objectif de l'intervieweur n'étant pas de recueillir des éléments de preuve, comme c'est le cas lors d'une entrevue d'enquête. En comparant les deux récits de chaque enfant, les auteurs ont montré qu'il est nettement plus difficile de parler d'une agression sexuelle que de n'importe quel autre événement stressant, les récits d'agression sexuelle étant significativement moins cohérents, structurés et élaborés que les narrations portant sur un événement potentiellement traumatique, mais de nature non sexuelle. Ces résultats ont été observés autant chez les plus jeunes victimes

¹⁸ « The picture that emerges from these analyses is of children's accounts in videotaped interviews that are often incomplete, vague and disordered to a greater or lesser degree » (Westcott & Kynan, 2004, p. 49).

que chez les plus âgées, et chez les filles comme chez les garçons. En outre, seulement quatre des dix victimes ont produit un récit portant spécifiquement sur l'agression sexuelle. Les six autres ont plutôt choisi de raconter les événements ayant précédé ou suivi le crime, par exemple, le moment où ils ont dévoilé l'agression à un proche. Enfin, parmi les enfants qui ont narré l'agression, la majorité d'entre eux avaient tendance à fournir très peu d'informations de nature sexuelle. Les auteurs en concluent que l'aptitude des enfants à raconter une histoire cohérente d'un événement traumatique dépend plus de la nature de l'événement – sexuelle ou non – que de leurs compétences narratives.

Sjöberg et Lindblad (2002) ont obtenu des résultats similaires. Les chercheurs ont eu accès aux témoignages de dix enfants victimes d'agression sexuelle, dont l'âge moyen était de 6,7 ans au moment de l'entrevue d'enquête. Toutes les victimes ont été agressées par le même individu, un homme qu'elles connaissaient et qui filmait chaque agression commise. L'objectif des auteurs était de comparer le témoignage des enfants aux preuves matérielles colligées, ce qui leur permettait de corroborer les faits mentionnés au cours de l'entrevue d'enquête. Leurs résultats montrent qu'aucune victime n'a fait de fausse déclaration, c'est-à-dire que tous les gestes sexuels nommés figuraient dans les vidéos. Toutefois, la plupart des enfants semblaient éprouver des difficultés à parler des sévices subis, plusieurs disaient ne pas s'en souvenir ou vouloir les oublier. En outre, en comparant les gestes sexuels apparaissant dans les vidéos et ceux rapportés par les enfants, les auteurs ont montré que la majorité des victimes minimisaient la sévérité des agressions, par exemple, elles nommaient seulement les gestes sexuels les moins graves ou n'en nommaient qu'un ou deux, alors qu'elles en avaient subi une dizaine. Elles étaient également nombreuses à nier avoir été agressées, malgré des preuves concrètes du contraire et les aveux du suspect.

Enfin, adoptant une méthodologie similaire, Leander, Christianson et Granhag (2007) ont réalisé une étude dans laquelle le témoignage de huit enfants de trois à huit ans agressés sexuellement par le même homme, cette fois un inconnu, était comparé aux preuves matérielles prélevées, dans ce cas des photos prises par l'agresseur. Les auteurs ont montré que la majorité des enfants n'ont fourni aucun détail de nature sexuelle, ou très peu, lors de l'entrevue d'enquête. La plupart des informations données concernaient les événements

se produisant avant ou après l'agression, ce qui a amené les chercheurs à conclure que la réticence à dévoiler le cœur de l'expérience n'est pas due à de l'amnésie, mais à une propension à éviter de parler des actes sexuels. Cette hésitation ne s'expliquerait pas par le lien qui unit la victime à l'agresseur, puisque contrairement à l'étude de Sjöberg et Lindblad, l'agresseur leur était inconnu. La gêne, la honte et la culpabilité représenteraient selon les auteurs une piste plus probable pour expliquer la tendance des jeunes victimes à évacuer les actes sexuels de leur récit d'expérience personnelle.

Si on se rapporte aux indicateurs proposés par Bliss, McCabe et Miranda (1998), on peut conclure qu'en dépit des aptitudes narratives des enfants, la narration d'une agression sexuelle aura tendance à ne pas satisfaire les critères d'explicitation (quantité de détails suffisante), de maintien du sujet (absence de digressions), de cohérence et de chronologie, quatre des six éléments essentiels pour mesurer le niveau de sophistication d'un récit d'expérience personnelle. Il s'agit là d'un problème majeur pour les victimes, puisqu'il a été montré que la cohérence et la clarté du récit produit durant l'entrevue d'enquête influencent fortement la crédibilité des témoins et affectent les décisions prises par les professionnels de la justice (Brown, Brown, Lewis & Lamb, 2018 ; Feltis, Powell & Roberts, 2011 ; Szojka, Nicol & La Rooy, 2020 ; Westcott & Kynan, 2004).

1.2.4.1 Pourquoi est-ce si difficile de dévoiler une agression sexuelle ?

Il n'y a pas de réponse qui fait consensus dans la littérature scientifique pour expliquer la difficulté des victimes d'agression sexuelle à dévoiler cette expérience durant l'entrevue d'enquête. Néanmoins, plusieurs chercheurs ont tenté de faire ressortir les principales caractéristiques du crime, de l'agresseur, de la victime et de son contexte familial qui pourraient être associées au non-dévoilement.

Parmi ces études, on retient celle de Hershkowitz, Horowitz et Lamb (2005) qui ont étudié 26 446 dossiers d'entrevues d'enquête d'enfants de 3 à 14 ans victimes d'abus physiques ou de violences sexuelles. Ils ont montré que plus du tiers des victimes n'ont fait aucun dévoilement durant l'entrevue, c'est-à-dire qu'elles n'ont révélé aucune information à propos des mauvais traitements subis. Cherchant à identifier les caractéristiques associées

au non-dévoilement, ils ont montré que les victimes qui ne révélaient pas les mauvais traitements subis avaient tendance à être agressées par un membre de la famille par opposition à une personne qui n'en fait pas partie. Les auteurs ont aussi remarqué que les plus jeunes victimes étaient plus nombreuses à taire les sévices subis que les plus âgées, de même que les garçons par rapport aux filles. Des interactions ont été trouvées entre chacune de ces variables, c'est-à-dire que les plus jeunes victimes, en particulier les garçons, étaient encore moins susceptibles de dévoiler l'agression sexuelle vécue lorsque le crime était commis par une figure parentale (versus par une autre personne). À partir de ces résultats, les auteurs ont formulé trois hypothèses pouvant expliquer le mutisme de certaines victimes : il pourrait s'agir 1) d'enfants qui ont été agressés mais qui ne veulent pas révéler l'expérience vécue à cause de la peur, de la gêne, d'un désintérêt ou d'une volonté de se protéger, 2) d'enfants qui ont été agressés mais qui ne reconnaissent pas l'expérience vécue comme abusive ou inappropriée, ne comprennent pas ce que cherche à obtenir l'enquêteur ou ne sont pas en mesure de se faire comprendre de ce dernier, et enfin 3) d'enfants qui n'ont vraisemblablement pas subi de mauvais traitements physiques ou sexuels.

Dans une méta-analyse regroupant 24 études, London, Bruck, Wright et Ceci (2008) ont montré qu'en plus du sexe de la victime (garçon *vs* fille), de son âge au moment de l'agression et de l'entrevue (enfant *vs* adolescent) et de sa relation avec l'agresseur (parent *vs* non-parent), on retrouve aussi son origine ethnique, c'est-à-dire que les victimes non caucasiennes (origine latine, afro-américaine et portoricaine, notamment) seraient plus réticentes à dévoiler les mauvais traitements subis que les victimes caucasiennes vivant sur le continent nord-américain ; le fait de s'être confié à propos de l'agression avant l'entrevue formelle (certains proches soupçonnent une agression sexuelle et portent plainte à la police sans que l'enfant en ait ouvertement parlé) ; le manque de soutien reçu des parents non-agresseurs suite au dévoilement (ils peuvent, par exemple, blâmer la victime, ne pas la croire ou lui dire qu'un dévoilement détruirait les liens familiaux) ; enfin la qualité de l'entrevue, soit le fait que l'interrogatoire ait été mené ou non avec un protocole standardisé tel que le protocole NICHD. Dans une autre méta-analyse réalisée cette fois en 2019 et regroupant 45 études, Azzopardi, Eirich, Rash, MacDonald et Madigan ont montré que

parmi les facteurs susmentionnés, ceux qui ont le plus d'impact sur la propension à taire l'agression durant l'entrevue d'enquête sont le jeune âge de la victime, le fait d'être un garçon et de ne pas avoir dévoilé les mauvais traitements subis avant d'être formellement interrogé à ce sujet.

Des chercheurs ont aussi montré que la peur des conséquences négatives pour soi ou pour sa famille ainsi que le fait de se sentir responsable pour l'agression subie avaient un impact considérable sur le non-dévoilement (Goodman-Brown, Edelstein, Goodman, Jones & Gordon, 2003; Hamilton, Brubacher & Powell, 2016). À ce propos, rappelons qu'il serait fréquent que les agresseurs sexuels amènent leur victime à se sentir responsable de ce qui est arrivé : une tactique courante serait de convaincre l'enfant qu'il est à blâmer pour avoir laissé l'agression se produire et pour ne pas avoir essayé de l'arrêter (Craven, Brown & Gilchrist, 2006). Enfin, la honte, la culpabilité et la gêne sont aussi fréquemment évoquées pour expliquer la tendance des victimes à ne pas dévoiler l'agression ou à tarder à le faire (Azzopardi & coll., 2019 ; Leander, Christianson & Granhag, 2007 ; Finkelhor, 1984).

Il est toutefois difficile d'établir avec certitude ce qui empêche un enfant de dévoiler l'agression vécue et les facteurs psycho-émotionnels en cause à partir de la vidéo de l'entrevue d'enquête. Une solution pour pallier ces limites est de mener des études rétrospectives auprès d'adolescents ou d'adultes ayant été agressés sexuellement dans l'enfance. Par exemple, London, Bruck, Wright et Ceci (2008) ont identifié les trois principales raisons mentionnées par des victimes adultes pour ne pas avoir dévoilé, lorsqu'elles étaient enfants, les mauvais traitements subis. On retrouve d'abord la proximité avec l'agresseur (agression intrafamiliale vs extrafamiliale), les causes évoquées étant notamment la loyauté envers l'agresseur, la culpabilité de dénoncer un proche ou de s'être laissé manipulé par lui, et la peur de ne pas être cru. Viennent ensuite les menaces formulées par l'agresseur advenant un dévoilement et la peur qu'il les mette à exécution. Enfin, une autre raison possible du non-dévoilement serait la sévérité de l'agression, certaines études ayant montré que plus l'agression est sévère, moins la victime serait encline à dénoncer l'agresseur, tandis que d'autres soutiennent le contraire, c'est-à-dire que plus elle est sévère, plus la victime aurait tendance à vouloir porter plainte.

Collin-Vézina, De La Sablonnière-Griffin, Palmer et Milne (2015) ont pour leur part interrogé 67 adultes victimes d'agression sexuelle dans l'enfance. Grâce à une approche inductive, les auteures ont mis en évidence trois types de barrières au dévoilement : 1) les barrières internes, qui incluent notamment la volonté d'oublier l'expérience, l'auto-attribution d'un blâme, la banalisation du crime et la confusion à propos de ce qui est arrivé ; 2) les barrières relationnelles, comme une dysfonction familiale, une dynamique de pouvoir avec l'agresseur, un faible réseau social et l'anticipation de conséquences négatives telle que la peur d'être rejeté ; 3) les barrières sociales, qui comprennent entre autres le manque de ressources spécialisées, le refus d'être étiqueté comme une « victime » et le peu de place accordée à la sexualité et aux violences sexuelles dans l'espace public.

On le constate, le mutisme de certaines victimes peut s'expliquer par des facteurs développementaux, psychologiques, interpersonnels et contextuels, les causes étant complexes et multidimensionnelles, c'est-à-dire qu'elles incluraient à la fois des motifs personnels, familiaux, sociaux et/ou culturels (Collin-Vézina & coll., 2015). Cependant, les études présentées en amont ne permettent guère d'expliquer la tendance de plusieurs jeunes victimes, non pas de ne pas dévoiler l'agression durant l'entrevue d'enquête, mais d'en minimiser la sévérité ou d'évacuer les actes sexuels du récit qu'elles en font.

Une piste intéressante vient des travaux de Mossige et ses collègues (2005). Puisque leurs résultats montrent clairement qu'il est plus difficile pour les enfants de parler d'une agression sexuelle que de toute autre expérience potentiellement traumatisante mais de nature non sexuelle, les auteurs concluent que les enfants seraient, dans une certaine mesure, conscients des normes et des tabous sur la sexualité et les violences sexuelles. Ils rejettent de ce fait la théorie voulant que les victimes évitent de parler d'une expérience traumatisante pour ne pas revivre les émotions ressenties lors des faits, étant donné que pour les deux narrations sollicitées, les enfants avaient à raconter un événement hautement stressant, mais que seule sa nature – sexuelle ou non – différait. La connaissance des tabous sociaux par l'enfant est toutefois rarement évoquée dans la littérature scientifique et l'est

presque uniquement pour expliquer la tendance des garçons à être plus réticents que les filles à faire un dévoilement de l'agression sexuelle dont ils ont été victimes¹⁹.

1.2.5. Influence de l'enquêteur sur le discours des victimes

Même si l'objectif de l'entrevue d'enquête est d'amener la victime à produire le plus librement possible un récit de l'agression sexuelle vécue, il s'avère que la plupart des enfants fournissent rarement d'emblée un récit complet de l'expérience (Westcott & Kynan, 2004), cela pour plusieurs raisons, dont certaines évoquées dans les sections précédentes. Les enquêteurs ont donc la tâche de soutenir et de relancer le discours, mais aussi de poser des questions pour obtenir plus d'informations (Bull, 2010). Ils doivent également réduire les ambiguïtés, en reformulant les propos de l'enfant, en posant parfois plusieurs fois la même question et en faisant des interventions métalinguistiques pour connaître le sens de certains mots ou expressions employées par les victimes. Ils jouent par conséquent un rôle fondamental dans la structuration et le contenu du récit de l'enfant (Lamb, Brown, Hershkowitz, Orbach & Esplin, 2018 ; Ridley, Gabbert & La Rooy, 2013). Dans les faits, le « niveau de précision et la quantité de détails fournis par les jeunes victimes dépendent en grande partie de la manière dont les enfants sont interrogés et, par conséquent, le rôle de l'enquêteur s'avère primordial²⁰ » [*nous traduisons*] (Malloy, La Rooy, Lamb & Katz, 2011, p. 4).

Toutefois, malgré une formation adéquate, les enquêteurs éprouveraient certaines difficultés à adhérer à la structure interactionnelle prévue par le protocole NICDH (Lamb & coll., 2018). Par exemple, certains enquêteurs feraient des interventions qui nuisent à la qualité et la quantité des informations fournies par l'enfant, spécialement les plus jeunes victimes. C'est le cas lorsqu'ils posent des questions qui sont trop longues et trop complexes d'un point de vue syntaxique, ou qui contiennent des mots spécialisés et inconnus des enfants, ce qui serait assez fréquent en entrevue (Korkman, Santtila,

¹⁹ C'est une hypothèse qui donne à penser que les garçons auraient une meilleure connaissance de ces tabous que les filles, ce qui paraît peu probable.

²⁰ « The level of accuracy and the amount of detail provided by young witnesses is largely dependent on the ways in which children are interviewed and that the role of the interviewer is thus paramount » (Malloy & coll., 2011, p. 4).

Drzewiecki & Sandnabba, 2008). Les questions qui font appel à des notions liées au temps (date, heure, durée, etc.) et à l'espace (dessus, dessous, devant, derrière, etc.) risquent également de générer des réponses erronées chez les enfants qui ne maîtrisent pas encore ce genre d'expressions (Aldridge & Luchjenbroers, 2007 ; 2011 ; La Rooy, Heydon, Korkman & Myklebust, 2015). Par ailleurs, certaines questions risquent de générer des réponses biaisées, soit parce qu'elles sous-entendent des éléments de réponses privilégiés (« tu n'as pas aimé ça, hein ? ») ou des informations qui n'ont encore jamais été dites par l'enfant. Le danger avec ce genre d'interventions vient du fait que les jeunes enfants ont tendance à répondre aux questions qui leur sont demandées, même s'ils ne les comprennent pas, ce qui risque de générer des réponses inexactes et incohérentes par rapport à ce qui a déjà été dit (Zajac, Gross & Hayne, 2003, p. 201). Les victimes considéreraient d'ailleurs la plupart des structures de phrases et le vocabulaire utilisés durant l'entrevue d'enquête comme étant étranges et difficiles à comprendre (La Rooy & coll., 2015).

Outre les questions posées, la reformulation des propos émis par les victimes peut également influencer le cours de l'entrevue. Si la reformulation permet aux enquêteurs de vérifier qu'ils ont bien compris la réponse qui vient d'être dite, elle occasionne parfois l'introduction de détails erronés, soit parce que les propos de l'enfant ont mal été interprétés, soit parce que des *a priori* en ce qui a trait à la nature de l'infraction commise seraient entretenus par l'enquêteur (Ceci & Bruck, 1998). Malgré la consigne qui leur est donnée à ce sujet dans la phase prédéclarative de l'entrevue, les enfants signaleraient rarement les erreurs d'interprétation commises par les adultes (Evans, Roberts, Price & Stefek, 2010). La reformulation devrait par conséquent être évitée le plus possible ou du moins, elle devrait reprendre textuellement les mots de la victime (Eades, 2010). D'ailleurs, le fait d'ajouter ou de modifier des éléments dans le récit de l'enfant pourrait l'amener à reconstruire ses souvenirs et à confondre l'information provenant de l'événement lui-même et celle suggérée par l'enquêteur (Ceci & Bruck, 1998 ; Nelson & Fivush, 2004), les enfants en bas âge étant particulièrement vulnérables à la suggestibilité des adultes.

On retient que la précision et l'exactitude des informations fournies par les enfants « peut avoir autant à voir avec la capacité des adultes à communiquer avec eux qu'avec leurs propres capacités à se souvenir et à décrire leurs expériences²¹ » [*nous traduisons*] (Korkman & coll., 2008, p. 42). Pour éviter de contaminer le récit des victimes, plusieurs chercheurs soulignent l'importance des questions ouvertes, aussi appelées des invitations (« parle-moi de... ») (Lamb & coll., 2018 ; La Rooy & coll., 2015). Par exemple, Hershkowitz, Horowitz et Lamb (2005) ont montré que les questions ouvertes sont celles qui permettent d'obtenir le plus de détails et d'informations pertinentes et véridiques à propos de l'expérience vécue. Ces résultats s'expliqueraient notamment parce que les invitations permettraient aux victimes d'aborder l'agression vécue sous l'angle qu'elles souhaitent (Aldridge, 2007). De plus, elles feraient surtout appel à la mémoire de rappel (Fivush, Peterson & Schwarzmueeller, 2002), qui joue un rôle essentiel dans l'obtention d'un récit chronologique et exact (Burrows & Powell, 2014). Les questions ouvertes – par opposition aux questions fermées et directives (« ses vêtements étaient de quelle couleur/est-ce qu'il portait des vêtements ? ») – sont justement celles qui sont préconisées par le protocole NICHD.

Les travaux présentés dans la première portion de ce chapitre ont permis de montrer que la notion d'agression sexuelle a connu une évolution considérable, d'un point de vue juridique, au cours des cent dernières années. Malgré cela, plusieurs représentations erronées de l'agression d'enfant subsistent, ce qui peut expliquer en partie pourquoi les agresseurs sont rarement punis pour les crimes commis, une situation qui représente, à notre avis, un enjeu de sécurité majeur pour l'enfant agressé, mais aussi pour les autres enfants qui gravitent autour de ces individus. Parmi ces représentations désuètes figurent l'idée que les agresseurs sont sadiques et violents. Les études sur le sujet montrent au

²¹ « In fact, children's accuracy may have as much to do with the abilities of adults to communicate with them, as with their own abilities to remember and describe their experiences » (Korkman & coll., 2008, p. 42).

contraire que c'est en ayant recours à plusieurs stratégies de *grooming* que les agresseurs arrivent à gagner la confiance de leurs victimes, de manière à faire tomber leurs barrières psychologiques et physiques vis-à-vis de l'agression sexuelle. L'enfant ainsi amadoué résiste peu et finit généralement par acquiescer aux demandes sexuelles de l'agresseur (Craven, Brown & Gilchrist, 2006), qui impliquent parfois qu'il doive exécuter certains gestes sexuels à son endroit – cas de figure qui correspond au crime d'incitation à des contacts sexuels (art. 152 C.cr), et qui définit une catégorie de victimes que nous avons appelées « agentives ».

La deuxième moitié de ce premier chapitre a permis de décrire la structure de l'entrevue d'enquête et les compétences langagières des enfants. Le protocole NICHD segmente l'entrevue en trois grandes parties, soit la phase prédéclarative, la phase déclarative et la clôture (Cyr, 2019). Le rôle de l'enquêteur est de soutenir et de relancer le discours afin d'amener la victime à produire un récit cohérent, clair et détaillé de l'expérience vécue. Toutefois, la narration d'une agression sexuelle s'avère difficile pour la plupart des victimes (Leander, Christianson & Granhag, 2007 ; Sjöberg & Lindblad, 2002), bien que leurs compétences langagières soient adéquates. Les gestes sexuels sont rarement mentionnés et les récits sont souvent incohérents et ambigus (Mossige & coll., 2005 ; Westcott & Kynan, 2004). Les enquêteurs doivent donc aider les victimes à construire leur récit, mais sans le contaminer d'aucune façon que ce soit : ils ne doivent ni introduire des éléments de réponses inédits ni en suggérer, et doivent s'assurer de formuler des questions claires, simples et compréhensibles (Korkman & coll., 2008 ; La Rooy & coll., 2015). Toutefois, il semble que même les enquêteurs chevronnés ont de la difficulté à se conformer à ces exigences (Lamb & coll., 2018).

CHAPITRE 2 : CADRE D'ANALYSE

Puisque l'entrevue d'enquête prend la forme d'une interaction entre un adulte – l'enquêteur – et un enfant – la victime – dans laquelle l'enfant est amené à produire un récit de l'agression vécue, mais aussi à répondre aux questions qui lui sont posées, l'analyse de discours s'avère une approche tout à fait appropriée à son étude. Le cadre d'analyse de notre étude repose sur une conception multidimensionnelle du discours inspirée de l'approche modulaire proposée par l'École genevoise. Quatre dimensions du discours ont été prises en compte : la dimension interactionnelle, l'entrevue impliquant deux interlocuteurs qui agissent et interagissent dans un cadre spécifique ; la dimension narrative, l'objectif de l'entrevue étant la production d'un récit d'expérience personnelle ; la dimension thématique puisqu'on demande à l'enfant de produire un discours cohérent à propos d'un thème préétabli : l'agression sexuelle alléguée ; enfin la dimension argumentative, une certaine orientation des faits et de la victime se dégageant des paroles prononcées, ce qui influence la compréhension de l'enquêteur à propos des gestes allégués.

2.1. L'analyse de discours

Considérée comme une expression « parapluie » parce qu'elle recouvre des courants assez divers, l'analyse de discours se trouve au confluent des sciences du langage et des sciences sociales et humaines. Certains chercheurs accordent le crédit à l'Américain Zellig Harris d'avoir été le premier, en 1952, à donner à la linguistique une orientation discursive (Angermüller, Maingueneau & Wodak, 2014). Mais l'analyse de discours n'a connu de réel essor que dans les années soixante. Deux courants majeurs ont depuis façonné cette discipline : les approches françaises, qui ont un ancrage linguistique ; les approches anglo-

saxonnes, nourries de l'anthropologie et la sociologie²². Malgré les perspectives théoriques et épistémologiques qui diffèrent d'un courant à l'autre de même que les méthodes d'analyse, l'analyse de discours est généralement définie comme l'étude du langage en usage (Gee & Handford, 2012). Plus particulièrement,

it has been defined as the analysis of linguistic behaviour, written and spoken, beyond the limits of individual sentences, focusing primarily on the meaning constructed and interpreted as language is used in particular social contexts (Bhatia, Flowerdew & Jones, 2008, p. 1).

L'analyse de discours s'intéresse tant à l'expression orale qu'écrite : traditionnellement, l'école française d'analyse de discours est attachée à l'analyse de discours écrits, comme des textes politiques ou historiques. Le linguiste Jean Dubois et le philosophe Michel Pêcheux sont considérés comme les fondateurs de l'analyse de discours en France (Maingueneau, 2016). Trois principaux courants ont émergé de cette école : l'analyse automatique du discours (Pêcheux, 1969), la linguistique textuelle (Combettes, 1983 ; Adam, 1990) et les théories de l'énonciation (Benveniste, 1974 ; Ducrot, 1972 ; Kerbrat-Orecchioni, 1980). Inspiré du structuralisme des années 60, l'analyse automatique du discours s'intéresse aux discours idéologiques et vise à dégager les régularités, spécificités et corrélations des structures du discours grâce à la confection d'algorithmes. L'analyse textuelle cherche, pour sa part, à dégager l'organisation séquentielle de textes écrits, suivant l'idée que tout discours d'un certain type – un discours électoral par exemple – possède une structure de base commune avec d'autres textes du même type – en l'occurrence une plaidoirie ou une publicité, puisque les trois exemples relèvent du même type argumentatif. Enfin, les théories de l'énonciation portent sur l'inscription du locuteur dans son propre discours et l'ancrage de ce discours dans son contexte socio-historique de production. Comme le soutient Maingueneau (2012), « [s]on objet n'est ni l'organisation textuelle ni la situation de communication, mais ce qui les noue à travers un certain dispositif d'énonciation » (p. 9).

²² Un troisième courant, plus récent, est aussi parfois mentionné : les approches allemandes, qui sont principalement influencées par la sociologie et l'herméneutique.

Au contraire, l'analyse de discours de tradition anglo-saxonne s'intéresse, dès ses débuts, aux échanges verbaux situés. Plusieurs auteurs d'horizons différents ont façonné cette approche. Parmi les plus influents, on retrouve l'ethnométhodologue Harold Garfinkel et le sociologue interactionniste Erving Goffman, qui ont largement contribué à légitimer l'étude des interactions du quotidien. Au sein de l'ethnométhodologie s'est développée l'analyse conversationnelle, un courant qui s'intéresse aux règles qui organisent les conversations ordinaires, avec les travaux de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff et Gail Jefferson. L'analyse conversationnelle vise plus particulièrement à rendre compte de la séquentialisation des échanges verbaux, c'est-à-dire l'ordre méthodiquement co-élaboré par les participants à une conversation pour se distribuer la parole, mais aussi pour « la mettre en route, pour en introduire les thèmes ou en réaliser la clôture » (Traverso, 2007, p. 9). De tradition non plus sociologique mais anthropologique est née l'ethnographie de la communication, sous l'impulsion de John Gumperz et Dell Hymes. Ce courant met en évidence l'impact du contexte social sur l'utilisation du langage et cherche à identifier ce qui rend un locuteur linguistiquement compétent dans sa communauté en fonction des normes implicites qui lui sont propres. En parallèle aux traditions sociologiques et anthropologiques, des courants pragmatiques ont émergé des travaux menés par les philosophes du langage John Austin et John Searle. Leur objectif était de présenter « une réorientation de la réflexion linguistique par le fait de considérer que la vocation du langage n'est pas de représenter le monde mais d'agir : dire, c'est faire » (Traverso, 2007, p. 13). Dans cette perspective, les paroles qu'adresse un locuteur à son interlocuteur réalisent avant tout des actes, qui agissent sur lui et modifient, dans une certaine mesure, la situation de communication. Soulignons enfin qu'un courant critique d'analyse de discours a également vu le jour sous l'école anglaise. Il s'agit de la *Critical Discursive Analysis* (CDA), fondée par Norman Fairclough, un courant qui cherche à déconstruire les rapports de pouvoir, de domination et d'inégalités sociales tels que mis au jour par le discours.

Évidemment, les frontières entre les différentes approches et courants se sont estompées au fil du temps. Les analystes du discours – quelle que soit leur appartenance – cherchent principalement à étudier le sens tel qu'il se construit dans l'interaction, un énoncé après l'autre, et dans un contexte social particulier. C'est la parole (ou l'écrit) spatio-

temporellement située qui est analysée. L'analyse de contenu – souvent qualifiée d'analyse de discours et qui en réalité est une méthode, un outil de travail utilisé dans plusieurs sciences humaines et sociales – se distingue donc de l'analyse de discours proprement dite, qui n'est pas un outil mais une discipline, et qui vise non pas seulement à analyser *ce que dit ou rapporte un locuteur* lorsqu'il raconte une expérience personnelle, mais aussi à analyser la façon dont il utilise le langage pour rapporter cette expérience, c'est-à-dire à étudier *comment le locuteur dit les choses*²³.

L'analyse du discours étant fondée sur la prémisse que la manière dont on dit les choses est en soi créatrice de sens (Laforest, 2012), elle porte de ce fait sur des éléments qui échappent en partie à la conscience du locuteur, qui ne se rend généralement pas compte des structures discursives utilisées *in situ*. C'est le cas, par exemple, de la syntaxe de l'énoncé, des marqueurs de relation ou encore du temps et du mode des verbes utilisés. La tâche de l'analyste du discours consiste à repérer ces éléments linguistiques observables qui organisent l'utilisation de la parole, en les situant dans leur contexte social de production, de manière à en faire émerger le sens. Ce sens n'est toutefois pas donné par la langue : « il est plutôt découvert par le destinataire grâce aux multiples points de repère que le destinataire y a placés pour exprimer ce qu'il veut dire » (Barry, 2002, p. 4). Dans cette perspective, le discours est donc conçu

comme un « faire » langagier, comme une construction progressive de tous les participants à l'interaction et comme un lieu de négociation constante du sens – le sens n'étant pas un « donné » préalable à l'interaction que la parole ne fait que transmettre – et des identités (qu'il s'agisse de l'identité familiale, professionnelle, etc.) (Laforest & Moïse, 2013, p. 2).

Pour obtenir un portrait global et holistique du sens d'un énoncé et de sa réception par l'interlocuteur, Roulet et son équipe (2001) proposent d'étudier la parole en usage en

²³ Toutefois, si elle s'intéresse au « quoi » (ce qui est dit) et au « comment » (la façon dont c'est dit), l'analyse du discours ne cherche pas à répondre au « pourquoi » un locuteur dit ou ne dit pas telle ou telle chose. Les intentions derrière un dire n'étant pas observables, l'analyste du discours ne peut que supposer les raisons derrière les paroles effectivement prononcées (ou écrites) dans un contexte particulier, qui elles, constituent son principal matériau d'étude (certains sémioticiens du discours étudient aussi l'image et le non verbal, ce qui n'est pas le cas ici).

fonction des différentes structures qui composent les discours oraux. Leur approche multidimensionnelle du discours sera exposée dans les prochaines lignes. Cette approche fera office de cadre conceptuel de la présente thèse.

2.2. Approche multidimensionnelle du discours

L'approche multidimensionnelle du discours a vu le jour au sein de l'École genevoise dans les années 1980-90. Roulet propose alors d'étudier l'organisation hiérarchique et fonctionnelle des discours dialogiques et monologiques en fonction des différentes structures qui le composent. Comme d'autres approches qui ont pour objet d'étude le langage en usage, le modèle genevois s'intéresse aux discours authentiques et naturels, c'est-à-dire qui sont produits sans l'intervention du chercheur, comme c'est le cas des entrevues d'enquête. « Par conséquent, notre terme "discours" réfère à des réalités de communication complexes intégrées au vrai monde et liées à des événements de discours existants²⁴ » [*nous traduisons*] (Filliettaz & Roulet, 2002, p. 371).

L'objectif de départ des auteurs était d'unifier les théories pragmatiques, en particulier la théorie des actes de langage issue de la philosophie du langage, et les théories linguistiques, notamment celles qui portent sur la cohérence textuelle et la progression thématique, et d'autres plus psychosociologiques qui incluent, par exemple, les représentations mentales (Filliettaz & Roulet, 2002). Le modèle genevois a été l'un des premiers à tenter de rendre compte de la complexité et de la variété de réalités discursives grâce à un ensemble de règles et de principes restreints. Dans sa version la plus récente, le modèle prend en compte l'importance du contexte social de la parole : par exemple, une conversation entre amis, une entrevue d'enquête ou encore une dispute entre voisins relèvent de contextes forts différents qui, chacun à sa façon, influencent la production et l'interprétation du discours. En retour, les auteurs soutiennent que ce même discours participe à (re)définir le contexte, en reproduisant certaines idéologies, en modifiant la place et le rôle des interactants ou en transformant certaines représentations sociales.

²⁴ « As result, our term "discourse" refers to complex communicative realities embedded in the real world and related to existing speech events » (Filliettaz & Roulet, 2002, p. 371).

Cette position les amène à concevoir le discours comme une série d'« actions communicationnelles » [*communicative actions*], une perspective interactionniste dans laquelle la parole a une fonction de négociation :

analysing communicative actions means going beyond a clear-cut delimitation between cognitive and socio-constructionist approaches to context. Mediated by general cultural expectations (discursive *genres*, frames, practices, etc.), but necessarily negotiated in specific situations, discourse realities cannot be reduced to predetermined sets of scripted conducts. Nor can they be described satisfactorily as strictly emergent processes. Rather, they must be analysed as a combination of both typified social knowledge and interpersonal negotiation (Filliettaz & Roulet, 2002, p. 373).

Pour étudier la complexité des réalités discursives et dépasser la dichotomie « cognition/société », le modèle genevois combine les informations obtenues sur trois plans ou niveaux d'analyse, soit le niveau *situationnel* qui est lié à l'univers de référence et à la situation d'interaction, le niveau *textuel* qui se rapporte à la structure hiérarchique du discours, et le niveau *linguistique* qui renvoie à la syntaxe et au lexique de la langue utilisée (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001). Pour chaque niveau, différentes dimensions peuvent être analysées, par exemple, pour le niveau *linguistique*, la dimension « grammaticale » ou « lexicale » pourrait faire l'objet d'une analyse plus approfondie. En articulant les trois niveaux d'analyse, l'objectif est de générer une compréhension globale du phénomène observé, qui sera plus holistique qu'avec une approche unidimensionnelle.

Les auteurs genevois ont nommé cette méthode d'analyse « l'approche modulaire », laquelle prévoit que chaque dimension analysée soit considérée comme un « module » indépendant. Roulet (1996) explique ainsi que dans l'approche modulaire, chaque dimension est d'abord décrite de manière indépendante et réduite à ses éléments les plus simples. Cette première phase, qu'il nomme « découplage », doit être complétée par une seconde phase, de « couplage » de ces dimensions, qui permet de rendre compte de la complexité des discours en interaction. C'est par exemple en combinant la dimension « lexicale » et « grammaticale » qu'on arrive à décrire l'organisation sémantique d'un

texte, donc en combinant un module appartenant à un des trois niveaux d'analyse, dans ce cas le niveau *linguistique*, à un autre module appartenant au même niveau d'analyse (c'est le cas dans notre exemple) ou à un niveau différent.

Ce modèle d'organisation du discours a fait l'objet de plusieurs critiques, entre autres pour sa complexité et l'étanchéité des modules (voir notamment Bronckart, 2004 ; Filliettaz & Grobet, 1999). Les niveaux d'analyse ne présentent en réalité pas de frontières étanches, car comme l'expliquent Filliettaz et Roulet (2002, p. 374) :

presenting linguistic, textual and situational factors as distinct sources of information does not mean that we envisage a clear-cut delimitation between these components and that we subscribe to strict disciplinary boundaries such as linguistics, pragmatics or psycho-sociology. Rather, discourse is defined essentially as a combination of such phenomena and as a privileged locus for integrating the various disciplines to which it belongs. It therefore follows that the very aim of our model lies neither in linguistic, nor textual and situational descriptions as such, but in elaborating new ways of articulating these levels of analysis.

L'approche modulaire se révèle moins cadre d'analyse strict qu'outil facilitant l'approfondissement et l'articulation de certaines connaissances sur l'organisation des discours ; comme l'indiquent eux-mêmes Roulet, Filliettaz et Grobet (2001, p. 8), « il s'agit d'un instrument de découverte et de réflexion, pas d'une mécanique bien rodée à appliquer telle quelle ».

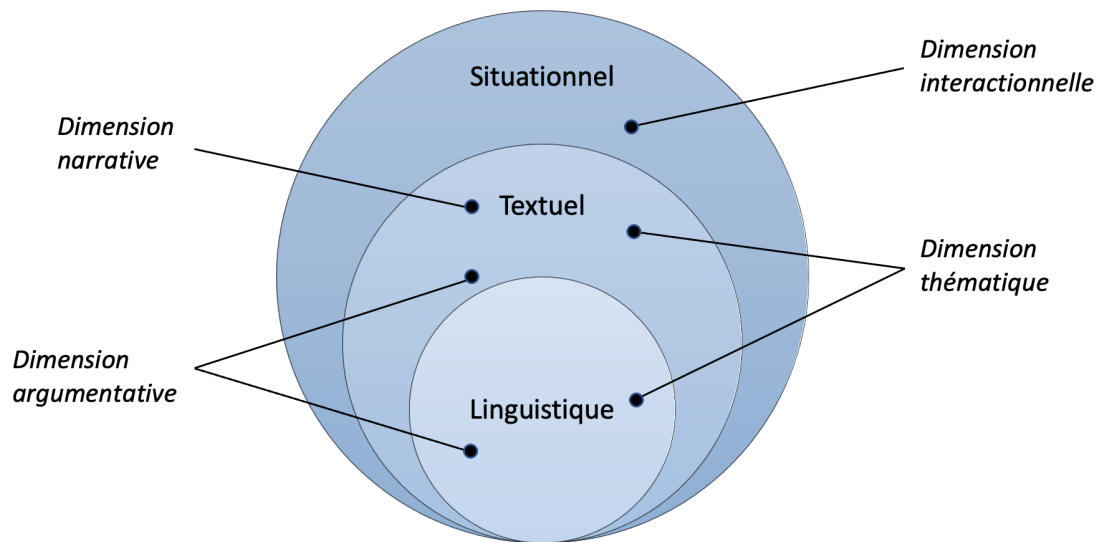
On retiendra de l'approche multidimensionnelle du discours proposée par l'École genevoise l'idée que tout discours authentique, oral ou écrit, est constitué de plusieurs dimensions relativement indépendantes qui peuvent être appréhendées au moyen d'unités d'analyse spécifiques, mais qu'en situation d'interaction, c'est combinées qu'elles interviennent réellement dans la production et l'interprétation d'un discours. Quatre dimensions discursives ont été prises en considération lors des analyses présentées aux chapitres 4, 5 et 6 de cette thèse, des dimensions qui ont permis de donner un sens aux interactions produites dans le cadre d'une entrevue d'enquête, en observant, par exemple, qu'un enfant dit ou ne dit pas telle ou telle chose à un certain moment de son interaction

avec l'enquêteur, comment il le fait et l'effet produit sur ce dernier. Ces dimensions, qui recourent les trois niveaux d'analyse proposés par Roulet et ses collègues, sont :

- 1) **la dimension interactionnelle**, qui concerne le niveau *situationnel* ;
- 2) **la dimension narrative**, qui se rapporte au niveau *textuel* ;
- 3) **la dimension thématique**, qui fait appel aux niveaux *textuel* et *linguistique* ;
- 4) **la dimension argumentative**, qui se rattache également aux niveaux *textuel* et *linguistique*.

La figure 1 présente l'inscription des dimensions dans un ou plusieurs des niveaux d'analyse proposés. Précisons que ces dimensions n'apparaissent pas sous cette forme dans l'approche modulaire. Elles ont été choisies et retenues après avoir mis en évidence certains traits de discours qui, dans leur contexte de production, semblaient être particulièrement porteurs de sens. Ce faisant, les données ont été analysées dans une perspective qu'on peut qualifier de sociopragmatique, selon laquelle le discours d'un locuteur est structuré par le contexte social dans lequel il s'inscrit et n'a véritablement de sens que lorsqu'il est interprété en fonction de ce contexte.

Figure 1. Représentation graphique des quatre dimensions retenues en fonction du ou des niveaux d'analyse auxquelles elles se rattachent



Chacune des quatre dimensions fera l'objet d'une section particulière, en commençant par la dimension interactionnelle, qui relève du premier niveau d'analyse, le niveau situationnel, soit celui qui permet de mieux comprendre le contexte de communication et la structure interactionnelle qui déterminent les échanges entre la victime et l'enquêteur.

2.2.1. La dimension interactionnelle

La dimension interactionnelle du discours a initialement intéressé les ethnologues, les ethnométhodologues et les sociologues et, plus récemment, les linguistes et les sociolinguistes. On accorde à Harvey Sacks le crédit d'avoir été le premier à s'y être intéressé et à avoir constaté que tout échange de parole est soumis à des contraintes structurelles, c'est-à-dire qu'au-delà d'exprimer un certain contenu, « c'est aussi se comporter d'une certaine manière avec l'interlocuteur, en accaparant le temps de parole ou en le partageant plus ou moins équitablement, et en prenant ou non l'initiative des thèmes abordés » (Laforest, 2012, p. 92).

Nous l'avons vu plus tôt, Schegloff, Jefferson et Sacks (1974) ont montré que même les conversations les plus banales sont soumises à différentes règles interactionnelles, elles sont loin d'être chaotiques et désordonnées, comme on l'a longtemps cru. Une de ces règles concerne l'alternance des tours de parole, laquelle prévoit que lorsqu'un des interlocuteurs parle, l'autre écoute. Puis, lorsqu'il est appelé à le faire – soit parce qu'il a été désigné, soit parce qu'il s'est auto-désigné – celui qui écoutait prend la parole et celui qui parlait se tait et écoute à son tour. Toutefois, personne n'est passif : celui qui parle s'assure de la bonne compréhension de l'autre, de son adhésion (ou non) à ses propos, tandis que celui qui écoute montre son engagement à la conversation, l'intérêt (réel ou fictif) qu'il lui porte par des signaux verbaux et non verbaux (Kerbrat-Orecchioni, 1996), aussi appelés signaux *back-channel* (Laforest, 1993 ; 1996). Le locuteur est donc à la fois émetteur et récepteur et, prenant constamment en compte les réactions de l'interlocuteur, il atténuera ses propos ou en rajoutera, « calmera le jeu ou attisera la hargne ; il écourtera l'histoire ou la développera, gardera le tour de parole si on ne le lui réclame pas, accélérera le débit pour céder la parole qu'on lui réclame » (Vincent, 2001, p. 182).

Cependant, comme le mentionne Traverso (2007), le caractère organisé de l'interaction « ne se réduit pas à une répartition des prises de parole ordonnées dans le temps, mais il réside aussi dans la cohérence interne des échanges » (p. 33). Le principe évoqué pour rendre compte du lien qui unit les tours de parole successifs est « la paire adjacente » (Sacks, 1968 [1992]). La paire adjacente comporte deux énoncés contigus, produits par des locuteurs différents, et fonctionne de telle sorte que la production du premier membre de la paire exerce une contrainte sur le tour suivant. La relation entre les deux tours de parole ainsi produits relève d'un autre principe, celui de « dépendance conditionnelle », qui implique que toute intervention reçoit en réaction une intervention spécifique, par exemple, une question reçoit une réponse, une requête reçoit une exécution, une salutation reçoit une salutation. Certaines réactions sont toutefois préférées à d'autres. On le remarque parce qu'elles sont généralement plus fréquentes, structurellement plus simples et produites plus rapidement, par exemple, à une demande de confirmation telle que « tu viens toujours souper demain ? », on s'attend à une confirmation comme « oui/bien sûr/évidemment », mais pas à un refus, qui, le cas échéant, serait produit à plus grands frais et accompagné de plus de silences, d'hésitations et/ou de justifications (par exemple, « euh, oui justement j'allais t'en parler, ma fille vient de tomber malade et on ne pourra pas venir demain »)²⁵. Bref, on ne dit pas n'importe quoi, n'importe quand, n'importe comment dans une conversation.

L'entrevue d'enquête n'échappe pas à ces règles. Puisque c'est l'enquêteur qui initie la conversation et que ses interventions prennent la plupart du temps la forme d'une question, il est raisonnable de s'attendre à ce que la victime lui réponde et que sa réponse aille dans le même sens, c'est-à-dire qu'elle fournisse au minimum l'élément de contenu demandé. En outre, lorsque la victime parle, l'enquêteur évite de l'interrompre et se manifeste par des marques d'écoute comme « ok » et « mmm » pour faciliter le dévoilement et montrer qu'il s'intéresse à ce qu'elle dit. Lorsque l'enfant cesse de parler, l'enquêteur prend

²⁵ Les règles de politesse développées par Penelope Brown et Stephen Levinson mettent en évidence de tels comportements verbaux lorsque des réactions dites non-préférées sont formulées (nous n'irons cependant pas plus loin ici avec la notion de politesse; pour en connaître davantage, voir Brown & Levinson, 1987).

normalement le relais, en demandant des informations supplémentaires ou en s'assurant d'avoir bien compris. Toutefois, l'entrevue d'enquête présente des particularités interactionnelles qui lui sont propres et qui la distingues des conversations ordinaires.

Paul Drew et John Heritage ont été les premiers, en 1992, à explorer la manière dont l'interaction en contexte institutionnel, qui met en présence un expert et un profane, présente des caractéristiques particulières en ce qui concerne le droit à la parole, la spécialisation des interventions et l'imposition des thèmes. Laforest (2012) indique que depuis ces travaux fondateurs, il est généralement admis « que la mise au jour de l'ordre de l'interaction montrerait comment se construit ou se maintient, dans chaque échange de parole, l'ordre de l'institution » (p. 93). À la différence des conversations du quotidien, les entrevues d'enquête sont orientées vers la recherche d'informations et la quête de la vérité, orientation qui est maintenue par la structure des échanges – une interaction de type question-réponse (l'enquêteur pose les questions, la victime y répond, mais pas l'inverse), et le choix des thématiques (l'agression sexuelle vécue, pas la plus récente visite chez le dentiste). L'exemple 1 illustre la structure particulière des interactions produites durant l'entrevue, mais aussi les efforts déployés par l'enquêteur pour obtenir l'information recherchée (E pour enquêteur et V pour victime) :

[Exemple 1] [Extrait produit au début de la partie déclarative]

- E Maintenant Jasmin²⁶ j'aimerais savoir pourquoi t'es ici, est-ce que t'as une idée pourquoi tu es ici ce matin ?
- V Hum, euh parce que: euh: [4 sec.], je sais pas.
- E Pourquoi tu penses que ta maman est venue te faire: est venue te porter au poste de police pour que tu viennes me parler ce matin, pourquoi tu penses ?
- V Je m'en rappelle pu.
- E Est-ce qu'il y a quelqu'un qui t'a fait des choses que t'as pas aimées dernièrement ?
- V Un peu.
- E Parle-moi-z-en donc de ça ?
- V Ben il y a quelqu'un que: que: que: [4 sec.].
- E Prends ton temps, je suis pas: t'es-tu gêné un petit peu ? <[Hochement de tête]>
C'est normal ça Jasmin, c'est normal que tu sois gêné, tous les enfants que je rencontre c'est comme ça, ' sont stressés un petit peu, mais c'est important que tu me le dises, tu vas voir après ça, ça va aller super bien, c'est juste important que tu me dises ce qui est arrivé avec la personne.

²⁶ Tous les noms sont fictifs.

V Ben il a touché ici [*pointe ses parties intimes*], ici.

En outre, les interactions entre l'enquêteur et la jeune victime, qui sont forcément asymétriques en raison de l'inégalité d'accès aux ressources linguistiques, communicationnelles et encyclopédiques (Aldridge, 2010 ; Haworth, 2010), peuvent être identifiées et, par le fait même, distinguées de celles produites dans d'autres contextes professionnels par une sélection et une utilisation particulière de la grammaire et du vocabulaire (Coulthard & Johnson, 2007). Nous l'avons vu au chapitre 1, les enquêteurs utilisent parfois des expressions spécialisées, souvent méconnues et mal comprises des jeunes victimes. Ils ont aussi tendance à produire des interventions qui sortent du cadre interactionnel auquel les enfants sont habitués, par exemple, en reformulant leurs propos ou en les amenant à répéter plusieurs fois la même information. L'enquêteur joue par conséquent un rôle dans la construction du discours des victimes, tant du point de vue de sa structure que de son contenu : autrement dit, même si l'enfant est libre de rapporter l'événement vécu de la façon qu'il le souhaite, c'est l'enquêteur qui, au final, contrôle la conversation (Coulthard & Johnson, 2010).

Si le rôle de l'enquêteur est déterminé par la situation, celui de la victime l'est également : les victimes doivent répondre aux questions posées, mais aussi fournir minimalement l'information recherchée en plus de produire des réponses alignées thématiquement (elles sont « entraînées » en ce sens dans la partie prédéclarative de l'entrevue). On remarque toutefois que cette tâche s'avère parfois ardue pour l'enfant, qui, comme dans l'exemple 1, peut hésiter à fournir l'information demandée et préférer pointer les parties de corps concernées au lieu de les nommer (dans son cas, cette réaction n'est pas due au fait qu'il ne connaît pas le nom de ces parties de corps puisqu'il les mentionne peu après, lorsque l'enquêteur le lui demande).

Enfin, en plus de devoir respecter les contraintes interactionnelles, la victime doit également rapporter l'agression sexuelle vécue de telle sorte qu'on arrive à bien comprendre ce qui lui est arrivé, comment cela a commencé et comment cela s'est terminé.

Son discours est de ce fait structuré, au niveau textuel, sous la forme d'un récit oral d'expérience personnelle, l'une des formes possibles de mise en discours.

2.2.2. La dimension narrative

Le sociolinguiste William Labov est l'un des premiers à s'être penché, vers la fin des années soixante, sur la façon dont des individus de différents groupes sociaux racontent oralement une expérience passée²⁷. Il définit le récit d'expérience personnelle « comme étant une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite d'événements (supposés) réels une suite identique de propositions verbales » (Labov, 1972 [1978], p. 295). Pour Labov, le récit minimal est constitué de deux propositions « narratives », soit des propositions temporellement ordonnées, dont l'inversion entraînerait une modification de l'enchaînement des faits reconstitués au plan de l'interprétation sémantique. Les propositions narratives sont généralement unies par une jonction temporelle explicite. Elles se distinguent des propositions dites « libres », qui ne participent pas à la progression temporelle du récit et qui peuvent être déplacées sans changer la chronologie des actions narrées. Ces dernières sont par conséquent facultatives, mais néanmoins essentielles à la compréhension des événements rapportés.

À partir d'entrevues réalisées auprès d'Afro-Américains à propos d'un danger de mort vécu personnellement, Labov et son collègue Joshua Waletzky (1967) ont montré que le récit oral d'expérience personnelle pleinement développé est constitué de six parties, qui se détaillent comme suit : le résumé, les indications, le développement, l'évaluation, le résultat (ou la conclusion) et la chute. Selon les auteurs, le développement est la seule étape indispensable pour qu'une narration soit considérée comme un récit d'expérience (s'il contient au moins deux actions ordonnées temporellement – A ensuite B). Ce modèle fait autorité encore à ce jour en analyse narratologique non littéraire.

²⁷ Le terme « narration » renvoie donc à l'acte de raconter une histoire. Le narrateur est celui qui raconte un événement vécu personnellement ou dont il a été le témoin, et le narrataire, ou l'auditeur, celui qui écoute la narration (mais qui participe également à son élaboration, comme nous le verrons bientôt).

Le résumé se traduit généralement par quelques propositions (narratives ou libres) qui reprennent le cœur du développement ou du résultat de l'expérience vécue. Il est généralement placé au début du récit et permet entre autres choses de montrer l'intérêt de l'histoire à venir. Les indications regroupent les différents indices de mise en contexte. Elles permettent d'introduire les individus, leurs activités, le lieu, le moment, etc. Les indications sont des propositions libres dont les verbes sont souvent conjugués à l'imparfait. Elles se retrouvent au début de la narration, mais aussi parfois plus loin dans l'histoire. Le développement concerne l'événement lui-même, de son début jusqu'à sa fin. Il est constitué de propositions narratives formulées au passé ou au présent et implique une succession d'actions unies par un lien de causalité. Labov et Waletzky ont également montré que les récits oraux sont généralement évalués. C'est le cas lorsque le narrateur suspend l'action à un moment crucial afin de la commenter. Il peut évaluer son récit grâce à des propositions libres ou enchâssées dans une proposition narrative, généralement dans des paroles rapportées. L'évaluation permet de mettre de l'avant la pertinence de l'expérience racontée, son caractère exceptionnel, ou ce que Labov nomme « la raison d'être » du récit. Vient ensuite le résultat ou la conclusion, qui vise à présenter les conséquences ou le dénouement de l'histoire. Le récit se termine finalement par la chute, soit une ou deux propositions libres qui marquent l'achèvement de la narration et le retour au moment présent.

Labov suggère que tous ces éléments de discours ne sont pas maîtrisés également dans une même communauté linguistique, mais aussi que leur acquisition varie avec l'âge. Entre autres, l'évaluation du récit serait un phénomène qui se développerait assez tardivement, entre la pré-adolescence (9-13 ans) et l'âge adulte. Les propositions évaluatives se caractérisent par une structure syntaxique plus complexe que les propositions narratives qui, elles, se résument bien souvent à un sujet, un verbe d'action et à un complément. C'est d'ailleurs une des raisons probables pour lesquelles les enfants en bas âge évalueraient moins abondamment leur récit que les plus âgés (nous reviendrons sur l'évaluation du récit au chapitre 6).

[Exemple 2] [Extrait produit au début de la partie déclarative]

V (a) Mon beau-père **m'a joué** dans les fesses. (Ré)

V (b) Au début **j'**arrivais de l'école, (In) [

V (c) au début **il jouait** à son jeu (In)

(e) **pis il m'a dit** « viens t'asseoir » (Dé)

(g) euh genre **il est assis** (In)

(h) **tu te mets** devant sa face, <oui> (In)

(i) c'est là que ç'a commencé. (Rt/Ch)

64

la narration, elle peut faire office de résultat mais aussi de chute. En effet, en disant que « c'est là que ç'a commencé », la victime boucle son récit en reprenant des éléments du résumé, le pronom « ç'a » étant la reprise de « mon beau-père m'a joué dans les fesses ».

Soulignons cependant que certains auteurs remettent en question l'identification dans un texte des propositions narratives sur la seule règle de progression chronologique des événements. Bres (2001) a montré à ce sujet qu'il est possible que des propositions narratives présentent des événements comme étant simultanés (A se produit en même temps que B), mais aussi inclusifs (B se produit avant que A finisse), régressifs (B, mais avant A) et composés (durant A s'est aussi produit b, c, d, où b, c, d sont des sous-événements de A). Revaz et Filliettaz (2006) ont également mis de l'avant l'existence d'un brouillage dans la chaîne chronologique dû à la présence d'événements anticipés, donc des événements qui ne se sont jamais produits et qui n'ont aucun lien de causalité avec les événements réels. D'ailleurs, le temps du verbe peut à lui seul brouiller l'ordre chronologique. Pensons au plus-que-parfait. L'isomorphisme entre l'enchaînement des propositions et l'ordre temporel des événements représentés est largement remis en doute, sans toutefois être complètement abandonné par les chercheurs en narratologie, pour la simple et bonne raison que le langage signifie sans imiter (Genette, 1972).

Produire un récit chronologique n'est toutefois pas l'unique qualité recherchée d'une narration orale d'expérience personnelle : les victimes doivent également produire une histoire cohérente. La section suivante sera donc consacrée à la dimension thématique du discours, qui fait appel à la fois au niveau textuel et au niveau linguistique de l'approche multidimensionnelle.

2.2.3. La dimension thématique

Traverso (2007) explique que le thème d'un discours, c'est-à-dire ce dont discutent les participants d'une conversation, dépend de la progression thématique entre les phrases. Son étude se fonde sur les phénomènes de cohérence textuelle et de cohésion sémantique. Si la notion de cohérence connaît plusieurs définitions qui varient d'une discipline à l'autre,

nous retenons celle proposée par les linguistes Maria Chuy et Fabienne Rondelli (2010) qui expliquent qu'un récit cohérent est un récit qui permet, grâce à l'articulation de son contenu et de sa forme, de générer une représentation mentale claire et harmonieuse de l'événement mis en scène. La cohérence fait appel à la valeur informationnelle du discours prononcé, dont la pertinence s'évalue en fonction de son contexte de production. La cohésion se rapporte aux ressources langagières qui contribuent à rendre ce discours cohérent et aux relations de sens qui s'établissent d'une phrase à l'autre, telles qu'elles se (co)construisent dans l'interaction.

Les linguistes Michael Halliday et Ruqaiya Hassan ont publié en 1976 un ouvrage devenu célèbre, intitulé *Cohesion in English*, qui fait toujours autorité. Ils y présentent les procédés syntaxiques qui participent à la cohésion d'un discours – et de ce fait à sa cohérence –, comme les procédés de reprises explicites ou implicites de l'information qui permettent d'indiquer les liens entre des unités ayant un contenu référentiel commun, ce que réalisent, par exemple, l'ellipse (« Sébastien aime le soccer et Marie aussi [*aime le soccer*] ») et la substitution lexicale (« Marc adore voyager. *Ce globe-trotter* [Marc] a déjà visité plus de 50 pays »). Ils se sont aussi intéressés aux procédés de connexité qui permettent de lier deux unités syntaxiques comme la conjonction de coordination (« Jean aime aller au cinéma, *mais* il déteste y aller quand Marie est là ») et le lexique cohésif [*lexical cohesion*], c'est-à-dire les termes faisant référence à une même entité par l'emploi de synonymes, d'hyponymes, de mots liés sémantiquement ou appartenant au même domaine (« Un meurtre a été commis hier. *Ce crime* odieux doit être puni sévèrement »). Comme le souligne Adam (1990), l'analyse de la cohérence met par conséquent en évidence l'équilibre délicat entre une continuité-répétition de l'information, d'une part, et une nouveauté informationnelle, d'autre part.

En reprenant l'exemple 2, on peut observer plusieurs procédés qui participent à la progression thématique et à l'enchaînement des propositions. La jeune victime mentionne les organisateurs temporels « au début » et « là [dans le sens de *à ce moment*] » ainsi que la conjonction de coordination « pis [dans le sens de *et, aussi*] », des procédés qui contribuent à faire progresser l'action narrée et à l'organiser logiquement et

temporellement. Elle utilise également l'anaphore, phénomène de reprise de l'information (nous y reviendrons au chapitre 4), lorsqu'elle introduit l'agresseur en le désignant d'abord comme étant son « beau-père », puis y réfère ensuite en utilisant le pronom « il » dans les propositions *c, e, f, g*. Elle utilise aussi le pronom « ça » dans la proposition *i* pour reprendre l'énoncé « mon beau-père m'a joué dans les fesses » de la proposition *a*. On le constate, l'information ainsi reprise peut renvoyer autant à des actions, des personnes qu'à des événements et faire référence à un mot, une expression ou une phrase entière qui a été dite en amont par le locuteur ou l'interlocuteur. La cohérence d'un texte repose sur le fait que cette information doit d'abord être introduite explicitement dans le discours avant d'être reprise dans la ou les énoncés suivants.

Bliss, McCabe et Miranda (1998) expliquent que la cohérence peut également s'évaluer en termes de maintien du sujet, c'est-à-dire que le thème doit être maintenu d'un énoncé à l'autre, soit par continuation, expansion ou contradiction par rapport à ce qui a été dit en amont. C'est donc dire qu'en plus d'être chronologique, un récit d'expérience personnelle doit présenter des liens logiques entre les actions narrées. Il doit être informatif, c'est-à-dire présenter des faits concrets ; être explicite, soit contenir suffisamment de détails ; et être complet, ce qui veut dire que l'histoire doit avoir un début, un milieu et une fin. Dans une perspective conversationnelle, Traverso (2007) soutient qu'on peut évaluer la cohérence d'un énoncé en fonction l'intervention qui le précède. Si, par exemple, l'enquêteur demande à la victime de lui décrire la chambre à coucher et qu'au lieu de cela, elle raconte la fois où elle est allée chez sa grand-mère, il serait tout à fait en droit de poser une deuxième fois sa question. Les digressions et les changements de sujet soudains sont autant d'éléments qui minent la cohérence d'un discours.

Il existe par conséquent une multitude de façon de déterminer si un discours est cohérent ou non. Néanmoins, on retient que pour garantir la progression thématique du récit, l'enfant doit introduire clairement les personnes auxquelles il fait référence, les actions, les objets et tous autres éléments informationnels, et les reprendre d'une façon ou d'une autre dans le ou les énoncés suivants. La façon dont ces informations sont remises en circulation et les liens qui s'établissent d'un énoncé à l'autre permettront à l'enquêteur de se représenter

plus ou moins clairement les faits allégués. Il ressortira également de la narration une certaine orientation du récit, c'est-à-dire une certaine version de l'agression sexuelle, de la victime et de l'agresseur, version qui influencera, de ce fait, l'interprétation qu'en fait l'enquêteur – phénomène que met plus particulièrement en évidence la dimension argumentative du discours, dernière à être présentée dans ce chapitre.

2.2.4. La dimension argumentative

La dimension argumentative du discours est reliée aux précédentes, car elle articule le contenu du récit à la compréhension manifestée de la situation d'interaction. La dimension argumentative est un aspect étudié et connu depuis longtemps des échanges authentiques. Aristote, quelque trois cents ans avant notre ère, serait le premier à s'être intéressé aux procédés argumentatifs, et il est à ce titre considéré comme le fondateur de la rhétorique (Doury & Moirand, 2004). Traditionnellement, l'argumentation est vue comme une façon de convaincre l'autre, de le faire adhérer à un point de vue, une thèse ou une idéologie, ou comme le dit Ducrot (2004), un moyen de *faire croire*²⁸.

Au cours des siècles cependant, la rhétorique a tôt fait de s'intéresser davantage à l'art de « bien parler » qu'à l'art de convaincre ou de persuader, les rhétoriciens de l'époque étant pendant longtemps plus préoccupés par les figures de style utilisées lors de joutes oratoires entre orateurs qualifiés que par la dimension proprement argumentative des interactions sociales ordinaires (Amossy, 2012). Ce n'est que dans les années 1950, avec la parution des ouvrages de Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca, que l'on assiste à un retour de la rhétorique en tant que discipline consacrée à l'étude des procédés argumentatifs :

En reprenant les concepts d'orateur et d'auditoire propres à la rhétorique aristotélicienne, Perelman et Olbrechts-Tyteca s'inscrivent dans une approche sociale, communicationnelle et co-constructiviste de l'argumentation. Ils affirment en effet que l'adaptation du locuteur à ses interlocuteurs est une condition nécessaire pour que ces derniers adhèrent à sa thèse (Bernard Barbeau, 2014, p. 65).

²⁸ La rhétorique est ainsi parfois associée à la manipulation, aux stratégies discursives et aux arguments fallacieux utilisés pour tromper autrui.

L'analyse de l'argumentation a des corpus privilégiés, soit les genres de discours fondés sur le débat (Doury, 2021), mais n'importe quel type de corpus peut faire l'objet d'une analyse argumentative, dans la mesure où la parole est toujours une réponse explicite ou implicite au mot de l'autre, une réaction à un dit antérieur qu'elle confirme, modifie ou réfute (Amossy, 2008). La nouvelle rhétorique s'inscrit donc pleinement dans une perspective dialogique et interactionnelle, où l'accent est dorénavant mis sur les moyens discursifs utilisés par les locuteurs pour agir sur autrui dans un contexte d'échange de parole situé et partiellement contraint. Dans cette perspective renouvelée, les travaux de Jean-Blaise Grize ont permis d'appréhender l'interlocuteur (ou l'auditoire, le public) d'une argumentation « non comme un objet à manipuler mais comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision. Agir sur lui, c'est chercher à modifier diverses représentations qu'on lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en occultant d'autres, en en proposant de nouvelles » (Amossy, 2012, p. 26).

L'objectif de l'argumentation n'est par conséquent plus seulement de convaincre, mais aussi, plus modestement, d'influencer. Amossy propose à cet effet de distinguer la *visée* argumentative de la *dimension* argumentative. Le discours à visée argumentative est produit explicitement dans une volonté d'argumenter ou d'influencer autrui ; c'est le cas, par exemple, des discours électoraux ou des annonces publicitaires dans lesquels divers procédés rhétoriques sont déployés. Ce type de discours appelle parfois au passage à l'acte, que ce soit l'achat du produit publicisé ou le vote en faveur de tel parti.

La dimension argumentative est quant à elle une caractéristique de tout discours, quel qu'il soit. Dans ce cas, l'entreprise de persuasion est indirecte et souvent inavouée : ainsi, Amossy explique qu'un texte qui veut de prime abord informer, oriente forcément l'interprétation qui sera faite de cette information par la mise en mots et en discours. Parler de cette dimension argumentative revient à adopter une perspective étendue de l'argumentation qui rejoint celle de Grize (2004). En effet, l'argumentation, « il ne faut pas l'oublier, n'est pas le déploiement d'un raisonnement qui se suffit à lui-même, mais un échange actuel ou virtuel – entre deux ou plusieurs partenaires qui entendent influencer l'un

sur l'autre » (Amossy, 2008, p. 5). Par conséquent, « tous les discours ont une portée [*ou dimension*] argumentative dans la mesure où ils influencent autrui, même s'ils ne visent pas nécessairement à le convaincre d'adhérer à un point de vue » (Bernard Barbeau, 2014, p. 40). Il existe donc des discours argumentatifs sans arguments formels explicites (comme l'enthymème, l'analogie, etc.) ou sans marqueurs argumentatifs (comme « donc », « mais », etc.). C'est à cette seconde perspective de l'argumentation que nous nous rattachons dans cette thèse.

L'argumentation étant donc *a priori* dans le discours et dans la langue (Ducrot, 2004), « au gré d'un continuum qui va de la confrontation explicite des thèses à la co-construction d'une réponse à une question donnée et à l'expression spontanée d'un point de vue personnel » (Amossy, 2008, p. 3), les récits produits par les jeunes victimes présentent eux aussi une dimension intrinsèquement argumentative dont elles n'ont sans doute pas conscience. En tentant du mieux qu'ils peuvent de se conformer à la demande qui leur est faite de raconter l'agression vécue, les enfants, par la mise en discours des événements, présentent une certaine version de la réalité et d'eux-mêmes, dont on peut inférer un positionnement argumentatif. Par exemple, dans l'extrait 2 la fillette dit : « Mon beau-père m'a joué dans les fesses » en réponse à l'invitation de l'enquêteur de lui parler de la raison de sa visite au poste de police. On comprend que des gestes sexuels ont été posés, mais la représentation qu'on se fait de l'agression aurait été différente avec une réponse telle que : « Mon beau-père *a fait quelque chose de mal* » ou encore « *Un méchant monsieur* m'a joué dans les fesses », réponses qui contiennent toutes les deux un jugement négatif, dans le premier cas, un jugement sur les événements eux-mêmes, dans le second, sur l'agresseur. C'est donc par la mise en discours (ou la « mise en scène ») qu'un récit devient argumentatif, selon le lexique employé (par exemple, l'emploi de termes évaluatifs, affectifs ou axiologiques), l'usage de marqueurs argumentatifs explicites ou encore, l'enchaînement des propositions (Micheli, 2012).

Grâce une analyse multidimensionnelle de discours, qui dans cette thèse prend en compte les dimensions interactionnelle, narrative, thématique et argumentative, il sera possible de d'étudier les structures et les procédés discursifs auxquels ont recours les jeunes victimes d'agression sexuelle au moment de rapporter les sévices subis. L'analyse des dimensions mises de l'avant n'est cependant pas un but en soi, mais un moyen d'accéder au sens qui se dégage des discours analysés et, ainsi, d'arriver à répondre à nos objectifs de recherche qui, rappelons-le, sont les suivants :

- 1) Décrire la façon dont les jeunes victimes utilisent le langage pour rapporter les sévices sexuels subis, les paroles prononcées (par elles-mêmes, l'agresseur ou une tierce personne) et les émotions ressenties par rapport à l'agression ;
- 2) Chercher à découvrir si le fait d'avoir posé un geste sexuel durant sa propre agression influence la structure et les procédés discursifs utilisés au cours de l'entrevue d'enquête.

Ce cadre théorique général étant posé, chaque chapitre d'analyse présentera un ancrage théorique particulier lié à l'élément de discours sur lequel se focalisera le travail. Mais avant de présenter les analyses réalisées, il sera question au chapitre suivant de la méthodologie utilisée.

CHAPITRE 3 : CORPUS ET MÉTHODOLOGIE

Le but de ce chapitre méthodologique est de décrire la démarche qui sous-tend les analyses et les raisons qui expliquent le choix des variables à l'étude. Sera d'abord présentée la façon dont les transcriptions ont été obtenues, mais aussi comment les deux groupes de victimes ont été constitués. Une description des participants sera également fournie. L'analyse de discours étant une approche fondamentalement inductive (Fogarty, 2010 ; Traverso, 2007), elle est parfois qualifiée d'approche *Mix-and-match* (Coulthard & Johnson, 2007 ; MacLeod, 2010), c'est-à-dire qu'elle tire ses outils d'analyse à même les observations faites. Le chapitre se conclura donc par l'énoncé des principes d'analyse suivis, la présentation des phénomènes concrets qui ont été observés et le lien qui les unit aux quatre dimensions discursives présentées au chapitre 2 (interactionnelle, narrative, thématique et argumentative).

3.1. Accès aux données et considérations éthiques

Les données sur lesquelles nous avons travaillé sont des transcriptions d'entrevue d'enquête, entrevues recueillies en vue de la réalisation d'un projet plus vaste dont l'un des objectifs principaux était de déterminer le type de formation le plus efficace pour le maintien des compétences requises des enquêteurs par le protocole du NICHHD. Les trois types de formation comparés sont une formation individuelle en ligne (modalité A), une formation avec un groupe de pairs (modalité B) et une formation avec un professionnel (modalité C). Les enquêteurs ayant accepté de participer au projet se voyaient attribuer aléatoirement une des trois modalités. Chacun d'eux devait faire parvenir au total six entrevues d'enquête filmées qu'ils avaient réalisées personnellement et qui impliquaient un enfant entre 4 et 12 ans victime d'abus physiques, d'agression sexuelle ou témoin d'acte

criminel. Pour être retenus, les dossiers devaient avoir été jugés fondés et devaient s'accompagner d'une fiche d'information résumant le cas. Un dévoilement devait avoir été fait par l'enfant, c'est-à-dire qu'au moins un acte de nature criminelle devait avoir été rapporté (par exemple, « frapper le visage » ou « toucher les fesses »). Toutes les entrevues filmées ont été transcrites et anonymisées par des auxiliaires de recherche de 2^e et 3^e cycle entre 2016 et 2019. Au total, ces entrevues impliquent des dizaines d'enquêteurs spécialisés en audition de mineurs, femmes et hommes, et des centaines de jeunes victimes de partout au Québec.

Ayant participé à la transcription et à l'analyse des données, nous avons été amenée à visionner chacune des entrevues du projet. C'est dans le cadre de cet emploi que notre intérêt pour le discours des enfants agressés sexuellement a vu le jour, et plus spécifiquement pour les enfants qui rapportent avoir posé un geste sexuel envers l'agresseur (nous y reviendrons). Après avoir obtenu l'accord de la détentrice principale des données, la professeure Mireille Cyr, une demande pour accéder à certaines transcriptions anonymisées a été adressée à la Commission d'accès à l'information (CAI) du Québec en avril 2018. La demande a reçu l'aval de la Commission en juin 2019²⁹. La présente étude a également reçu la certification éthique du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)³⁰. Une entente de confidentialité avec l'École nationale de police du Québec (ENPQ), détentrice des entrevues filmées, a également été signée, laquelle prévoit que les transcriptions doivent être conservées en tout temps sur une clé USB cryptée. De telles mesures de protection sont nécessaires étant donné la nature hautement sensible des données.

La demande d'autorisation portait initialement sur un corpus de soixante-dix transcriptions d'entrevues d'enquête impliquant des victimes de quatre à douze ans, ce qui représente pratiquement toutes les entrevues de nature sexuelle du corpus d'origine. Les transcriptions non sélectionnées à cette étape étaient celles où la victime ne faisait pas de dévoilement explicite, celles où elle était âgée de plus de douze ans ou de moins de quatre ans ou celles

²⁹ Numéro de dossier émis le 5 juin 2019 : 1018327-S.

³⁰ Certification obtenue le 5 avril 2018 : CER-18-244-07.02.

dont le dossier avait été jugé non fondé (dans certains cas, les enquêteurs avaient été autorisés à envoyer de telles entrevues). D'autres avaient été exclues parce que la transcription était incomplète ou parce qu'elles étaient dans une autre langue que le français.

3.2. Sélection des victimes et description du corpus

Tel que mentionné plus haut, après avoir écouté, transcrit et analysé plusieurs dizaines d'entrevues d'enquête, il nous a semblé que toutes les victimes ne rapportaient pas l'expérience vécue de la même façon, certaines paraissant plus hésitantes que d'autres à aborder les sévices sexuels subis. Si le lien avec l'agresseur et la sévérité de l'agression avaient déjà été mis en cause pour expliquer la réticence de certaines victimes à dévoiler l'agression durant l'entrevue d'enquête (London & coll., 2005 ; London & coll., 2008), personne, à notre connaissance, ne s'était intéressé aux types de gestes sexuels commis, à savoir plus particulièrement qui, de l'agresseur ou de la victime, en était l'agent. En outre, aucune distinction n'était faite à cet égard sur les fiches d'information qui accompagnaient chaque cas. Sur la base de cette intuition, deux groupes de victimes ont été constitués : d'un côté, des enfants qui rapportent avoir posé un ou plusieurs gestes sexuels à l'endroit de l'agresseur ; de l'autre, des enfants qui ne rapportent pas avoir posé de tels gestes, qui disent seulement en avoir reçus de l'agresseur. La variable indépendante de cette thèse est donc le fait d'avoir posé (ou non) un geste sexuel, phénomène que nous avons appelé « l'agentivité sexuelle ».

Nous l'avons dit rapidement en introduction, le concept « d'agent » est inspiré de la théorie des cas de Fillmore (1968) ; dans une phrase ou un énoncé, l'agent est l'être qui accomplit une action. Comme le montrent les deux phrases suivantes, l'agent ne doit pas être confondu avec le sujet syntaxique :

- « Jean [*agent, sujet*] mange une pomme »
- « Cette pomme [*sujet*] a été mangée par Jean [*agent*] »

À la lumière de cette définition de la notion d'agent, les victimes qui ont posé un geste sexuel ont été nommées « agentives » et celles qui n'en ont pas posé, « non agentives ». Rappelons que dans le premier cas, l'agression correspond à l'infraction d'*incitation à des contacts sexuels* dans le Code criminel canadien (art. 152), c'est-à-dire des agressions sexuelles au cours desquelles l'agresseur amène un enfant de moins de 16 ans à le toucher sexuellement (ou à toucher sexuellement une autre personne ou elle-même). Ces agressions sont passibles des mêmes peines d'emprisonnement que les agressions sexuelles au cours desquelles c'est l'agresseur qui touche sexuellement l'enfant (cas des victimes non agentives).

Les actes sexuels retenus, pour que ce soit possible d'identifier qui de la victime ou de l'agresseur en est l'agent, et pour créer des groupes qui sont comparables en ce qui concerne les types de gestes commis, sont :

- 1) un contact « manuel-génital », c.-à-d., le contact d'un organe sexuel avec la main, qui comprend des caresses par-dessus (attouchements) ou en dessous des vêtements (masturbations) et des pénétrations vaginales ou anales par un doigt ou un objet, et/ou ;
- 2) un contact « oral-génital », c.-à-d., le contact d'un organe sexuel avec la bouche ou la langue, qui comprend des fellations, des cunnilingus, des anulingus et le fait de toucher avec la bouche ou la langue d'autres parties de corps comme les seins.

Pour être sélectionnée aux fins des analyses, la victime devait avoir rapporté au moins un geste considéré comme un contact oral-génital ou un contact manuel-génital : dans le groupe agentif, le geste devait avoir été commis par l'enfant envers l'agresseur (par exemple, c'est l'enfant qui masturbe l'agresseur), et dans le groupe non agentif, il devait avoir été commis par l'agresseur envers la victime (c'est, par exemple, l'agresseur qui masturbe l'enfant). La victime catégorisée « agentive » est celle qui se présente à un moment où l'autre de l'entrevue comme étant l'agent (et le sujet) d'au moins une proposition qui contient un acte sexuel (par exemple, « j'ai fait x ») ou celle qui énonce une proposition de laquelle on peut déduire son agentivité (par exemple, « il m'a obligée à faire x »).

Ceci nous amène à un aspect essentiel de la notion d'agentivité : les victimes identifiées comme « agentives » n'ont ni initié ni souhaité poser de tels gestes, pas plus que les victimes non agentives voulaient en recevoir. Pour éviter qu'on leur prête de telles intentions et pour qu'il soit évident qu'elles ne pouvaient consentir, d'un point de vue légal, à de tels actes, les victimes sélectionnées sont âgées de 6 à 8 ans. Cette tranche d'âge a aussi été retenue parce qu'il s'agit d'enfants qui présentent à peu près le même niveau de développement langagier et des compétences narratives similaires³¹, évaluées notamment en termes de maintien du sujet, de référencement et de chronologie des actions narrées (Bliss, McCabe & Miranda, 1998 ; Peterson & Dodsworth, 1991). Comme nous l'avons vu au chapitre 1, ces acquis se font progressivement, pour atteindre leur plénitude autour de 6 ans (Peterson & McCabe, 1983). Les enfants de cet âge sont donc tout à fait en mesure de rapporter une expérience qu'ils ont vécue personnellement dans les mois, voire les années précédant sa narration (Fivush, 1998 ; Miller & Sperry, 1988), et maîtrisent suffisamment le langage pour produire des récits cohérents et chronologiques de l'agression sexuelle dont ils ont été victimes (Szojka, Nicol & La Rooy, 2020).

Parmi les 70 entrevues d'enquête auxquelles nous avons accès, seules huit victimes âgées de six à huit ans correspondaient à la définition d'agent sexuel, soit cinq filles et trois garçons. Pour créer deux groupes similaires en ce qui concerne le sexe des victimes, cinq filles et trois garçons également âgés de six à huit ans, mais cette fois qui n'ont pas posé de geste sexuel, ont été sélectionnés. Puisqu'il y avait légèrement plus de victimes non agentives de cet âge que de victimes agentives, il a été possible de sélectionner des victimes non agentives sur la base de critères qui permettaient d'apparier, dans la mesure du possible, les groupes. Au final, la thèse comprend donc 16 transcriptions d'entrevue d'enquête impliquant des enfants de six à huit ans victimes d'agression sexuelle, dix filles et six garçons. Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des deux groupes (rappelons que tous les prénoms sont fictifs).

³¹ Nous n'avons pas constaté de différences majeures sur le plan langagier entre les enfants de 6 et de 8 ans, certains enfants de 6 ans maîtrisant mieux le langage que des enfants de 8 ans, et vice versa. Nous considérons cependant qu'à 9 ou 10 ans, l'écart aurait été trop important avec les enfants de 6 ans pour ne pas en tenir compte dans nos analyses. Enfin, nous voulions des enfants d'âge scolaire, parce que selon la littérature à ce sujet, les compétences narratives des enfants plus jeunes (< 6 ans) auraient été trop différentes de celles des victimes de 8 ans.

Les données présentées au tableau 1 proviennent des fiches d'information qui accompagnent chaque entrevue d'enquête, mais aussi des entrevues elles-mêmes. Ces fiches, nous l'avons dit plus tôt, sont remplies par les enquêteurs et permettent d'identifier rapidement les principales caractéristiques du dossier, soit l'âge de la victime, ses éventuelles difficultés cognitives, comportementales ou langagières, les types de gestes sexuels vécus (sans égard pour celui qui les a commis) ainsi que la fréquence des agressions. Des informations concernent également l'agresseur (ou les agresseurs), soit son âge et son sexe ainsi que la relation qui l'unit à la victime. Enfin, l'enquêteur³² spécifie sur cette fiche si le cas a été jugé fondé, non fondé ou si le dossier est inactif. Rappelons que toutes les entrevues analysées dans cette thèse ont été considérées comme étant fondées.

Tableau 1. Description des deux groupes de victimes

Groupe	Âge victime	Lien de l'agresseur avec la victime	Âge agresseur	Épisode
Agentif				
Jolyanne	7	Frère	17	Plusieurs
Thalie	6	Père	31	Plusieurs
Justine	7	Père	43	Plusieurs
Alice	8	Beau-père	40	Plusieurs
Émie	6	Connaissance	12	Plusieurs
Nicolas	8	Frère	18	Un seul
Henry	7	Oncle	41	Plusieurs
Arthur	6	Connaissance	13	Un seul
Non agentif				
Chloé	7	Frère	15	Plusieurs
Maurane	8	Père	60	Un seul
Élodie	7	Père	33	Un seul
Annabelle	6	Cousin	24	Plusieurs
Florence	6	Connaissance	42	Un seul
William	6	Père	39	Un seul
Loïc	6	Oncle	25	Plusieurs
Jasmin	6	Connaissance	12	Plusieurs

³² Soulignons que 4 des 16 entrevues ont été réalisées par des enquêteurs de sexe masculin. La majorité des entrevues analysées ont donc été produites par des femmes.

On remarque que les deux groupes de victimes sont assez similaires. La moyenne d'âge des victimes du groupe agentif est de 6,9 ans et celle du groupe non agentif est de 6,5 ans. Le lien avec l'agresseur est également comparable, la grande majorité des victimes ont été agressées par un membre de leur famille immédiate ou élargie comme un père, un beau-père, un frère ou un oncle. Les agresseurs qui ne sont pas de la famille sont tous connus la victime et de son entourage, aucune agression n'a été commise par un inconnu. Tous les agresseurs sont de sexe masculin. L'âge moyen des agresseurs du groupe agentif est de 27 ans (il varie de 12 à 43 ans), avec quatre agresseurs mineurs au moment des faits, tandis qu'il est de 31 ans pour le groupe non agentif (il varie de 12 à 60 ans), avec deux agresseurs mineurs.

Enfin, six des huit victimes agentives ont vécu plus d'un épisode d'agression, contre quatre des huit victimes non agentives. Il faut préciser que la plupart des victimes agentives ont également subi des gestes sexuels de la part de l'agresseur, par exemple, durant l'agression, ce dernier leur demande de « licher son pénis » et ensuite il « liche » les organes génitaux de la victime. En outre, en plus d'avoir été amené à faire une fellation à l'agresseur – acte dorénavant appelé « pénétration orale » lorsque c'est la victime qui en est l'agent – ou à le masturber, certaines victimes agentives ont été amenées à poser d'autres types de gestes sexuels, par exemple, elles ont été incitées à pénétrer l'agresseur dans l'anus avec leurs doigts ou leur pénis.

3.3. Transcriptions : le passage de l'oral à l'écrit

Étant donné que les analyses portent sur la transcription d'entrevues d'enquête et non sur la vidéo originale, quelques précisions s'imposent³³. La transcription d'une conversation orale, aussi fidèle qu'elle soit, n'en est pas un reflet exact mais plutôt une représentation graphique de son contenu (Edwards, 2001), certains aspects comme les intonations et les accents se transposant difficilement à l'écrit. En dépit de ces écueils, la transcription

³³ La convention de transcription est en annexe.

demeure le seul moyen pour les analystes du discours d'approcher de façon méthodique et efficace les interactions authentiques (MacLeod, 2010).

Les entrevues obtenues du corpus initial ont été transcrites avec rigueur sans toutefois suivre de protocole spécifique qui inclurait les allongements syllabiques, les accents toniques ou encore la durée des micropauses. Cependant, les répétitions, les faux départs, les hésitations (« euh »), les signaux *back-channel* comme « mmm », « ok » et « mmm-mmm », les silences prolongés ainsi que les intonations interrogatives et exclamatives ont été indiqués. Le flux verbal des locuteurs a été respecté dans la mesure du possible. Les points et les virgules n'ont donc pas été ajoutés aux endroits normalement attendus par la grammaire, mais plutôt lorsque le débit ralentissait ou que l'intonation tombait, ce qui a généré des « phrases » agrammaticales et asyntaxiques (d'un point de vue normatif), mais qui correspondent mieux à ce qu'offre la structuration de la parole à l'oral. Tous les mots prononcés ont été transcrits et aucun mot non prononcé n'a été ajouté. À l'exception de formes telles que « ben », l'orthographe standard a été utilisée (par exemple, la prononciation « dehors » a été transcrite « dehors »). Cette façon de procéder permet non seulement de standardiser les transcriptions, mais aussi d'éviter l'attribution d'une orthographe non standard à un groupe social particulier (MacLeod, 2010).

Les passages inaudibles ont été mis entre parenthèses de même que les mots dont la compréhension est incertaine. Les adresses, les numéros de téléphone, les dates d'anniversaire et tout ce qui relève du nominatif comme les noms de ville, d'école et de commerce ont été gommés et remplacés par une indication du type d'information gommée inscrite entre crochets, par exemple, « j'habite au [adresse] ». Tous les noms propres et les surnoms ont été remplacés par des noms fictifs, des mesures visant à empêcher toute identification de la victime, de l'agresseur ou de l'enquêteur.

Les gestes qui accompagnent le discours ou qui parfois le remplacent ont également été indiqués, comme c'est le cas des hochements de tête et des haussements d'épaules qui sont utilisés en guise de réponse. Advenant que l'enfant pointe des parties de corps ou mime des gestes qui ont eu cours durant l'agression, les transcriptrices avaient également pour

consigner de les noter entre parenthèses dans la transcription. Ces ajouts ont permis d'ancrer les propos dans leur contexte d'énonciation, mais aussi d'ajouter des informations cruciales à la compréhension du récit. Enfin, les rires et les pleurs étaient aussi indiqués entre parenthèses.

3.3.1. Portion de texte analysée

Puisque certaines victimes ont subi plusieurs agressions sexuelles et que d'autres en ont vécu une seule, un seul événement a été analysé, soit le premier événement raconté par les victimes qui ont été polyagressées ou l'événement unique raconté par celles qui ont été agressées une seule fois. C'est donc la narration d'un seul épisode d'agression qui a été étudiée pour chacune des seize victimes du corpus.

Rappelons que le protocole NICHD prévoit que l'enquêteur demande dès le début de la partie déclarative le nombre d'agressions subies (« est-ce que c'est arrivé une fois ou plus qu'une fois ? »). Lorsque l'enfant dit en avoir vécu plusieurs, l'enquêteur l'invite à raconter en détail le dernier événement subi, ensuite le premier et enfin un autre épisode marquant. Lorsque l'enfant rapporte n'avoir vécu qu'un seul épisode d'agression, l'enquêteur l'invite à détailler cet événement de la même façon qu'il le fait pour le premier récit des victimes polyagressée. Cela nous a permis d'obtenir des portions de texte qui sont comparables en termes de longueur (les discours seront décrits dans la prochaine section).

La portion de texte analysée commence au début de la partie déclarative et se termine lorsque l'enquêteur décide d'aborder un autre événement (« maintenant que je comprends mieux ce qui s'est passé la dernière fois, peux-tu me parler de la première fois que c'est arrivé ») ou de prendre une pause (« je vais aller voir mon collègue qui écoute dans une autre salle pour m'assurer d'avoir bien compris ce qui t'est arrivé »). Il faut retenir que c'est l'enquêteur qui décide quand commence et prend fin la narration d'un épisode d'agression et que pour monter un dossier suffisamment solide pour être retenu par le procureur de la Couronne, il doit amener l'enfant à fournir un maximum d'informations.

À cela s'ajoute une contrainte temporelle : l'entrevue ne devrait pas dépasser quarante-cinq à soixante minutes.

3.4. Segmentation des discours et unité d'analyse

Puisque l'entrevue d'enquête est une interaction de type question-réponse (Drew & Heritage, 1992 ; Coulthard & Johnson, 2010), les transcriptions ont été segmentées en fonction des tours de parole (dorénavant TDP) de chaque locuteur, où un tour produit par l'enquêteur correspond à peu près à une question, et un tour produit par la victime correspond à peu près à une réponse. Les expressions « tour de parole » et « réponse » seront donc utilisées comme synonymes en ce qui concerne le discours des victimes, et « tour de parole » et « question » en ce qui concerne celui des enquêteurs. Soulignons que les signaux d'écoute *back-channel* n'ont pas été considérés comme un TDP, de même que les réponses non verbales comme les hochements de tête. L'exemple 3 est un exemple d'alternance de tours de parole entre la victime et l'enquêteur.

[Exemple 3] [Extrait produit peu après le début de la partie déclarative]

- E J'aimerais ça que tu m'expliques dans tes mots qu'est-ce qu'il [*l'agresseur*] faisait au juste ?
- V Ben euh des fois, ben on [*la victime et sa sœur*] se mettait: on enlevait la partie où qu'il allait toucher, <ok> comme euh quand il voulait toucher à une des parties intimes comme à mettons on enlevait notre chandail, <ok> pis là il nous: il nous lichait ça.
- E Ok, qu'est-ce que tu veux dire « il nous lichait ça » ?

Dans cet exemple, l'enquêteur produit deux TDP et la victime un seul. On remarque que durant le tour de la victime, l'enquêteur émet des signaux d'écoute, illustrés graphiquement à l'aide de chevrons (<...>). Ce qui est écrit en italique et entre crochets ([...]) correspond généralement à des commentaires qui visent à mieux faire comprendre certains segments ou à apporter des précisions sur le co(n)texte.

Quatre propositions, qu'on peut définir comme l'élément de contenu minimal d'un énoncé qui est porteur de sens et qui est susceptible d'être traité et interprété (Gineste, 2003), ont

été identifiées dans le TDP de la victime ci-haut (notons que le nombre de propositions contenues dans chaque TDP n'a pas été comptabilisé) :

- 1) Des fois on enlevait la partie où qu'il allait toucher,
- 2) comme quand il voulait toucher à une des parties intimes,
- 3) on enlevait notre chandail,
- 4) pis là il nous lichait ça.

On remarque donc que les réponses prennent parfois la forme d'un récit plus ou moins long de l'agression vécue ou d'une partie de l'agression. Ces récits se constituent généralement d'un certain nombre de propositions narratives, évaluatives et/ou descriptives tel que défini par Labov (voir exemple 2). Mais il arrive aussi que les réponses se composent d'une seule proposition contenant un seul mot. En effet, lorsque l'enquêteur questionne la victime sur des éléments précis de sa narration, elle n'a pas, ou très peu, la possibilité de produire un récit au sens labovien du terme. Elle va plutôt répondre aux questions par « oui/non/je sais pas/je m'en rappelle pas/je veux pas le dire » ou par l'élément de contenu demandé (« son gilet était de quelle couleur ? » - « rouge »).

Cette segmentation du discours découle de la décision de faire du tour de parole notre unité d'analyse. Cette unité d'analyse servira de base pour les tests statistiques visant à associer la variable indépendante, soit l'agentivité sexuelle, aux différents phénomènes discursifs observés (nous y reviendrons). Elle nous permettra de mettre en évidence le nombre de réponses formulées par les victimes qui contiennent telles ou telles caractéristiques discursives, et de montrer si un groupe produit en moyenne plus de réponses contenant la caractéristique étudiée que l'autre. La plupart des tests statistiques réalisés dans cette thèse sont par conséquent des tests de comparaison des moyennes (les calculs et les tests statistiques réalisés sont présentés dans chacun des chapitres d'analyse, dans la partie « présentation des résultats »).

3.4.1. Description des discours analysés

Les victimes produisent en moyenne 92 TDP lors de l'entrevue d'enquête pour raconter un épisode d'agression lorsqu'elles ont été agressées plus d'une fois, ou l'agression unique

lorsque c'est le cas. Au total, 1447 TDP ont été analysés. Les TDP contiennent en moyenne 12,7 mots. Le moins volubile des seize participants produit en moyenne moins de trois mots par réponse et le plus loquace, 29. Pour la portion de texte analysée, le discours des victimes compte en moyenne 1104 mots, pour un total de 17 668 mots prononcés par les victimes du corpus (et plus de 43 000 lorsqu'on compte les propos de l'enquêteur).

Puisqu'une partie des analyses repose sur la comparaison des victimes agentives aux victimes non agentives, nous nous sommes assurée à l'aide d'un test *t* qu'elles produisaient des discours comparables en termes de volume de parole et de nombre de réponses produites. Le test n'a révélé aucune différence significative entre les deux groupes en ce qui concerne le volume de parole ($p = 0,253$) ou le nombre de TDP produit par récit ($p = 0,241$). De fait, les deux groupes s'équilibrent sur ce plan, c'est-à-dire qu'ils contiennent chacun des enfants plus volubiles et d'autres plus taciturnes.

3.5. Démarche analytique

La démarche adoptée est inductive, c'est-à-dire que les analyses réalisées sont ancrées dans l'observation des données et impliquent de constants allers-retours entre ces données et la théorie (Traverso, 2007). L'analyse de discours authentiques comme ceux du présent corpus commence généralement

with a close inspection of the data, from which the analyst begins to form hypotheses about certain features in the data. From there, more instances of these features are searched for in data and so on, in an iterative fashion. In other words, the most interesting findings – and many of the questions – often emerge from a close and detailed examination of the data themselves (Fogarty, 2010, p. 21).

Cela a été dit d'entrée de jeu, les analystes du discours adoptent généralement une approche de type *Mix-and-Match*, c'est-à-dire qu'ils choisissent les outils les mieux adaptés à leurs données et leurs questions de recherche (Coulthard & Johnson, 2007). MacLeod (2010) a adopté une telle méthode dans une étude portant sur le discours de femmes victimes d'agression sexuelle, en réunissant des outils de l'analyse conversationnelle et de la

sociologie interactionniste. Bernard Barbeau (2014) a fait de même en faisant appel, notamment, à la sociologie interactionniste et à la rhétorique.

En ce qui concerne notre recherche, les 16 transcriptions qui composent le corpus ont d'abord été lues en profondeur. Ensuite, une deuxième lecture (il y en a eu de nombreuses autres après) a servi à comparer les discours des deux groupes de victimes afin de vérifier si certains éléments discursifs ou de contenu apparaissait plus fréquemment dans un groupe que dans l'autre. Cette démarche inductive et comparative a fait en sorte que nous sommes partie des données vers la théorie et non l'inverse. L'induction est une méthode d'analyse particulièrement adaptée aux objets peu étudiés (Blais & Martineau, 2006), comme c'est le cas pour le discours d'enfants victimes d'agression sexuelle en contexte légal et juridique. Plusieurs de ces éléments discursifs ou de contenu ont été ainsi comparés puis abandonnés au fil des analyses et certaines intuitions que nous avions au commencement de la thèse se sont avérées infructueuses, tandis que des phénomènes que nous n'avions pas prévu étudier se sont révélés porteurs.

Cette analyse préliminaire des données a permis de faire ressortir trois aspects de l'agression qui sont rapportés différemment dans les deux groupes de victime : 1) les gestes sexuels commis, 2) les paroles prononcées et 3) les émotions suscitées par l'agression. Cette découverte est à l'origine de la structuration de la thèse. Chacun de ces trois aspects fait l'objet d'un chapitre d'analyse. Et puisque chaque aspect est associé à diverses stratégies discursives, par exemple l'ensemble des moyens qui permettent de rapporter les paroles d'autrui ou les siennes (aspect no 2), ou encore les moyens qui permettent de passer certaines actions sous silence (aspect no 1) dans un récit, les trois chapitres possèdent leur propre cadre théorique spécifique permettant d'appréhender les stratégies en question et une méthodologie adaptée.

Puisque très peu d'études ont porté sur le discours de jeunes victimes, les analyses présentées commencent toutes par une section qualitative qui sert à illustrer, globalement et indépendamment de l'agentivité des victimes, les caractéristiques discursives mises en évidence par nos analyses inductives. Cette section permet de mieux comprendre comment,

dans le cadre d'une entrevue d'enquête, elles se manifestent et les différents usages qui en sont faits. Comme notre objectif ultime est de montrer que les deux groupes étudiés se distinguent en ce qui concerne l'usage de la parole, des analyses quantitatives suivent par la suite. Elles entendent mesurer si les stratégies discursives analysées sont plus fréquentes, en termes d'occurrences, dans un groupe que dans l'autre et si elles se manifestent différemment. Notre méthodologie est donc mixte, c'est-à-dire qu'elle fait appel aux épistémologies qualitative et quantitative.

Les quatre dimensions discursives décrites au chapitre 2 (les dimensions interactionnelle, narrative, thématique et argumentative) forment l'horizon théorique sur lequel s'est élaboré notre travail.

Ainsi, le chapitre 4 s'attarde au fait que certaines victimes du corpus ont recours – consciemment ou non – à plusieurs stratégies discursives pour éviter de parler explicitement des gestes sexuels posés. Pour étudier le phénomène, nous avons fait appel à la notion d'ellipse, qui correspond à un manque ou vide informationnel. Le repérage de ce vide est impossible sans une prise en compte des dimensions interactionnelle, thématique et narrative du discours. En effet, c'est parce que l'interaction se construit dans un enchaînement de questions et de réponses dont le thème est prédéterminé qu'on arrive à anticiper la nature des informations que la victime devrait normalement fournir – et donc, à comprendre ce qui est passé sous silence. C'est par ailleurs la notion de cohérence textuelle qui a permis de comprendre que la désignation explicite de l'agression sexuelle était parfois obscurcie – tout cela relève de la dimension thématique du discours. Enfin, la dimension narrative nous a permis de saisir que l'action narrée par la victime n'est pas toujours chronologique et ordonnée temporellement.

Nous avons également remarqué que les jeunes victimes du corpus mettent fréquemment en scène des paroles prononcées par elles-mêmes, l'agresseur ou une tierce personne. Si

l'enquêteur leur demande parfois de rapporter le contenu de certains propos dits lors de l'agression, la plupart des paroles rapportées sont introduites spontanément par l'enfant. C'est à cette question qu'est consacré le chapitre 5, dans lequel nous avons cherché à comprendre comment les victimes utilisent le langage pour mettre en scène des paroles antérieurement prononcées, mais aussi pour quelles raisons elles le font dans ce contexte particulier d'interaction qu'est l'entrevue d'enquête. Ce chapitre qui porte sur le discours rapporté fait donc principalement appel aux dimensions interactionnelle et argumentative du discours.

Enfin le dernier chapitre d'analyse, le chapitre 6, porte sur les émotions ressenties par rapport à l'agression sexuelle. Si ces émotions sont repérables par des marques explicites d'expression d'émotion comme « j'avais peur » ou « j'aimais pas ça », elles se manifestent également de bien d'autres façons, notamment, par l'ajout d'intensificateurs ou de modalisateurs. Pour étudier ce phénomène, l'évaluation du récit telle que proposée par Labov s'est avérée l'outil le plus adéquat. Puisque l'évaluation correspond à l'expression linguistique de la subjectivité du narrateur, ce sont dans ce cas les dimensions narrative, thématique et argumentative qui ont permis de donner un sens aux stratégies discursives utilisées par les victimes.

CHAPITRE 4 : L'ELLIPSE

Si le but de l'entrevue d'enquête est d'amener la victime à dévoiler, de façon explicite et détaillée, l'agression sexuelle vécue, il est apparu à la lecture des verbatims que plusieurs enfants « effaçaient », à un moment ou l'autre de la narration, cet événement de leur discours. Nous l'avons abordé au chapitre 1, les victimes semblent avoir de la difficulté à rapporter les gestes sexuels. Les auteurs qui ont comparé leur récit aux preuves matérielles colligées, comme des photos ou des vidéos du crime, ont constaté qu'elles omettent parfois de rapporter certains sévices et qu'elles ont tendance à minimiser la sévérité de l'agression (Leander, Christianson & Granhag, 2007 ; Sjöberg & Lindblad, 2002). Ce type d'analyse, bien que très utile, n'est pas toujours la plus appropriée, car nous avons rarement accès à ce genre de preuves.

Ce chapitre a donc pour objectif de mieux comprendre comment ces enfants utilisent le langage pour passer sous silence l'agression, en analysant plus spécifiquement les segments où des gestes sexuels auraient normalement dû être mentionnés, mais ont plutôt été tus. Il est donc consacré à l'ellipse (Haroche & Maingueneau, 1983 ; Genette, 1972 ; Ronat, 1983). Bien qu'il existe de nombreuses façons de la concevoir, l'ellipse est généralement définie comme l'absence de quelque chose dans un texte, soit un manque à reconstituer par l'interlocuteur, reconstitution possible grâce à sa maîtrise de la langue et à ses connaissances du monde (Abeillé & Mouret, 2010 ; Bîlbîie, 2017 ; Masseron, 2007 ; Pitar, 2018 ; Zagan, 2008). Il existe deux types d'ellipses et les deux types ont été repérés dans le discours des victimes, soit les ellipses grammaticales et les ellipses narratives (Tamba-Mecz, 1983) : le premier concerne le ou les constituants syntaxiques normalement attendus dans une phrase qui sont effacés, par exemple « Nathalie aime le chocolat et Pierre aussi [*aime le chocolat*] », et le second ; les sauts temporels dans la trame narrative, par

exemple « En me levant ce matin-là, j'ai fait le tour de mon petit appartement. Plus tard cette même journée [*saut de quelques heures*], j'y mettais le feu ».

L'ellipse étant un phénomène rarement étudié dans les discours authentiques, spécialement des discours d'enfants, les sections qualitatives du chapitre seront l'occasion de mettre en lumière la façon dont chacun de ces deux types d'ellipse se manifeste dans le corpus. Les analyses quantitatives permettront ensuite de déterminer si un groupe de victimes en produit plus que l'autre. L'hypothèse est que les enfants qui ont été amenés à poser des gestes sexuels auront tendance à tenir un discours plus elliptique que ceux qui n'en ont posé aucun.

4.1. L'ellipse grammaticale : considérations théoriques

L'ellipse grammaticale renvoie à l'absence ou à la substitution d'un ou de plusieurs constituants syntaxiques normalement attendus dans une phrase canonique (Culicover & Jackendoff, 2005 ; Masseron, 2007 ; Zagan, 2008 ; Zellama, 2017). Ces éléments sont généralement supprimés pour éviter la redondance. En effet, pour Pozierak-Trybisz (2011), l'ellipse grammaticale est considérée comme un phénomène phrastique et contextuel, « qui élide une partie d'une structure formelle pour ne pas répéter les informations connues par le cotexte³⁴ ou par le contexte » (p. 162). Les constituants supprimés vont du simple morphème au mot, en passant par un groupe de mots à une proposition entière (Abeillé & Mouret, 2010 ; Bilbiie, 2017 ; Masseron, 2007).

L'ellipse grammaticale a fait l'objet de plusieurs études en linguistique textuelle, en raison de son rôle dans l'établissement de la cohérence du texte (Halliday & Hassan, 1976 ; Zagan, 2008 ; Zellama, 2017). En effet, tel que dit au chapitre 2, la cohérence d'un texte est relative à la nécessité que l'information posée dans une phrase soit reprise d'une manière ou d'une autre dans la ou les phrases suivantes pour garantir l'enchaînement des propositions et leur lien sémantique. Cette reprise de l'information s'effectue généralement

³⁴ Le cotexte renvoie à l'environnement linguistique, le contexte, à l'environnement extralinguistique.

au moyen de l'anaphore, procédé qui se caractérise par une reprise explicite d'un élément posé dans une phrase ou un énoncé quelconque – cet élément est l'antécédent – au moyen d'un autre – qu'on appelle l'anaphorisant – dans les phrases ou énoncés subséquents.

Zellama (2017) explique qu'il existe plusieurs moyens de reprendre explicitement l'information. Par exemple, l'anaphore sera dite « fidèle » si les éléments repris (l'anaphorisant) sont les mêmes que l'antécédent, comme c'est le cas dans la paire de phrases suivante :

- « Ma tante [*antécédent*] adore les chats. Cette tante [*anaphorisant*] aime en fait tous les animaux. »

Mais l'anaphore est souvent dite « infidèle ». Dans ce cas, les éléments qui reprennent l'antécédent sont des syntagmes nominaux dont la tête est différente de celle de l'antécédent, tout en maintenant une relation d'identité avec le référent. C'est ce qu'illustre cette autre paire de phrases où les anaphorisants sont des pronoms :

- « Ma tante [*antécédent 1*] adore les chats [*antécédent 2*]. Elle [*anaphorisant 1*] en [*anaphorisant 2*] possède trois. »

L'antécédent se place normalement avant l'expression anaphorisante³⁵, qui ne se doit d'apporter sur le référent auquel elle se rattache que des informations déjà disponibles dans la mention antécédente.

L'ellipse grammaticale, pour sa part, est généralement conçue comme une reprise – non pas explicite mais implicite – de l'information connue, se concrétisant normalement par la suppression de l'antécédent d'une anaphore ou de l'anaphorisant (Zagan, 2008 ; Zellama, 2017). Étudions d'abord l'ellipse qui résulte de l'effacement d'un anaphorisant. L'exemple

³⁵ Bien que beaucoup plus rare, l'ordre inverse est possible, l'antécédent suivant par exemple un pronom désignant le même référent, comme dans la paire de phrases suivante : « Elle vient d'épater tout le Québec en atteignant la finale du US Open ! Mesdames et messieurs, accueillons Leyla Fernandez [*antécédent*]. ». On parle dans de tels cas d'une cataphore et non d'une anaphore.

choisi est celui d'une anaphore nominale fidèle, c'est-à-dire une anaphore dont l'anaphorisant reprend le même nom que l'antécédent (« [Ø] » signifie la présence d'une ellipse) :

[Phrases canoniques]

Mon chat adore sa balle rouge [*antécédent*]. Il joue avec sa balle rouge [*anaphorisant*] chaque matin.

[Phrases contenant une ellipse de l'anaphorisant]

Mon chat adore sa balle rouge [*antécédent*]. Il joue avec [Ø] chaque matin.

On remarque que l'expression « sa balle rouge » est effacée de la phrase « Il joue avec chaque matin », sans toutefois que cela n'entraîne d'incohérence textuelle. La reprise de l'antécédent est implicite, et on arrive facilement à inférer le fait que « il », soit « mon chat », joue avec quelque chose qui a été nommé précédemment, soit « sa balle rouge », expression dont le constituant effacé est dépendant pour que la proposition fasse sens. Le locuteur évite ainsi de répéter une information facilement récupérable dans le cotexte.

L'exemple suivant illustre le second type d'ellipse grammaticale, celui qui nous intéresse, c'est-à-dire l'ellipse de l'antécédent d'une anaphore. L'anaphore associative a été choisie pour illustrer le phénomène. Il s'agit d'une anaphore dont l'antécédent et l'anaphorisant sont liés par une relation de tout à partie (voir Zellama, 2017, à propos de l'anaphore associative méronymique) :

[Phrase canonique]

J'ai eu un accident de voiture (*tout*) [*antécédent*], mon feu arrière (*partie*) [*anaphorisant*] est cassé.

[Phrase contenant une ellipse de l'antécédent]

J'ai eu un accident [Ø], mon feu arrière (*partie*) [*anaphorisant*] est cassé.

Même si le mot « voiture » n'apparaît pas dans la première portion de l'énoncé, on est en mesure de déduire qu'un feu arrière cassé suite à un accident sous-entend normalement qu'un moyen de transport est impliqué. Toutefois, le risque avec ce type d'ellipse, c'est de référer au mauvais antécédent. Une personne pourrait penser qu'une voiture est impliquée

dans l'accident, une autre croire qu'il s'agit d'un vélo ou encore d'une moto. Néanmoins, l'antécédent non explicité peut normalement « être récupéré par inférence soit dans le texte, soit dans la situation » (Zellama, 2017, p. 4).

Il existe par conséquent une relation d'interdépendance entre l'antécédent et l'anaphorisant, de même qu'entre la proposition elliptique et l'élément qu'elle remplace. En effet, « l'ellipse et l'anaphore sont considérées incomplètes, étant dépendantes d'un référent dont l'identification correcte implique la cohérence textuelle » (Zagan & Zagan, 2009, p. 1). Zellama (2017) souligne à ce propos que l'opération de repérage de l'antécédent est incontournable pour l'interprétation des anaphores et des ellipses d'une manière générale, mais spécialement lorsque l'anaphorisant est différent de l'antécédent qu'il remplace, comme c'est le cas de l'anaphore infidèle.

Maintenant que les bases théoriques ont été jetées, voyons les critères qui ont permis de définir et de circonscrire dans le discours des victimes l'ellipse grammaticale, plus particulièrement l'ellipse de l'antécédent d'une anaphore.

4.1.1. Considérations méthodologiques

Il est apparu à la lecture des transcriptions que les victimes du corpus utilisaient parfois des anaphorisants relevant d'une anaphore infidèle, c'est-à-dire une anaphore dont le terme de reprise est différent de l'antécédent auquel il se rapporte (mon grand-père [*antécédent*] → lui/il [*anaphorisant*]), pour référer à l'agression sexuelle, mais sans jamais avoir mentionné concrètement l'antécédent, c'est-à-dire sans jamais avoir annoncé explicitement la teneur de leur propos. Si, dans les conversations ordinaires, de telles ellipses sont acceptables, parce que l'interlocuteur arrive normalement à déduire la valeur de l'anaphorisant utilisé à partir de la situation de communication ou de connaissances mutuellement partagées avec le locuteur, ce n'est pas le cas dans le cadre d'une entrevue d'enquête, l'enquêteur ne pouvant faire de telles inférences.

La démarche a donc consisté à repérer les termes anaphoriques utilisés par les victimes pour désigner l'agression sexuelle ou certains des gestes sexuels subis et à vérifier si l'antécédent, c'est-à-dire ce à quoi l'anaphorisant fait référence, avait préalablement été énoncé par la victime ou par l'enquêteur. Pour être considérés aux fins de notre analyse, les énoncés anaphoriques devaient donc :

- faire référence à l'agression ou à l'un des gestes sexuels posés ;
- assurer manifestement la reprise dans le discours d'une information jamais donnée, de sorte qu'on se trouve devant une anaphore totalement dépourvue d'antécédent.

Les extraits 1 et 2, tous produits au début de la partie déclarative, sont des exemples de tels énoncés considérés aux fins de notre analyse (les expressions elliptiques sont marquées en gras) :

[Extrait 1, Jolyanne-A³⁶]

- E Fait que maintenant que je te connais un peu mieux Jolyanne, moi je veux parler de ce pourquoi tu es ici aujourd'hui ?
- V Oh ok...c'est parce que mon frère a **fait** un problème que: à une fille de sept ans que: ben moi, qu'il a pas le droit de **faire ça** à des filles de sept ans, <ok> vu qu'on est trop petit.

[Extrait 2, Nicolas-A]

- E Est-ce que tu veux me raconter la raison pour laquelle t'es ici? [...]
- V Mais **ça** fait longtemps.
- E Ok, vas-y tu peux me le raconter, commence au début pis on va se rendre à la fin de l'histoire [
- V **[Ça** fait un an.
- E Je t'écoute.
- V **C'**était en 2014, [4 sec.]
- E Ok ?
- V [6 sec.]³⁷
- E Mais qu'est-ce qui se passe en 2014?
- V [10 sec.]

³⁶ La lettre suivant le prénom de la victime indique le groupe d'appartenance : A pour agentif et NA pour non agentif.

³⁷ Les silences prolongés n'ont pas été considérés comme un tour de parole, ils sont inscrits comme tel uniquement pour montrer l'effet qu'ils produisent sur le discours.

Dans ces extraits, ni l'enquêteur ni la victime n'avait encore mentionné la raison de leur rencontre et les anaphoriques auraient pu référer à n'importe quel événement, comme le fait de manger des bonbons avec un ami ou d'aller au cinéma (par exemple, dans l'extrait 2 : « Mais *manger des bonbons avec un ami*, **ça** fait longtemps »). Le contexte permet néanmoins d'inférer que l'enfant réfère à une expérience négative, sans qu'on sache s'il s'agit d'abus physiques, d'une agression sexuelle ou d'un acte criminel dont il aurait été témoin.

Il faut aussi dire qu'après avoir dévoilé la nature de l'agression, il s'est avéré courant que les enfants utilisent des expressions anaphoriques pour ne pas répéter l'information déjà mentionnée. Prenons Thalie dans l'extrait 3, qui après avoir dévoilé le fait qu'elle « suçait » le pénis de son père, poursuit son récit en désignant l'acte par « le faire » :

[Extrait 3, Thalie-A]

- E Pis est-ce que c'est arrivé une fois ou plus qu'une fois ?
V Plusieurs fois, mais quand Nancy [*son père ayant subi un changement de sexe*] est devenue une fille ben j'ai arrêté de **le faire**.

Dans cet exemple, puisque l'antécédent est connu, cet anaphorisant n'a pas été considéré comme elliptique, mais comme une utilisation normale d'un terme de reprise. En outre, il est également important de mentionner que l'anaphore n'est pas seulement utilisée pour désigner une partie ou l'ensemble des événements sexuels vécus. Par exemple, dans l'extrait 4, le pronom « le » réfère à une partie de corps (soit le pénis) :

[Extrait 4, Alice-A]

- E Ok, « fasse cracher son pénis avec ta bouche » c'est ça ? <[*Hochement de tête*]>
Ok, dis-moi tout sur ça du début à la fin ?
V Pour que ça aille plus vite il voulait **le** frotter sur moi.

Il est aussi apparu que certains enfants introduisent une nouvelle personne par un pronom personnel, sans que la référence ait été mentionnée. Bien qu'intéressants, ces anaphoriques n'ont pas non plus été pris en compte dans les analyses. L'antécédent devait absolument référer à l'agression sexuelle (en tout ou en partie), donc à une action.

Pour chaque TDP retenu, c'est-à-dire chaque TDP où l'enfant utilise un anaphorisant sans mention préalable du geste ou de l'ensemble des gestes sexuels qui auraient constitué l'antécédent de l'anaphore, deux variables ont été analysées : 1) la nature de l'anaphorisant et 2) le nombre d'anaphorisants contenus dans ce TDP. Les termes « tour de parole », « passage » et « réponse » – puisqu'un tour de parole correspond généralement à une réponse –, seront utilisés ici comme des synonymes.

4.1.2. Présentation des analyses

Avec les critères mentionnés précédemment, 49 réponses ont été identifiées comme elliptiques dans le corpus, c'est-à-dire des réponses qui contiennent au moins une ellipse grammaticale permettant de faire l'impasse sur un geste ou un ensemble de gestes sexuels, sur un total de 1447 tours de parole analysés (moins de 4 %). De fait, certains enfants en produisent plusieurs durant l'entrevue (9 victimes sur 16), d'autres, aucune dans tout leur récit (7 victimes sur 16).

Si l'ellipse grammaticale peut sembler, à première vue, marginale, c'est parce qu'elle se concentre dans une portion précise de l'entrevue : au début de la section déclarative. En effet, les analyses montrent que c'est lorsqu'ils répondent aux premières questions que plusieurs enfants ont recours aux ellipses de l'antécédent (voir extraits 1, 2). C'est normalement l'enquêteur, en leur demandant d'explicitier la valeur des anaphorisants utilisés, qui met un terme à la production d'ellipses grammaticales. C'est ce qui se produit à la fin de l'extrait 5 :

[Extrait 5, Maurane-NA]

- E Bon ben Maurane maintenant que je te connais un peu mieux, je veux parler de pourquoi t'es ici aujourd'hui?
V [7 sec.] Parce que mon père il **fait** quelque chose de mal.
E Ok, **qu'est-ce qu'il a fait de mal** ?

Il a cependant été constaté que certains enquêteurs tardent à en faire la demande. Cette situation fait en sorte que dans bien des cas, des ellipses grammaticales ont été produites bien au-delà des premières questions, certaines ayant été observées à la moitié de

l'entrevue, parfois plus. Le fait d'avoir vécu durant un même épisode d'agression plus d'un geste sexuel, par exemple, une victime peut avoir subi un contact oral-génital (geste 1) ainsi qu'une pénétration vaginale (geste 2), est également propice à la production tardive d'ellipses grammaticales. En effet, chaque geste nouveau s'ajoutant à celui ou ceux déjà nommés représente une possibilité qu'une ellipse apparaisse (nous y reviendrons). En outre, comme nous le verrons prochainement, certaines victimes se sont montrées très résistantes à dévoiler l'antécédent de l'expression anaphorique utilisée.

Ce ne sont toutefois pas tous les enfants qui commencent leur narration en utilisant des termes anaphoriques pour désigner l'agression vécue, ce que montrent les extraits 6 et 7, tous deux produits au tout début de la partie déclarative :

[Extrait 6, William-NA]

- E Moi je veux savoir est-ce que tu sais pourquoi t'es ici aujourd'hui ?
V Oui.
E Est-ce que tu veux m'en parler ?
V Ben parce que mon papa il pensait que c'était Joanne son amoureuse, parce que je dors dans son lit parce qu'on n'a pas d'autres lits pis après il me transfère dans le divan, pis il a **baissé** mes culottes pis il m'a **liché** le trou.

[Extrait 7, Thalia-A]

- E Ta maman m'a dit que tu lui avais raconté quelque chose concernant des parties intimes de quelqu'un?
V Oui de Nancy [*son père devenu une femme*].
E Nancy, ok parle-moi plus de ça.
V Quand elle était en bas ben...
E Nancy quand elle était en bas...?
V Je **suçais** son pénis.

Le fait que des victimes nomment d'emblée le verbe d'action renvoyant au geste sexuel commis (que ce soit par eux-mêmes ou par l'agresseur) explique, notamment, pourquoi sept victimes sur seize ne produisent aucune ellipse grammaticale ; une fois le geste – techniquement l'antécédent – nommé explicitement, les termes de reprise le désignant ne peuvent plus être considérés comme des ellipses de cet antécédent. Par conséquent, il semble y avoir un lien entre le fait de produire des ellipses de l'antécédent et de tarder à dévoiler l'agression vécue.

Enfin, on le constate, les victimes n'utilisent pas toutes le même anaphorisant (sans antécédent explicite) pour désigner l'agression sexuelle ou certains des gestes sexuels commis. Trois anaphorisants ont été repérés : l'utilisation sans antécédent du pronom démonstratif « ça », du pronom personnel complément d'objet direct « le » et du verbe « faire », qui nécessite également un antécédent explicite pour que sa signification soit connue. En effet, ce verbe se comporte comme un anaphorisant, c'est-à-dire qu'il peut remplacer n'importe quel verbe d'action ou d'événement connu et prendre la même valeur sémantique que son antécédent (Halliday & Hassan, 1976 ; Zellama, 2017). Par conséquent, on dit de ce verbe qu'il est un pro-verbe ou un verbe anaphorique (Zagan & Zagan, 2009), et c'est la raison pour laquelle il a été traité, dans notre analyse, avec les pronoms. Ce sont donc ces reprises pronominales, c'est-à-dire le remplacement d'un mot ou d'une expression par un pronom (mon père → il/lui), ou pro-verbales, soit le remplacement d'un verbe d'action par le verbe anaphorique « faire », de l'information qui nous intéressent dans cette section.

Pour chaque tour de parole grammaticalement elliptique a été compté le nombre d'occurrences de « ça », « le » et « faire » (précisons que les combinaisons « faire ça » ou « le faire » comptent pour une seule occurrence). De fait, parmi les 49 réponses elliptiques repérées, un total de 125 anaphorisants sans antécédent a été comptabilisé. Le tableau 2 montre la distribution des trois catégories d'ellipses grammaticales observées dans le corpus. L'anaphorisant « ça » s'est révélé le plus utilisé.

Tableau 2. Distribution des trois catégories d'ellipses grammaticales

	% d'ellipses grammaticales de chaque catégorie (n occurrences = 125)
Avec « ça/c' »	52,80
Avec « le/l' »	16,00
Avec « faire »	31,20

Pour mieux comprendre comment ils se manifestent dans le discours, les lignes suivantes seront consacrées à chacune des trois anaphorisant sans antécédent repérées dans le corpus.

4.1.2.1. L'ellipse de l'antécédent du pronom « ça »

Nous l'avons dit, plusieurs enfants répondent aux premières questions en remplaçant la mention des gestes sexuels par un pro-verbe ou un pronom, le plus souvent par le pronom « ça » (53 % des occurrences trouvées). La particularité de l'ellipse de l'antécédent de « ça » repose sur le fait qu'elle est généralement utilisée pour désigner l'agression dans son ensemble, qui comprend souvent plus d'un geste sexuel, voire un cumul de plusieurs épisodes d'agression sexuelle. Le pronom tend donc à renvoyer à un antécédent (non explicité) plus générique que spécifique, ce que montrent l'extrait 8 produit au début de la partie déclarative, après que l'enquêteur lui demande la raison de sa visite au poste de police (voir aussi extrait 2) :

[Extrait 8, Henry-A]

V Ça s'est passé avec un adulte, Maxime Dubois, <ok> pis j'ai pas aimé ça.

Dans cet extrait, le pronom « ça » équivaut à « toutes les agressions vécues se sont passées avec un adulte ». Remarquons le fait que l'enfant dit qu'il « n'a pas aimé ça » subir ou poser certains gestes avant même de dire de quel geste il s'agit. Les anaphoriques renvoient dans ce cas à de multiples agressions au cours desquelles l'enfant a été amené à exécuter plusieurs gestes sexuels envers l'agresseur, allant de la masturbation à la pénétration anale. En disant qu'elle « n'a pas aimé ça » dès son premier tour de parole, on peut faire l'hypothèse que la victime espère peut-être ainsi parer un éventuel jugement négatif de l'enquêteur sur ces choses qui n'ont pas encore été dites. À ce propos, l'anaphorique « ça » est souvent associé au verbe « aimer », mais aussi aux verbes « faire/demander/parler », ainsi qu'à des expressions exprimant la durée (« ça fait longtemps/un an »), la causalité (« à cause de ça ») ou l'ordre chronologique (« après ça/avant ça »).

Toutefois, comme le montre l'extrait 9, qui est produit après de nombreux échanges entre la victime et l'enquêteur, il est aussi possible que des victimes utilisent l'anaphorique « ça » pour renvoyer à un acte sexuel précis, mais dont la valeur est toujours non identifiée :

[Extrait 9, Jolyanne-A]

- E Tu sais Jolyanne tu m'as dit qu'il avait fait quelque chose qu'il avait pas le droit, mmm ? Moi j'étais pas là à ce moment-là, parle-moi-z-en plus de qu'est-ce qu'il a pas le droit de faire ?
- V [32 sec.]
- E Tu m'as dit aussi qu'il peut faire mal à des petites filles, mmm ? Dis-moi tout sur ça Jolyanne ?
- V [10 sec.] Quand j'ai dit **ça** me fait mal, ben il a arrêté un peu, mais il recommence, <ok> après ça j'ai dit « arrête », lui il me dit « non », il continue, après ça ben... c'est tout.

On le découvre beaucoup plus tard, ce qui lui fait « mal » est en fait une pénétration vaginale. Les très longs silences de cet extrait mais aussi ceux qu'on observe tout au long de l'entrevue donnent à penser que la victime est particulièrement réticente à dévoiler ce qui lui est arrivé. De fait, elle évite non seulement de parler des pénétrations subies, mais aussi des multiples gestes sexuels qu'elle a été amenée à poser envers l'agresseur. Il s'agit de l'un des témoignages les plus elliptiques du corpus (nous aurons l'occasion de revenir sur cette enfant plus loin dans cette section et dans la section sur l'ellipse narrative).

4.1.2.2. L'ellipse de l'antécédent du pronom « le »

À l'instar du pronom « ça », le pronom complément d'objet direct « le » est aussi fréquemment utilisé pour désigner, plus globalement, l'ensemble de l'expérience vécue, ce qu'on peut observer aux extraits 10 et 11 :

[Extrait 10, Justine-A]

- E ' Faut pas que tu te gênes, quand t'es prête tu me dis tout.
- V Bien c'est moi qui l'ai dit, au début euh quand je l'ai dit à Jacques et Line, ma sœur l'a pas dit, <ok> j'ai dit qu'à ma sœur aussi c'est arrivé.
- E Ok, parle-moi plus de ça « je l'ai dit à Jacques et Line » ? **Qu'est-ce que t'as dit justement?**

[Extrait 11, Jasmin-NA]

- V Ben je voulais pas ' fait que là je suis parti pis là je voulais boire mon eau pis après je suis allé en bas pour **le** dire à Annie.

La fonction de « le/l' » semble donc analogue à celle de « ça/c' », cette dernière forme étant d'ailleurs également utilisée à la troisième ligne de l'extrait 10 : « j'ai dit qu'à ma

sœur aussi **c'**est arrivé », qui renvoie aussi aux agressions subies. Les analyses montrent que l'anaphorisant « le » est souvent associé avec un verbe de parole comme « le dire », « le demander » et « le redemander ».

Toutefois, le pronom « le » s'est révélé assez peu utilisé seul (seulement 16 % des occurrences recensées). Il est la plupart du temps employé de pair avec le pro-verbe « faire », et lorsque c'est le cas, l'antécédent du pronom perd de sa généricité, comme on le voit dans l'extrait 12 :

[Extrait 12, Justine-A]

- E Est-ce que tu te souviens avec ses parties intimes s'il essayait de **faire** quelque chose avec toi ?
- V Ah euh oui, <ok> ben c'est comme un peu la même chose que je parlais à au début, il m'avait dit « ben est-ce que tu voudrais que c'est moi qui **le fais** ? » <ok>, mais là moi je voulais pas vraiment **le faire** <ok>, mais j'ai essayé, <ok> mais quand j'ai essayé j'étais: ben j'ai juste **fait** pis là j'ai laissé faire je voulais pas vraiment.

Cet extrait survient en plein milieu de l'entrevue, alors que la victime est amenée à parler d'un nouveau geste sexuel supposément commis lors de ses multiples agressions. Même si elle avait déjà nommé certains sévices, les expressions anaphoriques ont été considérées comme elliptiques puisqu'il s'agit d'actes encore inédits. D'ailleurs, l'entrevue se poursuit avec des précisions de l'enquêteuse sur la nouvelle signification de « le faire », comme le montre l'extrait 13 :

[Extrait 13, Justine-A]

- E Ok je sais que t'es gênée un petit peu, mais parle-moi plus de ça tu dis que « tu l'as **fait** un petit peu pis t'as arrêté » ?
- V Ouin, ouin.
- E Comment ça s'est passé **pis qu'est-ce que [t'as fait** ?
- V [Ben je comme: je prends et [là
- E [Qu'est-ce que tu prends ?
- V Ben, je prends son pénis, <ok> pis là après je mets ma langue dessus.

Il semble particulièrement difficile pour la victime de nommer les gestes sexuels qu'elle a été amenée à poser envers son père, mais aussi les parties de corps concernées (omission

du mot « pénis »). « Le faire » renvoie en fait à un contact oral-génital, ce que l'enfant « a essayé » mais qu'elle « ne voulait pas vraiment faire » – proposition qu'elle mentionne à deux reprises dans l'extrait 12 et qui met en évidence son non-consentement, malgré le fait qu'elle ait tout de même posé le geste sollicité par l'agresseur.

4.1.2.3. L'ellipse de l'antécédent du pro-verbe « faire »

Le pro-verbe « faire » est autant utilisé pour remplacer un geste sexuel précis (extrait 12) que pour désigner l'ensemble de la ou les agressions subies (extraits 1 et 5). Certes, on le retrouve au début de la partie déclarative, mais il n'est pas rare de l'apercevoir bien au-delà des premières questions. Cette situation s'explique par le fait que « faire » constitue la catégorie d'ellipse grammaticale la plus utilisée pour introduire un nouvel acte sexuel, énonciation qui peut survenir n'importe quand durant l'entrevue. Précisons à ce sujet qu'il est peu fréquent que les enfants nomment d'emblée tous les sévices sexuels vécus, dans les cas où plusieurs gestes ont été commis. Les analyses montrent qu'ils divulguent généralement un ou deux gestes sexuels (rarement les plus graves), puis les autres sont dévoilés au cours de l'interaction avec l'enquêteur.

D'autres utilisations tardives du procédé elliptique « faire » s'expliquent par l'incapacité de l'enquêteur à amener l'enfant à en dévoiler la valeur. L'extrait 14, passage hautement elliptique survenant vers la moitié de l'entrevue, en témoigne :

[Extrait 14, Jolyanne-A] [Extrait qui survient peu après l'extrait 9]

- E Moi je veux savoir qu'est-ce qui est arrivé cette fois-là, du début jusqu'à la fin, la dernière fois que ton frère t'a **fait** des choses?
- V Au début il me demandait de **le faire**, <ok> pis à la fin il me demandait de pas **le faire**.
- E [12 sec.] Au début il te demandait de **le faire**. Parle-moi-z-en dis-moi tout sur « **le faire** », qu'est-ce qu'il te demandait de « **le faire** »? Dis-moi tout sur « **faire** » [très long silence et plusieurs tentatives infructueuses pour faire parler l'enfant]. Ou si tu me regardes pas, ça va peut-être être plus facile de me le dire ?
- V [12 sec.] En fait il a **fait** quelque chose qu'il a pas le droit de **faire** <ok> il a pas le droit de **faire ça**.
- E Ok, pis après ?
- V Ben après **ça** peut faire mal aux petites filles aussi.
- E Ok, pis après ?

- V [8 sec.] Ben il m'avait dit après **ça**...que euh [4 sec.], m'en souviens plus.
- E Ok [7 sec.]. Pis quand qu'il **fait** des choses, **ça** c'est-tu la dernière fois **ça**, qu'il a **fait** quelque chose qu'il a pas le droit de **faire** ? <[*Hochement positif de tête*]> Ok, parle-moi-z-en plus de **ça**. Qu'est-ce qu'il a pas le droit de **faire** ?
- V En fait il a **fait** hum, en fait il m'avait dit que « **fais-le** » j'ai dit « ok » fait que là après **ça**, ben après **ça** il m'avait dit « une autre fois » après **ça** ben il m'a demandé de licher son euh, tu comprends ?
- E Licher ?
- V Licher tu comprends, la partie en avant là !

L'enquêteure fait d'importants efforts pour que la victime dévoile l'agression subie, une agression au cours de laquelle de nombreux gestes sexuels sont commis. Si dans cet extrait elle finit par dire, à la demande de l'enquêteure et après plusieurs tentatives infructueuses, ce que « le faire » signifie (souligné dans le texte), l'enfant est loin d'avoir fait part de tous les gestes sexuels vécus, qui, tel que dit plus tôt, comprennent aussi de multiples pénétrations vaginales. La fillette semble également peu encline à dévoiler les parties de corps concernées (« la partie en avant » au lieu de « pénis », mot qu'elle connaît puisqu'elle l'utilise plus tard). Elle insiste même pour ne pas les nommer explicitement, en interpellant directement l'enquêteur : « il m'a demandé de licher son euh, **tu comprends ?** », où l'hésitation « licher son **euh** » accentue encore davantage le sentiment d'embarras exprimé. Le fait qu'elle dise que « l'agresseur a fait quelque chose qu'il a pas le droit de faire » nous amène à penser que l'enfant est consciente, ou s'est fait dire, que l'agression sexuelle constitue un acte répréhensible. Remarquons enfin que l'enquêteur utilise également les anaphoriques « faire » et « ça » pour parler de l'agression sexuelle, n'ayant d'autre choix puisque rien de concret n'a encore été dit par rapport à l'expérience vécue.

Le pro-verbe « faire » sans mention explicite de l'antécédent désignant un geste sexuel a été observé en co-occurrence avec « ça/le », « quelque chose », « des choses », « des bêtises », « des problèmes » et « de l'agression ». Cependant, c'est lorsqu'il est utilisé avec « ça » ou « le », eux-mêmes sans antécédent explicite, que l'énoncé est le plus elliptique et qu'il est le plus ardu de comprendre à quoi l'enfant réfère (« il m'a fait ça » vs « il m'a fait quelque chose de mal », le premier pouvant renvoyer à n'importe quoi, tant positif que négatif, alors qu'avec le second, on comprend que quelque chose de négatif s'est produit, ce qui réduit au moins les possibilités d'interprétation).

Maintenant que les différents usages de l'ellipse de l'antécédent ont été illustrés qualitativement, la prochaine section sera consacrée aux analyses quantitatives réalisées et aux tests statistiques effectués pour tenter de trouver une éventuelle association entre l'agentivité sexuelle et la production d'ellipses grammaticales.

4.1.3. Comparaison du recours à l'ellipse grammaticale entre les deux groupes de victimes

L'objectif de cette section est de vérifier s'il existe une influence entre le fait d'avoir posé un geste sexuel durant sa propre agression sexuelle et le fait de tenir un discours grammaticalement elliptique. Comme mentionné plus tôt, il s'agit de déterminer si un groupe produit en moyenne plus d'ellipses grammaticales que l'autre. Pour en mesurer la fréquence, le nombre de tours de parole (TDP) qui contiennent une ou plusieurs ellipses grammaticales a été comptabilisé. De fait, dès qu'une des trois catégories elliptiques était repérée (« faire », « ça » et « le »), le tour de parole qui le contenait était considéré comme elliptique. Pour chaque victime, le nombre de TDP elliptiques trouvé a ensuite été transformé en pourcentage par rapport au nombre total de TDP produits durant l'entrevue. Le pourcentage moyen de tours de paroles elliptiques de chaque groupe a par la suite été comparé afin de vérifier si, en moyenne, un groupe formule plus de réponses elliptiques que l'autre. En plus du pourcentage de TDP elliptiques, le nombre d'occurrences d'ellipses grammaticales a aussi été comparé (chaque TDP elliptique pouvant en contenir plus d'une). Rappelons que les victimes des deux groupes ont un volume de parole ($p = 0,253$) et un nombre de TDP similaire ($p = 0,241$).

La normalité de la distribution des variables analysées, soit le pourcentage moyen de TDP elliptiques et le nombre moyen d'occurrences de chaque groupe, a d'abord été testée à l'aide du test Shapiro-Wilk. Le test a révélé une distribution anormale pour chacune des observations. Des analyses de Mann-Whitney ont donc été utilisées dans cette section, mais aussi pour l'ensemble des tests statistiques de ce chapitre. Les tests ont été effectués à l'aide du logiciel *Statistics Package for Social Sciences* (SPSS, version 27.0). Le seuil de significativité a été établi à $p \leq 0,05$. La taille de l'effet associée au Mann-Whitney,

calculée suivant la procédure proposée par Rosenthal (1991), soit $r = Z/\sqrt{N}$, a aussi été prise en compte³⁸, où une valeur de 0,10 à < 0,30 est associée à un effet faible, de 0,30 à < 0,50 à un effet moyen, et de 0,50 et plus à un effet fort (Pallant, 2007). La taille de l'effet indique entre autres la magnitude du phénomène observé.

Le tableau 3 présente les principaux résultats³⁹. Les analyses indiquent que les ellipses grammaticales mises de l'avant dans cette section sont considérablement plus fréquentes dans le discours des victimes agentives que dans le discours des victimes non agentives, tant du point de vue du nombre de TDP elliptiques, que du nombre d'occurrence observées par TDP elliptiques.

Tableau 3. Comparaison des ellipses grammaticales entre les deux groupes de victimes

	Victimes		Mann-Whitney			
	Agentives (<i>n</i> participants = 8)	Non agentives (<i>n</i> participants = 8)	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Occurrences						
Moyenne ± Écart-type	14,50±18,21	1,13±1,89				
Rang moyen	11,06	5,94	11,50	-2,249	0,028	0,56
Pourcentage de TDP elliptiques						
Moyenne ± Écart-type	7,58±10,16	0,87±1,36				
Rang moyen	11,00	6,00	12,00	-2,193	0,038	0,55

En effet, l'analyse de Mann-Whitney montre que les victimes agentives produisent significativement plus de TDP elliptiques par portion d'entrevue analysée que les victimes non agentives. Elles produisent en moyenne près de 8 % de réponses elliptiques, contre

³⁸ La taille de l'effet, *r*, a été calculée avec une valeur de *Z* positive.

³⁹ Notons que la ligne « Moyenne ± Écart type » est donnée à titre informatif seulement, les tests statistiques ont été faits sur la valeur du rang moyen.

moins de 1 % pour l'autre groupe⁴⁰. C'est donc dire que pour un nombre similaire de tours de parole, les victimes agentives produisent en moyenne huit fois plus de réponses elliptiques. Précisons également qu'elles sont plus nombreuses que les victimes non agentives à inclure des ellipses de l'antécédent dans leur récit : 6 victimes sur 8 en produisent, contre seulement 3 sur 8 dans l'autre groupe.

Une autre différence notable entre les deux groupes à l'étude concerne le nombre d'occurrences d'ellipses grammaticales trouvées. Le test de Mann-Whitney confirme que cette différence est significative. Les résultats montrent que les victimes agentives produisent en moyenne 15 ellipses grammaticales par récit, contre une seule pour le groupe non agentif. De fait, parmi les 125 occurrences d'ellipses grammaticales identifiées, 116 ont été produites dans le groupe agentif contre seulement 9 dans le groupe non agentif, ce qui veut dire que 93 % des occurrences trouvées ont été produites par des victimes agentives – elles produisent en moyenne deux ellipses grammaticales par TDP elliptique, contre une seule pour l'autre groupe de victimes. Cette situation met en évidence la plus grande opacité du discours des victimes agentives par rapport au discours des victimes non agentives.

En somme, l'ellipse grammaticale s'illustre comme un phénomène caractéristique du groupe de victimes agentives, spécialement en ce qui concerne la portion de discours produite au début de l'entrevue. En contrepartie, elle s'avère plutôt marginale chez les victimes qui n'ont posé aucun geste sexuel, tant du point de vue du nombre de victimes qui en produisent (seulement trois sur huit) que du nombre de tours de parole elliptiques et d'occurrences recensées.

⁴⁰ Même si le test de Mann-Whitney est un test de rang – il ne tient pas compte de la moyenne ou de l'écart type des données mais plutôt de leur position dans le rang –, il apparaît utile de donner la moyenne en pourcentage, qui illustre peut-être plus clairement les différences observées entre les deux groupes.

4.2. L'ellipse narrative : considérations théoriques

Outre l'ellipse grammaticale, un autre type d'ellipse a été remarqué dans les récits d'enfants agressés : l'ellipse narrative (Chrupała & Warmuzińska-Rogóż, 2011 ; Ledwina, 2011 ; Onana, 2018). L'ellipse narrative correspond à un blanc, un vide ou un silence dans le temps du récit (Zagan, 2008). Surtout étudiée à partir de textes littéraires, l'ellipse narrative découle de l'idée qu'un récit n'a d'autre fonction que de rapporter des faits, fictifs ou réels, de façon détaillée, précise, vivante, et « donner par là plus ou moins l'illusion de mimésis qui est la seule mimésis narrative, pour cette raison unique et suffisante que la narration, orale ou écrite, est un fait de langage, et que le langage signifie sans imiter » (Genette, 1972, p. 253). Un récit ne doit être ni « trop » ni « pas assez » : « dire trop, c'est ennuyer, estomper les lignes forces du raisonnement ; ne pas dire assez, c'est compromettre l'intelligibilité du texte et du monde » (Coste, 2016). L'ellipse narrative participe à cet équilibre du récit entre l'information donnée et l'information tue, selon ce qu'il est pertinent de dire et ce qui ne l'est pas dans le contexte.

Genette (1972) a été l'un des premiers à théoriser l'ellipse narrative et son apport est considérable, voire incontournable en narratologie. L'auteur explique que l'ellipse est un moyen de passer sous silence, dans un récit d'expériences personnelles, une certaine période des événements vécus grâce à un saut temporel dans le discours narratif. Afin de bien saisir toutes les implications de cette définition, il est nécessaire de recourir à trois concepts clé de la narratologie, soit le récit, la narration et l'histoire (ou diégèse). Genette définit d'abord l'histoire comme étant le contenu narratif, c'est-à-dire ce qui est raconté, soit les événements extralinguistiques (par exemple, une rencontre inattendue). Ensuite, il conçoit la narration comme l'acte narratif producteur qui prend en compte l'auteur et sa subjectivité énonciative et le contexte d'écriture (ou de narration à l'oral). Enfin, il entend le récit comme étant le discours narratif, qu'il soit oral ou écrit, qui assume la mise en relation des événements rapportés à travers une suite d'énoncés cohérents. Même s'il s'intéresse surtout au discours narratif – au récit –, Genette est d'avis que son analyse implique la relation entre récit et histoire, mais aussi entre récit et narration ainsi qu'entre

histoire et narration. Cette position l'amène à concevoir les problèmes du récit en trois catégories d'analyse, soit respectivement, dans l'ordre : le temps, le mode et la voix.

L'ellipse narrative se situe dans la première catégorie d'analyse, celle du temps, qui se résume à la structure temporelle de l'histoire, c'est-à-dire la manière dont le temps de l'histoire est conjugué dans le temps du récit. L'ellipse narrative concerne plus particulièrement la durée du récit d'expériences personnelles par rapport à la durée des événements tels qu'ils ont été vécus par le narrateur. Une façon – approximative – d'évaluer ce type d'ellipse est de comparer la durée en minutes, en jours, etc., de l'événement vécu aux nombres de mots ou de propositions énoncées pour le rapporter. L'auteur souligne cependant « le caractère non rigoureux, et surtout non rigoureusement temporel » (Genette, 1972, p. 166) de cette comparaison. Elle permet néanmoins de montrer qu'il arrive, dans un roman autobiographique par exemple, qu'un saut temporel de trois années dans la vie d'un personnage soit (re)présenté en quelques lignes, mais qu'une soirée mondaine de quelques heures soit racontée en plusieurs centaines de pages.

De cette théorie il faut retenir l'idée que l'ellipse narrative se ramène à la considération du « temps d'histoire éliidé » (Genette, 1972, p. 188), que la période éliidée soit déterminée (« Trois ans plus tard ») ou indéterminée (« Plusieurs années après »). D'ailleurs, le saut temporel peut être explicitement énoncé (« trois ans/plusieurs années ») ou non. Dans ce dernier cas, les ellipses dites implicites sont interprétables par inférence, leur présence risquant toutefois de nuire à la cohérence du récit. Par exemple, en réaction à une intervention comme « parle-moi du film que t'es allé voir hier », un récit elliptique pourrait ressembler à ceci :

Ben quand je suis arrivé au cinéma, j'ai commandé des réglisses et du maïs soufflé, puis j'ai été m'asseoir au fond de la salle entre un couple d'ados et un homme âgé. Après [ø], j'ai été chez ma copine et on a joué aux cartes, c'était trop bien!

L'ellipse narrative la plus importante – parce qu'il y a plusieurs micro-ellipses dans cet extrait (entre l'arrivée au cinéma et la commande de réglisses, entre la commande de

réglisse et le choix du siège, etc.) – couvre toute la durée du film : environ deux heures dans la vie du narrateur ont été élidées du récit. Il semble donc qu'en plus des marques temporelles qui indiquent clairement la présence d'une ellipse, le co(n)texte joue également un rôle important dans son repérage. En effet, « l'acte de parole sera estimé cohérent ou non en fonction d'une attente, d'une demande d'information plus ou moins précise » (Zagan & Zagan, 2009, p. 5). Devant une telle réponse, l'interlocuteur serait en droit de poser une seconde fois sa question qui portait sur le film et non sur la soirée.

4.2.1. Considérations méthodologiques

S'il n'y a pas de récit d'expériences personnelles sans ellipse (Onana, 2018), il importe toutefois d'identifier, en fonction d'une demande d'information précise, les événements élidés, qui en principe sont ceux que le narrateur estime peu importants dans la situation de communication – ou ceux qu'il ne se sent pas en mesure de raconter. Dans le corpus, l'événement élidé qui a retenu notre attention concerne l'agression sexuelle. En effet, il a été constaté à plusieurs reprises que des victimes font d'importants sauts temporels *par-dessus* l'agression, la narration bondissant de quelques minutes jusqu'à plusieurs heures après (ou avant) les faits. Autrement dit, l'agression ou une partie des sévices est parfois complètement évacuée du discours de l'enfant, comme si l'infraction n'avait jamais eu lieu. Du moins, c'est l'impression qui en ressort.

Mais comment identifier quelque chose qui n'a pas été dit ? Grâce au cotexte et à notre connaissance du monde. Puisque le discours des victimes est initié par l'enquêteur, qui décide du thème et des questions, on peut identifier ce qui aurait « normalement » dû être dit par l'enfant en fonction de la question énoncée. La première étape a donc consisté à porter une attention particulière au contenu des réponses et à l'ordre temporel des événements rapportés. Pour qu'un passage soit considéré comme narrativement elliptique, la réponse devait être désalignée temporellement ou thématiquement par rapport à la question, c'est-à-dire qu'elle devait :

- renvoyer à un moment ou une situation **antérieure** au moment ciblé par l'enquêteur ; ET/OU

- renvoyer à un moment ou une situation **ultérieure** au moment ciblé par l'enquêteur ; ET/OU
- renvoyer à un moment ou une situation **parallèle** au moment ciblé par l'enquêteur, mais sans rapport direct avec celui-ci.

L'extrait 15 est un exemple de tels énoncés considérés aux fins de notre analyse ([Ø] indique la présence d'une ellipse narrative ; les marques temporelles sont en gras) :

[Extrait 15, Annabelle-NA]

- E ' Fait que dis-moi tout ce qui se passe **au moment où il a pus son doigt** [*dans ton vagin*], qu'est-ce qu'**il fait après** ?
 V Mmm, c'est **le matin** [Ø].

On constate que l'enfant répond à l'enquêteur en faisant référence au lendemain matin, alors que la question portait sur un moment ayant lieu *pendant* l'agression, plus particulièrement sur les actes sexuels commis par l'agresseur.

Aux fins des analyses, l'agression sexuelle (ou le geste ciblé) a été considérée comme ce que Genette appelle le degré zéro, une sorte de mesure nous permettant de comparer (approximativement) l'ordre du récit à celui de la diégèse. Des indices d'ordre sémantique, grammatical et pragmatique ont permis de repérer les ellipses narratives. Une attention particulière a été accordée aux marques temporelles énoncées par l'enquêteur et les victimes pour chaque paire question-réponse, ainsi qu'au changement de temps de verbes (par exemple un passage de l'imparfait ou du présent au passé composé ou l'inverse) à l'intérieur des tours de parole.

Dès qu'un saut temporel était repéré, le TDP qui le contenait était considéré comme narrativement elliptique. Précisons qu'un seul saut temporel a été comptabilisé par réponse elliptique⁴¹. Ce choix vient du fait que l'identification de l'ellipse narrative repose sur un vide ou un blanc dans la trame narrative, donc quelque chose qui n'apparaît pas dans le discours, contrairement à l'ellipse narrative dont le repérage est l'affaire d'un mot, soit un anaphorisant (sans antécédent explicite).

⁴¹ Il aurait été trop difficile de dire si plus d'un saut est présent dans le TDP, et si oui, combien il y en a (micro-sauts). Il a donc été établi qu'une seule ellipse narrative était comptabilisée par TDP elliptique.

4.2.2. Présentation des analyses

Avec les critères mentionnés précédemment, 84 réponses ont été identifiées comme narrativement elliptiques dans le corpus, sur un total de 1447 tours de parole analysés (près de 6 %) – donc un totale de 84 occurrences. Si on compare avec l'ellipse grammaticale, on peut dire que l'ellipse narrative est un phénomène deux fois plus fréquent. Une autre différence tient au fait que presque tous les enfants du corpus en ont produit au moins une dans leur récit, soit treize enfants sur seize (contre neuf pour l'ellipse grammaticale).

Contrairement à l'ellipse grammaticale, l'ellipse narrative ne se concentre pas dans une partie de l'entrevue, on la retrouve n'importe où. Toutefois, les analyses montrent que ce ne sont pas toutes les questions qui mènent à la production de sauts temporels. Les questions qui portent sur un élément accessoire de l'agression, par exemple, les vêtements de l'agresseur (par exemple : « qu'est-ce qu'il portait ? » - « rien »), y sont moins propices. C'est également le cas des questions directives et fermées (« est-ce qu'il portait des vêtements ? » - « non ») et de celles qui offrent un choix (ex., « son chandail était bleu ou rouge ? » - « bleu »). De fait, les questions ouvertes, c'est-à-dire celles qui invitent à la production d'un récit plus ou moins long de l'expérience vécue, sont celles qui ouvrent la porte aux ellipses narratives, plus précisément, les questions qui ciblent un moment de l'agression (« qu'est-ce qui se passe après/à ce moment/du début à la fin ») et qui portent sur l'action et non sur la description des lieux ou des personnes (« qu'est-ce qu'il **faisait** » vs « qu'est-ce qu'il **portait** »). C'est d'ailleurs ce qui explique pourquoi, par rapport à l'ensemble du corpus, l'ellipse narrative paraît marginale, les questions posées lors de l'entrevue n'étant pas toutes formulées de manière à amener l'enfant à produire un récit d'événements. Bien souvent, elles l'incitent à fournir des éléments précis et factuels, plusieurs réponses se résumant par un « oui » ou un « non », sans compter les nombreux « je ne sais pas/je ne m'en rappelle pas/je veux pas le dire ». Ceci étant dit, il est important de souligner que toutes les questions à dimension narrative n'ont pas systématiquement mené à la production de sauts temporels (l'extrait 6 de William en est un bon exemple).

L'observation du corpus fait rapidement comprendre que les enfants ne modifient pas tous la trame temporelle de leur récit de la même manière quand l'enquêteur les interroge sur ce qu'ils auraient subi. Quatre types de sauts temporels ont été repérés. Les enfants peuvent insister sur des événements se produisant avant que l'agression ait eu lieu et s'arrêtent là – on parlera alors d'ellipse antérieure ; ils peuvent plutôt décrire les événements qui se produisent après l'agression – on parlera alors d'ellipse postérieure ; dans certains autres cas, une fois arrivé dans son récit au point de la trame temporelle où l'agression proprement dite a lieu, l'enfant n'en dit pas un mot et enchaîne avec ce qui s'est passé après – c'est l'ellipse antérieure postérieure ; enfin s'il remplace, dans son récit, la description des actions qui constituent l'agression par celle d'autres événements qui se produisent à peu près au même moment mais qui n'ont aucun rapport direct avec les faits demandés par l'enquêteur, on se trouve devant ce qu'on peut appeler une ellipse latérale, « qui consiste non plus en l'émission d'un segment diachronique, mais en l'omission d'un des éléments constitutifs de la situation, dans une période en principe couverte par le récit » (Genette, 1972: 124). Ces quatre catégories d'ellipses ne sont pas toutes utilisées avec la même fréquence dans le corpus analysé, comme le tableau 4 permet de le constater. En effet, plus de 40 % de toutes les ellipses produites sont des ellipses latérales. Les autres catégories d'ellipses se rencontrent à une fréquence comparable variant de 17 à 20 % de l'ensemble, l'ellipse antérieure postérieure étant la plus rare de toutes.

Tableau 4. Distribution des quatre catégories d'ellipses narratives

	% d'ellipses narratives de chaque catégorie (n occurrences = 84)
Antérieure	20,24
Postérieure	19,05
Antérieure postérieure	16,67
Latérale	44,05

Les pages qui suivent seront consacrées à la description plus fine de ces quatre catégories, qui permettra d'apprécier l'effet produit par l'ellipse narrative sur la représentation offerte des faits rapportés.

4.2.2.1. L'ellipse antérieure : ne dire que ce qui précède l'agression

L'ellipse antérieure se produit lorsque l'enfant commence sa réponse en parlant des événements qui se sont produits avant l'agression, puis laisse son récit en suspens, inachevé, au moment d'entrer dans le vif du sujet, ce qui amène l'enquêteur à relancer le discours, sans toutefois que cela soit fructueux. La victime met alors un terme abrupt et définitif à sa narration par l'énonciation d'une chute au sens labovien du terme. Les expressions trouvées signifiant la fin précipitée du récit sont « c'est tout », « rien d'autre », « pas mal tout », « c'est fini », « c'est la fin » et « ça s'est arrêté ». Toutes ces expressions sont émises au moment où d'autres gestes sexuels auraient normalement dû être décrits. L'ellipse apparaît dans ce cas, non pas comme une portion de temps éliminée, mais comme un moment qui n'a jamais existé, donc ayant une durée nulle.

Il s'avère que le récit laissé en suspens cache souvent les gestes sexuels vécus les plus graves. C'est le cas de l'extrait 16, dans lequel la fillette laisse son récit inachevé au moment où elle aurait dû aborder la pénétration subie ; lorsqu'elle est invitée à poursuivre, elle met un terme abrupt à sa narration comme s'il ne s'était rien produit après que l'agresseur lui « baisse les culottes » :

[Extrait 16, Alice-A]

- E Dis-moi **tout du moment où Alain commence à baisser tes culottes jusqu'à tant qu'il arrête** de bai: qu'il arrête de faire ces gestes.
- V Ben il était comme, moi j'étais comme couchée mais moi ça me tentait pas <oui> ' fait que j'ai dit « non non non » pis il prend mes culottes pis il me les baisse pis après je prends sa main pis je la tasse pis je remonte mes culottes, mais après il les rebaisse...
- E Ok **pis après** ?
- V **Pis c'est tout** [ø].

En réaction à la réponse « Pis c'est tout », l'enquêteur insiste et demande une seconde fois ce qui s'est produit après que l'agresseur ait baissé ses culottes, et c'est seulement à ce moment qu'elle dévoile la pénétration subie. Rien n'avait été mentionné auparavant à ce sujet dans l'entrevue.

L'ellipse antérieure ne permet pas seulement aux victimes de taire les actes sexuels les plus graves. Dans certains cas, elle semble aussi utilisée par les victimes pour ne pas répéter leur récit (demande qui est fréquente durant l'entrevue d'enquête), ou encore parce qu'elles ne souhaitent plus discuter. Loïc, qui tient un discours particulièrement imprécis et parfois incohérent, utilise ce procédé elliptique à de nombreuses reprises. L'extrait 17 en est un exemple :

[Extrait 17, Loïc-NA]

- E Ok, parle-moi plus de ça « toucher les doigts dans les fesses », dis-moi tout sur ça ?
V Ben il avait la clé, il est rentré...pis là quand je dormais, là là j'ai entendu un bruit pis là je dormais...
E **Pis après ?**
V **Rien d'autre [ø].**

Dans le cas de cet enfant, les nombreuses ellipses antérieures observées semblent être une façon de résister à l'enquêteur et d'éviter de répondre aux questions. La réponse « Rien d'autre » en réaction à la question « Pis après », laisse encore une fois penser qu'il ne s'est rien produit après que la victime ait entendu un bruit dans sa chambre. Pourtant, quelques instants auparavant, elle avait affirmé qu'un homme (son oncle) s'était introduit chez lui, lui avait fait des attouchements pendant qu'il dormait, avait ensuite touché son frère, puis sa mère, et était reparti. Quand il est invité à narrer de nouveau l'événement vécu – l'extrait ci-haut –, tous ces gestes sont effacés de sa réponse.

4.2.2.2. L'ellipse postérieure : ne dire que ce qui suit l'agression

La seconde catégorie de saut temporel repéré est un bond dans le futur, qui survient notamment lorsque l'enquêteur questionne la victime à propos d'un moment précis de l'agression et qu'elle répond par un événement ultérieur. L'échange 18 illustre cette catégorie :

[Extrait 18, Émie-A]

- E Pis, toi là, pendant que, **pendant que tu es par terre** <oui>, parle-moi plus de toi qui es par terre ?

V Euh [5 sec.], quand: **quand on a terminé [ø]** de faire ça (xxx) et en plus on sort du garage.

La question porte sur un moment de l'agression, mais la victime évoque plutôt dans sa réponse un moment où l'agression est « terminée ». Elle passe ainsi sous silence le cœur de l'événement, le moment où, elle le dévoile plus tard durant l'entrevue, son agresseur la pénètre, grâce à un saut temporel d'une durée de quelques minutes. La victime qui produit l'extrait 19 procède de la même façon, mais cette fois sa réponse inclut un saut de plusieurs heures après les faits demandés :

[Extrait 19, Henry-A]

E Là on va revenir là, tu m'as dit que **la dernière fois** là qu'il avait mis son pénis dans ta bouche, qu'il y avait eu des gouttes de plaisir ? Dis-moi tout ce qui se passe **après** ?
V Euh **après ça, cette journée [ø]** c'était une fin de semaine, pis euh **cette fin de semaine-là**, il avait pogné un marteau [...].

L'enquêteur demande à l'enfant de lui parler du contact oral-génital fait à l'agresseur, mais la jeune victime tait complètement cet événement pour parler de ce qui s'est produit plus tard dans la journée. À ce propos, les analyses montrent que l'ellipse postérieure représente un moyen fréquemment utilisé par les victimes agentives pour faire l'impasse sur les gestes sexuels qu'elles ont été obligées de commettre. L'extrait 20 en est un autre exemple :

[Extrait 20, Alice-A]

V Il a euh, il a fait euh, il dit « fais-le cracher avec ta bouche », <ok> [...]
E Pis il se passe quoi **tout de suite après** ?
V Ben il me l'a: **ben après ça [ø]** ' fallait que je retourne à l'école.

Le début de la réponse semble indiquer que la victime était sur le point de répondre à la question par les gestes sexuels commis, « Ben il me l'a [*l'=pénis*] », mais elle mentionne plutôt le fait qu'elle est partie à l'école (parce que son agresseur l'agressait matins et midis). Pourtant, la question était sans équivoque : « qu'est-ce qui se passe **tout de suite après que l'agresseur l'incite à mettre son pénis dans sa bouche** ». Ce saut dans le futur éclipse son agentivité, la narration bondissant de plusieurs minutes après la fin de l'agression.

4.2.2.3. L'ellipse antérieure postérieure : ne dire que ce qui précède et ce qui suit l'agression

Cette catégorie d'ellipse narrative – le plus rare – est sans doute la plus subtile et la plus difficile à repérer, car la portion de temps élidée est souvent indéterminée ou implicite. Elle se caractérise par le fait que la victime semble répondre correctement à la question, d'un point de vue temporel et chronologique, le récit ayant un début, un milieu et une fin. Mais durant son tour de parole, l'enfant nomme les événements antérieurs et postérieurs à l'agression, sans parler de l'agression elle-même. Les extraits 21 et 22 illustrent ce cas de figure :

[Extrait 21, Jasmin-NA]

- E **Pis après**, qu'est-ce qui s'est passé?
V Ben je voulais aller au parc, mais là il m'a tiré tiré tiré **tout le temps**, jusqu'à la chambre **pis après [ø]** je voulais partir fait que **là** j'ai mis mes sandales, j'étais avec mes sandales, j'ai mis mon casque **pis après** j'ai pris mon vélo pis je suis allé au parc.

[Extrait 22, Jolyanne-A]

- E Tu m'as dit « mon frère a fait euh des problèmes à une fille de 7 ans » qui est toi, dis-moi tout sur ça Jolyanne?
V **En premier**, quand maman était partie, ben, quand Alexandre a fait une crise d'angoisse, il m'a demandé « est-ce qu'on fait 'A' », j'ai dit « non » il me dit « pourquoi? », « parce que j'ai pas le droit parce que je suis trop petite <ok> pis t'as pas le droit de me demander ça » pis **après** ça il m'a dit « pourquoi » encore, « ben parce que j'ai pas le droit » j'ai dit, **pis après ça [ø]** il m'avait dit « dis-le pas à maman, dis-le pas à maman, dis-le pas à maman » <ok> **toutes les fois** que maman était partie avec Alexandre.

Dans l'extrait 21, il semble, à première vue, ne s'être rien produit après que la victime arrive à la chambre avec l'agresseur, puisqu'elle dit repartir aussitôt vers le parc à vélo, ce qui aurait pu être vrai. Pourtant, il s'est bien produit une agression après l'arrivée à la chambre et avant le départ au parc, ce que nous apprend la suite de l'entrevue (un contact oral-génital de l'agresseur envers la victime). Dans cet exemple, l'agression est complètement dissimulée à l'auditeur, contrairement à ce qu'on observe dans l'extrait 22, où la victime l'évoque partiellement en parlant de « faire "A" », ce qui, on l'apprendra plus tard, veut dire « faire l'amour ». Cet extrait ayant été produit au début de la partie

déclarative, les anaphorisants sont par conséquent elliptiques (soulignés dans le texte). En outre, si à première vue ce court récit semble bien construit chronologiquement, avec des marqueurs temporels comme « en premier », « pis après » et « toutes les fois », il contient un important saut temporel, l'ordre des événements rapportés pouvant être représenté ainsi :

1. La mère de la victime part de la maison ;
2. L'agresseur, le frère aîné de la victime, lui demande de participer à un acte sexuel non identifié ;
3. La victime refuse ;
4. L'agresseur insiste ;
5. La victime refuse encore et lui explique pourquoi elle ne veut pas ;
→ **Saut temporel : agression sexuelle;**
6. L'agresseur demande à la victime de garder le secret.

La proposition « pis après ça il m'avait dit 'dis-le pas à maman' » laisse entendre qu'il s'est produit quelque chose entre les événements 5 et 6. En effet, « ne pas dire quelque chose » implique que « la chose », en l'occurrence « faire "A" », a déjà eu lieu. L'emploi du plus-que-parfait dans « m'avait dit » participe également à la compréhension qu'une action B s'est déroulée après une action A, probablement l'agression sexuelle (événement A), ensuite le secret (événement B). Cette hypothèse est étayée plus loin dans l'entrevue lorsque l'enquêteur demande si des gestes sexuels ont été posés après que l'agresseur sollicite sa participation et avant qu'il lui demande de garder le secret, ce à quoi elle répond que des pénétrations orale et vaginale ont été effectuées (voir aussi extraits 9 et 14). Dans cet extrait, le secret concerne bien les événements sexuels et non, comme on pourrait le croire à la seule lecture de l'extrait 22, les sollicitations sexuelles. En plus de contenir un saut temporel couvrant toute la durée de l'agression, ce passage contient des ellipses grammaticales, renforçant l'impression que la victime est particulièrement réticente à dévoiler explicitement les actes sexuels commis, que ce soit par elle ou par l'agresseur.

4.2.2.4. L'ellipse latérale : dire un événement parallèle à l'agression

L'ellipse latérale, on l'a vu, est le saut temporel le plus fréquent dans le corpus. Sur le plan de la chronologie du récit, elle ressemble beaucoup à l'ellipse antérieure postérieure. Mais

là où cette dernière laisse un vide temporel, l'ellipse latérale le comble avec la mention d'un événement survenu parallèlement à l'agression et sans rapport direct avec celle-ci – alors que la question portait sur des gestes sexuels. On peut donc l'observer lorsque pendant son tour de parole, la victime nomme des événements se produisant avant l'agression, puis au moment de l'aborder concrètement, change subitement de sujet. L'ellipse latérale constitue donc une sorte de digression. Ces compléments d'information sont souvent sans importance pour l'enquête policière et relèvent la plupart du temps du banal.

L'extrait 23 constitue un bon exemple du phénomène. Étant donné la question, la réponse aurait normalement dû porter sur les gestes sexuels posés par la victime, mais elle porte plutôt sur sa mère qui téléphone :

[Extrait 23, Alice-A]

- E Parle-moi plus de ça « continue » [*l'agresseur lui demande de « continuer » à poser des gestes sexuels*] ?
- V Ben euh, il voulait que je:, dans le fond **à ce moment-là [ø]** ma mère avait appelé je voulais pas le dire parce qu'il était là, Alain, parce que je voulais pas tu sais faire de la peine à ma mère, pis il travaillait de jour ces temps-ci toujours ' fait que euh j'ai attendu le bon moment qui était hier pour le dire [*qu'elle s'est fait agresser par son beau-père*].
- E Ok, t'as bien fait c'est ça qu'il fallait que tu fasses [...].

Comme pour l'extrait 20, Alice semble commencer sa narration avec le geste qu'elle a été amenée à poser (un contact oral-génital) : « Ben euh, il voulait que **je** », mais elle change de sujet (« dans le fond... ») en parlant de sa mère qui téléphone « à ce moment-là », expression qui marque la simultanéité des deux événements, l'agression et l'appel téléphonique. Après avoir brièvement discuté du dévoilement de l'agression à la mère de la victime, l'enquêteur revient sur sa question initiale en apportant des précisions temporelles, et la victime évite une fois de plus de fournir l'information demandée :

[Extrait 24, Alice-A]

- E Pis là **après ça** qu'est-ce qui s'est passé ? **Après que ta mère elle ait appelé** ?
- V Elle a appelé pis euh **après ça [ø]**, j'ai dit « oui » pis elle dit « bonne journée » parce qu'elle avait quinze minutes de pause c'est pas long <oui> puis elle voulait jouer

elle veut pas jouer, mais elle voulait parler à d'autre monde ' fait qu'elle m'a parlé juste deux minutes.

La fillette s'attarde une seconde fois à la conversation avec sa mère. Elle fournit cette fois beaucoup de détails superflus à propos de cet événement sans dire un mot sur l'agression qui, on l'apprend peu après, s'est déroulée avant et après la conversation téléphonique. L'ensemble des ellipses narratives observées dans ce récit visent à passer sous silence l'agentivité sexuelle de l'enfant.

Enfin, certaines victimes changent de sujet, non pas pour parler d'un événement survenu à peu près au même moment que l'agression, mais pour faire part d'un événement s'étant produit une autre journée, voir qui s'est produit plusieurs fois, ou encore, qui aurait pu se produire. C'est ce que montre l'extrait 25 :

[Extrait 25, Maurane-NA]

- E Je veux revenir sur euh le fait qu'il [*son père*] te chatouillait pis qu'il a mis la main dans ton pyjama, han?
- V **C'était le matin** <c'était le matin> je crois qu'il était comme 6 heures ou 7 heures du matin <ok> moi j'avais dormi jusqu'à comme 7 heures et demi ou à 8 heures, <mmm-mmm> lui il m'a comme réveillée vers 7 heures, <mmm-mmm> **après [ø]... des fois** il faut que je le si je veux qu'il arrête de me chatouiller des fois ' faut que je donne des coups de poing parce qu'il arrête jamais <ok> pis **des fois** il dit des niaiseries.

Tout le début du tour de parole de la victime semble être une réponse à la question de l'enquêteur. Toutefois, au moment d'aborder l'agression (des attouchements génitaux), lorsque la fillette dit « après... », elle change plutôt de sujet et mentionne que « des fois » son père la « chatouille » et dit « des niaiseries » (selon l'enfant, il est fréquent que son père la chatouille sans arrière-pensées sexuelles). Le fait qu'avant cette digression le verbe d'action soit au passé composé (« il m'a comme réveillée vers 7 heures ») renforce l'idée qu'elle s'apprêtait à raconter l'agression vécue. En effet, l'utilisation du passé composé semble indiquer qu'elle parle d'un événement en particulier, dans ce cas, le matin où son père l'a agressée. Pourtant, le reste de sa réponse est formulé dans un présent atemporel, c'est-à-dire un présent qui ne réfère pas à la situation d'énonciation en cours et qui concerne des événements itératifs (« des fois »), et qui plus est, sans lien avec la question posée.

4.2.3. Comparaison du recours à l'ellipse narrative entre les deux groupes de victimes

Comme dans le cas de l'ellipse grammaticale, le but des analyses quantitatives est de vérifier s'il existe une association entre le fait d'avoir posé un geste sexuel durant sa propre agression sexuelle et de produire des ellipses narratives. La procédure a donc été la même, c'est-à-dire que dès qu'une des quatre catégories d'ellipses narratives était repéré, le TDP contenant le saut temporel était dès lors considéré comme elliptique. Rappelons qu'une seule occurrence de saut temporel a été comptabilisé par réponse elliptique. Le nombre moyen d'occurrences et le pourcentage moyen de tours de parole narrativement elliptiques ont été comparés entre les deux groupes de victimes. Des analyses de Mann-Whitney ont été faites.

Le tableau 5 présente les résultats. Les analyses montrent que 10 % des TDP produits par les victimes agentives sont narrativement elliptiques, contre 3 % des TDP produits par les victimes non agentives.

Tableau 5. Comparaison de la production d'ellipses narratives entre les deux groupes de victimes

	Victimes		Mann-Whitney			
	Agentives (<i>n</i> participants = 8)	Non agentives (<i>n</i> participants = 8)	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Occurrences						
Moyenne ± Écart-type	7,88±7,55	2,63±2,50				
Rang moyen	10,31	6,69	17,50	-1,531	0,130	0,38
Pourcentage de TDP elliptiques						
Moyenne ± Écart-type	10,31±10,13	3,35±3,84				
Rang moyen	9,88	7,13	21,00	-1,159	0,234	0,29

Bien qu'en moyenne les victimes agentives produisent trois fois plus de tours de parole narrativement elliptiques que les victimes non agentives, les résultats du test Mann-Whitney montrent toutefois que l'écart entre les deux groupes n'est pas significatif.

Par ailleurs, on dénombre en moyenne 8 occurrences par récit dans le groupe agentif et moins de 3 dans le groupe non agentif, une différence qui s'est cependant, encore une fois, révélée non significative. Remarquons cependant que sur les 84 occurrences recueillies (soit les 84 réponses narrativement elliptiques identifiées), 63 ont été produites par le groupe agentif, contre 21 pour le groupe non agentif. Cela signifie que la majorité des sauts temporels recensés (75 %) proviennent des victimes agentives. La taille de l'effet semble d'ailleurs indiquer que l'ellipse narrative pourrait être un phénomène pertinent pour distinguer l'agentivité sexuelle des victimes, les tailles d'effet obtenues variant de moyennes à grandes.

4.3. Les victimes agentives, un discours réellement plus elliptique ?

Afin de valider l'hypothèse initiale suivant laquelle les victimes agentives seraient celles qui auraient le plus souvent recours aux ellipses, les deux types d'ellipses trouvées ont été combinées dans les calculs. De fait, dès qu'une ellipse était repérée, le tour de parole dans lequel elle apparaissait était considéré comme elliptique ; un même tour pouvait donc contenir une ou plusieurs ellipses grammaticales ainsi qu'une ellipse narrative (une seule ellipse narrative par TDP). Le nombre total d'occurrences d'ellipses trouvées a été comptabilisé, c'est-à-dire que le nombre d'ellipses grammaticales a été additionné au nombre d'ellipses narratives pour chaque enfant. Le pourcentage moyen de TDP elliptiques et le nombre moyen d'occurrences d'ellipses de chaque groupe ont été comparés à l'aide du test Mann-Whitney.

Le tableau 6 présente les résultats aux tests statistiques. En combinant les données obtenues pour les ellipses grammaticales et les ellipses narratives, on remarque que les différences observées entre les deux groupes de victimes se sont accentuées. Les victimes agentives

formulent en moyenne 14 % de réponses elliptiques durant l’entrevue contre 4 % pour les victimes non agentives, une différence qui s’est avérée significative : autrement dit, une réponse sur six ou sur sept fait l’impasse sur une partie ou sur l’ensemble de l’agression sexuelle vécue pour le groupe agentif, contre une sur 25 pour le groupe non agentif.

Tableau 6. Comparaison de la production totale d’ellipses entre les deux groupes de victimes

	Victimes		Mann-Whitney			
	Agentives (n participants = 8)	Non agentives (n participants = 8)	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Occurrences						
Moyenne ± Écart-type	22,25±20,13	3,75±3,77				
Rang moyen	11,25	5,75	10,00	-2,319	0,021	0,58
Pourcentage de TDP elliptiques						
Moyenne ± Écart-type	14,10±11,27	4,22±3,68				
Rang moyen	10,88	6,13	13,00	-1,995	0,050	0,50

Précisons que la plupart des tours de parole elliptiques contiennent soit une (ou plusieurs) ellipse(s) grammaticale(s), soit une ellipse narrative. Seulement trois victimes agentives produisent des réponses avec les deux types d’ellipse (voir, notamment, l’extrait 22 de Jolyanne). La double occurrence « narrative + grammaticale » étant peu fréquente, cela explique que le nombre total de tours de paroles elliptiques soit plus élevé lorsqu’on additionne les TDP qui contiennent une (ou plusieurs) ellipse(s) grammaticale(s) et ceux qui contiennent une ellipse narrative.

La différence entre les deux groupes est également significative en ce qui concerne le nombre total d’occurrences : les enfants qui ont posé un geste sexuel produisent en moyenne 22 ellipses durant l’entrevue contre moins de quatre pour ceux qui n’ont posé aucun geste sexuel. Sur les 209 occurrences d’ellipses (narratives + grammaticales)

repérées dans tout le corpus, 179 ont été recensées dans le groupe agentif, contre 30 dans le groupe non agentif, ce qui veut dire que 86 % des ellipses trouvées ont été produites par le groupe agentif. Les tailles d'effet (grandes à très grandes) montrent également que l'ellipse, quelle que soit la forme qu'elle prend, est un phénomène pertinent pour différencier le discours des victimes agentives du discours des victimes non agentives.

4.4. Discussion : le rôle de l'ellipse lors de l'entrevue d'enquête

Les résultats présentés à la section précédente confirment l'hypothèse voulant que les victimes qui ont été l'agent d'au moins un geste sexuel ont significativement plus tendance à tenir un discours elliptique que celles qui n'ont pas été agent sexuel. Une discussion sera faite dans les prochaines lignes afin de tenter d'expliquer ce phénomène mais aussi de mieux comprendre les principaux résultats obtenus dans ce chapitre.

4.4.1. Le cas de l'ellipse grammaticale

Comme l'explique Pescheux (2008), le discours ne peut générer par la seule expression anaphorique la propriété véhiculée par cette expression : il faut d'une manière ou d'une autre que cette propriété soit déjà établie ou puisse du moins s'interpréter comme étant déjà établie par la mention antérieure du référent. Dans cette section, on cherchera donc à répondre aux trois questions suivantes, à savoir ce qui explique que :

- 1) Les victimes du corpus pronominalisent et pro-verbialisent l'agression sexuelle sans jamais avoir mentionné l'antécédent ;
- 2) Les victimes du corpus utilisent plus souvent l'anaphorisant « ça » que toute autre forme d'anaphorisants pour désigner l'agression ou certains des gestes sexuels ;
- 3) Les victimes agentives ont plus souvent recours à l'ellipse grammaticale que les victimes non agentives.

Une première hypothèse pouvant expliquer la présence d'ellipses de l'antécédent vient de l'idée que certaines victimes supposent peut-être que si elles rencontrent l'enquêteur, c'est parce qu'il est déjà au courant des gestes reprochés, et qu'elles n'ont, de ce fait, pas à les

nommer explicitement. C'est ce que laisse entendre l'extrait 26, qui apparaît au début de la partie déclarative :

[Extrait 26, Nicolas-A]

E Est-ce que tu veux me raconter la raison pour laquelle t'es ici ? Tu veux me raconter l'histoire qui t'est arrivée à toi ?

V **Mais toi tu le sais** [*ce qui m'est arrivé, c'est-à-dire l'agression vécue*].

On pourrait penser que des victimes produisent des ellipses grammaticales parce qu'elles réfèrent à un antécédent connu qui aurait été explicité avant l'entrevue (il faut souligner que l'enquêteur rencontre aussi les parents de l'enfant lorsqu'ils ne sont pas les agresseurs, et discute parfois avec la victime un peu avant l'entrevue pour la mettre à l'aise). Dans ce contexte, les pronoms et le pro-verbe joueraient simplement le rôle d'un anaphorisant, mais dont l'antécédent proviendrait de discours antérieurs à l'entrevue. Certaines victimes amalgament peut-être les différents échanges qu'ils ont eus avec l'enquêteur avant l'entrevue, ou que leurs parents ont eus, comme s'il s'agissait d'une même et longue conversation. Cette première piste n'explique toutefois pas les différences importantes obtenues entre les deux groupes de victimes.

Une autre hypothèse est que certaines victimes utilisent peut-être des expressions anaphoriques parce qu'elles ne connaissent pas le mot ou l'expression exacte pour désigner l'agression ou certains des gestes sexuels. Toutefois, le fait que lorsque l'enquêteur leur demande de donner la valeur de l'antécédent non explicité, la plupart des enfants mentionnent un verbe d'action concret, donne à penser que les ellipses grammaticales observées ne sont pas causées par un manque de vocabulaire. D'ailleurs, des verbes d'action du quotidien, comme « mettre », « rentrer », « sucer », « licher », « toucher » ou « frotter » – qui ont tous été observés dans le présent corpus – se transposent aisément à l'agression sexuelle. Sa narration ne demande, de ce fait, aucun lexique spécialisé pour que la victime arrive à produire un récit clair et cohérent.

Si ce n'est pas une question de vocabulaire, on peut alors supposer que plusieurs victimes remplacent les gestes sexuels par des pronoms ou un pro-verbe pour éviter d'avoir à les

nommer précisément : elles utiliseraient des anaphorissants (sans antécédent) pour réduire la portée de leur propos, c'est-à-dire pour euphémiser une partie de leur discours, celle qui concerne les actes sexuels. Bacquelaine (2008) explique que concrètement, l'euphémisme est utilisé pour dissimuler un mot ou un groupe de mots tabous ou sensible par une autre expression qui l'est moins, par exemple, « parties intimes » au lieu de « pénis ». Cela semble être le cas lorsque les victimes utilisent le pro-verbe « faire » plutôt que des verbes d'action concrets. Mais l'euphémisme permettrait aussi, selon l'auteure, de camoufler ou de masquer une telle information, autrement dit de l'effacer complètement du discours, ce que permet l'usage d'un « ça » en lieu et place de « l'agression sexuelle que j'ai vécue et qui comprend plusieurs gestes sexuels ». Des auteurs ont d'ailleurs déjà montré que la pronominalisation est une stratégie particulièrement efficace pour euphémiser un discours sur la sexualité, les pronoms n'ayant pas de signification en dehors de celle offerte par le cotexte ou le contexte (Adams, 1981 ; Romero, 2017 ; Trinch, 2003). C'est d'ailleurs ce qui pourrait justifier la surutilisation de l'anaphorissant « ça », qui produit un effet d'obscurcissement plus grand que n'importe quel autre anaphorissant étudié.

La piste de l'euphémisme peut également expliquer le recours considérablement plus fréquent à l'ellipse grammaticale dans le groupe agentif : les victimes agentives pronominalisent et pro-verbialisent l'agression pour taire les moments de l'agression qu'elles considèrent comme trop sensibles pour être nommés explicitement – ces moments concernant presque toujours leur agentivité sexuelle. En effet, les analyses montrent qu'elles ont tendance à euphémiser les gestes sexuels qu'elles ont commis, mais pas forcément ceux commis par l'agresseur. L'euphémisme et l'ellipse de l'antécédent s'illustrent par conséquent comme le même procédé linguistique en regard à leur fonction d'effacement ou de remplacement d'une expression sensible par une autre dont l'expression est moins embarrassante. L'idée que les victimes seraient gênées ou embarrassées d'évoquer les actes sexuels subis – en l'occurrence ceux qui impliquent leur « participation » –, rejoint l'hypothèse formulée par Mossige et ses collègues (2005). Elles considèrent peut-être que les gestes sexuels qu'elles ont posés ne doivent pas faire l'objet d'un dévoilement explicite à l'enquêteur de police, peut-être par crainte de subir des conséquences négatives ou un jugement négatif de sa part.

En somme, les ellipses grammaticales mises en évidence dans ce chapitre ne sont pas souhaitées durant l'entrevue d'enquête car leur présence contribue grandement à l'ambiguïté du discours des victimes : non seulement l'ellipse de l'antécédent nuit à la cohérence textuelle et à la progression thématique du récit, mais elle risque également de générer d'importants malentendus. De plus, elle ralentit la narration, l'enquêteur étant constamment obligé d'interrompre la victime pour poser des questions supplémentaires, entre autres pour faire des interventions métalinguistiques afin de comprendre la signification des pronoms et du pro-verbe utilisés.

4.4.2. Le cas de l'ellipse narrative

Le saut temporel est un phénomène courant dans tout discours, bien qu'il ait été étudié dans les discours littéraires plus que dans tout autre (Genette, 1972). La variation de vitesse entre la durée du récit et celle de l'histoire est inévitable, voire souhaitée, car elle donne du rythme à la narration. Mais dans le cas qui intéresse, le saut temporel *par-dessus* l'agression sexuelle pose problème, parce que c'est le cœur du récit qui est effacé. Nous reviendrons donc sur les deux aspects suivants :

- 1) Ce qui peut expliquer que les victimes du corpus introduisent des ellipses narratives dans leur narration de l'expérience vécue et leur tendance à faire l'impasse sur les gestes sexuels les plus graves ou ceux qu'elles ont été amenées à poser envers l'agresseur ;
- 2) Le fait que l'ellipse latérale est la plus utilisée des quatre catégories analysées.

Pour expliquer la présence d'ellipses narratives en contexte d'entrevue d'enquête, la première piste de réponse vient d'un parallèle avec l'ellipse cinématographique. L'auteur d'un film ou d'un court-métrage doit présenter les faits vécus dans un aspect resserré du temps diégétique parce que la narration ne peut excéder une certaine durée « acceptable » (Durafour, 2005). La contrainte du temps l'oblige à mettre de côté les éléments de la diégèse qu'il juge de moindre importance et ne présenter que ceux qui ont une valeur ajoutée à l'histoire (Genette, 1972). Pour les victimes, on peut penser que le choix d'éliminer certains éléments de la diégèse repose sur cette logique, par exemple, elles

choisissent d'inclure certains actes sexuels au détriment d'autres ou les paroles de l'agresseur au détriment des gestes. Quasthoff (1997) a bien montré qu'enfants et adultes, placés devant une série d'actions susceptibles d'être racontées, ne s'entendent pas sur la position centrale à donner à certaines d'entre elles. Le fait que plusieurs victimes passent sous silence des éléments clés de l'agression pourrait, dans cette perspective, révéler une différence dans l'évaluation de la pertinence de les évoquer en réponse aux questions d'un enquêteur qui demande de « raconter ce qui s'est passé ».

Il est également possible que des victimes aient produit des sauts temporels parce qu'elles n'ont pas bien compris la question posée. En effet, nous l'avons vu au chapitre 1, certaines questions sont mieux comprises que d'autres par les enfants, comme les questions courtes, formulées clairement et simplement – ce qui n'est pas le cas de plusieurs questions observées dans le corpus. Il se peut aussi que certaines victimes éprouvent des difficultés avec les notions liées au temps et à l'espace (« avant/après/pendant »), ce qui les amènerait à commencer leur narration par un événement antérieur ou postérieur à l'agression. Il faudrait, pour évaluer la valeur de ces hypothèses, vérifier si les réponses des enfants à des questions faisant appel à la récapitulation d'une expérience d'un autre ordre sont également elliptiques. Chose certaine, dans le corpus analysé, l'observation que le début de la réponse de l'enfant est dans de nombreux cas bien aligné temporellement et thématiquement avec la question de l'enquêteur tend à indiquer que la question est généralement bien comprise.

Ceci amène à faire l'hypothèse que comme l'ellipse grammaticale, l'ellipse narrative traduit une gêne ou un embarras, voire une peur, à l'idée de nommer explicitement les actes de nature sexuelle qui ont eu cours durant l'agression, un sentiment qui s'expliquerait en partie par une certaine connaissance des tabous sur la sexualité. Cette hypothèse est renforcée par le fait que les moments de l'agression qui sont élidés sont sensiblement les mêmes chez toutes les victimes du corpus : elles élident soit les passages qui impliquent les gestes sexuels les plus graves, en particulier les pénétrations, soit les passages dans lesquels elles ont été amenées à poser des gestes sexuels envers l'agresseur. Dans cette perspective, bien qu'il nous soit impossible de savoir si et dans quelle mesure les enfants sont conscients de tels tabous, on peut tout de même mettre en évidence l'effet d'évitement

de plusieurs ellipses narratives dans ce contexte particulier d'interaction qu'est l'entrevue d'enquête⁴².

Enfin, qu'est-ce qui explique la préférence des enfants pour l'ellipse latérale, la plus fréquente des quatre catégories d'ellipses identifiées ? Cette préférence nous semble pouvoir être mise en relation avec la rareté du recours à l'ellipse antérieure postérieure, qui est la moins employée par les victimes. Dans les deux cas, l'enfant produit un récit qui va de l'avant à l'après de l'agression. Mais l'ellipse antérieure postérieure fait apparaître un défaut de cohérence qui est dû au vide laissé entre l'avant et l'après, vide dont l'enfant semble avoir conscience. Le récit – lacunaire – des seuls événements qui précèdent l'agression (ellipse antérieure) ou la suivent (ellipse postérieure) ne présente pas ce défaut de chronologie et c'est peut-être pour cette raison qu'on les emploie un peu plus.

L'ellipse latérale est pour sa part une ellipse antérieure postérieure dans laquelle le vide sur le plan de la chronologie est comblé. L'événement que l'enfant est réticent à dévoiler est remplacé par un autre, quasi simultanée, mais nettement plus anodin. L'ellipse latérale suggère donc un désir de satisfaire les exigences interactionnelles de l'entrevue d'enquête, notamment celle de fournir des informations factuelles (rappelons que les victimes sont exercées en ce sens au début de l'entrevue), et elle permet en même temps de concilier ce désir de bien faire avec la difficulté à aborder de front l'agression sexuelle vécue (Leander, Christianson & Granhag, 2007 ; Leander, 2010 ; Sjöberg & Lindblad, 2002). Si les victimes ont généralement recours aux quatre types d'ellipses narratives pour faire l'impasse sur les actes sexuels les plus graves ou ceux qu'elles ont été amenées à poser envers l'agresseur – à l'exception de certaines ellipses antérieures, qui, tel que démontré, semblent aussi parfois utilisées pour mettre un terme à la conversation – il s'avère que l'ellipse latérale, plus que n'importe quelle autre, représente une stratégie particulièrement efficace pour éviter de fournir des informations sensibles tout en participant activement à

⁴² On ne peut exclure la possibilité que les enfants évitent de mentionner les actes sexuels en raison d'un traumatisme provoqué par l'agression. Mossige et ses collègues (2005) expliquent que dans cette perspective, les victimes éviteraient de parler de cette expérience ou de certains moments en particulier pour ne pas revivre les émotions qu'elles ont ressenties lors des faits. L'adoption d'un cadre de référence psychologique permettrait sans doute de vérifier la valeur d'une telle hypothèse.

la discussion. Cette interprétation pourrait expliquer pourquoi cette catégorie d'ellipse est deux fois plus fréquente que chacune des trois autres, les jeunes victimes étant vraisemblablement conscientes des attentes qui pèsent sur elles durant l'entrevue d'enquête.

4.5. Conclusion partielle

Ce chapitre a permis de montrer que l'ellipse peut se manifester de différentes façons dans le discours des victimes, entre autres, par l'utilisation d'une expression anaphorique sans antécédent explicite avec « ça », « le » ou « faire », ou par l'inclusion d'une des quatre catégories de sauts temporels analysés, c'est-à-dire l'ellipse antérieure, postérieure, antérieure et postérieure ou latérale. L'objectif était de vérifier l'hypothèse initiale suivant laquelle les victimes agentives seraient celles qui auraient le plus souvent recours aux ellipses pour obscurcir l'agression sexuelle de leur récit, ce qui s'est avéré être effectivement le cas. De fait, l'ellipse grammaticale s'est révélée beaucoup plus utilisée par les victimes agentives que par les victimes non agentive. Ceci était dit, l'ellipse narrative ne s'est pas distinguée comme un phénomène propre à un groupe en particulier. Toutefois, lorsque les deux types d'ellipses sont combinés, les résultats montrent que le groupe agentif produit 86 % de toutes les ellipses recensées.

Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer pourquoi les victimes produisent des ellipses durant l'entrevue, mais aussi pourquoi ce sont les victimes agentives qui y ont le plus souvent recours. La plus probable est que l'ellipse est un moyen d'éviter de nommer les gestes sexuels qu'elles considèrent comme trop sensibles pour être mentionnés ouvertement. Elles diminuent ainsi les risques d'avoir à fournir des informations qui pourraient être embarrassantes ou gênantes à fournir devant un enquêteur de police. Bref, si le recours à l'ellipse est un phénomène courant, voire souhaité dans les échanges quotidiens (Bilbiie, 2017 ; Zagan, 2008), celui qu'en font les victimes s'avère, de toute évidence, problématique et contre-productif en contexte d'entrevue d'enquête.

CHAPITRE 5 : LE DISCOURS RAPPORTÉ

En plus des gestes sexuels commis, les paroles prononcées avant, pendant et après le crime constituent un autre élément de preuve essentiel à l'enquête policière. Pour étudier ces paroles, nous avons fait appel dans ce chapitre au concept de discours rapporté (dorénavant DR). Le DR a fait l'objet de nombreuses recherches en linguistique et en analyse du discours depuis les premiers travaux qui remontent à Volochinov et Bakhtine dans les années 1920 (Clift & Holt, 2007). On le définit comme « la stratégie spécifiquement utilisée pour rappeler des propos d'un autre temps, une expérience de communication enfouie dans la mémoire » (Vincent & Dubois, 1997, p. 7). Traditionnellement, le DR fait référence au discours d'autrui qu'un locuteur introduit dans son récit ou sa conversation (ou un auteur dans son roman), avec des énoncés tels que « il m'a dit / les manifestants criaient » (Muñoz, Marnette & Rosier, 2006). Mais le narrateur a également la possibilité de rapporter ses propres paroles émises antérieurement dans une situation de communication vécue, ce qu'on voit dans un énoncé tel que « j'ai dit / je lui ai répondu » (Marnette, 2006). L'action de retransmettre un discours déjà dit peut se prêter aux paroles rapportées dans un discours parlé (ou écrit, souvent indiqué entre guillemets), mais aussi au fait d'invoquer de l'écrit et de l'oraliser dans un discours parlé ou encore de citer des écrits dans un texte écrit (comme c'est le cas des textes scientifiques) (de Gaulmyn, 1996).

Si comme Bakhtine l'avance, le discours d'autrui, mais aussi le nôtre, est un objet de discussion de prédilection dans la vie courante – « on rapporte, on évoque, on pèse, on discute leurs paroles, leurs opinions [...] on s'en indigne, on tombe d'accord, on les conteste, on s'y réfère » – (1975, p. 157), il n'y a rien d'étonnant à ce que les victimes du corpus y aient également recours durant l'entrevue d'enquête. D'ailleurs, dès l'âge de deux ans, les enfants auraient le réflexe d'introduire spontanément dans leur récit des paroles

déjà prononcées par eux-mêmes ou autrui (Ely & McCabe, 1993 ; Goodell & Sachs, 1992 ; Hickmann, 1993 ; Köder & Maier, 2018).

Les lignes suivantes permettront de mieux comprendre comment se manifeste le DR en contexte de narration orale d'expérience personnelle. Le travail des sociolinguistes Diane Vincent et Sylvie Dubois (1997) servira d'ancrage théorique et méthodologique, notamment en ce qui a trait au choix et à la définition des principales variables retenues. Cette étude qui met de l'avant le discours de locuteurs francophones québécois en contexte d'entrevues sociolinguistiques, lesquelles ont mené à la production spontanée de nombreux récits oraux, est à la fois la plus complète, mais aussi la mieux adaptée aux données de notre corpus.

5.1. Le discours rapporté : considérations théoriques

Selon Vincent et Dubois (1997), l'acte de rapporter des propos repose sur la mise en scène d'une rencontre entre le locuteur et une ou plusieurs personnes, définie(s) ou indéfinie(s). En rapportant des paroles, le locuteur montre qu'il a participé à un échange ou du moins, qu'il en a été le témoin. La retransmission différée de paroles antérieurement prononcées est un phénomène courant dans les échanges quotidiens et contribue à l'hétérogénéité discursive, dans le sens où

le discours est constamment traversé par le déjà-dit, et parfois le à-dire ; l'énonciateur se trouve rapporter des propos tenus par lui-même ou un autre locuteur dans une autre situation de communication. Cette possibilité toujours présente d'une pluralité des « voix » au sein du même énoncé est une des dimensions fondamentales du discours (Maingueneau, 1999, p. 119).

Le phénomène du discours rapporté permet de constater que de nombreux discours sont polyphoniques, c'est-à-dire que plusieurs « voix » sont entendues aux côtés de celle du narrateur, qui n'est pas toujours l'unique auteur de ses propos. Le fait d'invoquer des paroles antérieurement prononcées par autrui permettrait au narrateur d'attribuer « une part de responsabilité à un auteur, se dégageant, ne serait-ce que partiellement, de ce que cette

citation pourrait amener d'odieux », mais aussi, de devenir « le maître de ces paroles, puisqu'il leur assigne, dans le discours en cours, une valeur indépendante de celle qu'elles portaient dans le discours d'origine » (Vincent & Dubois, 1997, p. 22).

Bres (1996b) soutient à ce propos que le discours rapporté, aussi fidèle soit-il à l'interaction d'origine, n'est en rien sa copie conforme. « Comme le récit est *mise en intrigue* de l'événement, l'interaction verbale rapportée est mise en intrigue de l'interaction verbale référentiellement visée » (Bres, 1996b, p. 56). En effet, malgré la volonté du narrateur de citer un discours sans trahir l'énoncé originel, le DR n'est jamais son reflet exact. Certains auteurs parlent à ce sujet d'un « simulacre d'énonciation » (Mochet, 1996). Le DR serait avant tout un acte d'extraction et de décontextualisation, il gommerait,

en totalité ou en partie, le contexte dans lequel les paroles étaient pleinement significatives. Nous ne savons que peu de choses sur la communication complète et sur son déroulement ; et surtout, nous ne savons pas ce qui a conduit à la production des propos cités ni ce qu'ils ont provoqué en retour (Vincent & Dubois, 1997, p. 19).

Par conséquent, le DR agirait non pas comme la reproduction, mais plutôt comme une approximation des paroles dites antérieurement (Vincent & Dubois, 1997). Il est d'ailleurs utopique de croire qu'il est possible de rapporter des propos fidèlement. Des études démontrent à ce sujet qu'à peine 5 % des mots énoncés lors d'une brève conversation seraient cités correctement (Coulthard, 2004).

En dépit de ces quelques limites, l'intérêt d'étudier le DR tient au fait qu'il s'agit d'un phénomène courant et récurrent dans les narrations orales d'expérience personnelle (Bres, 1996b ; Gaulmyn, 1996 ; Genette, 1972 ; Labov, 1972 ; Vincent & Dubois, 1997). La mise en scène de paroles apporterait un effet de réel et une valeur de vérité au récit (Mochet, 1996). Le discours rapporté peut s'intégrer à l'histoire comme faisant partie d'une suite d'actions chronologiques, par exemple, « je suis arrivée, j'ai dit X, il m'a répondu Y, puis on est partis ». Le segment de discours rapporté serait alors considéré comme une proposition narrative. Mais il peut également être utilisé pour suspendre l'action et mettre en exergue certaines parties de l'histoire, remplissant alors une fonction d'évaluation de

Labov (1972). Rappelons que pour Labov, l'évaluation permet de mettre de l'avant la pertinence de l'expérience racontée, son caractère exceptionnel, rôle que joue par exemple un énoncé tel que « je me suis dit : "Oh mon Dieu, ça y est !" » (Labov, 1972 [1978], p. 309 ; nous reviendrons sur l'évaluation dans le troisième et dernier chapitre d'analyse).

Enfin, on le remarque, la mise en scène des paroles d'autrui ou de ses propres paroles vient aussi, quelquefois, d'événements de communication interne (« je me suis dit X »), c'est-à-dire de paroles qu'un locuteur s'adresse à lui-même (Genette, 1972). En effet, les discours intérieurs font partie de ces propos qui n'ont jamais été énoncés à voix haute, mais qui sont néanmoins abondamment mis en scène dans les narrations conversationnelles (Bres, 1996b ; de Gaulmyn, 1996 ; Labov, 1972). Toutefois, même si l'expression « je me suis dit/je me dis » entretient une frontière mitoyenne avec « je pense que », ce dernier est généralement exclu du champ d'études sur le DR (Vincent & Dubois, 1997). Seuls les énoncés qui simulent une situation de communication sont admis, en dépit du fait que la limite soit parfois mince entre « le discours vraiment rapporté et le discours créé, entre le discours d'autrui et le discours de soi, entre des paroles intérieures et des paroles adressées à autrui » (Vincent & Dubois, 1997, p. 13). La présence d'un verbe de parole comme « dire/demander/répondre/crier » est donc essentielle à son identification.

Avant de présenter les caractéristiques morphosyntaxiques et interactionnelles du DR ainsi que les différents emplois qui en sont faits, précisons la terminologie qui sera utilisée dans ce chapitre. On nommera « énonciateur » (ou auteur) celui qui a émis les propos « originaux » et « locuteur » (ou narrateur), celui qui les rapporte. Le narrateur peut donc être l'énonciateur des propos antérieurement prononcés (« j'ai dit X »), mais aussi le destinataire, c'est-à-dire celui à qui ils ont été adressés (« il m'a dit X »), même s'il a probablement occupé chacun des deux rôles lors de l'événement de communication visé (sauf si, bien sûr, il a seulement été témoin ou s'il se parlait à lui-même).

5.1.1. Caractéristiques morphosyntaxiques et interactionnelles du discours rapporté

Il existe deux principales structures morphosyntaxiques pour introduire du discours rapporté dans un récit : on peut introduire des paroles dans une structure directe ou indirecte (Authier-Revuz, 1982 ; Clark & Gerrig 1990 ; Coulmas, 1986).

Le discours rapporté direct (dorénavant DRD) est généralement défini comme la reproduction littérale (il s'agit plus exactement de simuler une reproduction littérale) de paroles émises antérieurement au moment d'énonciation (Clift & Holt, 2007 ; Köder & Maier, 2018 ; Munoz, Marnette & Rosier, 2006). Lorsqu'un narrateur utilise le mode direct, il sélectionne un extrait de l'interaction vécue et rappelle les propos en reproduisant plus ou moins fidèlement les mots et les phrases, l'intonation et parfois même certains tics verbaux et autres particularités langagières de l'énonciateur (accent, bégaiement, etc.) (Vincent & Dubois, 1997). L'objectif est « d'imiter » le discours d'origine et d'être le plus authentique possible (Coulmas, 1986 ; Genette, 1972). D'un point de vue grammatical, l'énoncé cité en DRD est indépendant syntaxiquement de la phrase d'attache. Cela veut dire qu'il peut prendre une autre forme (interrogative, exclamative, etc.), un autre temps de verbe – même une autre langue – et présenter un changement de références anaphoriques sans créer d'incohérences. Dans les récits oraux, le DRD est souvent introduit (ou suivi) par un verbe de paroles, plus rarement par un verbe d'action comme « arriver/faire/commencer » (Vincent & Dubois, 1997). Le verbe introducteur est généralement au passé ou au présent de narration, ce qui n'a rien d'étonnant puisque les paroles citées ont été produites lors d'un événement de communication (supposé) antérieur à la narration. D'un point de vue phonétique, une rupture intonative survient normalement après le verbe de paroles, suivi d'une courte pause (Clift & Holt, 2007). La citation est ensuite intégrée au récit par un changement de voix plus ou moins marqué (Demers, 1998 ; Goodell & Sachs, 1992). Si les paroles rapportées ne sont précédées ou suivies d'aucun verbe introducteur (« hier j'ai rencontré mon amie en ville "hey ça va ?" »), des indices prosodiques en signalent généralement la présence, de même que l'ajout de particules d'attaque de tours de parole comme « oui/mais/ah ! » (Guerin & Moreno, 2015).

Le discours rapporté indirect (dorénavant DRI) ne prétend pas à la reproduction exacte de paroles, mais agit plutôt comme la version – la traduction – qu’en donne le narrateur (Maingueneau, 1999). En effet, le discours rapporté en mode indirect est considéré comme la paraphrase, parfois elliptique, d’un discours déjà prononcé (Authier-Revuz, 1982 ; Bres & Verine, 2002). Une présentation d’une heure pourrait, par exemple, être rapportée comme suit en DRI : « Le chercheur a dit *que la sédentarité était néfaste pour la santé cardiovasculaire* ». De fait, l’autonomie syntaxique de la citation par rapport aux paroles prononcées par autrui n’est plus, ne serait-ce qu’en raison des pronoms qui diffèrent inévitablement (énoncé d’origine : « **j**’aime ce vin » ; propos rapportés : « elle dit qu’**elle** aime ce vin »). Plus précisément, « [i]n indirect speech, elements such as pronouns, verbs, and adverbs from the original utterance must conform to the here-and-now of the act of reporting » (Goodell & Sachs, 1992, p. 398). Le DRI joue généralement dans l’énoncé ou la phrase le rôle de complément d’objet direct et est introduit la plupart du temps par la conjonction de coordination « que »⁴³. Étant subordonné à la phrase principale, le verbe de parole – obligatoire avant la citation dans le cas du DRI, contrairement au DRD – est généralement énoncé au même temps que le verbe principal (« je lui **disais** que je m’**ennuyais** »). Puisque le discours cité fait partie intégrante de l’énoncé, la voix du narrateur ne change généralement pas et très peu de marques prosodiques indiquent sa présence (Goodell & Sachs, 1992). En raison de sa plus grande complexité syntaxique, le discours indirect serait beaucoup moins fréquent à l’oral que le discours direct, tant chez l’adulte (Mochet, 1996 ; Secova, 2015 ; Vincent & Dubois, 1997) que chez l’enfant (Ely & McCabe, 1993).

En plus d’adapter la structure syntaxique, le locuteur peut choisir de rapporter l’ensemble de la conversation d’origine ou seulement un court extrait, voire un seul mot, qu’il a lui-même dit ou qu’il s’est fait dire. Il peut donc séquencer l’interaction d’origine de différentes façons. Lorsque les paroles d’un seul locuteur sont présentées, on dira qu’il s’agit d’un énoncé unique rapporté. Lorsque les propos de deux interlocuteurs sont mis en scène, on parlera alors d’échanges verbaux rapportés, ou d’énoncés séquencés (Bres, 1996b). L’échange rapporté emprunte la logique d’alternance des tours de paroles, où le

⁴³ Le *que* est parfois éliminé à l’oral en français québécois (Vincent & Dubois, 1997).

rôle d'énonciateur est alterné avec celui de destinataire (« **Je** *lui* ai dit X pis **il** *m'*a répondu que Y »). Ces échanges peuvent faire plusieurs tours de paroles consécutifs ou être entrecoupés de commentaires sur l'action. Parce qu'ils sont plus complexes syntaxiquement, les échanges rapportés (ou énoncés séquencés) seraient jusqu'à trois fois moins fréquents à l'oral que les énoncés uniques rapportés (Vincent & Dubois, 1997).

5.1.2. Les différents emplois du discours rapporté

Vincent et Dubois (1997) expliquent qu'il existe cinq grands emplois du DR, qui sont la reproduction de paroles, la pseudo-reproduction, l'invention, l'actualisation et l'assertion. Elles font remarquer que les emplois classiques du DR sont la reproduction de paroles, c'est-à-dire le fait d'évoquer des paroles qui ont effectivement été dites par un locuteur connu à un destinataire défini, et la pseudo-reproduction, qui correspond au discours intérieur d'un individu (supposément) émis au moment des faits (« je me dis/je me suis dit X »). Ce sont les emplois les plus connus et ceux qui correspondent le mieux aux définitions données jusqu'ici.

Mais les auteures ont aussi observé dans leur étude sur le français québécois parlé que le DR était parfois utilisé pour autre chose que pour retransmettre des paroles déjà prononcées. Pour comprendre quel emploi est fait, il faut, disent-elles, d'abord chercher « à déterminer si la situation interactionnelle définie par le discours cité est suffisamment explicite pour signifier qu'un discours a pu avoir été produit » (Vincent & Dubois, 1997, p. 18). Pour y arriver, on doit tenir compte de plusieurs indices, dont le temps du verbe de parole, la présence d'interlocuteurs définis (énonciateur et destinataire), le contenu cité et la modalité énonciative. Comme nous le verrons, tous les énoncés qui contiennent du DR ne réfèrent pas à une situation de communication réelle, unique ou passée.

En effet, Vincent et Dubois ont montré que certains locuteurs utilisent les structures syntaxiques du DR (direct et indirect) pour mettre en scène une situation de communication hypothétique, c'est-à-dire une situation qui ne s'est pas encore produite et ne se produira sans doute jamais. C'est ce qu'elles ont nommé « l'invention de paroles ». Cet extrait tiré

de leur étude en est un exemple : « Mais si je vois qu'il dit pas un mot en français [...] **je vas dire** "Coudon, si il me comprend pas, il me comprend pas, un point c'est tout" » (Vincent & Dubois, 1997, p. 61). L'utilisation du futur et du conditionnel pour le discours citant s'avère un des indices les plus probants pour déterminer la nature fictive de l'énoncé cité. On peut penser que le locuteur ne s'est probablement pas vraiment dit ces paroles lors de l'événement visé et qu'il a plutôt produit cette citation aux fins de la narration. D'autres contextes mènent aussi à l'invention de paroles, entre autres lorsqu'on rapporte le discours intérieur qu'un individu aurait pu se tenir ou s'est probablement tenu. Évidemment, ces propos ne sont que pure fiction, sauf si bien sûr, l'énonciateur du discours intérieur rapportait à voix haute ce qu'il s'est dit au moment des faits et que son interlocuteur citait à son tour ce discours interne (« il m'a dit qu'il s'était dit/il s'est dit X »).

Par ailleurs, Vincent et Dubois ont aussi remarqué que certains locuteurs utilisent le DR pour parler d'un événement de communication stéréotypé, la citation trouvant son origine dans une accumulation de situations de communication similaires tirées de leur vécu. Elles nomment ce phénomène « l'actualisation » de discours prototypique, qui présente la structure suivante : « Chaque fois que X se produit, Y <peut dire/disait/dit> "Z" » (Vincent & Dubois, 1997, p. 61). Avec l'actualisation de paroles, tout indique que l'énoncé peut être émis autant de fois que le contexte décrit s'est présenté ou se présentera. Des indices cotextuels (des expressions comme « chaque jour/normalement/habituellement Y dit X ») et extralinguistiques (connaissances du monde, contexte, etc.) permettent de comprendre que la citation endosse un caractère itératif, donc généralisant.

Enfin, elles expliquent également que certains énoncés présentés comme du DR ne réfèrent en rien à un événement du passé et donnent l'exemple suivant : « Il y a toujours du monde qui sont prêts à juger tu sais. **Moi je me dis** "Crime tu as le goût de t'habiller comme tu veux" tu sais » (Vincent & Dubois, 1997, p. 62). Elles appellent ce type d'emploi du DR « l'assertion », qui n'est en fait qu'une prise en charge des propos émis, une figure de style produite *hic et nunc* au moment de l'énonciation. Les assertions sont généralement formulées au présent et à la première personne (« je dis / je me dis X »). Dans ce cas comme avec l'invention, il n'y a pas reproduction, mais plutôt production ou création de paroles.

Le locuteur devient alors un auteur pleinement responsable de ses propos, contrairement à la reproduction qui laisse place à un certain détachement par rapport au contenu cité.

5.2. Considérations méthodologiques

Maintenant que les bases théoriques ont été jetées, on peut s'attarder aux critères qui ont permis d'identifier le discours rapporté dans notre corpus. La plupart des propos rapportés ont été facilement identifiables. L'utilisation de guillemets dans les transcriptions pour encadrer les paroles de DRD a grandement facilité leur repérage (quoique ce n'est pas un indice infaillible, certaines paroles citées ayant échappé aux transcriptrices et d'autres ayant été interprétées faussement comme étant du DRD). Plus précisément, pour être sélectionné, l'énoncé devait contenir :

- un verbe de parole (sauf quelques exceptions qui seront présentées sous peu) ;
- un élément de contenu cité.

Les extraits suivants illustrent différents passages de DR qui ont été retenus aux fins des analyses :

[Extrait 1, Henry-A]

V Il m'**obligeait à dire** que ça me faisait du bien.

[Extrait 2, Jasmin-NA]

V Pis là il a **dit** « juste une dernière fois » pis après on est partis au parc.

Les énoncés qui contiennent un verbe de parole mais dont l'énonciation met en scène l'événement de communication et non les propos énoncés, par exemple « donc là il **a parlé fort** pis il m'a mis en punition » (Justine-A), ont été exclues parce qu'ils ne rapportent aucun contenu de paroles. Enfin, les refus de parler (les énoncés tels que « je veux pas le dire/j'ai pas envie de dire ») ont également été exclus, de même que les expressions figées comme « ' faut dire/disons/on dirait/ça veut dire » (Vincent & Dubois, 1997).

Rappelons, qu'un passage correspond généralement à un tour de parole (TDP) énoncé par la victime, ou encore, à une réponse. Pour chaque passage identifié comme du discours rapporté, l'objectif était de déterminer :

1. **La structure morphosyntaxique**, c'est-à-dire la façon dont il est présenté : structure directe/indirecte, avec quel verbe introducteur et à quel temps ;
2. **Le type d'emploi** : la reproduction de paroles, la pseudo-reproduction, l'actualisation, l'invention et l'assertion ;
3. **Les individus cités et la structure interactionnelle** : qui s'adresse à qui, dans quel ordre, avec un énoncé unique ou plusieurs (discours séquencé).

En terminant, il faut préciser qu'il importe peu que les victimes rapportent fidèlement ou non du discours ou que les paroles soient authentiques ou non. Il serait de toute façon impossible de mesurer l'exactitude des propos cités puisque la situation de communication d'origine – l'agression – n'a généralement pas fait l'objet d'un enregistrement audio ou vidéo. La fréquence des propos rapportés ainsi que les différents emplois qui en sont faits par les victimes durant l'entrevue d'enquête justifient cependant qu'on se penche sur ce phénomène. L'hypothèse à la base de cette analyse est que les enfants qui ont posé un geste sexuel auront tendance à rapporter davantage de paroles que les enfants qui n'en ont pas posé.

5.3. Présentation des analyses

Au total, 134 réponses contenant du discours rapporté ont été retenues. Sur les 1447 tours de paroles analysées, le DR est présent dans 9 % des réponses produites par les victimes du corpus. Si on compare avec l'ellipse grammaticale, par exemple, il s'agit d'un phénomène deux fois plus fréquent (9 % vs 4 %). Près d'une réponse sur dix est donc constituée en partie ou exclusivement par des paroles présentées comme antérieures au présent de la narration. Une autre différence avec l'ellipse concerne le nombre de victimes chez qui le phénomène a été observé : quatorze des seize victimes produisent au moins un passage de discours rapporté durant l'entrevue (contre neuf pour l'ellipse grammaticale).

Les analyses montrent que les enfants rapportent des propos (supposément) antérieurement énoncés à n'importe quel moment de l'entrevue. Certains en rapportent dès la première invitation de l'enquêteur, alors que la question ne portait pas spécifiquement sur des paroles, mais plutôt sur des gestes. Il semble donc que la plupart des paroles rapportées soient intégrées au discours des victimes de manière spontanée, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas induites par une requête de l'enquêteur (nous y reviendrons). En outre, comme nous pourrons le constater, les enfants maîtrisent suffisamment le langage pour intégrer du DR de façon complexe et sophistiquée.

Dans les pages qui suivent, pour chacun des trois aspects analysés (structure, emplois, individus cités), une première section sera consacrée aux manifestations discursives observées dans l'ensemble du corpus. À notre connaissance, très peu d'études francophones ont traité du DR chez des enfants de cet âge, encore moins en contexte légal et à partir de données authentiques. En outre, non seulement peu de recherches ont été consacrées au phénomène, mais celles qui s'y sont intéressées ont mené, comme nous le verrons, à des résultats forts différents des nôtres. Une seconde section s'ensuivra afin de comparer les manifestations trouvées entre les deux groupes de victimes. En plus de déterminer si un groupe de victimes rapportent plus de paroles que l'autre durant l'entrevue d'enquête, les analyses statistiques permettront de mesurer si certaines manifestations observées caractérisent davantage un groupe que l'autre.

5.3.1. Analyse des caractéristiques morphosyntaxiques du discours rapporté trouvé dans le corpus

Sur les 134 passages analysés, 62 contiennent des propos cités directement (46 %) et 72 des propos cités indirectement (54 %) ; on observe donc une tendance à privilégier le discours indirect. Illustrons dans un premier temps des passages identifiés comme du discours rapporté direct (voir aussi l'extrait 2) :

[Extrait 3, William-NA]

V Il pensait c'était Monique là **il a dit** « je m'excuse je pensais que c'était Monique hum », pis après il a été me coucher sur le sofa.

[Extrait 4, Justine-A]

V Pis là ben **j'ai dit** « **je** veux pas vraiment le fa: le faire là <ok> à cette place-là, aux fesses ».

Tel qu'attendu, la plupart des énoncés cités en DRD sont introduits par un verbe de parole, le plus souvent par le verbe « dire ». Nous avons cependant observé certaines citations directes introduites par un autre verbe de parole que « dire », ou par un verbe d'action, comme en témoignent les extraits 5 et 6 :

[Extrait 5, Jolyanne-A]

V Il m'a **demandé** « dis-le pas hein ? c'est un secret ».

[Extrait 6, Henry-A]

V Il a pogné le marteau qu'il avait **il a fait** « eille **toi** là **t'arrêtes-tu** de me parler ! » **en disant** « osti de tabarnak ».

Dans l'extrait 5, la victime introduit des paroles directement à l'aide du verbe « demander ». Même si les paroles rapportées de l'extrait 6 sont précédées du verbe « faire », elles sont néanmoins suivies du verbe « dire ».

Les analyses montrent que le DRD contient généralement un changement de pronom entre la citation et la phrase d'attache, sauf lorsque la victime rapporte son propre discours, auquel cas les pronoms demeurent inchangés. L'absence de la conjonction de coordination « que » est un indice fiable pour identifier du discours direct, sans être infaillible, comme le montre la citation suivante : « En fait il m'avait dit **que "fais-le"** » (Jolyanne-A). Le passage a tout de même été considéré comme du discours rapporté direct puisque le contenu de la citation est formulé dans un autre mode que la phrase d'attache (à l'impératif), ce que la structure indirecte ne permet pas. À ce propos, nous avons remarqué que les citations en DRD sont parfois exclamatives (extrait 6), interrogatives (extrait 5), formulées à l'impératif (extrait 5) ou encore dépourvues de verbe (extrait 2), sans que cela crée d'incohérence par rapport à la phrase d'attache.

Le DRI s'exprime un peu différemment du DRD, à l'exception du verbe introductif « dire », qui s'est également révélé abondamment utilisé pour amener des paroles antérieurement prononcées, ce que montrent les extraits 7, 8 et 9 :

[Extrait 7, Henry-A]

V **Pis il a dit que** c'était du sexe en plus pis moi j'aimais pas ça je me sentais mal.

[Extrait 8, Alice-A]

V **Ma mère a dit qu'**elle était désolée parce qu'elle avait pas vu ça.

[Extrait 9, Maurane-NA]

V **Il m'a dit quelque chose comme** il s'est fait arrêter par la police mais c'était pas vrai.

On le remarque, la plupart des enfants utilisent un verbe de parole + la conjonction de coordination « que » pour introduire la citation en DRI, sauf dans l'extrait 9 où le « que » est remplacé par « quelque chose comme ». À l'occasion, la conjonction de coordination est éliminée, construction possible en français québécois, par exemple : « **Il** dit **il** savait pas » (Arthur-A). Comme le pronom est le même entre la principale et la subordonnée, de tels cas (y compris l'extrait 9) ont été considérés comme des propos rapportés indirectement. Le « que » est aussi parfois remplacé par le pronom « le » (« je l'ai dit » équivaut à « j'ai dit que... », voir la section sur l'anaphorisant « le » au chapitre 4), ou encore par la préposition « de » comme dans l'extrait 10 :

[Extrait 10, Jolyanne-A]

V Pis après ça elle [*sa mère*] m'a dit **de** venir dans la cuisine.

Les analyses montrent également que la borne de droite marquant la fin du contenu cité est quelquefois difficile à cerner en DRI, contrairement au DRD où les marques prosodiques indiquent généralement la fin de la citation. Des indices textuels ont aidé à son identification, entre autres ce que Vincent et Dubois (1997) nomment des « marques de discordance » entre le contenu cité et le reste de la phrase. Par exemple, dans l'extrait 7 « **Pis il** a dit que c'était du sexe **en plus pis moi** j'aimais pas ça je me sentais mal », on dénote une discordance entre « pis il a dit » et « pis moi j'aimais », notamment un changement de pronom. Le cas de « en plus » est ambigu, on peut se demander s'il fait

partie du contenu cité. Probablement pas. « En plus » semble être émis par la victime pour renforcer la proposition énoncée, à savoir que l'agresseur, « en plus » d'avoir fait telle chose, il lui a dit « que c'était du sexe », et non que « c'était du sexe en plus ». Le « mais » de l'extrait 9 « Il m'a dit quelque chose comme il s'est fait arrêter par la police **mais** c'était pas vrai » agit également comme une marque de discordance mettant fin au contenu cité.

Une autre particularité du DRI est ressortie des analyses. Contrairement à ce que dit la littérature, il est fréquent d'observer chez les enfants un changement de temps de verbe entre le verbe citant et le verbe cité (celui qui apparaît dans le contenu de la citation). Par exemple, les verbes citant des extraits 7 et 8 sont au passé composé, tandis que les verbes cités sont à l'imparfait. L'extrait 10 passe de l'imparfait à l'infinitif. Ce changement de temps marque une maîtrise certaine du discours.

Finalement, en plus du verbe « dire », les autres verbes introductifs trouvés sont des verbes de communication spécifiques, soit « (re)demander » et « raconter », parfois accompagnés d'expressions qui modalisent le déroulement de l'action comme « vouloir/falloir/pouvoir [dire] » et « obliger [à/de dire] ». Des expressions telles que « faire des secrets » et « conter des menteries » ont aussi été repérées. Enfin, « être comme » et « faire » sont les seules expressions trouvées qui peuvent introduire du DR sans désigner spécifiquement un acte langagier.

5.3.1.1. Comparaison des caractéristiques morphosyntaxiques du discours rapporté entre les deux groupes de victimes

L'objectif de cette section est, dans un premier temps, de comparer le pourcentage moyen de tours de parole qui contiennent des passages de discours rapporté entre les deux groupes de victimes, eu égard à la structure morphosyntaxique. Comme pour les ellipses, le calcul repose sur le nombre de tours de parole qui contiennent du DR, ramené en pourcentage par rapport au nombre total de tours de parole produits. Le second objectif est de comparer les manifestations morphosyntaxiques observées, soit la structure syntaxique (DRD ou DRI), la nature du verbe citant (« dire », « autre » ou « aucun ») ainsi que le temps verbal. Puisque les analyses portent sur les usages, le calcul prend en compte le nombre d'occurrences

trouvées parmi les participants ayant produits du DR ($n = 8$ dans le groupe agentif ; $n = 6$ dans le groupe non agentif). Les résultats présentés seront donc tous en pourcentage.

La normalité de la distribution des variables analysées dans cette sous-section, mais aussi pour l'ensemble des données analysées dans ce chapitre, a d'abord été testée à l'aide du test Shapiro-Wilk. Le test a révélé une distribution normale des observations. Des tests t sur échantillon indépendant ont donc été effectués à l'aide du logiciel *Statistics Package for Social Sciences* (SPSS, version 27.0). Le seuil de significativité a été établi à $p \leq 0,05$, et la taille de l'effet (eta-carré, η^2), qui mesure la pertinence du phénomène, est considérée comme faible autour de 0,01, moyen autour de 0,06 et fort autour de 0,14 (Cohen, 1988).

Le tableau 7 présentent les analyses statistiques réalisées. Les résultats montrent un impact significatif de l'agentivité sexuelle sur le fait de rapporter des paroles durant l'entrevue d'enquête. En effet, les victimes agentives produisent en moyenne 16 % de réponses qui contiennent du DR, contre moins de 5 % dans le groupe agentif, soit trois fois moins. Autrement dit, environ une réponse sur six contient du discours rapporté pour les victimes qui ont posé un ou plusieurs gestes sexuels, contre une sur vingt-et-une pour les victimes qui n'en ont posé aucun. D'ailleurs, 102 des 134 réponses analysées (76 %) ont été produites par le groupe agentif, contre 32 pour le groupe non agentif (24 %).

Tableau 7. Comparaison du recours au DR entre les deux groupes de victimes ($M \pm ET$)

	Victimes		Test t		
	Agentives (n participants = 8)	Non agentives (n participants = 8)	t	p	η^2
Pourcentage de TDP avec DR	15,85±12,27	4,69±3,75	2,480	0,026	0,31

L'entrevue d'enquête visant à amener l'enfant à dévoiler l'expérience vécue en profondeur, donc à rapporter les gestes commis, mais aussi les paroles prononcées, l'intérêt était aussi de voir si les passages retenus ont été produits spontanément par la victime ou non, c'est-à-dire s'ils répondent à une demande de l'enquêteur. C'est le cas, par exemple, lorsque

l'enquêteur dit : « parle-moi de ce qu'il a dit/est-ce qu'il t'a dit quelque chose ». Il s'est avéré que les victimes agentives produisent en moyenne plus d'énoncés rapportés de façon spontanée que les victimes non agentives : 84 % des propos qu'elles rapportent n'ont pas été sollicités par l'enquêteur (sa question ne portait pas sur le discours prononcé, mais sur les gestes commis, par exemple) contre 72 % pour les victimes non agentives (cette différence n'est toutefois pas significative ; $t = 1,244$, $p = 0,237$, $\eta^2 = 0,11$). Les résultats tendent donc non seulement à montrer que les victimes agentives rapportent plus souvent du discours déjà énoncé que les victimes non agentives, mais aussi, qu'elles le font plus librement, sans sollicitation (taille d'effet considérée moyenne à forte).

Nous avons ensuite voulu voir si les victimes des deux groupes, lorsqu'elles rapportent des propos, le font au moyen de la même structure morphosyntaxique. Le tableau 8 présente les résultats des analyses effectuées. Ces résultats montrent que les deux groupes de victimes présentent le discours rapporté sensiblement de la même manière, c'est-à-dire surtout suivant la structure syntaxique du discours indirect. En effet, près de 61 % des propos rapportés par les victimes agentives, et 64 % de ceux rapportés par les victimes non agentives, sont formulés dans une structure indirecte. Le style direct représente donc moins de 40 % des énoncés rapportés par les deux groupes d'enfants (39 % pour les victimes agentives et 36 % pour les non agentives). Ce résultat va à l'encontre de la littérature scientifique voulant que le discours direct soit la structure la plus couramment employée à l'oral, spécialement chez les enfants de cet âge (Ely & McCabe, 1993).

On peut également constater dans le tableau 8 que le verbe « dire » représente 76 % des verbes qui ont servi à introduire du DR pour les victimes agentives et 81 % de ceux utilisés par les victimes non agentives, des résultats encore une fois très similaires. Ce résultat se rapproche de ceux obtenus par plusieurs chercheurs qui ont montré qu'au moins 70 % des énoncés de DR dans les récits d'adultes (Vincent & Dubois, 1997) et d'enfants (Goodell & Sachs, 1992) sont introduits par le verbe « dire ». Les autres verbes citant, soit les verbes spécifiques de communication et les verbes qui en modalisent le déroulement (incluant parfois le verbe « dire » comme dans l'expression « obliger de dire ») ont été trouvés dans moins de 20 % des segments analysés (groupe A : 14,97 % ; groupe NA : 18,17 %). Le

pourcentage restant est attribué à des citations qui n'ont été introduites par aucun verbe de parole. Seules les victimes agentives amènent des propos rapportés de cette façon (9 %). Ces cas de figure se produisent lorsque l'enquêteur sollicite les paroles dites lors de l'agression et que la victime répond par le contenu des propos, sans dire au préalable « il m'a dit/il a dit que ». Néanmoins, à cette exception près, toutes les citations sont précédées d'un verbe introductif.

Tableau 8. Comparaison des caractéristiques morphosyntaxiques du DR entre les deux groupes, parmi les victimes qui rapportent des paroles ($M \pm \text{ÉT}$)

	Victimes		Test <i>t</i>		
	Agentives (<i>n</i> participants = 8)	Non agentives (<i>n</i> participants = 6)*	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Structure syntaxique					
Directe	39,30±20,93	36,47±26,03	0,218	0,832	0,00
Indirecte	60,70±9,94	63,53±26,03	-0,218	0,832	0,00
Type de verbe citant					
Dire	76,00±25,36	81,23±16,89	-0,462	0,652	0,02
Autre	14,97±18,30	18,17±16,89	-0,402	0,695	0,01
Aucun	9,03±23,37	0,00±0,00	-	-	-
Temps du verbe citant					
Présent	34,59±36,60	23,49±13,19	0,872	0,404	0,06
Imparfait	25,28±22,50	10,00±16,73	1,457	0,171	0,15
Passé composé	36,86±23,80	64,13±17,16	-2,491	0,028	0,34
Autre	2,67±4,51	2,38±5,38	0,099	0,923	0,00

* 2 des 8 participants du groupe non agentif ont été exclus parce qu'ils ne produisent pas de DR durant l'entrevue. Étant donné qu'on s'intéresse ici aux usages, seules les victimes qui rapportent des paroles ont été prises en comptes dans les analyses.

Le temps des verbes introductifs a aussi été étudié. Le tableau ci-haut montre que les victimes agentives répartissent dans des proportions similaires le temps du discours citant entre le passé composé (37 %), le présent (35 %) et l'imparfait (25 %), le reste du

pourcentage (3 %) est réparti entre le futur et le conditionnel (seules les victimes agentives utilisent ces temps).

En contrepartie, les victimes non agentives utilisent majoritairement le passé composé (64 %). La différence avec l'autre groupe s'est d'ailleurs révélée significative, les victimes de ce groupe recourent près de deux fois plus souvent que celles du groupe agentif au passé composé. Elles utilisent ensuite surtout le présent (23 %) et un peu l'imparfait (10 %). Le pourcentage restant est consacré à l'infinitif, qui survient généralement lorsque l'enquêteur sollicite des paroles émises lors de l'agression comme « Qu'est-ce qu'il t'a dit de dire/de pas dire? », ce à quoi l'enfant répond : « **Dire** que... ». À noter que l'utilisation de l'imparfait aurait probablement été significativement différente si l'échantillon avait été plus grand.

Les résultats obtenus dans cette première section d'analyse montrent que même si les victimes agentives rapportent significativement plus de discours, mais aussi qu'elles sont plus nombreuses à le faire (groupe A, $n = 8$; groupe NA, $n = 6$), les deux groupes de victimes introduisent les paroles citées à peu près de la même façon, à l'exception du temps de verbe utilisé pour introduire les paroles rapportées, notamment le passé composé et l'imparfait. Afin de mieux comprendre ce phénomène, des liens seront faits avec les différents emplois observés parmi les participants à l'étude. C'est ce qui fera l'objet de la prochaine section.

5.3.2. Analyse des emplois du discours rapporté trouvé dans le corpus

Rappelons qu'il existe cinq grands emplois du DR, soit la reproduction, la pseudo-reproduction, l'actualisation, l'invention – qui sera dorénavant renommée la « projection », terme moins chargé sémantiquement⁴⁴ –, ainsi que l'assertion de paroles. Tel que vu précédemment, les emplois varient selon plusieurs critères, notamment le fait que la citation met en scène une situation de communication présentée comme réelle ou fictive,

⁴⁴ Pour des raisons évidentes, il ne paraît pas judicieux de dire que des victimes « inventent » des paroles, particulièrement dans ce contexte. C'est pour cette raison que le terme « projection » sera préféré à celui « d'invention », qui pourrait s'avérer péjoratif dans le domaine du droit et de la justice.

unique ou plurielle, passée ou présente. La présence d'un énonciateur et d'un destinataire connu, le temps du verbe de parole, mais aussi la modalité énonciative, sont autant d'indices qui ont permis de départager, par exemple, la reproduction stricte de paroles de la pseudo-reproduction. Chaque passage analysé a été classé dans l'une des cinq catégories. Parmi les 134 passages retenus, 87 correspondent à la reproduction de paroles (65 %), ce qui en fait la catégorie la plus courante. Le tableau 9 illustre la distribution des cinq emplois.

Tableau 9. Distribution des cinq emplois du DR

	% de chaque emploi du DR (<i>n</i> occurrences = 134)
Reproduction	64,92
Pseudo-reproduction	3,73
Actualisation	23,13
Projection	5,22
Assertion	2,98

La reproduction de paroles est la catégorie la plus fréquente du corpus. Rappelons qu'elle consiste à rapporter des propos émis dans le passé, dans une situation de communication présentée comme réelle et unique, entre des interlocuteurs clairement identifiés. Pour distinguer cette catégorie des autres, une attention a été accordée aux indices cotextuels indiquant le caractère ponctuel de l'événement raconté. Par exemple, dans l'extrait 2, quand Jasmin dit : « **Pis là** il a dit "juste une dernière fois" [ø] **pis après** on est partis au parc », les expressions « pis là » et « pis après » permettent de délimiter la situation de communication visée dans un espace-temps précis, les paroles s'inscrivant dans une suite d'actions chronologique (même si une ellipse narrative s'est glissée dans sa narration). À ce propos, les verbes introducteurs associés à la reproduction de paroles sont généralement conjugués au présent ou au passé composé, temps qui marquent la ponctualité de l'événement. La reproduction de parole se présente tant en DRD qu'en DRI, même si le DRI est souvent considéré comme paraphrastique, donc moins comme de la reproduction stricte de paroles que le DRD. Pourtant, d'un point de vue sémantique, un énoncé en DRI peut très bien avoir la même valeur qu'un énoncé en DRD. Par exemple, au lieu de

dire : « Pis **il a dit que c'était du sexe** », la victime aurait pu dire : « Pis **il a dit "c'est du sexe"** », et le sens aurait été le même. D'ailleurs, comme nous le constaterons, les deux structures syntaxiques ont été repérées dans chacun des cinq emplois.

La pseudo-reproduction de paroles, assez proche de la reproduction parce que l'événement référentiel a également un ancrage dans le passé, s'en distingue par le fait les propos n'ont jamais été dits à voix haute. En effet, il s'agit d'un discours intérieur (supposément) tenu au moment des faits. Les extraits 11 et 12 illustrent cet emploi :

[Extrait 11, Henry-A]

V Je commençais à penser des affaires euh méchantes, pis que j'avais raison <ok> pis ce que **je disais il y avait des gros mots** pis il y avait beaucoup de méchanceté.

[Extrait 12, Justine-A]

V Mais là **je suis comme** « non je veux pas » donc là j'ai arrêté pis je voulais pas.

Dans l'extrait 11, Henry dit qu'il « se disait des gros mots », renvoyant clairement à un discours intérieur. C'est la présence du verbe « dire » qui a fait en sorte que l'extrait a été considéré comme du discours rapporté (« *penser* des affaires méchantes » ne suffit pas). Quant à l'extrait 12, bien qu'il ne contienne aucun verbe de parole, il semble que l'expression « être comme », la seule occurrence de tout le corpus, fasse office de discours citant. En effet, l'expression « *be like* » est largement acceptée comme une marque introduisant du DR (Clift & Holt, 2007 ; Secova, 2015). Mais cet extrait a été considéré comme un discours intérieur et non comme de la reproduction de paroles parce que rien n'indique clairement que les propos ont été dits à voix haute et qu'aucun destinataire n'est identifié. On peut donc supposer que la victime s'est dit à elle-même, pas à l'agresseur, qu'elle « ne voulait pas » faire ce qu'il lui avait demandé.

L'actualisation de paroles, le deuxième emploi le plus fréquent, se distingue de la reproduction par le caractère itératif, mais aussi prototypique, de la situation de communication référentielle. Toutefois, comme la reproduction de paroles, l'actualisation se mesure surtout par des indices cotextuels, marqués en gras dans les extraits 13, 14 et 15 :

[Extrait 13, Émie-A]

V Martin **dit toujours** que c'est un bonbon et moi non.

[Extrait 14, Justine-A]

V Euh **des fois il me disait** si: si je le fais un petit peu là je pourrais avoir un bonbon.

[Extrait 15, Alice-A]

V Il **dit toujours** « fais-le cracher avec ta bouche, fais-le cracher avec ta bouche » **c'est toujours ça qu'il me disait**, quasiment. [...] **J'arrête pas de dire** « non » pis il dit « oui oui oui pour avoir ton cellulaire » pis je veux pas pis il m'oblige.

Dans ces extraits, le discours qui est rapporté n'a pas été prononcé une seule fois, mais plutôt à de multiples reprises (« chaque fois que X se produit, Y dit Z »). Les propos semblent avoir été formulés toujours à peu près de la même façon, d'où son aspect prototypique (« c'est **toujours ça qu'il me disait, quasiment** »). L'événement mis de l'avant par la citation – généralement l'agression sexuelle – s'est donc produit au minimum deux fois. Des expressions aspectuelles comme « toujours », « des fois », « continuer à », « arrêter de » + un verbe de parole sont des indicateurs fiables de l'actualisation de paroles. La présence de répétitions à l'intérieur de la citation donne aussi à penser que le discours qui est rapporté est prototypique d'un discours émis plusieurs fois (« oui oui oui » et « fais-le cracher avec ta bouche, fais-le cracher avec ta bouche »). Enfin, l'imparfait est un autre indice que l'énoncé rapporté provient probablement d'une accumulation – d'un amalgame – de situations de communication similaires tirées du vécu des victimes et non d'un événement unique, comme en témoignerait le passé composé (« *des fois* il me **disait**... » vs « *une fois* il m'**a dit**... »).

Le quatrième emploi, soit la projection de paroles, consiste normalement à mettre dans la bouche de quelqu'un (ou de soi-même) des propos qui sont présentés comme n'ayant jamais été tenus, mais qui pourraient l'être ou le seraient dans telle ou telle situation, d'après le locuteur, comme le montrent les extraits 16 et 17 :

[Extrait 16, Alice-A]

V J'ai pas dit qu'est-ce qui s'était passé <ok> parce que **sinon il aurait dit** « c'est pas vrai t'es menteuse ».

[Extrait 17, Jolyanne-A]

V Je veux plus jamais le revoir à cause que si maman est partie avec Alexandre, ben il va le refaire, mais **il va me le** [*poser un acte sexuel*] **redemander**.

Les paroles rapportées n'ont jamais été dites par les énonciateurs désignés. L'emploi du conditionnel dans l'extrait 14 et du futur dans l'extrait 15 sont des indices que la situation de communication est hypothétique. Le premier extrait renvoie à des paroles que la victime n'a jamais dites et au fait que, selon elle, si elle les avait dites, l'agresseur les aurait démenties. Dans le second extrait, la victime extrapole, à partir de son expérience personnelle, ce que son frère (l'agresseur) lui aurait dit s'il n'avait pas quitté le domicile familial. Évidemment, il ne lui a jamais « redemandé » de poser des gestes sexuels (ce à quoi « le » renvoie) depuis son départ. Dans les deux cas, les victimes présentent ce qu'un individu x, en l'occurrence l'agresseur, ou elles-mêmes, auraient vraisemblablement pu dire. Soulignons qu'à l'image des deux précédents emplois, les interlocuteurs sont généralement clairement identifiés.

L'assertion de paroles est l'emploi le moins fréquent du DR dans le corpus. L'assertion ne réfère pas à un événement du passé, elle n'est employée que comme une prise en charge immédiate des propos. Le discours citant correspond toujours à une énonciation au présent et l'énonciateur est toujours le locuteur (je + verbe de parole au présent). Plus important, les paroles citées doivent être interprétées comme étant adressées directement à l'interlocuteur. C'est ce dernier critère qui a permis de considérer l'extrait suivant comme une assertion de paroles : « **Je dis** des fois beaucoup de "je sais pas" » (Jolyanne-A). Autrement dit, la victime informe l'enquêtrice qu'elle dira probablement souvent « je sais pas » durant l'entrevue, et non qu'elle a déjà dit « je sais pas » dans un contexte similaire (ce qui est peu probable, puisqu'il s'agit sans doute de sa première entrevue d'enquête).

5.3.2.1. Comparaison des emplois du discours rapporté entre les deux groupes de victimes

Le tableau 10 montre que l'emploi le plus fréquent dans les deux groupes est la reproduction de paroles. Bien qu'il s'agisse de l'emploi le plus fréquent pour tous les participants, les analyses montrent que les victimes non agentives y recourent plus souvent

que les victimes agentives (79 % contre 61 %). Toutefois, le test *t* n'a pas montré que cette différence était significative. Cependant, en observant la taille de l'effet, on pourrait croire qu'il existe tout de même, en pratique, une différence à ce niveau entre les deux groupes. En outre, le fait que les victimes du groupe non agentif utilisent surtout le DR pour reproduire des paroles concorde notamment avec le fait qu'elles énoncent majoritairement le discours citant au passé composé (64 %), qui est caractéristique de cet emploi (Vincent & Dubois, 1997). En comparaison, les victimes agentives introduisent le DR avec un verbe au passé composé dans seulement 37 % des passages retenus (voir tableau 9).

Tableau 10. Comparaison des emplois du DR entre les deux groupes, parmi les victimes qui rapportent des paroles ($M \pm \text{ÉT}$)

	Victimes		Test <i>t</i>		
	Agentives (<i>n participants</i> = 8)	Non agentives (<i>n participants</i> = 6)*	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Reproduction (il a dit « x »)	60,07±24,29	79,17±22,00	-1,514	0,156	0,16
Pseudo-reproduction (je me suis dit « x »)	4,23±4,90	0,00±0,00	-	-	-
Actualisation (chaque fois il disait « x »)	25,30±20,70	20,83±22,00	0,389	0,704	0,01
Projection (dans telle situation il dirait « x »)	5,54±4,95	0,00±0,00	-	-	-
Assertion (je dis « x »)	4,86±8,75	0,00±0,00	-	-	-

* 2 des 8 participants du groupe non agentif ont été exclus parce qu'ils ne produisent pas de DR durant l'entrevue.

Ce résultat signifie donc que près de 40 % des énoncés rapportés par les victimes du groupe agentif ne visent pas la reproduction stricte de discours, ce qui peut paraître surprenant. Cette situation s'explique entre autres par le fait qu'elles sont les seules à utiliser les cinq emplois, les victimes non agentives ayant recours au discours rapporté uniquement pour reproduire et actualiser des propos. D'ailleurs, l'actualisation s'est avéré être le deuxième

emploi le plus fréquent, soit 25 % des emplois faits par les victimes agentives et 21 % de ceux faits par les victimes non-agentives. Le test *t* ne montre aucune différence entre les deux groupes à ce niveau.

Les trois autres emplois, trouvés seulement dans le groupe agentif, se sont avérés beaucoup moins fréquents. Regroupés ensemble, ils représentent moins de 15 % des usages faits du DR lors de l'entrevue d'enquête. Il semble néanmoins que la variété des usages faits par les victimes agentives correspond à la plus grande diversité des temps de verbes introductifs trouvés. Ces résultats tendent également à indiquer que les victimes agentives sont plus créatives lorsqu'elles font appel au discours rapporté.

5.3.3. Analyse des individus cités et de la structure interactionnelle du discours rapporté trouvé dans le corpus

La dernière section d'analyse porte sur les individus qui sont mis en scène dans les citations, à savoir plus particulièrement qui s'adresse à qui et dans quel ordre, ainsi que sur la structure interactionnelle du discours rapporté (énoncé unique ou échange verbal). D'abord, pour chaque passage analysé, l'auteur des propos d'origine ainsi que le destinataire ont été identifiés et comptabilisés. Comme on a pu le constater, il arrive que des victimes rapportent leurs propres paroles, celles de l'agresseur, ou encore celles d'une tierce personne, comme leur mère ou leur sœur. Ces paroles peuvent avoir été adressées à l'agresseur, à la victime, ou à une autre personne (définie ou non), qui inclut aussi l'enquêteur. C'est le cas pour les assertions de paroles (« je dis X »), qui ne sont en fait qu'une prise en charge des propos adressés à l'interlocuteur. Les possibilités observées sont donc les suivantes (auteur → destinataire) :

1. Agresseur → victime
2. Agresseur → autre personne (définie ou non)
3. Victime → agresseur
4. Victime → autre personne (définie ou non)
5. Victime → victime
6. Autre personne (définie ou non) → victime
7. Autre personne (définie ou non) → agresseur

Le tableau 11 présente l’auteur et le destinataire des 134 énoncés de DR analysés. Les victimes présentent l’agresseur comme l’auteur des propos d’origine dans 46 % des cas, ce qui en fait l’auteur le plus fréquemment mis en scène. Elles se placent ensuite le plus souvent comme le destinataire des paroles d’origine, dans plus de 54 % des énoncés analysés. Près de 60 % des propos rapportés ont donc été énoncés par une autre personne que la victime, des propos qui lui étaient la plupart du temps adressés, une tendance qui s’éloigne des études qui ont montré une large préférence des enfants à rapporter leurs propres paroles (Ely & McCabe, 1993).

Tableau 11. Présentation des auteurs et des destinataires des paroles d’origine

Auteur	% pour chaque énoncé de DR	
	(n occurrences = 134)	
Victime		34,32
Agresseur		46,27
Autre personne		12,69
Indéfini		6,71
Destinataire		
Victime		54,48
Agresseur		15,67
Autre personne		23,13
Indéfini		6,71

Les analyses ont ensuite porté sur la structure interactionnelle des passages retenus, afin de vérifier s’ils prennent la forme d’un énoncé unique ou d’énoncés séquencés, c’est-à-dire une série d’au moins deux tours de parole rapportés, impliquant plus d’un interlocuteur. Sur les 134 passages analysés, 105 sont des énoncés uniques et 29 des énoncés séquencés. Les énoncés uniques sont donc de loin les plus abondants. Puisque ce sont ceux qui ont été étudiés jusqu’à présent, nous nous y attarderons peu dans les prochaines lignes. Nous nous concentrerons davantage sur les dialogues, parfois assez complexes, que certaines victimes mettent en scène entre elles et l’agresseur ou entre elles et une autre personne connue. Dans ces cas, les victimes rapportent un échange dont les répliques créent une unité de dialogue

où le rôle d'énonciateur est alterné avec celui de destinataire (Vincent & Dubois, 1997).
C'est ce qu'on constate avec les extraits 18 et 19 :

[Extrait 18, Justine-A]

V Ben après ça ben des fois
 < **il avait dit** « est-ce que ça te tente de licher un peu comme euh les fesses? »
 < pis **j'ai dit**,
ben je voulais pas vraiment,
 < mais **j'ai dit** « ben pas longtemps, juste un petit peu ».

[Extrait 19, Alice-A]

V Je lui [*sa mère*] **ai dit**,
 < **elle a dit** « quoi ? c'est pas vrai ? »
 < **j'ai dit** « oui c'est vrai euh j'ai dit Sony m'a joué »,
j'arrêtais,
 < « Sony m'a joué »,
j'arrêtais j'étais pas capable de le dire fait que je suis allée l'écrire sur une feuille
 < **j'ai dit** « Sony m'a joué... »
pis elle a compris.

Plusieurs échanges rapportés trouvés se sont révélés plutôt habilement présentés pour des enfants en bas âge, qui sont normalement réputés être de piètres narrateurs (Labov, 1972). Certaines séquences de dialogues, comme celles présentées ci-haut, sont même interrompues par des commentaires qui suspendent l'action et qui en montrent la pertinence, des compétences narratives généralement observées chez les adolescents, voire les adultes.

Enfin, comme pour les énoncés rapportés uniques, les échanges rapportés peuvent être présentés dans la structure syntaxique du DRD ou du DRI. Les combinaisons observées sont les suivantes : DRD-DRD, DRD-DRI, DRI-DRD, DRI-DRI. Chaque cas de figure a été repéré à au moins une reprise dans l'ensemble du corpus. Le verbe « dire » s'est avéré être le verbe le plus utilisé dans les échanges rapportés. Toutefois, il est aussi apparu qu'après le premier tour de parole, le verbe de parole est parfois effacé, ou déplacé après la citation, comme dans l'extrait 20 où on retrouve d'abord « demander », ensuite « dire », puis aucun verbe pour introduire la dernière citation :

[Extrait 20, Jolyanne-A]

V Quand Mathieu a fait une crise d'angoisse
 < **il m'a demandé** « est-ce qu'on fait A [*l'amour*] ? »
 < **j'ai dit** « non »
 < « pourquoi » **il me dit** « pourquoi ? »
 < [] « parce que j'ai pas le droit, parce que je suis trop petite <ok> pis t'as
 pas le droit de me demander ça ».

Malgré l'absence de verbe introductif au dernier TDP mis en scène, on arrive à comprendre que c'est la victime qui parle parce que son intervention, qui commence par « parce que », semble être une réaction à la question de l'agresseur qui demande « pourquoi ? ». Néanmoins, puisque les échanges rapportés trouvés font rarement plus de deux tours de paroles (« Il m'a dit X et j'ai dit Y »), seules les deux premières interventions ont été prises en compte dans les analyses quantitatives, qui seront présentées dans les lignes suivantes.

5.3.3.1. Comparaison des individus cités et de la structure interactionnelle du discours rapporté entre les deux groupes de victimes

Le tableau 12 illustre les résultats obtenus dans cette section. D'emblée, soulignons que les victimes agentives et non agentives ne mettent pas en scène les mêmes individus lorsqu'elles rapportent des propos : la majorité des propos rapportés par les victimes agentives font référence à des paroles émises par l'agresseur (54 %) contre seulement 23 % des citations du groupe non agentif, une différence qui s'est avérée significative. L'agresseur se trouve donc être l'auteur de plus d'un passage de discours rapporté sur deux pour les victimes agentives contre seulement un sur cinq dans l'autre groupe de victimes. À l'inverse, les victimes non agentives vont surtout avoir tendance à se placer comme l'énonciateur des propos d'origine, dans 45 % des segments retenus (contre 33 % de ceux du groupe agentif). Elles vont ensuite surtout rapporter les paroles d'une autre personne qu'elle ou l'agresseur et le font trois à quatre fois plus souvent que les victimes agentives.

Pour ce qui est du destinataire, c'est-à-dire la personne à qui les propos d'origine ont été adressés, on retrouve aussi de grandes disparités entre les deux groupes d'enfants. D'un côté les victimes agentives se placent majoritairement comme le destinataire des propos dans 62 % des énoncés, contre seulement 36 % des énoncés produits par le groupe non

agentif, une différence non statistiquement significative mais néanmoins importante selon la taille d'effet. Remarquons également que les victimes agentives positionnent rarement l'agresseur comme le destinataire des paroles rapporté (9 %), tandis que les victimes non agentives répartissent à peu près également le destinataire entre l'agresseur (21 %), une autre personne connue (21 %) et une ou plusieurs personnes non identifiées (22 %).

Tableau 12. Comparaison des individus cités entre les deux groupes, parmi les victimes qui rapportent des paroles ($M \pm \text{ÉT}$)

	Victimes		Test t		
	Agentives (n participants = 8)	Non agentives (n participants = 6)*	t	p	η^2
Auteur					
Victime	33,08 $\pm$ 19,41	44,64 $\pm$ 21,93	-1,044	0,317	0,08
Agresseur	54,48 $\pm$ 16,10	22,86 $\pm$ 25,81	2,641	0,030	0,37
Autre personne	7,29 $\pm$ 10,04	25,56 $\pm$ 32,23	-1,340	0,231	0,13
Indéfini	5,15 $\pm$ 6,06	6,94 $\pm$ 11,08	-0,359	0,730	0,01
Destinataire					
Victime	62,32 $\pm$ 20,95	35,64 $\pm$ 29,41	1,990	0,070	0,25
Agresseur	9,27 $\pm$ 11,34	20,72 $\pm$ 27,31	-0,966	0,370	0,07
Autre personne	19,40 $\pm$ 19,65	21,15 $\pm$ 11,56	-0,194	0,850	0,00
Indéfini	9,01 $\pm$ 12,24	22,05 $\pm$ 20,43	-1,535	0,150	0,16

* 2 des 8 participants du groupe non agentif ont été exclus parce qu'ils ne produisent pas de DR durant l'entrevue.

Il appert donc que les victimes agentives rapportent surtout des paroles que l'agresseur leur a adressées, tandis que les victimes non agentives rapportent des paroles qu'elles ont adressées à une autre personne, mais aussi des paroles qu'elles ont reçues, le plus souvent d'une autre personne que l'agresseur.

L'intérêt était ensuite d'étudier la structure interactionnelle (énoncé unique ou séquencé). Les analyses montrent que la majeure partie des propos rapporté correspondent à des énoncés uniques pour les deux groupes de victimes, soit 87,34 % des passages produits par les victimes agentives et 79,13 % de ceux produits par les victimes non agentives. Lorsqu'on exclut les échanges rapportés, les analyses montrent que les enfants utilisent beaucoup plus souvent la structure indirecte que directe : trois énoncés sur quatre sont

formulés en DRI pour les victimes non agentives, contre trois sur cinq pour les victimes agentives.

Même si les échanges rapportés sont relativement peu abondants dans les récits étudiés, il n'en demeure pas moins que 13 % des propos rapportés par les victimes agentives sont séquencés. Ce chiffre grimpe à 21 % pour l'autre groupe d'enfants. Il s'est avéré que lorsque les deux groupes rapportent des extraits de dialogues vécus, ils le font de façon très similaire, notamment en ce qui concerne les verbes introducteurs. En effet, les analyses montrent que le verbe « dire » est le verbe le plus couramment utilisé dans les échanges rapportés, tant pour l'intervention initiative (TDP 1) que réactive (TDP 2) : 86 % des dialogues rapportés par les victimes sont introduits au premier tour de parole par le verbe « dire », les autres expressions trouvées étant « demander », « arrêter de dire » et « continuer à demander » (correspond au 14 % restant). Ce chiffre grimpe à plus de 97 % pour le second tour de parole. Le 3 % restant concerne des énoncés qui ne sont introduits par aucun verbe de parole.

La structure syntaxique des échanges rapportés est également la même pour les deux groupes d'enfants. Les résultats montrent une nette préférence pour le style direct : environ 72 % des premiers tours de parole sont émis dans le style direct (contre 28 % en style indirect) ; c'est également le cas de plus de 83 % des deuxièmes tours de parole analysés (contre 17 %). De fait, la plupart des dialogues rapportés sont constitués uniquement de discours direct (DRD-DRD), combinaison qui représente 66 % de tous les échanges rapportés (voir extraits 18, 19, 20). Sur cet aspect du moins, l'expression des dialogues rapportés s'avère différente de celle des énoncés uniques rapportés, qui sont surtout présentés, comme nous venons de le dire, en discours indirect. Ce résultat se distingue également des conclusions tirées par Bres (1996), qui soutient que la combinaison DRD-DRI serait la plus fréquente dans les récits conversationnels. Ce phénomène peut s'expliquer en partie par les usages qui en sont faits par les victimes. Il s'est avéré que l'emploi le plus fréquent des interactions verbales rapportées est la reproduction de parole (80 %), certainement le plus propice au discours direct. Le pourcentage restant est attribué à l'actualisation (15 %) et à la projection de paroles (moins de 5 %, uniquement repéré

dans le groupe agentif). Pour des raisons évidentes, la pseudo-reproduction (un seul énonciateur) et l’assertion de paroles (ne réfère pas à un événement du passé) se prêtent très mal à la retransmission différée d’échanges verbaux.

Là où les données divergent considérablement entre les deux groupes à l’étude, c’est au niveau, encore une fois, des individus impliqués par les échanges verbaux rapportés. Les victimes agentives rapportent majoritairement des extraits de conversations qu’elles ont eues avec l’agresseur, et le présentent comme l’énonciateur du premier tour de paroles dans 55 % des cas. Dans 92 % de ces échanges, l’agresseur s’adresse à la victime, qui lui répond au deuxième tour. Lorsque les victimes agentives se présentent comme l’auteur du premier tour de paroles (32 %), elles s’adressent à l’agresseur dans 71 % des énoncés trouvés, qui lui répond ensuite. Autrement dit, près de trois échanges rapportés par les victimes agentives sur quatre réfèrent à une interaction verbale entre elles et l’agresseur (73 %). En contrepartie, les victimes non agentives mettent en scène des dialogues entre elles et l’agresseur dans seulement 43 % des énoncés séquencés analysés.

Pour résumer, il ressort de ces résultats que les deux groupes de victimes ne mettent pas en scène les mêmes interlocuteurs ni ne rapportent les paroles de la même façon : d’un côté, les victimes agentives rapportent généralement des paroles échangées entre elles et l’agresseur, plus spécifiquement des propos que l’agresseur leur a adressés. Elles rapportent relativement peu d’énoncés séquencés, mais lorsqu’elles le font, il est fréquent que les dialogues contiennent plusieurs tours de parole, comme on le constate dans l’extrait 20. De l’autre côté, les victimes non agentives vont surtout avoir tendance à citer des propos qu’elles ont-elles-mêmes tenus, mais pas spécialement à l’agresseur, plutôt à une multitude d’interlocuteurs. Lorsqu’elles rapportent une conversation avec l’agresseur, l’échange rapporté est généralement bref, souvent constitué de deux tours de paroles seulement. Cette situation laisse planer l’idée que l’interaction durant l’agression n’est pas la même pour les deux groupes d’enfants, mais aussi que les victimes ne font pas le même usage du DR durant l’entrevue d’enquête. Les lignes suivantes permettront de présenter une synthèse de l’ensemble des résultats obtenus dans ce chapitre.

5.4. Discussion : les fonctions potentielles du DR lors de l'entrevue d'enquête

Dans cette discussion, il semble incontournable de revenir sur les aspects suivants :

- 1) Le fait que les victimes agentives produisent plus de trois fois plus de discours rapportés que l'autre groupe de victimes durant l'entrevue d'enquête (16 % de réponses qui en contiennent contre 5 % dans le groupe NA) ;
 - a. Il faut du même coup se demander pourquoi certaines victimes du groupe non agentif ne rapportent aucune parole (2 sur 8), ce qui n'est le cas d'aucun enfant du groupe agentif, même les moins volubiles d'entre eux ;
- 2) Ce qui peut expliquer que les victimes agentives mettent surtout en scène des propos que l'agresseur leur a adressés et les victimes non agentives, des paroles qu'elles ont elles-mêmes dites et ce, à une autre personne qu'à l'agresseur ;
- 3) Ce qui fait en sorte que les victimes des deux groupes – des enfants de six à huit ans – privilégient en général la structure du DRI, qui est pourtant plus complexe d'un point de vue syntaxique que le DRD.

Le recours au discours rapporté en contexte légal et judiciaire est assez connu. Plusieurs chercheurs ont montré que rapporter les paroles énoncées au moment des faits visés par les allégations a pour fonction d'attester de la vérité du récit, le DR faisant office de « preuve » (Bres, 1996b ; de Gaulmyn, 1996 ; Stokoe & Edwards, 2007). En effet, en rapportant des propos, le locuteur montre qu'il était bien présent lors des événements reprochés (Vincent & Dubois, 1997), mais aussi que son témoignage se veut le plus objectif et sincère possible (MacLeod, 2010). Mais les victimes non agentives produisant beaucoup moins de passages de discours rapporté que les victimes agentives, peut-on vraiment dire que c'est parce qu'elles sont moins sincères ou qu'elles n'ont pas la même volonté de créer un récit authentique ? Probablement pas. Il faut donc chercher ailleurs.

Une première piste repose sur l'idée que les narrateurs ont la possibilité de transformer des actes en paroles, et inversement, des paroles en actes (Genette, 1972). Une thèse similaire est également avancée par de Gaulmyn (1996), qui explique que « chaque "faire" est doublé d'un "dire", qui le virtualise, le représente ou s'y substitue » (p. 28). Suivant cette logique, on peut faire l'hypothèse que des victimes agentives remplacent certaines actions par des paroles, comme en témoigne l'extrait 21, alors que la question porte spécifiquement sur le « faire » mais que la réponse est uniquement constituée de « dire » :

[Extrait 21, Jolyanne-A]

E Parle-moi-z'en plus de ça, qu'est-ce qu'il a pas le droit de **faire** ?

V En fait

< **il m'avait dit** que « fais-le »

< **j'ai dit** « ok »,

fait que là *après ça* ben...*après ça*

< **il m'avait dit** « une autre fois ».

De fait, les seules propositions narratives de cet extrait, c'est-à-dire les propositions qui présentent une suite d'actions chronologiques, correspondent à un dialogue entre la victime et l'agresseur. Pourtant, une agression sexuelle s'est déroulée au même moment que ces paroles ont été émises (ou à la suite de), mais rien n'est mentionné à ce sujet, le seul verbe d'action concret est le verbe « dire » (ce qui est dit dans la citation ne constitue pas des actions à proprement parler). De plus, cet échange verbal rapporté présente un important saut temporel entre la réponse « ok » de la victime qui acquiesce à la demande de son agresseur, et l'intervention de l'agresseur qui lui dit « une autre fois », c'est-à-dire qui l'incite à recommencer – donc à refaire quelque chose qu'elle vient juste de faire, mais qui n'apparaît nulle part (nous avons traité de cet extrait dans le chapitre sur les ellipses). Cette ellipse renforce l'idée que les gestes ont été dissimulés derrière des paroles, l'événement s'étant probablement déroulé ainsi :

V En fait **il m'avait dit** que « fais-le » **j'ai dit** « ok »,

- *ça fait que j'ai fait X*

- *ensuite il a fait Y*

- *pis ça été la fin.*

Fait que là **après ça** ben...*après ça* **il m'avait dit** « une autre fois ».

D'autres victimes agentives semblent également utiliser le discours rapporté à cet effet, comme le montre l'extrait 22 :

[Extrait 22, Justine-A]

E Pis après ça qu'est-ce qu'il **faisait** ?

V Ben après ça ben des fois

< **il avait dit** « est-ce que ça te tente de licher un peu comme heu les fesses ? »

- < **pis j'ai dit**, ben je voulais pas vraiment, mais **j'ai dit** « ben pas longtemps, juste un petit peu ».
- E Ok pis après ça ?
- V Euh des fois
- < **il me disait** si si je le fais un petit peu là je pourrais avoir un bonbon.

Dans cet extrait, l'enquêteur s'attend à ce que la victime lui dise ce que l'agresseur « faisait », mais elle répond plutôt par ce qu'ils se sont dit. L'enquêteur relance le discours avec « pis après ça », mais la victime poursuit sa narration par d'autres paroles que l'agresseur lui a déjà adressées et qui n'ont rien à voir avec les gestes qui ont suivi sa réponse à la demande sexuelle. Les analyses montrent que contrairement aux victimes agentives, les victimes non agentives n'utilisent pas ou très peu le DR pour cette raison. En effet, le discours cité est généralement suivi (ou précédé) par les actions qui ont eu lieu après (ou avant) l'émission des paroles d'origine, comme le démontre l'extrait 23 :

[Extrait 23, Jasmin-NA]

- E ' Fait que là vous allez dans la chambre à maman. Qu'est-ce qui se passe ?
- V Je voulais m'en aller
- < **j'ai j'ai dit** « qu'est-ce que tu fais ? »
- < **là il a dit** « ben je sais pas tu vas voir »,
- pis là il a il a il a **baissé mes culottes** pis mon costume de bain parce que j'étais en costume de bain pis aussi après je voulais m'en aller pis après **il m'a tiré le bras** pis après **il l'a fait**.

Il ressort de cet exemple que le dialogue rapporté s'inscrit dans une suite chronologique d'événements, sans pour autant que les gestes sexuels soient occultés par les paroles. Au contraire, l'échange rapporté fait partie des propositions narratives qui permettent de faire progresser l'histoire. On peut donc supposer que le fait de transformer un « faire » en « dire » permet aux victimes, spécialement celles qui ont posé un geste sexuel, de diminuer la charge énonciative de certains de leurs propos. Il paraît en effet moins difficile de rapporter les paroles qui ont été dites que les gestes sexuels qui se sont produits simultanément. Par cette substitution, les victimes agentives espèrent peut-être ne pas avoir à nommer concrètement les gestes qu'elles ont subis, mais peut-être aussi, et surtout, ceux qu'elles ont dû poser. L'utilisation du discours rapporté apparaît donc dans certains cas comme un moyen, à l'instar de l'ellipse, d'occulter les actes sexuels de la narration.

Une seconde hypothèse, étroitement liée à la première, permettant d'expliquer la surutilisation du discours rapporté par le groupe agentif par rapport au groupe non agentif repose sur le fait qu'en rapportant des propos, spécialement ceux de l'agresseur, les victimes agentives ont la possibilité de justifier pourquoi elles ont posé un acte sexuel : c'est parce que l'agresseur le leur a demandé. En effet, les demandes sexuelles de l'agresseur, qu'il s'agisse pour la victime de poser un geste ou « d'accepter » d'en subir un, représentent les paroles prononcées par l'agresseur les plus fréquemment mises en scène par les victimes agentives (voir extraits 18, 20, 21, 22). Ces victimes utilisent également le DR pour exposer les pressions subies afin qu'elles se soumettent à l'agresseur, ce dernier ayant recours à plusieurs stratégies visant à les manipuler, comme les menaces, le chantage ou les demandes insistantes. Les extraits 24 et 25 illustrent le phénomène :

[Extrait 24, Arthur-A]

E Pis après, qu'est-ce qui se passe ?

V Et après il a dit il: il m'a dit « **sinon si tu le fais pas je te pète la gueule** ».

[Extrait 25, Alice-A]

V Ben il m'oblige il me dit « fais le fais le **sinon t'as pas ton cellulaire** », mais moi je voulais pas l'avoir mon cellulaire <ok> pis lui **il arrêta pas de me le dire** « fais le fais le fais le ça va faire du bien ».

Les victimes agentives rapportent aussi, lorsque c'est le cas, ce que l'agresseur leur a promis en échange de leur soumission (des bonbons, par exemple, voir extrait 22). L'utilisation du discours rapporté lors de l'entrevue d'enquête semble donc être l'occasion pour les victimes agentives de mettre en scène des paroles qui témoignent de leur impuissance et de l'emprise qu'avait sur elles l'agresseur, mais aussi de montrer qu'elles ont tenté de résister aux sollicitations sexuelles (avec des énoncés du type « il m'a dit de faire ceci et j'ai dit non »), sollicitations qui prennent parfois la forme d'une simple demande (extraits 21, 22), parfois la forme d'échanges tendus et conflictuels (extraits 15, 24, 25).

Ceci amène à faire l'hypothèse que si les victimes agentives rapportent aussi fréquemment les paroles de l'agresseur durant l'entrevue d'enquête, c'est parce qu'il produit plus

d'actions langagières durant l'agression sexuelle que les agresseurs du groupe non agentif (par exemple, des demandes sexuelles, des promesses de récompense ou des menaces advenant la non-soumission de l'enfant). Comme plus de paroles sont émises, elles ont davantage l'occasion de rapporter de discours dans le récit qu'elles font de l'agression sexuelle vécue. À l'inverse, une agression qui se déroule dans le silence ne permet de rapporter aucun échange avec l'agresseur. Cela pourrait expliquer, du moins en partie, pourquoi deux des victimes non agentives n'ont produit aucun passage de discours rapporté (et ont répondu « non » lorsque l'enquêteur leur a demandé si l'agresseur leur avait dit quelque chose durant l'agression), et pourquoi toutes les victimes agentives mettent en scène au moins un énoncé de l'agresseur⁴⁵. À notre avis, il est évident que le contexte menant à une agression dans laquelle l'enfant est sollicité à poser un geste sexuel (aucun enfant n'a « initié » le geste) diffère d'une agression dans laquelle l'enfant n'est pas sollicité à poser de tels gestes, ne serait-ce que par l'aspect interactionnel du crime (nous y reviendrons au chapitre 7).

Il s'avère par conséquent que « la nature sélective de la citation se révèle bien manifeste dans le fait que les locuteurs choisissent telle ou telle séquence surtout pour des besoins argumentatifs, autrement dit, pour appuyer leurs propres raisonnements et témoignages » (Secova, 2015, p. 140). En rapportant les paroles de l'agresseur, les enfants qui ont été agent sexuel ont l'opportunité de se présenter à l'enquêteur comme de véritables victimes – ce qu'elles sont mais qu'elles ignorent peut-être – et non comme des complices des actes reprochés. À l'instar de Gaulmyn (1996), nous croyons que le rôle que se donne – souvent sans le savoir, surtout dans le cas d'un enfant – un locuteur en mettant en scène dans le récit des échanges avec un tiers « représente, directement ou non, une image du rôle qu'il voudrait que son interlocuteur lui reconnaisse » (p. 28).

Cette idée concorde non seulement avec le fait que les énoncés que les victimes agentives rapportent sont principalement tirés d'interactions verbales entre elles et l'agresseur *durant*

⁴⁵ Il est également possible que certains enfants ne rapportent pas de paroles parce qu'ils n'ont simplement pas encodé dans leur mémoire cette information ou parce qu'ils ne jugent pas nécessaire ou opportun de les rapporter durant l'entrevue, soit parce qu'ils n'en comprennent pas le sens ou les intentions qu'elles sous-entendaient pour l'agresseur, soit parce qu'ils les considèrent sans importance.

l'agression sexuelle, mais aussi au fait que les victimes non agentives citent surtout ce qu'elles ont dit aux membres de leur famille *après* l'agression. En effet, elles rapportent les conversations qu'elles ont eues avec leur.s confident.s, parent.s, ami.s ou professeur.s, lorsqu'elles ont décidé de dévoiler l'agression. Elles rapportent ce qu'elles leur ont dit et la réaction suscitée (« c'est triste/c'est pas gentil ce qu'il t'a fait »), mais aussi pourquoi elles ont tardé, lorsque c'est le cas, à en parler. À ce propos, plusieurs des victimes du corpus rapportent les menaces reçues de l'agresseur les incitant à garder le secret.

Reste finalement à expliquer la prédilection des enfants pour le DRI au détriment du DRD, en dépit de sa plus grande complexité syntaxique. On aurait attendu de la part d'enfants de six à huit ans qu'ils utilisent majoritairement le DRD, comme le suggèrent Goodell et Sachs (1992) dans une étude réalisée auprès d'enfants de quatre à huit ans. D'autres auteurs sont arrivés à des conclusions similaires, entre autres Hickmann (1993), Köder et Maier (2018) ainsi que Ely et McCabe (1993), qui ont même montré qu'avant sept ou huit ans, le DRI était quasi-inexistant dans les narrations orales d'expériences personnelles. C'est pourtant le DRI qui domine dans nos données, et ce, pour les deux groupes de victimes. Cela laisse penser que le recours à une structure syntaxique au détriment d'une autre dépend davantage du contexte dans lequel les énoncés rapportés ont été produits que de l'agentivité sexuelle ou même de l'âge. Dans le cadre d'une entrevue d'enquête, peut-être les enfants utilisent-ils le DRI de crainte de se tromper en essayant de citer les paroles littéralement, bien que le recours à une structure ou l'autre soit fort probablement un processus inconscient. On peut aussi supposer que comme la structure du DRI offre la possibilité de paraphraser les propos d'origine, l'effort pour se remémorer les paroles est moindre qu'avec le discours direct. La nature des propos rapportés pourrait également avoir un lien avec cette situation (une discussion plaisante *vs* déplaisante). En effet, la citation en DRI n'étant qu'approximative, peut-être espèrent-ils ainsi éviter de rapporter des propos trop crus ou trop embarrassants à énoncer tels qu'ils ont été dits la première fois. Enfin, une dernière hypothèse vient du côté des individus mis en scène. Ely et McCabe (1993) ont montré que les enfants préféreraient rapporter les paroles des autres de manière indirecte, et les leurs, directement. Ce résultat peut donc en partie éclairer la surutilisation de la structure indirecte

dans notre étude, puisque globalement, les victimes mettent surtout en scène des paroles dites par une autre personne qu'elles-mêmes (59 % des cas).

5.5. Conclusion partielle

Il a été vu dans ce chapitre que les victimes agentives sont celles qui ont le plus souvent recours au discours rapporté lors l'entrevue d'enquête. Lorsqu'elles rapportent des paroles, elles rapportent surtout les propos émis par l'agresseur durant l'agression sexuelle. Elles emploient le DR dans une plus grande diversité d'usages : pour reproduire et actualiser des propos, certes, mais aussi pour mettre dans la bouche de l'agresseur des mots qu'il n'a pas dits mais qu'il aurait pu dire. Plus important, le recours au DR semble permettre à ces victimes de justifier certains de leurs comportements durant l'agression, mais également d'éviter d'avoir à nommer concrètement les actes sexuels commis, le « dire » remplaçant le « faire ». En contrepartie, lorsque les victimes non agentives rapportent des propos, elles rapportent surtout les leurs. Elles citent des paroles qu'elles ont dites à une autre personne que l'agresseur, donc des paroles qui ont été émises en dehors de l'agression sexuelle. Elles emploient le DR uniquement pour reproduire ou actualiser des propos déjà énoncés. Elles semblent en faire un usage narratif, c'est-à-dire qu'elles présentent les paroles comme faisant partie d'une suite d'actions chronologiques, où le « dire » côtoie le « faire ».

Suivant ces constats, il ne fait aucun doute que le DR est un phénomène pertinent qui contribue à distinguer les deux types de victimes lors de l'entrevue d'enquête. Non seulement la fréquence des énoncés rapportés diffère entre les deux groupes d'enfants, mais aussi les usages qui en sont faits et les individus qui sont mis en scènes. Ces résultats tendent donc à confirmer l'hypothèse générale de la thèse, à savoir que le fait d'avoir été agent sexuel lors de sa propre agression sexuelle a un impact sur l'utilisation du langage en contexte judiciaire.

CHAPITRE 6 : L'ÉVALUATION DU RÉCIT

Tel qu'il a été dit au chapitre 2, le récit d'expérience personnelle est défini minimalement comme le fait de rapporter de façon chronologique et causale des événements vécus (Labov & Waletzky, 1967 ; Laforest & Vincent, 1996 ; Bres, 1994 ; 2001). Mais la narration orale d'une expérience passée se caractérise également par l'ajout de commentaires sur l'action narrée, donnant au récit un sens particulier. En effet, « il y a bien des façons de raconter la même histoire, et on peut lui faire dire des choses fort différentes, ou rien du tout » (Labov, 1972 [1978], p. 303). Labov nomme cet aspect de la narration « l'évaluation », l'une des différences fondamentales entre le récit d'expérience personnelle et d'autres genres de récits, comme la fable ou le conte merveilleux. L'évaluation permettrait au narrateur de justifier la raison d'être de son propos, c'est-à-dire le choix de l'expérience rapportée, mais aussi le fait de monopoliser, l'instant de la narration, la conversation (Laforest & Vincent, 1996). Il éviterait ainsi des remarques éventuelles qui porteraient sur le caractère trop « ordinaire » de l'épisode raconté (comme le souligne Labov, aucun narrateur ne veut entendre : « oui, et alors ? »). L'intention du narrateur ne serait donc « pas simple intention de communiquer une chronologie événementielle : c'est aussi (d'abord?) l'intention de produire un effet » (Bres, 1994, p. 83).

La plupart des études consacrées aux récits oraux d'expérience personnelle ont porté soit sur des événements marquants dans la vie du narrateur (Labov & Waletzky, 1967), soit sur des faits relativement banals et ordinaires de son quotidien (Vincent & Dubois, 1996 ; Laforest, 1996 ; Revaz & Fillietaz, 2006), dans tous les cas, des discours sollicités par des sociolinguistes auprès d'adolescents et d'adultes. Qu'en est-il lorsque le locuteur est un enfant qui doit rapporter un événement potentiellement traumatique dont l'énonciation s'avère difficile (ce que tendent à démontrer les chapitres sur l'ellipse et le

discours rapporté), cela dans le cadre d'une entrevue d'enquête ? L'objectif du chapitre est donc de mieux comprendre si et comment, dans ce contexte, l'enfant victime d'agression sexuelle évalue son récit d'expérience personnelle. Par quels moyens discursifs transforme-t-il l'événement vécu en un événement racontable (*reportability*), et quel(s) effet(s) cela produit-il ?

6.1. L'évaluation : considérations théoriques

William Labov s'est longuement intéressé à l'emploi des techniques verbales permettant aux narrateurs de communiquer une appréciation de leur vécu. Rappelons que l'auteur et son collègue, Joshua Waletzky, ont demandé à des jeunes de 9 à 19 ans et à des adultes appartenant aux communautés afro-américaines de Harlem de raconter leur expérience d'un danger de mort ou d'un épisode de bagarre ayant marqué leur vie. Tel que vu au chapitre 2, les auteurs ont montré qu'un récit pleinement développé est constitué des cinq étapes suivantes : le résumé (de quoi on parle), les indications (qui étaient présents, où étaient-ils, que faisaient-ils), le développement (l'action proprement dite), l'évaluation (pourquoi l'histoire est intéressante et mérite d'être racontée), le résultat (comment l'histoire s'est terminée, quelles sont les conséquences pour le narrateur) et de la chute (le retour au temps présent).

Comme on peut le constater, Labov et Waletzky ont d'abord théorisé l'évaluation comme une étape distincte du récit, figurant aux côtés des étapes susmentionnées. Mais l'évaluation a ensuite été définie comme l'orientation générale de la narration, une « pénétration [qui] se réalise autant par la structure interne des propositions narratives que par leur enchainement » (Labov, 1972 [1978], p. 306). Sans le mentionner explicitement, Labov distingue les « propositions évaluatives », concentrées dans la partie « évaluation » proprement dite du récit, des autres éléments évaluatifs qui peuvent être enchâssés par exemple dans une proposition narrative relevant du développement, ce qui la complexifie syntaxiquement.

L'évaluation « externe » se définirait comme une interruption momentanée de la succession d'actions par l'introduction de remarques ou de commentaires à propos de l'action, par exemple, « c'était vraiment terrifiant » – des propositions dites évaluatives. Elle peut aussi se concrétiser par l'ajout d'une séquence plus ou moins longue portant sur un aspect particulier de l'histoire, comme une description approfondie d'un personnage ou d'un acte, ce qui stopperait complètement l'action (par exemple, « c'est à ce moment que je l'accroche sans faire exprès, et là ce mec *avec des bras plus gros que la tête, torse nu et tout en sueur, me regarde, me fixe d'un de ces regards intenses, effrayants, dépourvus de toutes traces d'humanité*, et me dit "t'es mort salaud" »). L'ajout de tels éléments survient généralement à un moment stratégique de la narration, le plus souvent entre le développement et le résultat, ce qui a pour effet de suspendre l'action et d'accentuer le caractère exceptionnel ou inusité des événements rapportés.

L'évaluation peut parfois être « enchâssée » dans une proposition narrative, notamment dans du discours rapporté ou des paroles intérieures (supposément) émises au moment des faits, comme ce serait le cas avec un énoncé tel que : « [*à tel moment du développement*] je me suis dit : "Oh mon Dieu, ça y est!" » (Labov, 1972 [1978], p. 309). Par conséquent, les procédés évaluatifs s'analysent non plus en fonction de la structure interne du récit, mais par rapport à la structure syntaxique des propositions qui le composent. Pour Labov, les propositions « narratives », c'est-à-dire celles qui font progresser l'action, sont les plus simples d'un point de vue grammatical, et tout élément contribuant à les complexifier viserait en fait à évaluer l'action narrée. L'auteur a mis de l'avant quatre procédés syntaxiques qui participent à l'évaluation du récit et qui ajoutent de la force aux propositions narratives : les intensificateurs, les comparateurs, les corrélateurs et les explicatives, chaque procédé pouvant apparaître dans l'une ou l'autre des six étapes du récit (y compris les propositions déjà évaluatives).

Les intensificateurs sont les éléments linguistiques qui contribuent à renforcer l'un des événements rapportés. L'intensification peut se réaliser au moyen de gestes accompagnant le discours, de quantificateurs, d'énoncés rituels, de répétitions et de phonétismes expressifs, par exemple, « au final, j'ai **vraiiiiimeeeent** ri hier soir ! ». L'ajout

d'intensificateurs modifie très peu la structure syntaxique des propositions d'attache. Les comparateurs, dont la négation est souvent la première manifestation, permettent au narrateur de comparer les événements qui se sont produits à ceux, hypothétiques, qui auraient pu se produire, comme dans : « je **ne** lui ai **pas dit** que son gâteau était mauvais, il aurait été bien trop offusqué ». Outre la négation, l'utilisation du conditionnel, du futur, de l'impératif et de verbes modaux ou quasi-modaux entrent dans cette catégorie, de même que les interrogations insérées dans des paroles rapportées ou directement adressées à l'interlocuteur. Labov ajoute également dans cette catégorie de procédés les métaphores, les syntagmes prépositionnels contenant « comme » ainsi que les comparatifs et superlatifs proprement dits. Les corrélateurs servent à rapprocher deux événements qui se sont réellement produits. Ce rapprochement peut notamment s'effectuer grâce à l'emploi d'imparfaits suivis d'infinitifs, de doubles appositions, de doubles épithètes, ou de syntagmes adjectivaux, par exemple, « **j'adorais danser** à l'époque où j'étais un **jeune homme fringant et vigoureux** ». Enfin, le dernier procédé syntaxique, appelé les explicatives, correspond aux « propositions subordonnées qui expliquent ou évaluent les propositions principales, narratives ou déjà évaluatives, auxquelles elles sont attachées » (Labov, 1972 [1978], p. 328). On retrouve deux sortes de propositions explicatives, soit les restrictives (« alors que/bien que/etc. ») et les causales (« puisque/parce que/etc. »), par exemple : « ce soir-là je n'ai rien mangé **parce que tout était infect** ». Pour Labov, l'occurrence de ces procédés est bien en rapport étroit avec l'évaluation du récit,

soit qu'ils [font] ressortir certains événements particulièrement pertinents quant au fond, soit qu'ils comparent les faits arrivés à ceux qui auraient pu avoir lieu à leur place, soit qu'ils enrichissent de corrélations le déroulement linéaire de l'histoire en superposant tel événement à tel autre, soit enfin qu'ils contribuent à mettre au jour l'intérêt profond du récit (1972 [1978], p. 331).

Le sociolinguiste a montré que les enfants possèdent dès l'âge de cinq ans la syntaxe narrative de base et qu'ils sont en mesure d'évaluer leur récit. Les procédés évaluatifs les plus couramment utilisés seraient les intensificateurs et les comparateurs. Les corrélateurs et les explicatives seraient maîtrisés plus tardivement, entre l'adolescence et l'âge adulte, en raison de leur plus grande complexité syntaxique. Parmi les deux catégories les plus

utilisées, les sous-types les plus courants seraient les quantifieurs, les énoncés rituels, les négations et les verbes modaux et quasi-modaux.

Toutefois, Labov considère les enfants comme de piètres narrateurs, puisque même s'ils sont en mesure de le faire, ils évalueraient finalement assez peu leur récit. En outre, lorsqu'ils le font, ils le feraient « moins aisément, moins spontanément que [...] l'adulte qui sait compliquer la représentation qu'il donne de son vécu en passant sans cesse du réel à l'imaginaire » (Labov, 1972 [1978], p. 335). Labov considère donc comme habile le narrateur qui, traduisant son vécu, le transforme en œuvre dramatique, des compétences qui se développeraient avec l'expérience.

6.1.1. Les études post-laboviennes sur l'évaluation des récits enfantins

Depuis l'étude pionnière en sociolinguistique de Labov et Waletzky, l'évaluation du récit par l'enfant est un phénomène qui a suscité un intérêt certain dans le domaine de la psycholinguistique, de la psychologie cognitive et de l'acquisition du langage. Plusieurs auteurs ont cherché à vérifier si, et comment, les enfants évaluent leur récit d'expérience personnelle. Cet intérêt repose sur le fait que l'évaluation est considérée comme un critère fondamental de la cohérence du récit (Bliss, McCabe & Miranda, 1998 ; Burger & Miller, 1999 ; McCabe & Rollins, 1994 ; McCabe & Peterson, 1984 ; Miller & Sperry, 1988 ; Peterson & McCabe, 1983).

Cependant, comme nous le constaterons, la définition de l'évaluation et les critères utilisés pour l'analyser varient d'un auteur à l'autre, certains s'étant attardés aux propositions dites évaluatives, donc des propositions qui suspendent l'action pour porter un jugement sur les faits narrés (par exemple, « à ce moment-là je pensais mourir »), d'autres aux procédés évaluatifs, qui peuvent être intégrés aux propositions déjà évaluatives, mais aussi aux propositions narratives (par exemple, « hier j'ai frappé ce mec **trop balaise** [*intensificateur*], pis après il a couru **comme une fillette** [*comparateur*] chez sa mère »). Cette confusion vient sans doute de la définition qu'en donne Labov lui-même et du fait que ses travaux ne rendent pas opératoires ces notions.

Par exemple, Miller et Sperry (1988) définissent l'évaluation comme l'expression d'une attitude à propos de l'expérience narrée. Dans une perspective ethnographique, les chercheuses se sont intéressées aux récits oraux d'expérience personnelle de cinq enfants âgés de deux ans. Les narrations ont été produites dans le cadre de conversations naturelles avec la mère, la majorité des récits ayant été produits spontanément par l'enfant, c'est-à-dire sans sollicitation de la mère. Ils portent donc sur des thématiques choisies par l'enfant, dont la plupart renvoient à des événements négatifs, spécialement à des blessures physiques (le phénomène semble d'ailleurs caractériser les conversations parent-enfant en bas âge, voir aussi Burger & Miller, 1999). Inspirées de Labov, les ethnographes ont retenu les éléments suivants pour juger de la capacité des enfants à évaluer leur récit : certains procédés de la catégorie des intensificateurs et des comparateurs, en plus du discours rapporté et de l'expression d'une émotion ou d'un jugement de valeur, donc un mélange entre procédés évaluatifs et propositions évaluatives. Leurs résultats montrent que dès l'âge de deux ans, les enfants évalueraient relativement abondamment leur narration. En effet, près de 20 % des propositions qui composent leur récit seraient soit évaluatives, soit elles contiendraient un des procédés évaluatifs retenus.

Les psycholinguistes Peterson et Biggs (2001) conçoivent pour leur part l'évaluation du récit comme étant l'expression langagière d'émotions. Les auteures ont demandé à soixante enfants âgés de 3, 5 et 8 ans de raconter trois expériences personnelles, une dans laquelle ils ont ressenti de la joie (émotion positive), une autre de la surprise (émotion neutre) et une troisième de la colère (émotion négative). En plus de la description d'une émotion ou d'un état émotionnel (par exemple « je *pleurais* » versus « j'avais de la *peine* »), les auteures ont retenu les propositions qui contiennent des références à un état cognitif ou perceptuel (« je *voulais* pas », « je *pensais* que »), du discours rapporté, des marques d'incertitude (*hedges*), des négations à valeur comparative, des répétitions de mots ou d'idées, des marqueurs d'intensité et de quantité, des qualifications, ainsi que des onomatopées et d'autres effets sonores. De fait, ce sont les récits portant sur une expérience ayant conduit à ressentir de la colère (par rapport à la joie et la surprise) qui ont généré, pour tous les groupes d'âge et les deux sexes, le plus de procédés évaluatifs. Les marqueurs

d'intensité, les négations et l'expression d'un état émotionnel s'y sont avérés les plus utilisés. Leurs résultats montrent que près d'un énoncé sur deux contient l'expression d'une émotion concrète et/ou d'un des procédés évaluatifs analysés.

Il semble donc que la nature de l'expérience narrée influence l'évaluation du récit, et que les événements négatifs seraient les plus propices à l'usage de procédés évaluatifs (Peterson & Biggs, 2001). Mais est-ce le seul facteur en cause ? D'autres variables ont été mises en relation avec l'évaluation du récit d'expérience personnelle, notamment l'âge et le sexe de l'enfant (Peterson & McCabe, 1983 ; Ukrainetz, Justice, Kaderavek & coll., 2005), le niveau de détresse psychologique ressenti (Menig-Peterson & McCabe, 1978 ; Peterson & Biggs, 1998), le statut socio-économique des parents (Burger & Miller, 1998 ; Shiro, 2003), l'appartenance à certaines cultures et religions (Labov, 1972 ; McCabe, 1997 ; Minami & McCabe, 1991) ou encore la présence d'un trouble du langage ou de la mémoire (Bliss, McCabe & Miranda, 1998 ; McCabe & Rollins, 1994). Par exemple, certains auteurs soutiennent que les filles auraient plus tendance à évaluer leur récit que les garçons du même âge (Buckner & Fivush, 1998), notamment, qu'elles exprimeraient plus d'émotions concrètes (Adams, Kuebli, Boyle & Fivush, 1995), tandis que d'autres chercheurs n'ont remarqué aucune différence significative à cet égard (Burger & Miller, 1999 ; Miller & Sperry, 1988 ; Peterson & Biggs, 1998; 2001).

Les résultats divergent donc d'une étude à l'autre, des variations qu'on peut attribuer à l'appartenance disciplinaire des auteurs qui ont étudié le phénomène, aux critères qui ont servi à le définir, à la façon de découper les discours (en TDP, en propositions, en énoncés, etc.), mais aussi au contexte dans lequel les narrations ont été obtenues (en laboratoire par un chercheur, en classe par un professeur, à la maison par un parent, etc.). Un constat émerge cependant des études post-laboviennes : il semble y avoir un consensus autour du fait que les enfants seraient, à leur façon, des narrateurs compétents. En effet, ils feraient preuve de créativité au moment de mettre en scène leur vécu et de rendre l'expérience passée « racontable » et intelligible pour l'auditeur, des compétences qu'on observerait dès l'âge de deux ans et qui seraient pleinement développées à six ans (McCabe & Rollins, 1994 ; Peterson & McCabe, 1983).

6.1.1.1. Qu'en est-il des récits d'agression sexuelle ?

Si on considère que « la structure des récits d'enfants diffère selon les émotions dont ils parlent⁴⁶ » [*nous traduisons*] (Peterson & Biggs, 2001, p. 805), on peut supposer que les récits d'agression sexuelle présenteront des particularités structurelles qui les distingueront d'autres expériences personnelles qui n'ont pas suscité le même genre d'émotion. Cette question a d'ailleurs été traitée par Mossige et ses collègues (2005). Rappelons que ces auteurs ont comparé des récits d'agression sexuelle à des récits portant sur une autre expérience négative, par exemple des abus physiques. Ils ont montré que l'agression sexuelle est une thématique particulièrement difficile à aborder, sa narration étant significativement moins cohérente, moins structurée et moins élaborée que la narration d'un événement potentiellement traumatique, mais de nature non sexuelle, cela, peu importe l'âge et le sexe des enfants.

Une des rares études à avoir traité de l'évaluation du récit d'agression en contexte d'entrevue d'enquête est celle de Wescott et Kynan (2004), qui a été présentée au chapitre 1. Définissant l'évaluation comme étant l'expression d'une émotion ou d'un état émotionnel, physique ou cognitif, les auteures ont montré que peu d'enfants évaluent leur récit : à peine 10 % des participants de leur étude ont parlé de leur état physique au moment de faits (par exemple, une douleur ou de l'inconfort) et seulement 20 % d'entre eux ont fait part d'un état émotionnel comme la peur ou la colère. Dans une autre étude, Lyon, Scurich, Choi, Handmaker et Blank (2012) ont voulu mesurer à quelle fréquence les jeunes victimes évaluent leur récit lorsqu'elles le font. Selon les auteurs, à peine 6 % des réponses contiennent une évaluation de l'action narrée, c'est-à-dire l'expression d'un état physique, cognitif ou émotionnel. Enfin, Katz, Paddon et Barnett (2016) ont pour leur part cherché à identifier les émotions mentionnées par les victimes durant l'entrevue d'enquête. Leurs résultats montrent que les mots ou groupes de mots exprimant une émotion les plus fréquents sont « ne pas aimer » et « peur ». Mêmes s'ils en incluent somme toute assez peu

⁴⁶ « [...] structure of the children's narratives differed depending upon the emotion about which they were talking » (Peterson & Biggs, 2001, p. 805).

dans leur récit, les enfants auraient, selon Katz et son équipe, tendance à exprimer davantage d'émotions (négatives en particulier) durant la phase déclarative de l'entrevue que lors de la phase prédéclarative, dans laquelle ils sont invités à parler d'un autre événement que l'agression sexuelle vécue – généralement un événement neutre ou heureux. Ces résultats rejoignent ceux de Peterson et Biggs (2001) voulant que les expériences négatives amènent les enfants à exprimer davantage d'émotions dans le récit qu'ils en font.

Certaines limites de ces études doivent être soulignées, dont la plus évidente est celle de la définition même de l'évaluation. Pour ces auteurs, elle se mesure principalement par l'expression concrète d'une émotion ou d'un état physique ou cognitif. Or, suivant le modèle labovien et adoptant une perspective linguistique, l'évaluation se manifeste de bien d'autres façons : par la structure même des énoncés et leur enchaînement, ainsi que par l'ajout d'éléments servant à complexifier la syntaxe narrative de base. Les lignes suivantes seront de ce fait consacrées à une opérationnalisation de la notion d'évaluation et aux critères qui ont permis son identification dans les récits analysés.

6.2. Considérations méthodologiques

La définition de l'évaluation adoptée dans la présente étude est celle des procédés évaluatifs, où l'évaluation est conçue comme l'expression d'une sorte de subjectivité qui traverse l'ensemble de la narration et dont les traces dans le discours peuvent être repérées concrètement. Selon Laforest (1996), on peut identifier la subjectivité du narrateur par l'énonciation d'adjectifs et d'adverbes subjectifs, de métaphores, de négations à valeur comparative, de verbes d'émotion ou de modalité, de locutions interrogatives et exclamatives ainsi que par des subordonnées explicatives. Elle s'exprimerait aussi par l'utilisation d'expressions axiologiques, qui correspondent à des unités lexicales marquées de façon relativement stable d'un trait de valorisation ou de dévalorisation (Jackiewicz, 2014). Ces expressions servent normalement à exprimer des jugements de valeur à l'égard des éléments représentés dans la narration (Revaz & Filliettaz, 2006). L'évaluation se présenterait donc sous diverses formes et apparaîtrait à tout moment du récit. L'ajout de

tels éléments viserait la dramatisation du vécu (Laforest, 1996), et contribuerait à créer une certaine mise en tension événementielle (Revaz & Filliettaz, 2006), indiquant d'emblée la ou les conclusions à tirer du récit (Adam & Revaz, 1996).

Par conséquent, pour être considérés aux fins des analyses, les procédés (dont il sera question prochainement) doivent :

1. complexifier syntaxiquement la proposition d'attache ;
2. s'inscrire dans une proposition en lien avec l'agression sexuelle (avant, pendant ou après les faits) ;
3. être formulés de sorte à étayer la ou les conclusions du narrateur en :
 - i) mettant l'accent sur un événement ou un fait (intensificateurs) ;
 - ii) comparant deux événements ou deux faits, réels ou fictifs (comparateurs) ;
 - iii) modalisant une action ou un état (modalisateurs) ;
 - iv) expliquant un événement, un fait ou une idée (explicatifs) ;
 - v) exprimant un jugement, un sentiment, une sensation ou une intention (expressifs).

La sélection des procédés évaluatifs est inspirée des travaux de Labov (1972), mais aussi de ceux de Laforest (1996) et de Peterson et Biggs (2001). Le tableau 13 présente les procédés qui ont servi à identifier les propositions évaluatives. Notons qu'il s'agit de l'ensemble des moyens linguistiques pour exprimer une évaluation du vécu qui ont été répertoriés dans le présent corpus.

Tableau 13. Description des procédés évaluatifs retenus et exemples fictifs

Catégories	Sous-catégories	Exemples fictifs
Intensificateurs	- Répétitions - Reprises différées - Accumulations/énumérations - Amplificateurs - Énoncés stéréotypés/génériques - Onomatopées/effets sonores	- « j'ai eu peur, ah que <i>j'ai eu peur</i> » - « j'ai eu toute une frousse [<i>plus loin dans l'entrevue</i>] je te dis, <i>j'ai eu toute une frousse</i> » - « pis...pis aussi...pis en plus » - « j'ai <i>vraiment</i> eu peur » - « ça donne <i>la chair de poule</i> » - « ça fait "<i>paaf</i>" »

	- Gestes paraverbaux⁴⁷ - Exclamations⁴⁸	- « grand comme ça [geste] » - « c'était effrayant ! »
Comparateurs	- Analogies - Négations - Verbes au conditionnel/futur	- « ma vie est un enfer » - « j'ai pas dit » - « j'aurais dit »
Modalisateurs	- Verbes modaux ou quasi-modaux suivis d'un verbe à l'infinitif - Expressions modales suivies d'un verbe à l'infinitif	- « je <i>devais</i> dire » - « j'étais <i>obligé</i> de dire »
Explicatifs	- Marqueurs d'opposition ou de restriction - Marqueurs de causalité	- mais, bien que, etc. - à cause, parce que, etc.
Expressifs	- Verbes ou expressions exprimant une émotion ou un état émotionnel - Verbes ou expressions exprimant une intention ou une attitude - Verbes ou expressions exprimant un état physique - Lexique axiologique/jugements de valeur - Verbes ou expressions exprimant un état cognitif ou perceptuel	- « j'ai <i>pleuré</i>/j'avais de la <i>peine</i> » - « ça me <i>tentait</i> pas » - « je <i>souffrais</i>/j'étais pas <i>confortable</i> » - « je trouve qu'il est <i>méchant</i>/c'est <i>pas bien</i> » - « je <i>croyais que</i>/ça <i>puait</i> »

L'extrait suivant est un exemple de réponses contenant un ou plusieurs procédés évaluatifs retenues aux fins des analyses (procédés marqués en gras) :

[Extrait 1, Henry-A]

V [...] il m'**obligeait** à l'embrasser sur la bouche pis j'**aimais pas ça**.

Pour chaque réponse contenant un ou plusieurs procédés évaluatifs, deux éléments ont été analysés : 1) la ou les sous-catégories dont relève le procédé utilisé ainsi que la catégorie à laquelle il se rattache et 2) le nombre d'occurrences de procédés évaluatifs par réponse

⁴⁷ Certains gestes paraverbaux, en particulier ceux qui accompagnent le discours et qui contribuent à une meilleure compréhension des faits rapportés étaient notés par des transcriptrices, comme les parties de corps pointées par l'enfant, par exemple, « il m'a touché ici [*pointe son entrejambe*] ». Aux fins des analyses, seuls les gestes qui contribuent à accentuer une proposition ont été pris en compte.

⁴⁸ Les transcriptrices devaient ajouter une ponctuation exclamative lorsque le ton était clairement intonatif. Les montées intonatives moins marquées n'étaient donc pas prises en considération.

analysée, c'est-à-dire le nombre d'occurrences de chaque sous-catégorie de procédés (une réponse peut être plus ou moins évaluative selon la concentration de procédés évaluatifs qu'elle contient). Dans une même réponse évaluative, par exemple « **il m'obligeait** à l'embrasser sur la bouche **pis j'aimais pas ça** », plus d'une sous-catégorie d'une même catégorie ou de catégories différentes peuvent apparaître. Dans ce cas, on retrouve une expression modale (« *obliger à embrasser* ») et un verbe d'émotion (« *aimer* »), donc une occurrence de la catégorie des « modalisateurs » et une autre des « expressifs » (chacun des procédés sera décrit plus en profondeur dans les lignes suivantes). L'hypothèse à la base de cette analyse est que les enfants qui ont posé un ou plusieurs gestes sexuels auront tendance à évaluer davantage l'action narrée que les enfants qui n'ont pas posé de tels gestes durant leur agression.

6.3. Présentations des analyses

Au total, 317 réponses contenant un ou plusieurs procédés évaluatifs ont été identifiées. Sur les 1447 TDP qui composent le corpus, cela représente une moyenne de 22 % de réponses contenant une évaluation du vécu, soit presque une réponse sur quatre. Si on compare avec le discours rapporté, par exemple, il s'agit d'un phénomène deux à trois fois plus fréquent (22 % vs 9 %). Une autre différence avec le discours rapporté ou encore avec l'ellipse, c'est que tous les participants produisent des passages évaluatifs durant l'entrevue d'enquête, même les moins loquaces.

Les procédés évaluatifs analysés se retrouvent n'importe où dans l'entrevue, souvent dès le premier tour de parole de l'enfant. En outre, la très grande majorité des TDP évaluatifs contiennent plusieurs procédés évaluatifs d'une même catégorie ou de catégories différentes. En effet, 905 occurrences d'une sous-catégorie de procédés ont été observées⁴⁹,

⁴⁹ Ce chiffre sous-estime le nombre total d'occurrences observées, notamment parce que pour chaque réponse identifiée comme « évaluative », chacune des sous-catégories de procédés évaluatifs était analysée selon sa présence ou son absence ; donc si la même sous-catégorie figure deux fois dans la réponse, par exemple deux négations à valeur comparative, une seule occurrence de la sous-catégorie « négation » était comptabilisée. Ce choix vient du fait qu'il aurait été difficile de dire précisément combien, par exemple, « d'accumulations/énumérations » figurent dans un même TDP, certaines sous-catégories ne relevant pas d'un mot mais plutôt d'un ensemble de mots ou de propositions, dont parfois leur identification dépend d'un

donc en moyenne trois sous-catégories de procédés appartenant à une même catégorie ou à des catégories différentes par réponse évaluative. Le tableau 14 montre la répartition des cinq catégories de procédés évaluatifs retenues en fonction des 905 occurrences observées.

Tableau 14. Distribution des cinq catégories de procédés analysés

	% de chaque catégorie (<i>n</i> occurrences = 905)
Intensificateurs	35,47
Comparateurs	15,03
Modalisateurs	10,83
Explicatifs	15,59
Expressifs	24,09

On le constate, la catégorie des « intensificateurs » est celle qui apparaît dans le plus grand nombre de réponses évaluatives, des résultats qui concordent avec ceux de Labov (1972). La deuxième plus fréquente est celle des « expressifs ». Les « explicatifs » et les « comparateurs » sont utilisés dans des proportions similaires, tandis que la catégorie des « modalisateurs » est la moins fréquente.

Chacune des cinq catégories sera présentée en détail dans les lignes suivantes, ce qui permettra d'apprécier l'effet produit par chacun des procédés retenus sur le discours des victimes.

6.3.1. La catégorie des intensificateurs

Nous l'avons dit, les « intensificateurs » contribuent à mettre l'accent sur un événement, un acte ou un fait. Cette catégorie est la catégorie de procédés évaluatifs la plus fréquente du corpus, avec 321 apparitions sur les 905 occurrences comptabilisées, phénomène qu'on

TDP précédent (par exemple, les « reprises différées »). En outre, le volume de parole analysé dans cette thèse étant considérable, il aurait été difficile d'en faire un recensement exhaustif. L'objectif était plutôt d'identifier le nombre de TDP évaluatifs qui contiennent telles ou telles sous-catégories (nous y reviendrons dans la section « comparaison des deux groupes de victimes »).

peut expliquer entre autres par sa simplicité syntaxique. Le tableau 15 illustre la répartition de chacune des sous-catégories de procédés faisant partie de cette catégorie. Les plus fréquemment utilisées sont les « reprises différées », « les accumulations/énumérations » et les « amplificateurs ».

Tableau 15. Distribution des sous-catégories des intensificateurs

	% de chaque sous-catégorie (n occurrences = 321)
Répétitions	18,07
Reprises différées	21,50
Accumulations/ énumérations	21,50
Gestes paraverbaux	8,41
Amplificateurs	21,18
Énoncés stéréotypés/génériques	1,87
Effets sonores/onomatopées	3,12
Exclamations	4,36

Quelques précisions sont nécessaires avant de présenter les analyses, notamment parce que les sous-catégories « accumulations/énumérations » et « reprises différées » n'apparaissent pas dans le modèle labovien. La première renvoie au moment où, dans sa réponse, l'enfant fait une longue énumération, fournissant souvent plus d'informations que nécessaire, ou lorsqu'il présente les faits en les introduisant avec des marques de gradation (voir exemple fictif dans tableau 13), donnant l'impression que les événements s'accumulent et que la situation s'aggrave. La seconde renvoie aux passages où l'enfant répète presque textuellement une information dite dans un tour de parole précédent alors que la question ne portait pas spécifiquement sur cet élément d'information, c'est-à-dire des cas où l'information est réintroduite librement par la victime. C'est à cet égard que les « reprises différées » se distinguent des « répétitions » qui, elles, surviennent au cours du même tour de parole. Les « gestes paraverbaux » retenus sont ceux qui accompagnent le langage, pas ceux qui s'y substituent. Un exemple de gestes paraverbaux qui ont été exclus des analyses est celui où l'enquêteur demande à l'enfant de lui montrer en quoi consiste les actes sexuels

commis et où l'enfant lui répond en les mimant. Les « amplificateurs » sont des expressions, composées généralement d'adverbes ou d'adjectifs, qui accentuent la présence d'un élément propositionnel (« toujours », « tout le temps », « vraiment ») ou son absence, sa restriction (« jamais », « pas du tout », « aucunement »). Enfin, son nom l'indique, la sous-catégorie des « énoncés stéréotypés/génériques » correspond aux locutions telles que des proverbes ou des expressions populaires, généralement formulées au présent atemporel et au mode impersonnel.

Les extraits 2, 3 et 4 illustrent l'ensemble des sous-catégories des « intensificateurs » et l'effet qu'ils produisent sur le récit des victimes (marqués en gras ; les procédés d'autres catégories seront discutés dans les sections qui leur sont dédiées) :

[Extrait 2, Annabelle-NA]

E Ok, parce que là tu dis « des fois », est-ce que c'est arrivé une fois ou plus qu'une fois ?

V Trois jours après, **trois jours qu'il arrête, trois jours qu'il continue, trois jours qu'il arrête, tout le temps tic tac tic tac tic tac.**

[*Plusieurs TDP après*]

E Tu m'as dit que c'est arrivé plus qu'une fois, c'est arrivé [

V [Trois fois.

E Trois jours, après ça trois jours, c'est ça ?

V Non, **trois jours, trois jours arrête, trois jours ça continue, trois jours ça arrête, tout le temps tic tac tic tac tic tac tic tac.**

[Extrait 3, Arthur-A]

V [...] il a **même** violé un bébé, <ok> **il a violé un bébé.**

E Moi je veux savoir les choses qui te sont arrivées à toi, [ok ?

V [Il a violé un petit bébé de même [geste].

[Extrait 4, Annabelle-NA]

E Pis parle-moi de ses vêtements quand il fait ça quand il met son doigt dans ta « noune », qu'est-ce qui se passe avec ses vêtements à lui ?

V **Il bouge pas d'une seule orteil, rien.**

L'extrait 2 contient un énoncé qui est répété presque identiquement à plusieurs tours de parole d'intervalle, une répétition qui survient au total trois fois au cours de l'entrevue. En plus cette « reprise différée », on retrouve plusieurs procédés faisant partie des intensificateurs, entre autres l'amplificateur « tout le temps » et l'effet sonore/onomatopée

« tic tac tic tac tic tac ». L'extrait contient également une longue énumération qui répète les mêmes informations au sein du même TDP : « Trois jours après, trois jours qu'il arrête, trois jours qu'il continue, trois jours qu'il arrête ». La présence de ces intensificateurs renforce l'aspect récurrent de l'agression et le fait qu'elle était perpétrée régulièrement, peut-être toujours au même moment. C'est d'ailleurs ce que laisse penser le « tic tac » qui s'apparente au son d'une horloge, un son régulier et constant.

Dans l'extrait 3, la victime insiste sur le fait que l'agresseur aurait violé un bébé, une information qui apparaît trois fois dans ce court extrait et qui est également réitérée plus loin dans l'entrevue. L'adverbe « même » dans « il a *même* violé » marque un renchérissement de l'information et produit un effet d'amplification : en plus de l'avoir agressé lui, il a *même* violé un bébé. Les gestes paraverbaux contribuent à cette impression d'intensification en indiquant à quel point le bébé était petit. Ces procédés évaluatifs semblent être exprimés pour mettre l'accent sur la déviance de l'agresseur, la thèse défendue par la victime pouvant être résumée ainsi : « violer » un enfant c'est mal, mais « violer » un bébé c'est encore pire, en l'occurrence un très petit bébé. D'ailleurs, l'enfant utilise ce genre de procédé à de nombreuses reprises lorsqu'il parle du comportement de l'agresseur. Par exemple, lorsque l'enquêteur tente de ramener la discussion sur les sévices qu'il a subis personnellement, l'enfant répond : « Après: après il a **violé mes sœurs**, <moi je veux parler:> **mes deux sœurs !** ». Non seulement il ne parle toujours pas de son expérience à lui, mais la répétition de « mes sœurs » accentue sa position initiale : l'agresseur ne l'a pas seulement « violé » lui, mais a aussi « violé » un petit bébé ainsi que ses sœurs, et pas qu'une seule, les deux ! L'intonation exclamative intensifie sa proposition.

Enfin, l'extrait 4, qui est produit par la même fillette que l'extrait 2, contient un énoncé stéréotypé ou générique, soit « ne pas bouger d'une seule orteil ». Il s'agit vraisemblablement d'une variante de l'expression « ne pas bouger d'un poil/d'un pouce », mais où en plus sont ajoutées les expressions « une seule » et « rien » qui accentuent davantage le fait que l'agresseur n'aurait pas bougé du tout (à l'exception de lui « mettre un doigt dans la "noune" », selon ses dires). L'énoncé semble avoir été émis par la victime

pour renforcer la thèse voulant que son agresseur était « somnambule » au moment des faits, des propos qu'elle réitère à trois reprises durant l'entrevue. Elle utilise d'autres locutions stéréotypées pour intensifier cette position. Par exemple, lorsque l'enquêteur lui demande si l'agresseur lui a dit des choses pendant l'agression, la fillette l'interrompt et dit : « Non, il dort, **un point c'est tout** ». Cette expression semble être un moyen pour l'enfant de clore le débat autour du « somnambulisme » de son agresseur, et indiquer qu'il est inutile de la questionner davantage sur les actes qui demandent d'être éveillés pour être accomplis. Cette sous-catégorie n'intensifie pas seulement un élément de discours qui vient d'être dit, mais aussi une position, une thèse ou un argumentaire sous-entendu dans le discours.

En somme, les analyses montrent que les enfants font preuve de créativité pour intensifier certains passages de leur récit. On remarque aussi la variété des procédés utilisés, qu'on retrouve souvent en abondance dans une même réponse. Les « intensificateurs » se retrouvent souvent aux côtés d'autres catégories de procédés évaluatifs, très souvent des sous-types de la catégorie des « comparateurs », catégorie dont il sera question dans les lignes suivantes.

6.3.2. La catégorie des comparateurs

Les « comparateurs » permettent de comparer certains événements et certains faits qui ont eu lieu à d'autres, réels, fictifs ou hypothétiques. Sur les 905 occurrences analysés, 136 correspondent à cette définition. Il s'agit de la troisième catégorie la plus fréquente après les « intensificateurs » et les « expressifs », à égalité avec les « explicatifs ». La sous-catégorie la plus fréquente de cette catégorie est les « négations » avec 57 % des occurrences, ce qui en fait l'une des sous-catégories les plus utilisées de toutes les sous-catégories analysées. Le tableau 16 illustre les proportions des trois sous-catégories de procédés comparatifs retenus.

La catégorie des « comparateurs » a légèrement été modifiée par rapport à celle proposée par Labov. Les « analogies » comprennent des métaphores et des comparaisons,

généralement introduites par « comme ». Les « négations » retenues concernent uniquement les négations d'action, par exemple, « je n'ai *pas dit* » ou « je n'ai *pas fait* » telle ou telle chose⁵⁰. Elles permettent de mettre en relation les faits réels, à ceux, hypothétiques, qui auraient pu arriver ou qui arriveront peut-être un jour. Ce genre de propositions ne sont par conséquent pas des propositions narratives, puisque l'action présentée n'a jamais eu lieu.

Tableau 16. Distribution des sous-catégories des comparateurs

	% de chaque sous-catégorie (<i>n</i> occurrences = 136)
Analogies	12,50
Négations	56,61
Verbes au conditionnel/ futur	30,88

Les propositions au conditionnel ou au futur ont aussi été considérées comme faisant partie de cette catégorie puisqu'elles portent, elles aussi, sur des événements hypothétiques ou qui ne sont pas encore arrivés et donc, elles sont mises en comparaison avec ce qui est présenté comme vraiment arrivé. Soulignons que le discours rapporté, qui apparaît dans cette catégorie dans le modèle labovien, plus particulièrement le contenu de la citation, n'a pas été identifié comme évaluatif alors qu'il l'est pour Labov (1972) et pour Peterson et Biggs (2001). Ce choix repose entre autres sur le fait que ce contenu n'est pas considéré comme « narratif », la seule action présente dans la proposition est le verbe de parole qui sert à l'introduire (ce verbe peut néanmoins être considéré aux fins des analyses s'il porte une marque d'évaluation, voir les exemples donnés au tableau 13).

Les extraits 5, 6, 7 sont des exemples de citations contenant une ou plusieurs sous-catégories des « comparateurs » :

⁵⁰ Ont été exclues les émotions négatives comme « j'aimais pas ça » ou « j'étais pas content » et les jugements de valeur négatifs tels que « je trouve qu'il est pas gentil » ou « c'est pas correct ce qu'il a fait », qui ont été considérés uniquement comme des procédés de la catégorie des « expressifs » (nous y reviendrons). Ont également été exclues des « comparateurs » les négations qui portent sur des éléments descriptifs, comme « ma chambre est pas grande » ou « il avait pas de vêtements », ainsi que les réponses négatives, par exemple, « est-ce qu'il portait des vêtements » - « non ».

[Extrait 5, Henry-A]

- E Je vais te donner une feuille pis un crayon, montre-moi qu'est-ce que tu veux me dire.
- V Je vais dessiner une grande personne [*dessine, 30 sec.*], ça c'est derrière [*pointe son dessin*], pis il m'obligeait à le licher **comme si j'étais un petit chien** [*dessine, 7 sec.*], ' fallait que je me mette à quatre pattes, <ok> une, deux, trois, ok quatre [*en dessinant*], **on dirait que j'étais un chien** ' fait que je vais dessiner un chien, **il me prenait vraiment pour un chien**.

[Extrait 6, Justine-A]

- E Il te liche mais comment il est placé, est-ce que tu te souviens ?
- V Il est **comme un peu en grenouille**, <en grenouille> ouin mais **il lève pas les jambes comme une grenouille là** il est juste comme étendu là, <ok> des fois il est comme à genoux.

[Extrait 7, Alice-A]

- V [...] j'ai attendu le bon moment qui était hier pour le dire [*pour dévoiler les agressions à sa mère*].
- E Ok, t'as bien fait c'est ça qu'il fallait que tu fasses[
- V [Parce que **si** il serait là **il aurait conté** pleins de menteries, <ok> **il aurait dit** « non non non j'ai pas fait ça c'est pas vrai », <ok> pis maman elle a dit « t'as bien fait' », mais je l'ai gardé longtemps le secret, **à un moment donné ça gonfle ça gonfle ça explose** bien c'est ça que ça m'a fait hier.

Dans l'extrait 5, passage hautement évalué, la victime fait une analogie (qui est répétée deux fois dans ce TDP) entre sa position lors de l'agression et « un chien », une comparaison qui est émise à deux autres reprises au cours de l'entrevue⁵¹. Selon l'enfant, l'agresseur « le prenait *vraiment* pour un chien » parce qu'il l'obligeait à se mettre à genoux et à lui lécher certaines parties de corps. Il utilise ailleurs l'analogie pour décrire d'autres types de gestes sexuels, par exemple, en parlant d'un contact oral-génital fait à l'agresseur, le garçon dit que « c'était **comme si je mangeais mon saumon** [...] ça m'a donné ce pressentiment que je mangeais mon saumon, <ok> pis j'aimais pas ça ». L'analogie sert à montrer que l'acte sexuel, tout comme le fait de manger du poisson, n'est pas quelque

⁵¹ À titre d'exemple, dans cet extrait, ont été codées comme étant « présentes » les sous-catégories « analogies », « répétitions », « accumulations/énumérations », « amplificateurs » mais aussi « expressions modales ». Pour chacune des sous-catégories, une seule occurrence a été comptabilisée.

chose qu'il apprécie. En parlant d'un contact oral-génital, cette fois fait par l'agresseur, il dit ensuite : « Il me faisait aller en l'air sur sa tête, suspendu **comme si j'étais un avion en peluche** [...] pis j'aimais pas ça ». La locution conjonctive « comme si » se distingue de la conjonction « comme » par son aspect hypothétique, donc en partie inféré par le locuteur (qui prend en charge la comparaison). Dans ce cas, ce n'est pas l'agresseur qui lui a dit qu'il le « prenait pour un chien », mais l'enfant qui l'infère à partir de sa propre expérience, sa propre représentation des faits. Ces comparaisons dites hypothétiques (Gendre, 2010) lui permettent d'illustrer l'agression vécue à l'aide d'images claires, mais dévalorisantes.

D'autres victimes utilisent l'analogie pour décrire certaines positions ou actions, ou plutôt, pour expliquer ce à quoi elles ne correspondent pas. C'est le cas de l'extrait 6, où la victime explique ce que son père ne faisait pas à l'aide d'une comparaison avec une grenouille et d'une négation : « il est comme un peu en grenouille [...] mais il lève *pas* les jambes comme une grenouille là ». Cette utilisation particulière de l'analogie, qu'on peut qualifier d'analogie « négative », apparaît à d'autres reprises au cours de l'entrevue. Par exemple, en parlant du sperme de l'agresseur, l'enfant dit que « c'est juste **comme du lait**, <ok> **mais c'est un peu *pas* du lait ordinaire** ». Dans ces deux cas, la conjonction « comme » est tirée d'observations tangibles, elle sert à rapprocher deux objets semblables en apparence, par exemple, « le sperme » et « le lait », une comparaison d'ailleurs très fréquente dans le corpus.

Enfin, l'extrait 7 contient plusieurs comparateurs, dont des verbes au conditionnel « *si il serait [avait été] là il aurait* conté pleins de menteries, il *aurait* dit » et une métaphore « à un moment donné *ça gonfle ça gonfle ça explose* ». Le conditionnel permet à l'enfant de mettre en perspective des événements qui ne sont pas arrivés mais qui auraient pu se produire (nous avons analysé une partie de cet extrait au chapitre sur le discours rapporté). Il lui permet d'expliquer pourquoi elle a tardé à dévoiler l'agression, soit par crainte que l'agresseur nie les faits reprochés et lui impute une part de responsabilité. Elle le dit plus clairement peu après, toujours en utilisant le conditionnel : « il dit "si tu le dis à ta mère là, je te jure que je vais dire qu'est qui s'est passé", mais c'est lui qui **aurait été en tort** parce que c'est lui qui a commencé ». L'ajout de la métaphore lui permet d'illustrer le sentiment

induit par le poids du secret, en comparant ce sentiment à un ballon qui gonfle et qui éclate sous la pression. Cette image lui permet d'exprimer des sentiments qui sont difficiles à identifier et à nommer concrètement (même pour un adulte), et témoigne d'un malaise, voire d'une certaine détresse émotionnelle. La victime revient sur ce sentiment un peu plus tard, toujours en utilisant le conditionnel : « j'ai gardé ça [*le secret*] depuis le milieu de la deuxième année jusqu'à hier, c'est longtemps ça [...] je pouvais pus, **si je le gardais jusqu'à aujourd'hui, j'étais pus capable** ».

En somme, les « comparateurs », comme les « intensificateurs », sont variés et habilement présentés pour des enfants de cet âge. Si les négations et les verbes au conditionnel visent surtout à mettre en parallèle des faits réels et des faits hypothétiques, les analogies sont surtout utilisées à des fins d'illustration, comme nous l'avons vu, soit pour décrire une position, une texture, ou même des sentiments. Ces procédés nous montrent que l'évaluation du récit se mesure de bien d'autres façons que par l'expression concrète d'une émotion.

6.3.3. La catégorie des modalisateurs

La catégorie des « modalisateurs » est la catégorie la moins fréquente du corpus. Elle témoigne de l'attitude du narrateur par rapport aux événements qu'il relate (Vion, 2004), plus particulièrement, de sa réaction affective ou évaluative « par rapport à un procès qui peut être réalisé ou simplement envisagé » (Monte, 2011, p. 87). Seules 98 occurrences ont été identifiées comme telles, un usage peu fréquent qu'on peut expliquer par leur relative complexité syntaxique. La répartition des deux sous-catégories est illustrée au tableau 17. Les « expressions modalisantes » se sont avérées la sous-catégorie la plus fréquente de cette catégorie avec 65 % des occurrences observées.

La catégorie des modalisateurs, en partie inspirée de la catégorie des « corrélateurs » de Labov, contient des verbes modaux et quasi-modaux à l'imparfait suivis d'un verbe à l'infinitif. Les verbes modaux et quasi-modaux sont nombreux, les plus connus étant « vouloir », « devoir », « pouvoir », « falloir », « sembler » et « paraître ».

Tableau 17. Distribution des sous-catégories des modalisateurs

	% de chaque sous-catégorie (<i>n</i> occurrences = 98)
Verbes modaux/quasi-modaux suivis d'un verbe d'action à l'infinitif	34,69
Expressions modalisantes	65,30

Les expressions qui modalisent l'action correspondent aux expressions qui précèdent généralement un verbe d'action à l'infinitif, comme « j'*arrêtais pas* de dire ». Les « modalisateurs » permettent à leur façon d'exprimer un jugement sur le commencement d'une action, son déroulement ou son achèvement, et les possibilités qu'elle ait lieu ou non. La modalité n'est donc pas uniquement envisagée pour sa fonction épistémique comme c'est plus classiquement le cas en linguistique, mais aussi pour sa capacité à exprimer la spécification des conditions de réalisation d'un procès (Monte, 2011). Les « modalisateurs » expriment de ce fait la subjectivité du narrateur à propos de l'action narrée.

Dans cette section, nous nous attarderons sur les deux usages les plus fréquents, soit l'emploi du verbe « obliger » en tant qu'expression modalisant une action, et celui du verbe modal/quasi-modal « vouloir » lorsque c'est l'agresseur qui en est le sujet grammatical (lorsque la victime en est le sujet, nous l'avons considéré uniquement comme un procédé de la catégorie des « expressifs » ; nous y reviendrons). On peut, dans un premier temps, apprécier l'effet produit par le verbe « obliger » aux extraits 8 et 9 :

[Extrait 8, Alice-A]

- E Parle-moi plus de ça « il a commencé à te faire ça » ?
V Bien il a commencé à me demander si je voulais le faire cracher, si je voulais euh, bien dans le fond **il m'obligeait à le faire cracher**, il me demandait pas si je voulais le faire cracher, il me demandait: il dit « fais-le cracher », <ok> pis je disais « non » il dit « oui s'il-te-plaît » « non ».

[Extrait 9, Arthur-A]

- E J'aimerais que tu me parles de ça [
V **[Il m'a obligé à mettre mon pénis dans son pénis**
[...]

[Extrait 10, Alice-A]

- V Ben **il voulait que je le fasse cracher** pis **il voulait le frotter sur moi** parce que ça allait aller plus vite, j'arrêtais: j'arrête pas de dire « non » pis il dit « oui oui oui pour avoir ton cellulaire » pis je veux pas **pis il m'oblige**.
- E Parle-moi plus de ça « **il m'oblige** » ?
- V Bien **il m'oblige, il me dit** « fais-le, fais-le sinon t'as pas ton cellulaire » [...].

Si l'enfant conclut que l'agresseur « voulait » qu'elle fasse ces choses, c'est probablement parce qu'il lui a clairement dit ou lui a montré d'une façon ou d'une autre. C'est ce que laisse entendre la proposition explicative « parce que ça allait aller plus vite [*pour faire cracher son pénis*] », qui découle forcément d'une interaction avec l'agresseur qui lui aurait fourni cette raison pour la convaincre de se soumettre à ses demandes. Dans cet extrait, l'enfant est amené à dévoiler la signification de « obliger », et à la différence de l'extrait 8, le verbe ne renvoie pas seulement à un ordre, mais à une menace (« fais-le *sinon t'as pas ton cellulaire* »), dans les deux cas à des paroles et non à de la coercition physique (qui est d'ailleurs rare, voire inexistante dans le présent corpus).

Comme pour le verbe « obliger », le verbe « vouloir » à l'imparfait suivi d'un verbe d'action à l'infinitif permet aux victimes de s'effacer comme agent sémantique : dans cet extrait, la victime ne dit pas : « je l'ai fait cracher », qui est l'action achevée et le résultat de la demande implicite, mais plutôt : « il voulait que je le fasse cracher ». Cette formulation fait en sorte que l'action présentée n'apparaît pas comme étant accomplie, mais seulement au stade de l'intention. Pour pousser la réflexion, on peut se demander si la victime a finalement posé les actes sexuels mentionnés, car un énoncé tel que « il voulait que je le fasse cracher, *mais je l'ai pas fait* » serait possible. Tandis qu'avec le verbe « obliger », on comprend que l'action s'est bien produite, le verbe présentant les faits comme étant achevés. En effet, si l'enfant a été « obligé de faire quelque chose », c'est que l'action a été accomplie, il ne pourrait pas dire : « j'ai été obligé de le faire cracher, *mais je l'ai pas fait* ».

En plus du verbe « vouloir », les autres verbes modaux/quasi-modaux repérés sont « pouvoir », « devoir » et « falloir », où « devoir » et « falloir » sont souvent employés comme synonymes de « obliger » (exemple fictif, « je *devais* le faire cracher/il *fallait* que

je le fasse cracher »). Ils sous-entendent donc également une interaction avec l'agresseur, et le fait d'avoir été contraint à faire ou à dire quelque chose. À l'instar des verbes modaux/quasi-modaux, les expressions modalisantes, lorsqu'elles précèdent un verbe d'action à l'infinitif, donnent un meilleur aperçu de la façon dont la victime se représente le commencement de l'agression (par un ordre, une menace, etc.), mais aussi son déroulement, par exemple, on comprend qu'elle a l'impression que l'agresseur a insisté ou s'est acharné s'il a « continué à » ou s'il « n'a pas arrêté de » faire ou dire quelque chose. Grâce aux modalisateurs, il est possible de saisir, du point de vue de l'enfant, la façon dont il envisage l'action narrée et comment il se positionne par rapport à cette action.

6.3.4. La catégorie des explicatifs

Les « explicatifs » permettent au narrateur d'expliquer ou de justifier certains événements, souvent ceux qui sont déjà évalués. Les sous-catégories retenues sont les mêmes que celles utilisées par Labov, soit les expressions de la restriction et de la causalité. 132 occurrences ont été identifiées comme tels. Les subordonnées causales sont les plus utilisées avec 64 % occurrences. Les chiffres sont présentés au tableau 18.

Tableau 18. Distribution des sous-catégories des explicatifs

	% de chaque sous-catégorie (n occurrences = 132)
Marqueurs d'opposition/restriction	35,61
Marqueurs de causalité	64,39

L'expression « parce que » est sans doute la plus utilisée pour introduire les subordonnées causales, qui permettent généralement au locuteur d'expliquer ou de justifier l'énonciation de ce qui précède. Comme nous pouvons le constater aux extraits 11 et 12, en plus de « parce que », on retrouve aussi « à cause que » et « vu que » :

[Extrait 11, Henry-A]

E Il t'a obligé à rire ?

V Oui, <ok> pis il m'obligeait à dire que ça me faisait du bien **parce que sinon si ça me faisait pas du bien** il avait une (poche) avec un couteau dedans pis avec sa lame

très pointue genre comme ça là [*geste*], pis euh j'étais sûr qu'il allait me tuer, pis je sais que lui euh il l'a déjà fait avec d'autres enfants **parce que sinon il l'aurait pas fait à moi <ok> s'il l'avait pas fait avec d'autres enfants.**

[Extrait 12, Jolyanne-A]

E Ok, bien parle moi-z-en plus de ce secret-là ?

V Avant j'avais tout le temps dit oui [*aux demandes sexuelles de l'agresseur*], mais là je le dis plus **vu qu'il est plus là** ben je veux plus jamais le revoir **à cause que si maman est partie avec Alexandre**, bien il va le refaire, il va me le redemander, <ok> pis j'ai pas le droit de le dire qu'est-ce qu'il fait **vu que c'est ses affaires**, mais il le sait que il a plus le droit de faire ça.

Dans l'extrait 11, on remarque que la victime utilise « parce que » et « sinon » pour expliquer pourquoi il était « obligé » de faire certaines choses. Dans ce cas, en plus de l'avoir « obligé à dire qu'il aime ça », l'agresseur l'aurait menacé avec une arme, soit « un couteau avec une lame *très* pointue », une proposition accentuée par plusieurs sous-catégories des intensificateurs. La deuxième portion de l'énoncé, « je sais que lui il l'a déjà fait avec d'autres enfants *parce que sinon* il l'aurait pas fait à moi s'il l'avait pas fait avec d'autres enfants », s'apparente à une sorte de déduction, un raisonnement logique qui lui permet de donner un sens aux événements, mais aussi de tenter de convaincre l'enquêteur que l'agresseur est dangereux (« j'étais sûr qu'il allait me tuer ») et possiblement multirécidiviste (« il l'a déjà fait avec d'autres enfants »). Notons également le marqueur de certitude « je sais » qui précède la proposition « je sais que lui euh il l'a déjà fait [*agresser sexuellement*] avec d'autres enfants » et qui accentue l'engagement énonciatif du locuteur.

L'extrait 12 contient plusieurs marqueurs de causalité, entre autres « à cause que » et « vu que » employé dans le sens de « étant donné que ». Tous ces marqueurs permettent à la victime d'argumenter le fait que s'il n'avait pas quitté la maison, son frère aîné aurait, selon elle, continué à l'agresser. On comprend également dans ce passage pourquoi elle ne veut pas dévoiler explicitement l'agression vécue : c'est parce que les faits reprochés ne concerneraient que l'agresseur (« vu que c'est ses affaires »), qui aurait, de toute manière, été avisé qu'il « n'a plus le droit de faire ça », où « faire ça » a été considéré comme une ellipse de l'antécédent. Soulignons que d'autres marqueurs de cette sous-catégorie indiquent non pas une cause mais plutôt un but, par exemple, « bien il voulait que je fasse

cracher son pénis avec ma bouche **pour** avoir mon cellulaire et des bonbons » (Alice-A), ou encore une conséquence : « bien je voulais pas ‘ **fait que** là je suis parti » (Jasmin-NA). C’est parce qu’ils sont peu nombreux que de tels marqueurs explicatifs ont été intégrés à cette sous-catégorie.

En ce qui concerne les marqueurs d’opposition ou de restriction, l’expression « mais » est la seule observée, et la plus fréquente du corpus après « parce que ». Les extraits 13 et 14 sont des exemples de telles subordonnées :

[Extrait 13, Justine-A]

E Combien de fois à peu près c’est arrivé d’après toi ?

V Bien pas souvent, **mais seulement quand maman était pas là, mais maman est pas souvent pas là.**

[Extrait 14, Annabelle-NA]

E Dis-moi tout ce qui s’est passé ?

V Il a euh rentré son doigt dans ma noune, il m’a poussée, il m’a frottée, il me tapait les fesses pis il me tapait comme si ça serait mes fesses, pis il me frottait encore encore encore encore pis j’essayais de m’enlever, de m’enlever de lui **mais ça fonctionnait pas.**

Dans l’extrait 13, la victime introduit deux « mais » consécutifs pour expliquer la proposition initiale portant sur le fait que son père ne l’agressait « pas souvent ». Le premier « mais » ne semble pas proprement argumentatif, on pourrait l’enlever sans changer le sens de l’énoncé. C’est le deuxième « mais » qui est intéressant et qui contribue à euphémiser son discours : « [*mon père m’agressait*] *seulement* quand maman était pas là, *mais* *maman est pas souvent pas là* ». La double négation (« pas souvent pas ») renforce l’atténuation de sa proposition, et donne l’impression que les agressions étaient plutôt rares, voire exceptionnelles. Or, au cours de l’entrevue, on comprend rapidement qu’elles sont nombreuses et fréquentes, s’étalant sur plusieurs années. Outre la fréquence des agressions, les analyses montrent que la victime minimise quasi-systématiquement la durée et la sévérité des gestes sexuels commis par son père. Par exemple, elle explique qu’après qu’il lui ait demandé si elle « accepte de subir » certains gestes : « Ben je disais ‘ben tu pourrais le faire un petit peu, mais pas trop longtemps’, <ok, ok> **donc** là il l’a fait **mais pas trop longtemps** ». Contrairement à la majorité des enfants, qui s’en servent pour faire mieux

apparaître la sévérité de l'agression, les « explicatifs » semblent être dans son cas un moyen d'atténuer la sévérité des agressions commises, qui impliquant de multiples gestes allant des contacts oral-génital à la production de matériel pornographique.

Enfin, l'extrait 14 contient plusieurs procédés évaluatifs, notamment des « accumulations/énumérations » (« il m'a poussée, il m'a frottée, il me tapait les fesses pis il me tapait »), des « répétitions » qui produisent un effet hautement intensificateur (« il me frottait encore encore encore encore » ; mais aussi, le TDP est en soi une répétition d'un autre TDP précédent) et une « analogie » (« il me tapait *comme si* ça serait mes fesses »). Il contient aussi un marqueur de restriction : « j'essayais de m'enlever, de m'enlever de lui **mais ça fonctionnait pas** », où le « mais » montre son échec suite à sa tentative de résister à l'agresseur. Notons que cette même fillette est celle qui soutient que son agresseur était somnambule au moment des agressions, et qu'il « ne bougeait pas d'une seule orteil, rien ». Or, dans cet extrait, il est évident que ce n'était pas le cas. Il apparaît donc peu probable que l'agresseur était endormi lorsqu'il l'agressait.

Les « explicatives » semblent surtout utilisées à des fins argumentatives. Au-delà de la volonté d'expliquer un fait, un événement ou une situation, les marqueurs de causalité et de restriction permettent aux victimes de renforcer leur position ou leur thèse, et contribuent à présenter une certaine version des faits. Les « explicatives » permettent également aux victimes de donner un sens à l'expérience vécue. Il en va de même pour la catégorie des « expressifs », dernière catégorie de procédés évaluatifs à être présentée dans ce chapitre.

6.3.5. La catégorie des expressifs

Une cinquième catégorie, nommée les « expressifs », a été ajoutée. Cette catégorie englobe des phénomènes variés, qui à des fins pratiques, ont été regroupés ensemble. Elle comprend l'expression d'une émotion, d'une intention ou d'un jugement de valeur, formulée dans une structure positive ou négative (« je me sentais *mal* » versus « je me sentais *pas bien* »). La mention d'un état cognitif, physique ou perceptuel de la victime ou de l'agresseur fait

également partie de cette catégorie. Il s'agit de la deuxième catégorie la plus fréquente du corpus après les « intensificateurs », avec 218 occurrences identifiées comme telles. Le tableau 19 présente la répartition des cinq sous-catégories.

Tableau 19. Distribution des sous-catégories des expressifs

	% de chaque sous-catégorie (<i>n</i> occurrences = 218)
Émotions/états émotionnels	24,32
Intentions/désirs	18,35
États physiques/sensations corporelles	11,47
Jugements de valeur/lexique axiologique	22,93
États cognitifs/perceptuels	22,93

« L'expression d'une émotion concrète ou d'un état émotionnel » est la sous-catégorie la plus fréquente de cette catégorie. Le verbe « aimer », plus particulièrement la structure négative « ne pas aimer », est sans doute la marque d'émotion la plus fréquente du corpus, un résultat qui rejoint ceux de Katz, Paddon et Barnett (2016). Les analyses montrent qu'elle peut renvoyer implicitement à une foule d'émotions, aussi bien à l'agacement qu'au malaise, ou encore, au dégoût et à la haine. Néanmoins, comme en témoignent les extraits 15, 16 et 17, la gamme de sentiments mentionnés par les victimes est assez variée :

[Extrait 15, William-NA]

- E Dis-moi William comment ça s'est passé quand t'es allé faire dodo samedi ?
V Hum ben **j'ai pas aimé** ça quand il m'a liché le trou pis **j'étais fâché** <t'étais fâché> pis **j'étais surpris** qu'il m'avait fait ça.

[Extrait 16, Alice-A]

- V [...] il dit toujours « fait le cracher avec ta bouche, fait le cracher avec ta bouche », c'est toujours ça qu'il me disait quasiment, <ok> pis **j'aimais pas ça, je commençais à vouloir pleurer.**

[Extrait 17, Henry-A]

- E Ok, parle-moi plus de ça les « passes personnelles » ?
V Ça s'est passé avec un adulte Maxime Cloutier, <ok> **pis j'ai pas aimé ça**, avant **j'avais beaucoup de peine**, pis maman l'a senti dans son cœur que moi **je me**

sentais pas bien, <ok> pis euh il m'obligeait à faire des choses que je voulais pas [...]

[Plus loin durant l'entrevue]

E Il y a une fois où il t'a obligé à mettre ton pénis à toi dans ses fesses à lui ?

V Pis en plus de faire ça [*fait un mouvement de va-et-vient*] en même temps pis il a dit que c'était du sexe en plus pis **moi j'aimais pas ça je me sentais mal**, lui **il se sentait pas mal**, c'est moi qui **me sentais mal d'avoir fait l'erreur de l'écouter pis de le faire**, <bon> si seulement je l'avais dit à maman plus avant, genre ça aurait été la première et la dernière [*fois*].

Dans l'extrait 15, le garçon exprime de la colère et de la surprise, en plus du fait qu'il « n'a pas aimé » subir l'agression commise par son père. Dans l'extrait 16, l'enfant dit qu'elle « commençait à vouloir pleurer », pas forcément de tristesse, probablement plus parce qu'elle ne supportait plus les demandes insistantes de l'agresseur (« il dit toujours...pis j'aimais pas ça »), autrement dit, par exaspération et/ou impuissance. Dans l'extrait 17, la victime mentionne plusieurs émotions, allant de la tristesse (« j'avais beaucoup de peine ») à un état de malaise général : « je me *senta*is pas bien/je me *senta*is mal ». Le troisième « se sentir mal » dans « c'est moi qui *me sentais mal* d'avoir fait l'erreur de l'écouter et de le faire », semble renvoyer à un sentiment de culpabilité. Cette impression est renforcée par la proposition « *si seulement* je l'avais dit à maman plus avant », la locution « si seulement » étant généralement utilisée pour marquer un regret ou un remords. On observe ce sentiment de culpabilité à plusieurs reprises au cours de l'entrevue, même s'il n'est pas explicitement dit, par exemple : « **j'aimais pas ça pis je me laissais faire, je sais pas pourquoi** [7 sec.], je me suis jamais laissé faire en plus, ni par mon frère, ni personne ». Remarquons également que dans l'extrait 18, l'enfant prête des sentiments à l'agresseur. Selon lui « il ne se sentait pas mal », une proposition qui ne semble pas venir d'un dire de l'agresseur, mais d'une interprétation de la victime. Le fait que du point de vue de l'enfant, l'agresseur « ne se sentait pas mal » peut laisser penser que l'agresseur ressentait peut-être du plaisir lors des faits, ou qu'il ne démontrait aucune émotion particulière, ou du moins, pas celles que l'enfant aurait souhaité qu'il exprime (peut-être aurait-il souhaité qu'il se sente mal lui aussi, qu'il exprime des remords, de la culpabilité).

En plus de la tristesse (« j'avais de la peine/je pleurais/j'étais triste »), de la colère (« j'étais fâché »), de la surprise (« j'étais surpris ») et du malaise (« je me sentais mal/je me sentais

pas bien »), les autres émotions concrètes qui ont été observées dans le corpus sont l'agacement ou l'exaspération (« j'étais tannée »), le bien-être (« je me sentais bien ») ainsi que le fait « d'être désolée ». La peur et la gêne ont aussi été identifiées, mais leur expression ne renvoie pas à l'agression, plutôt à l'entrevue elle-même et au fait « de dire », par exemple « j'ai **peur** de l'expliquer » (Nicolas-A). La majorité des émotions analysées reflète les sentiments de la victime au moment des faits (sauf exception avec la peur et la gêne), mais aussi parfois ceux de l'agresseur ou d'une tierce personne, souvent le confident.

Le sous-type « intentions/désirs » se manifeste surtout à l'aide des verbes « vouloir⁵² » et « tenter », employé dans le sens de « avoir envie/avoir le goût de », lorsque c'est la victime qui en est le sujet grammatical. La majorité des occurrences trouvées sont présentées dans des formulations négatives. Leur énonciation renvoie presque toujours aux gestes sexuels, soit que les victimes ne voulaient pas/n'avaient pas envie de subir certains gestes, soit qu'elles ne voulaient pas/n'avaient pas envie de les poser. Les extraits 18 et 19 sont des exemples de tels énoncés :

[Extrait 18, Florence-NA]

- E Parle-moi de ça quand Étienne il t'a liché le vagin, parle-moi de ça quand c'est arrivé ?
 V [Bien il était pas: il m'a pas demandé la permission, <ok> pis en plus **je voulais vraiment pas** pis je lui ai pas dit.

[Extrait 19, Alice-A]

- E Pis Sony lui il fait quoi tout de suite après ?
 V Euh il me dit « t'es donc ben: t'es donc ben plate, c'est bon », <ok> il voulait mettre du chocolat sur son pénis, <ok> pis **moi ça me tentait pas**, <ok> **tout ce qu'il faisait ça me tentait pas**.

Dans l'extrait 18, en plus « de pas lui avoir demandé la permission », la victime « ne voulait vraiment pas » qu'il lui « liche le vagin ». Dans l'extrait 19, la fillette insiste et répète deux

⁵² « Vouloir » aurait pu être considéré comme un procédé de la catégorie des modalisateurs puisqu'il s'agit d'un verbe modal/quasi-modal, mais il a plutôt été codé ici puisqu'il traduit, lorsque c'est la victime qui en est le sujet grammatical, ses intentions durant l'agression sexuelle (par exemple, « je voulais m'en aller/je voulais pas faire ceci »). Si cela avait été le cas, il y aurait eu sensiblement plus d'occurrences de la sous-catégorie « verbes modaux/quasi-modaux ». Néanmoins, dans tous les cas, les propositions qui les contiennent sont des propositions évaluatives et non des propositions narratives (pour plus d'explications, voir section 6.3.3.).

fois que ça ne la tentait pas, et pas seulement que l'agresseur « [mette] du chocolat sur son pénis », mais « tout ce qu'il faisait » en général lorsqu'il l'agresse. Ces propos témoignent d'une certaine aversion pour l'agresseur, voire une haine, ce qu'elle dit plus clairement peu après : « **J'espère qu'il va se faire arrêter** parce que c'est pas gentil qu'est-ce qu'il a fait ». Le verbe « espérer » a été considéré comme faisant partie de ce sous-type, le seul avec « envie de », observé en dehors de « vouloir » et de « tenter ».

Les victimes parlent rarement de leur état physique au cours de l'entrevue. Avec moins de la moitié des occurrences trouvées dans la plupart des autres procédés de cette catégorie, « l'état physique » s'avère une préoccupation très peu abordée par les victimes. Néanmoins, lorsqu'elles en parlent, elles mentionnent surtout la douleur ressentie lors de l'agression, les blessures qu'elles ont subies (ou qu'elles auraient pu subir), mais aussi leur niveau de (in)confort et certaines particularités physiques, comme le montrent les extraits 20, 21 et 22 :

[Extrait 20, Alice-A]

- E Qu'est-ce qui se passe après qu'il ait baissé tes culottes ?
V Bien il essaye de le rentrer pis, son pénis, **pis ça fait mal**.
E Parle-moi plus de ça « ça fait mal » ?
V **Ben ça fait mal genre**, c'est comme il le rentre, il le rentre genre au complet **ça fait mal au complet**, <ok> c'est **comme quand t'as mal au ventre ça fait mal**, <oui> ben c'est quasiment ça.

[Extrait 21, Justine-A]

- V Ok pis dans le lit toi t'es comment ?
V Bien je suis **confortable**.

[Extraits 22, Maurane-NA]

- E Il t'a chatouillé à quel endroit ?
V En dessous des pieds, en dessous des bras, <ok> **je suis chatouilleuse partout** <ok> en dessous des genoux, dessus les oreilles, <ok> euh dessus le cou.

Dans l'extrait 20, l'enfant fait une analogie avec un « mal de ventre » pour exprimer la douleur ressentie lors des pénétrations vaginales. Dans l'extrait 21, la fillette dit qu'elle est confortablement installée dans le lit, tandis que dans l'extrait 22, la victime dit « qu'elle est chatouilleuse partout » à travers une longue énumération des parties chatouillées, sans nommer celle qui intéresse l'enquêteur, c'est-à-dire la vulve. Comme on peut le constater,

l'énonciation d'un état physique ne concerne pas toujours un aspect douloureux de l'agression, mais parfois un état plaisant ou neutre ou encore une caractéristique physique (formulée avec le verbe « être », par exemple, « être chatouilleux/somnambule », mais pas avec le verbe « avoir », comme « avoir les yeux bleus »).

Plusieurs victimes émettent des jugements de valeur, ce qu'on remarque grâce au verbe « trouver », employé dans le sens de « considérer », suivi d'un mot axiologiquement marqué. D'autres propositions retenues contiennent seulement un lexique axiologique, utilisé pour qualifier une personne, un comportement ou un fait. Les extraits 23, 24 et 25 en témoignent :

[Extrait 23, Florence-NA]

E Ok, raconte-moi ça, comment ça s'est passé ?

V Ben **pas très bien**, <ok> parce que **je trouve que Étienne il est méchant** [...].

[Extrait 24, Élodie-NA]

E « Papa fait l'agression sexuelle » ok, qu'est-ce qu'il fait comme agression sexuelle ?

V **C'est pas bien l'agression sexuelle.**

[Extrait 25, Émy-A]

E Ok, parle-moi plus du pipi ?

V Du pipi **c'est trop dégueulasse** [...].

Dans l'extrait 23, la fillette explique que l'agression ne s'est « pas très bien » déroulée, dans le sens plus probable de pas « correctement » que de pas « moralement ». Elle soutient cette affirmation à l'aide d'une proposition explicative (« parce que »), suivi du mot axiologiquement marqué « méchant » pour qualifier l'agresseur. La victime de l'extrait 24 semble, pour sa part, utiliser « bien » dans le sens de « moralement bien/mal », un jugement de valeur pour qualifier « les agressions sexuelles » en général. Enfin, la fillette de l'extrait 25 emploie l'expression « dégueulasse » pour qualifier « du pipi », une qualification péjorative renforcée par l'intensifieur « trop ». En outre, le fait de dire que « le pipi c'est trop dégueulasse » sous-entend qu'elle y a déjà goûté ou l'a déjà vu, proposition qu'on a également identifiée comme appartenant au sous-type « états cognitifs/perceptuels », dernier procédé à être présenté dans cette section.

En effet, le sous-type « états cognitifs/perceptuels » renvoie à différents états internes, où l'enfant exprime ce qu'il s'est dit, ce qu'il a pensé, ce qu'il a cru, etc., lors de l'agression (ont été exclues les marques de certitude/incertitude comme « je sais qu'il l'a déjà fait »). Font également partie de cette sous-catégorie les énoncés perceptuels, c'est-à-dire les énoncés qui contiennent l'expression d'un des cinq sens, soit le toucher (« je sentais quelque chose sur mon corps »), l'odorat (« ça puait »), le goût (« ça goûtait mauvais »), la vue (« il me regardait ») et l'ouïe (« j'entendais des bruits »), qui ne sont pas à proprement dit des propositions narratives. Les extraits 26, 27 et 28 expriment un tel état interne :

[Extrait 26, Justine-A]

- E Parle-moi plus du pénis à papa quand tu fais ça ?
V Ben je trouve que **c'est pas bon**, <non> j'aime pas ça, c'est comme: **il y a comme un gout**, mais j'aime pas ça, pis des fois ça coule [...].

[Extrait 27, Henry-A]

- E Donc parle, parle-moi plus de ça les « gouttes de plaisir » ?
V Mmm, ben il mettait genre son pénis dans ma bouche pis il se mettait à faire ça [*geste*] pis il y avait des gouttes qui sortaient pis il disait que c'était des gouttes de plaisir, pis moi je: **ça goûtait le pipi** ' fait que **je croyais que c'en était**.

[Extrait 28, William-NA]

- E Ton papa lui quand t'étais couché il était où quand c'est arrivé ?
V Je pense qu'il écoutait la télé, pis là il est venu pis **il pensait que c'était Monique** pis là **il s'est trompé** pis il me lichait le trou.
[Plus loin durant l'entrevue]
E Est-ce que tu peux me parler de la façon comment il t'a baissé les culottes ?
V Ben il a baissé mes culottes avec ses mains pis là après euh il m'a liché le trou pis après **il a vu que c'était moi**.

Les enfants expriment souvent leur dédain, voire leur dégoût du sperme, qu'ils confondent souvent avec « du pipi », ou qu'ils comparent à d'autre substances, comme du lait. C'est ce que montre l'extrait 26, où l'enfant exprime à la fois un jugement de valeur (« je trouve que c'est pas bon ») et un état perceptuel (« il y a comme un gout »). Elle mentionne également deux fois dans ce court passage qu'elle « n'aimait pas ça », renforçant son dégoût. Dans l'extrait 27, l'enfant explique qu'il « croyait » que les « gouttes de plaisir » (le sperme de l'agresseur) étaient du « pipi », donc il exprime à la fois une croyance et un état perceptuel. Enfin, dans le dernier extrait, on constate que les marques cognitives et

perceptuelles sont attribuées à l'agresseur. En effet, l'enfant dit que son père « pensait que », qu'il « s'est trompé » et qu'il « a vu que », dans ce sens de « constater ». Cette attribution découle de paroles supposément émises par l'agresseur, comme le montre la citation suivante : « il m'a dit "je m'excuse **je pensais** que c'était Monique" ». Soulignons que la victime reprend cette idée « d'erreur sur la personne » à de nombreuses reprises au cours de l'entrevue. Elle constitue en quelque sorte le cœur de son argumentaire, la conclusion qu'il souhaite que l'enquêteur retienne : son père n'a pas fait exprès de l'agresser, il s'est trompé, car il croyait en fait que c'était sa conjointe.

Pour conclure, la catégorie des « expressifs » permet de comprendre comment les enfants se sentaient émotionnellement et physiquement lors de l'agression, ce qu'ils pensaient ou ce qu'ils avaient l'intention de faire ou de ne pas faire. Ces éléments sont essentiels dans le cadre d'une enquête policière, car ils offrent le point de vue de l'enfant, la façon dont il a vécu l'expérience et se la représente. Lorsqu'on rapproche les « expressifs » des autres procédés évaluatifs analysés, on comprend davantage le sous-texte de chaque récit, c'est-à-dire ce que l'enfant souhaite qu'on retienne, ce qu'il souhaite mettre de l'avant ou ce qu'il souhaite taire, et pour quelle raison il le fait.

Toutefois, avant d'aller plus loin dans cette réflexion, les analyses statistiques réalisées seront présentées afin de mesurer si l'agentivité est associée ou non à l'évaluation du récit et si les catégories retenues se présentent de la même façon dans chaque groupe.

6.4. Comparaison du recours aux procédés évaluatifs entre les deux types de victimes

Afin de comparer le recours des deux groupes de victimes aux procédés évaluatifs, nous comparé le nombre moyen d'occurrences ainsi que le pourcentage moyen de TDP évaluatifs entre les deux types de victimes. Le test de Shapiro-Wilk a révélé une distribution normale des données, un test *t* a donc été réalisé (SPSS, version 27). Rappelons que la taille de l'effet η^2 est considérée comme faible autour de 0,01 et en bas, moyenne autour de 0,06 et grande à partir de 0,14 et plus.

Les résultats sont présentés au tableau 20. Les analyses ont permis de montrer un impact considérable de l'agentivité sexuelle sur l'évaluation du récit. Le pourcentage moyen de réponses évaluatives est de 30 % dans le groupe agentif, contre une moyenne de 16 % dans le second non agentif, une différence statistiquement significative. Autrement dit, près d'une réponse produite par les victimes agentives sur trois contient des éléments qui visent à évaluer leur vécu, contre une sur six pour les victimes non agentives.

Les victimes agentives produisent plus de réponses évaluatives, mais aussi plus d'occurrences par segments évaluatifs. En effet, elles produisent en moyenne 80 occurrences de procédés évaluatifs au cours de l'entrevue, contre 33 pour le groupe non agentif, une différence non significative mais néanmoins considérable (taille d'effet très grande). De fait, sur les 905 occurrences trouvées, 643 ont été produites par les enfants du groupe agentif, ce qui veut dire que 71 % de toutes les occurrences ont été observées dans ce groupe. Les réponses qui visent à évaluer leur vécu contiennent donc une concentration de procédés évaluatifs plus élevées que celles du groupe non agentif.

Tableau 20. Comparaison du recours aux procédés évaluatifs entre les deux groupes de victimes

	Victimes		Test <i>t</i>		
	Agentives (<i>n</i> participants = 8)	Non agentives (<i>n</i> participants = 8)	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Occurrences moyennes par récit	80,38±61,67	32,75±20,06	2,077	0,057	0,26
Pourcentage de TDP évaluatifs	30,01±12,01	16,01±6,86	2,864	0,012	0,37

Nous avons également voulu savoir si, lorsqu'ils évaluent leur récit, les enfants des deux groupes le font de la même façon, c'est-à-dire en faisant appel aux catégories de procédés évaluatifs dans des proportions similaires. Pour comparer les usages, nous avons comparé le pourcentage de réponses évaluatives qui contiennent l'une ou l'autre des cinq catégories de procédés évaluatifs. Puisque la plupart des TDP évaluatifs contiennent des occurrences de procédés appartenant à au moins deux catégories distinctes, par exemple, à la fois des

procédés de la catégorie des « intensificateurs » et des procédés de la catégorie des « explicatifs », la somme des pourcentages présentés au tableau 21 dépasse largement 100.

Tableau 21. Pourcentage de réponses évaluatives qui contiennent l'une ou l'autre des cinq catégories de procédés évaluatifs

	Victimes		Test <i>t</i>		
	Agentives (<i>n</i> participants = 8)	Non agentives (<i>n</i> participants = 8)	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
Intensificateurs	54,76±33,76	53,51±22,64	0,087	0,932	0,00
Comparateurs	33,74±16,66	17,23±16,09	2,016	0,063	0,22
Modalisateurs	35,00±20,63	10,06±9,82	3,086	0,008	0,40
Explicatifs	37,98±17,95	33,33±18,99	0,504	0,622	0,02
Expressifs	58,56±25,36	61,75±23,30	-0,262	0,797	0,01

Les analyses montrent que lorsqu'elles évaluent leur récit, les victimes des deux groupes le font sensiblement de la même façon, sauf exception pour la catégorie des « modalisateurs ». En effet, comme on le constate, cette catégorie est beaucoup plus utilisée par les victimes agentives – plus de trois fois plus – que par les victimes non agentives, une différence statistiquement significative : 35 % des réponses évaluatives du groupe agentif contiennent au moins un procédé de cette catégorie, contre seulement 10 % des réponses évaluatives produites par les victimes non agentives. Une différence non significative mais néanmoins importante si on se réfère à la taille de l'effet concerne également la catégorie des « comparateurs ». En effet, près de 34 % des réponses évaluatives des victimes agentives visent à comparer des événements ou des faits, contre seulement 17 % pour le groupe non agentif. Par ailleurs, on remarque que les « expressifs » sont les procédés qu'on retrouve le plus fréquemment dans les réponses évaluatives, cela pour les deux groupes : entre 59 et 62 % des TDP évaluatifs contiennent l'expression d'une émotion, d'une intention, d'un jugement ou d'un état physique, cognitif ou perceptuel. Viennent ensuite les « intensificateurs », avec une moyenne de 54 % pour les deux groupes. Les « explicatifs » sont également employés dans une fréquence similaire : entre 33 et 38 % des réponses évaluatives contiennent des explications.

6.5. Discussion : le rôle joué par les procédés évaluatifs dans des récits d'agression sexuelle

On peut d'emblée affirmer que notre hypothèse est confirmée, c'est-à-dire que les victimes agentives et non agentives se distingueraient quant à l'utilisation des procédés évaluatifs : les analyses montrent en effet que les victimes agentives évaluent considérablement plus souvent et plus abondamment leur récit d'agression sexuelle que les victimes non agentives (30 % de réponses évaluatives *vs* 16 % ; 80 occurrences par récit *vs* 33). Trois questions découlent des résultats obtenus dans ce chapitre :

- 1) D'abord, nous tenterons de formuler des hypothèses susceptibles d'expliquer le fait que tous les enfants évaluent leur récit durant l'entrevue d'enquête, mais aussi qu'ils le font aussi abondamment – en moyenne, pour l'ensemble des victimes, presque une réponse sur quatre est évaluative.
- 2) Ensuite, nous chercherons ce qui pourrait expliquer que les victimes ayant posé un geste sexuel ont beaucoup plus tendance à évaluer leur récit que les victimes qui n'en ont posé aucun.
- 3) Enfin, nous tenterons d'éclaircir ce qui peut expliquer que les usages se distinguent entre les deux groupes seulement par rapport à la catégorie des « modalisateurs » (35 % de TDP évaluatifs qui en contiennent dans le groupe agentif *vs* 10 % dans le groupe non agentif).

Pour tenter de répondre à la première question, il semble pertinent de mettre en perspective les fonctions de l'évaluation. Si pour Labov, l'évaluation sert au narrateur à mettre de l'avant l'aspect dramatique ou extraordinaire de l'expérience vécue, plusieurs auteurs remettent en question cette seule utilité. Revaz et Filliettaz (2006) soutiennent à ce sujet que l'évaluation recouperait plus généralement l'ensemble des procédés par lesquels le narrateur gère la prise en charge énonciative de son récit. Bonu (2001) est également de cet avis. Pour lui, l'évaluation montre la prise de position, l'expérience et l'implication du locuteur vis-à-vis de l'objet évalué. La prise en compte de l'énonciateur dans la narration a poussé plusieurs chercheurs à étudier les raisons qui sous-tendent la production d'un récit dans les conversations ordinaires. Pourquoi raconter une expérience vécue, dans quels buts et suivant quels effets ?

Les récits conversationnels répondraient notamment à une logique argumentative (Vincent, 1996). Rappelons que pour Amossy (2008), l'argumentation est surtout une question d'influence, dans la mesure où la parole est toujours une réponse au mot de l'autre, une réaction aux propos antérieurs qu'elle confirme, modifie ou réfute : dans cette perspective, l'argumentation est donc *a priori* dans le discours, elle permet aux locuteurs de donner à voir une certaine représentation de la réalité. Martel (2000) explique qu'en plus de convaincre ou d'influencer l'autre, la fonction argumentative des discours permettrait au locuteur d'établir et de faire reconnaître la pertinence de ses actions, de ses choix et de ses valeurs – autrement dit, l'argumentation aurait une fonction justificatrice. « En effet, une part importante de nos interactions quotidiennes consiste à légitimer nos actes, nos opinions, et jusqu'à la plus banale de nos affirmations » (Martel, 2000, p. 48). Pour l'auteure, l'argumentation constituerait un moyen discursif privilégié pour structurer le réel, car en y recourant, le locuteur façonnerait la réalité et déterminerait sa place et sa cohérence dans l'univers. C'est un raisonnement similaire qui a poussé Carcassonne-Rouif et ses collègues à écrire que les récits d'expériences personnels répondraient, pour la plupart, à une logique « d'explications-justifications-argumentations » :

Les sujets reprennent les différents événements de leur vie en cherchant à leur donner un sens. C'est le propre de la « mise en intrigue » que de reconstituer une cohérence qui peut être effectivement sociale, ou psychologique (Carcassonne Rouif, Orvig & Bensalah, 2001, p. 116)

C'est à cette hypothèse que nous nous rattachons. On peut en effet supposer que la plupart des enfants, au cours de la narration de l'agression sexuelle dont ils ont été victimes, tentent d'expliquer, de justifier et/ou d'argumenter cette expérience à l'aide des procédés évaluatifs mis de l'avant. D'ailleurs, pour ces auteurs, les textes purement argumentatifs ou purement explicatifs n'existeraient pas, ou seraient assurément moins courants qu'un mélange d'explications et d'autres types d'organisations discursives ou qu'un mélange d'argumentations et d'autres types d'organisations discursives. Donc en plus de raconter – comme on le leur demande – l'agression vécue, c'est-à-dire de rapporter les actions de façon chronologique et causale, les victimes tentent de donner un sens à l'événement, elles le présentent et se présentent elles-mêmes sous un certain angle.

Étant donné qu'ils racontent tous une expérience négative de nature sexuelle, il s'est avéré que les enfants du corpus évaluent leur récit suivant des objectifs similaires : les analyses montrent que la plupart des victimes mettent de l'avant leur non-consentement aux actes sexuels, mais aussi leur déplaisir, voire leur dégoût (extraits 1, 5, 8, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25, 26). Plusieurs procédés de la catégorie des « expressifs », qui est la catégorie qui revient le plus souvent dans les deux groupes de victimes (entre 59 et 62 % des réponses évaluatives contiennent au moins une occurrence de l'un ou l'autre de ces procédés), sont utilisés à cette fin, comme en témoignent les nombreux « j'aimais pas ça », « je voulais pas », « ça me tentait pas ». Plusieurs victimes mentionnent également qu'elles ont résisté ou tenté de résister à l'agresseur (extraits 8, 10, 14) et le cas échéant, elles expliquent pourquoi il leur était impossible de le faire, en mentionnant les menaces reçues ou les potentielles représailles advenant leur non-soumission (extraits 10, 11).

Le fait que la plupart des récits analysés sont orientés, souvent dès les premiers tours de parole, sous l'angle de la résistance, du non-consentement, de la non-complicité et/ou du déplaisir, donne à penser que les victimes du corpus ont une certaine connaissance des normes sociales à propos de la sexualité et des violences sexuelles, mais aussi des « interdits » qui ont été transgressés par la commission de l'agression, notamment l'interdiction d'avoir des activités sexuelles avec un adulte ou avec un membre de sa famille⁵³. Elles ressentiraient donc le besoin de mettre de l'avant ces éléments justificatifs au cours de l'entrevue, peut-être de crainte que l'enquêteur pense, par exemple, qu'elles ont ressenti du plaisir, n'ont pas tenté de résister et/ou ont initié les actes sexuels, ce qui irait à l'encontre des comportements attendus de jeunes enfants dans un tel contexte. C'est d'ailleurs ce qui pourrait expliquer que toutes les victimes du corpus évaluent leur récit, et que la majorité d'entre elles présentent les faits sous cet angle, en réitérant ces éléments justificatifs dans plusieurs TDP distincts.

⁵³ Peut-être est-ce le comportement ou les paroles de l'agresseur lors de l'agression qui leur ont permis d'arriver à cette conclusion (le fait de demander « de garder le secret » peut être en soi un élément qui amène certains enfants à soupçonner que la situation est anormale), peut-être est-ce la réaction des parents ou du confident suite au dévoilement (par exemple, « c'est terrible/c'est très mal ce qu'il t'a fait »), ou encore, les connaissances qu'ils ont acquises dans un contexte formel d'apprentissage (école, parents, etc., par exemple « personne n'a le droit de toucher ton corps/certaines parties de corps sont privées »).

Il semble en effet que les enfants agressés qui ont dénoncé l'agression « sont conscients du type de violation des règles canoniques que représentent les expériences d'agression sexuelle⁵⁴ » [*nous traduisons*] (Mossige & coll., 2005, p. 401)⁵⁵. Rappelons que Mossige et ses collègues sont venus à cette conclusion parce que les enfants de leur étude invités à raconter l'agression sexuelle vécue avaient tendance à fournir très peu de détails de nature sexuelle et préféraient parler de ce qui s'est produit avant ou après l'agression, en évitant de raconter les gestes commis par eux-mêmes ou par l'agresseur – ce qui n'est pas sans rappeler nos propres résultats, notamment en ce qui a trait à l'ellipse. Les auteurs soutiennent que

through the children's avoidance of the topic [*of the sexual abuse*], the impression is made that it is their awareness of the violation of cultural norms that prevents them from narrating. Such awareness presupposes knowledge about these acts, in which context they belong, and in which context they do not (Mossige & coll., 2005, p. 396-397).

Fogarty (2010) est arrivé à une interprétation similaire de ses données dans une étude regroupant les témoignages de 10 enfants victimes d'agression sexuelle. Parce qu'elles auraient une certaine conscience morale du crime, les victimes ressentiraient le besoin d'exprimer au cours de l'entrevue d'enquête 1) qu'elles ont tenté de résister activement à l'agresseur, soit par la parole en affirmant clairement leur refus, soit par leurs gestes (tenter de s'échapper ou de frapper l'agresseur) ; 2) leur incapacité à empêcher l'agression, et enfin, 3) leur non-complicité dans les actes commis, des constats similaires à ceux observés dans la présente étude. Ces résultats de Fogarty suggèrent que :

the very fact that children seem to find these accounts necessary, at these precise points in the interaction, suggests that they bring to the interaction an understanding that the arena of sexual abuse contains a moral assumption that the victim should not have had any agency in initiating or willingly

⁵⁴ « [...] are sufficiently aware of what kind of violation of canonical rules the abusive experiences represent » (Mossige & coll., 2005, p. 401).

⁵⁵ De nombreuses victimes disent d'ailleurs concrètement que l'agression sexuelle « c'est mal/pas bien/pas gentil », que la sexualité « c'est quelque chose de personnel » ou que « c'est des jeux pour les vieux », que l'agresseur a fait « quelque chose de mal », « quelque chose qu'il a pas le droit de faire » ou « quelque chose qui peut faire mal aux petites filles ».

participating in the types of activities that constitute sexual abuse. Furthermore, children's talk surrounding this topic implies that they sense some kind of moral imperative that they should have at least tried to make it stop (Forgarty, 2010, p. 283).

L'idée que les victimes auraient une certaine connaissance de ce que les enfants ne « devraient pas faire » ou « n'ont pas le droit de faire », notamment que la victime ne devrait pas initier d'actes sexuels avec un adulte ou participer activement à ce genre d'activités (Forgarty, 2010), permet de répondre à notre deuxième question portant sur le fait que les victimes agentives ont beaucoup plus tendance à évaluer leur récit que les victimes non agentives : puisqu'elles ont commis des gestes « interdits aux enfants/réservés aux adultes » en posant un acte sexuel envers l'agresseur, des actes dans le présent corpus qui vont du contact oral-génital à la pénétration anale, elles sentent davantage le besoin (consciemment ou non) de justifier certains éléments de leur récit, de mettre de l'avant certains faits, d'en expliquer d'autres, de les mettre en perspective ou de les rapprocher d'autres événements hypothétiques. Autrement dit, ces enfants ont l'impression de devoir prouver que même s'ils ont posé des gestes sexuels, ils ne les ont pas initiés, ne les ont pas commis de leur plein gré et n'ont pris aucun plaisir à le faire (et à les subir)⁵⁶.

Cette piste permet également de répondre à la troisième et dernière question de cette section, à savoir pourquoi les victimes du groupe agentif ont davantage tendance à utiliser les procédés évaluatifs de la catégorie des « modalisateurs ». Les analyses montrent une nette surutilisation du verbe « obliger » en tant qu'expression modalisant une action dans ce groupe, par rapport à l'autre. En fait, aucune occurrence de ce verbe n'a été observée dans le groupe non agentif. En disant « qu'elles ont été obligées de faire », les victimes agentives montrent qu'elles ont été contraintes de poser ces gestes. Elles justifient ainsi pourquoi elles ont été agent sexuel. D'ailleurs, ce procédé évaluatif survient très souvent après que la victime nomme les gestes commis, par exemple « j'ai fait ceci, *mais j'étais obligée* ». Il leur permet également d'éviter de se positionner en tant qu'agent sémantique,

⁵⁶ Sans aucun doute que ce besoin de mettre de l'avant le fait qu'ils n'ont pas aimé/pas voulu poser et recevoir ces gestes vient aussi du fait qu'ils n'ont réellement pas aimé et voulu les poser et les recevoir.

en disant seulement « il m'a obligée à faire ». D'ailleurs, la fonction est la même pour la plupart des paroles rapportées de l'agresseur, le discours rapporté étant un phénomène, rappelons-le, beaucoup plus fréquent dans le groupe agentif que non agentif. Par exemple, les victimes agentives vont dire « il m'a demandé de faire/il m'a dit de faire », en lieu et place de : « j'ai fait ceci [*à sa demande*] » qui serait le résultat de la sollicitation sexuelle et qui placerait la victime en position de sujet grammatical. Ce phénomène d'effacement accentue la difficulté des victimes agentives à parler des gestes qu'elles ont posés : soit elles évitent simplement de les nommer en ayant recours aux ellipses, soit, lorsqu'elles y font explicitement référence, elles justifient leurs actions par le fait qu'elles « étaient obligées », ajoutant très fréquemment du même souffle qu'elles « n'ont pas aimé ça/ne voulaient pas ». Les expressions modalisant l'action narrée ont donc une double fonction : elles permettent aux victimes d'indiquer qu'elles ont été contraintes « de faire » et de se repositionner en tant que patient, c'est-à-dire la personne qui subit l'action, plus que d'agent.

En terminant, il faut également préciser que toutes les victimes n'utilisent pas les procédés évaluatifs pour la même raison, ou uniquement pour « expliquer-justifier-argumenter » leur non-complicité, leur non-consentement et/ou leur déplaisir. Nous l'avons vu, certaines d'entre elles semblent vouloir minimiser la sévérité des agressions subies, spécialement les victimes agressées par leur père (voir extrait 13), une tendance déjà observée par d'autres chercheurs (London, Bruck, Ceci & Shuman, 2005). D'autres victimes agressées par leur père biologique (et parfois un autre proche) tentent plutôt de le déresponsabiliser pour les agressions commises, par exemple, en disant qu'il s'est mépris sur l'identité de la personne agressée (extrait 28).

Un schéma semble tout de même apparaître : les victimes qui sont agressées par leur père biologique semblent présenter une tendance à atténuer la sévérité, la durée et/ou la fréquence des agressions, mais aussi à excuser ou justifier le comportement de l'agresseur, tandis que celles qui sont agressées par une autre personne, que ce soit un frère, un beau-père ou une connaissance, ont tendance à en accentuer la sévérité et à condamner l'agresseur pour les actes commis (extraits 3, 5, 8, 10, 11, 12, etc.). Toutefois, des études

supplémentaires devraient être menées avant de conclure à une réelle tendance à l'euphémisation du discours (ou l'inverse) en fonction du lien de la victime avec l'agresseur.

6.6. Conclusion partielle

L'évaluation du récit par les enfants victimes d'agression sexuelle est un phénomène fréquent durant l'entrevue d'enquête. En effet, les analyses montrent qu'en moyenne, une réponse sur quatre est évaluative. Cet écart se creuse cependant lorsqu'on compare le discours des victimes agentives à celui des victimes non agentives : les premières produisent près de deux fois plus de réponses évaluatives que les secondes, une différence qui s'est avérée statistiquement significative.

Les catégories des « expressifs » et des « intensificateurs » sont les plus utilisées par les deux groupes de victimes, plus d'une réponse évaluative sur deux contenant (consciemment ou non) au moins une occurrence de l'une ou l'autre. Toutefois, la catégorie des « modalisateurs » s'est révélée beaucoup plus utilisée par les victimes agentives que non agentives, une situation qu'on peut expliquer par les fonctions de l'évaluation mises de l'avant, soit la volonté de justifier-expliquer-argumenter leur déplaisir durant l'agression, leur non-consentement aux gestes posés et leur non-complicité à l'initiation et à la réalisation de l'agression. En ayant recours aux modalisateurs, les victimes agentives ont la possibilité de justifier pourquoi elles ont commis certains gestes : c'est parce qu'elles y ont été obligées.

En somme, l'évaluation du récit permet d'accéder à la façon dont le locuteur se positionne par rapport à l'événement raconté, se le représente et les conclusions qu'il souhaite (sans doute plus ou moins inconsciemment) que l'auditeur tire de la narration. Elle permet également d'accéder à des émotions qui ne sont pas explicitement exprimées, mais qui traduisent néanmoins les sentiments de la victime par rapport à l'agression vécue. Il ne fait aucun doute que de telles analyses permettent de mieux comprendre la réalité de l'enfant agressé de son point de vue, en plus d'affiner la compréhension que nous avons de leurs

compétences narratives et de leurs connaissances de certaines normes sociales à propos de la sexualité et des violences sexuelles.

CHAPITRE 7 : CONCLUSION ET OUVERTURES

Dans cette thèse, nous nous sommes intéressée au discours de 16 enfants victimes d'agression sexuelle, plus précisément à la façon dont ils utilisent le langage pour rapporter l'expérience vécue dans le contexte d'une entrevue d'enquête. Considérant que très peu d'études ont porté sur de tels discours, encore moins suivant les principes et méthodes de l'analyse linguistique de discours, la démarche adoptée était inductive.

Les discours ont été étudiés sous trois angles : 1) ce qu'on révèle – ou pas – des événements ; 2) la manière dont on met en scène les acteurs des événements, en particulier les paroles qu'ils prononcent ; 3) le commentaire des événements, soit l'expression des sentiments à leur égard ou le jugement porté sur eux. Chacun de ces angles fait l'objet d'un chapitre d'analyse. Pour chacun des chapitres, les analyses se déclinent en deux phases. Dans la première, l'objectif était de mieux comprendre et de décrire certaines particularités discursives des victimes du corpus. À partir des observations faites, l'objectif de la seconde phase était de comparer le discours des deux types de victimes étudiés : d'un côté des victimes qui en plus de subir certains gestes sexuels en ont posé à l'endroit de l'agresseur, des victimes appelées « agentives » ; de l'autre, des victimes qui n'ont posé aucun geste sexuel, qui en ont uniquement reçus de l'agresseur, des victimes appelées « non agentives ».

1) Le premier chapitre d'analyse porte sur la description des gestes sexuels posés durant l'épisode d'agression raconté, et plus précisément sur la façon dont les victimes les évacuent de leur discours. Leur étude repose donc sur l'ellipse, définie comme un manque ou un vide informationnel. Deux types d'ellipse ont été observées : l'ellipse de l'antécédent d'une anaphore et l'ellipse narrative. Les analyses ont montré que les victimes évitent de

rapporter certains gestes ou l'ensemble de l'agression en ayant recours à l'un ou l'autre des deux types d'ellipses dans 9 % des réponses produites durant l'entrevue d'enquête. Cet écart se creuse lorsqu'on compare les deux groupes de victimes : les victimes agentives produisent en moyenne 14 % de TDP elliptiques contre seulement 4 % pour les victimes non agentives, une différence statistiquement significative.

2) Le deuxième chapitre d'analyse, consacré à la mise en scène des acteurs de l'événement, porte plus spécifiquement sur le discours rapporté. Les analyses montrent qu'environ une réponse sur dix contient de tels propos. Lorsqu'on compare les deux types de victimes, il s'avère que le groupe agentif produit 16 % de réponses constituées partiellement ou entièrement de discours rapporté, contre seulement 5 % dans le groupe non agentif, une différence statistiquement significative. Une autre différence considérable concerne les individus cités : les victimes agentives rapportent surtout les paroles que l'agresseur leur a adressées *durant* l'agression, alors que les victimes non agentives mettent surtout en scène des interactions entre elles et une autre personne que l'agresseur *après* l'agression. Les analyses montrent par ailleurs une surutilisation du discours rapporté indirect par rapport au discours rapporté direct par les deux groupes de victimes, un résultat qui va à l'encontre des résultats de la majorité des études sur le sujet.

3) Dans le troisième et dernier chapitre d'analyse, on s'intéresse au commentaire des événements, c'est-à-dire à la manière dont les enfants se positionnent par rapport à l'agression, ce qui correspond sur le plan discursif aux procédés évaluatifs à la disposition du narrateur. Cinq catégories de procédés évaluatifs ont été analysées, soit les « intensificateurs », les « comparateurs », les « modalisateurs », les « explicatifs » et les « expressifs ». Les analyses montrent qu'en moyenne, 22 % des réponses produites par les victimes du corpus contiennent une évaluation du vécu. Lorsqu'on compare les deux groupes, les tests statistiques montrent que 30 % des tours de parole des victimes agentives sont évaluatifs, contre 16 % de ceux des victimes non agentives, une différence significative. Une autre différence concerne le recours à la catégorie des « modalisateurs », qui est beaucoup plus utilisée par les victimes agentives que non agentives.

La mise en commun des résultats de ces trois chapitres d'analyse tend donc à confirmer l'hypothèse générale de la thèse, à savoir que l'agentivité sexuelle des victimes a un impact sur la façon de rapporter l'expérience personnelle vécue. Les analyses statistiques le confirment : les victimes agentives évitent plus souvent que les victimes non agentives de nommer ou de raconter certains gestes sexuels commis, rapportent plus de paroles et évaluent davantage l'action narrée. Si des pistes d'explication ont été proposées pour chacune des particularités observées, est-ce qu'une hypothèse globale peut être formulée pour éclairer l'ensemble des résultats obtenus au terme de cette recherche ? C'est ce questionnement qui sera maintenant abordé.

7.1. Le rôle de l'agentivité sexuelle sur la narration de l'expérience vécue : de l'agression à son dévoilement

Pour mieux comprendre le rôle de l'agentivité sexuelle sur la narration de l'agression, nous devons d'abord mieux comprendre le contexte dans lequel ce type d'agression a lieu, plus particulièrement ce qui amène une jeune victime à poser un geste sexuel quelconque.

Il va sans dire qu'aucune des victimes du corpus n'a, de son plein gré et de sa propre initiative, décidé de poser un acte sexuel envers l'agresseur, qui est la plupart du temps un membre de sa famille. Dans tous les cas, la réalisation d'un tel acte découle d'une initiative de l'agresseur – plus précisément d'une demande explicite de passage à l'acte. En effet, dans les données analysées, très peu de victimes rapportent avoir subi de la violence ou avoir été contraintes physiquement à poser le geste (certains enfants ont rapporté des menaces de châtiments physiques advenant leur non-soumission, mais aucune ne semble avoir été mise à exécution). C'est donc surtout grâce à la parole que l'agresseur arrive à ses fins, c'est-à-dire en demandant ou en ordonnant à l'enfant de poser un acte sexuel à son endroit, en négociant avec lui sa réalisation, en lui promettant un traitement de faveur ou un cadeau, en le menaçant ou encore, en exerçant un chantage affectif.

Ce genre d'interactions verbales laissent entrevoir la possibilité que les agresseurs du groupe agentif (mais pas uniquement) établissent leur emprise sur l'enfant en ayant recours

à diverses stratégies de *grooming*. Cela a été dit au chapitre 1, ces stratégies visent à gagner la confiance de l'enfant en vue de l'amener à acquiescer aux demandes sexuelles et ensuite à l'obliger à garder le secret⁵⁷ (Bennette & O'Donohue, 2014 ; Craven, Brown & Gilchrist, 2006 ; Gillespie, 2002). Toutes les victimes agentives auraient donc été amadouées avant l'agression puisqu'elles ont toutes été sollicitées pour poser un acte sexuel – sollicitations auxquelles les enfants ont manifestement cédé puisque les actes ont bel et bien été accomplis⁵⁸. De telles sollicitations sexuelles n'ont pas été observées dans le groupe non agentif (cela aurait pu être le cas si, par exemple, l'agresseur avait demandé à l'enfant de poser un acte sexuel et que l'enfant avait exprimé verbalement son refus et n'avait pas posé le geste en question, mais aucune situation de ce genre n'a été rapportée parmi les victimes du groupe non agentif).

Le contenu des paroles rapportées de l'agresseur, non plus avant l'agression mais durant l'acte, est également à même de nous informer sur d'autres particularités des agressions vécues par les victimes agentives. Par exemple, certaines d'entre elles disent que l'agresseur leur a demandé « de rire » pendant l'agression, de dire qu'elles « aimaient ça », de continuer à poser certains gestes parce que « c'est bon » ou que ça lui (l'agresseur) « fait du bien », des propos qu'on associe plutôt à une relation consensuelle entre adultes qu'à une agression sexuelle d'enfant. Certains actes sexuels rapportés évoquent également des relations entre partenaires sexuels consentants, par exemple, des victimes agentives disent que l'agresseur voulait « mettre du chocolat sur son pénis », « l'embrasser avec la langue » ou encore qu'il voulait « faire l'amour ». Encore une fois, de tels propos n'ont pas été observés chez les victimes du groupe non agentif, qui d'ailleurs, comme cela a été dit au chapitre 5, rapportent très peu de paroles de l'agresseur durant l'acte⁵⁹, autres que des

⁵⁷ Notons qu'une seule victime non agentive rapporte avoir été incitée à garder le secret, contre quatre dans le groupe agentif.

⁵⁸ Il faut préciser que certaines victimes agentives rapportent avoir dit « oui/d'accord/ok » à l'agresseur pour poser le geste sollicité et ont ensuite posé le geste, d'autres rapportent avoir dit « non » à l'agresseur, mais ont tout de même posé le geste sollicité. La relation entre l'agresseur et la victime dans les cas où la victime verbalise son accord est probablement caractérisée par une grande proximité, comme parent-enfant ou frère-sœur/frère-frère. Des analyses supplémentaires sont nécessaires pour le vérifier.

⁵⁹ Seules deux victimes non agentives rapportent les paroles de l'agresseur durant l'agression, alors que toutes les victimes du groupe agentif le font.

excuses ou des justifications post-agression, par exemple, « il dit "je m'excuse je pensais que c'était Monique" » (William-NA ; ce cas a été traité au chapitre 6, extrait 28).

Ces observations amènent à faire l'hypothèse que plusieurs des enfants du groupe agentif ont été victimes d'un agresseur qui tend à correspondre au profil des « agresseurs intimes » (*intimate offenders*) selon la typologie de Canter, Hughes et Kirby (1998), ou des « *preferential child molester* » tel que vu au chapitre 1⁶⁰ (des typologies qui sont basées sur des agresseurs adultes et de sexe masculin). Rappelons qu'il s'agit d'individus qui cherchent à assouvir des fantasmes sexuels qui impliquent des enfants et/ou à combler un besoin d'entretenir une relation « amoureuse » avec des enfants, les préférant aux adultes. Les crimes commis par ces individus se caractériseraient notamment par des interactions fondées sur un vocabulaire et des comportements calqués sur l'intimité conjugale (Craven, Brown & Gilchrist, 2006) – ce qu'indiquent le contenu des paroles rapportées par les victimes agentives et la description qu'elles font des actes sexuels commis durant un même épisode d'agression. En contrepartie, puisque aucun des agresseurs du groupe non agentif n'a émis ce genre de commentaires, du moins selon ce que rapportent les victimes, on peut penser qu'elles ont plutôt été confrontées à des agresseurs de la catégorie des « opportunistes » ou des « agresseurs situationnels », qui ne sont pas forcément attirés sexuellement et/ou émotionnellement envers les enfants, qui les agressent surtout pour assouvir leurs besoins sexuels immédiats, à défaut d'avoir un partenaire adulte. Rappelons aussi qu'il s'agit d'individus qui ont tendance à recourir peu ou pas du tout à des tactiques de *grooming* pour amadouer l'enfant et faire tomber ses barrières face à l'agression sexuelle – phénomène qui ressort également des entrevues du groupe non agentif.

Cette piste peut expliquer, du moins partiellement, le fait que plusieurs victimes agentives ont subi, au cours d'un même épisode d'agression, une multitude de gestes sexuels (par exemple, un contact oral-génital et une pénétration vaginale), contrairement aux victimes non agentives qui en ont majoritairement subi un seul (par exemple, un contact oral-

⁶⁰ D'autres typologies d'agresseurs sexuels existent. Elles sont généralement établies en fonction d'autres indicateurs que la motivation à agresser, comme la sévérité des gestes sexuels commis ou la relation avec la victime (connaissance, membre de la famille, inconnu, etc.).

génital). L'usage de la pornographie comme moyen de désensibiliser l'enfant à la sexualité, une tactique courante de *grooming* (Bennette & O'Donohue, 2014), a aussi seulement été observé dans le groupe agentif. Ce profil particulier pourrait aussi expliquer la tendance des agresseurs de ce groupe à récidiver (6 des 8 victimes agentives ont subi plus d'un épisode d'agression contre 4 des 8 victimes non agentives), cela sur de plus longues périodes et sur une base plus régulière que les agresseurs du groupe non agentif. Donc, en plus de l'usage de la parole et d'un vocabulaire lié à l'intimité conjugale, les agressions diffèrent en ce qui a trait à la diversité et au nombre d'actes sexuels commis durant un même épisode, mais aussi leur récurrence. Évidemment, l'hypothèse que le type d'agresseur aurait tendance à être différent pour chaque groupe de victimes, en ce qui a trait aux motivations à agresser et à la présence de fantasmes ou de pulsions sexuelles envers les enfants, doit être approfondie par des études supplémentaires. Néanmoins, l'analyse du contenu des paroles rapportées par l'enfant et des types de gestes sexuels commis semble être un moyen prometteur pour dresser le profil de l'agresseur auquel il a été confronté (ou pour développer, éventuellement, de nouvelles typologies basées sur le discours des victimes) et évaluer le risque de récidive.

Enfin, en leur demandant si elles acceptent de subir et de *poser* certains gestes sexuels, les agresseurs amènent leurs victimes à « participer à l'agression », ce qui peut avoir pour conséquence qu'elles ont l'impression d'avoir une certaine part de responsabilité dans ce qui s'est passé. Même si l'agentivité sexuelle n'avait jamais été étudiée auparavant, plusieurs auteurs font l'hypothèse que les enfants qui sont amenés à poser des gestes sexuels peuvent, en effet, se sentir responsables de ce qui est arrivé. C'est ce que soutiennent Craven, Brown et Gilchrist :

Additional guilt may be felt if the child has been made to perform sexual acts on the abuser or another child [...] Disclosure is avoided because the child feels that it is 'all their fault', that he/she is bad and that no one will believe them (2006, p. 296).

Le fait d'être amené à poser un geste sexuel envers l'agresseur ou une tierce personne – autrement dit, d'être agent sexuel – est un facteur qui peut exacerber le sentiment de culpabilité ressenti par la victime. L'exacerbation de ce sentiment en plus de l'impression

d'avoir « fait quelque chose de mal » et d'avoir « été impliqué dans quelque chose qui n'aurait pas dû avoir lieu » explique, à notre avis, une part importante des différences observées entre les deux groupes dans chacun des trois chapitres d'analyse (mais aussi pourquoi la plupart des victimes agentives du corpus ont attendu des semaines, voire des mois avant de dévoiler l'agression à un confident, ce qui n'est pas le cas des victimes non agentives qui, pour la plupart, disent l'avoir révélée rapidement (moins d'une semaine)).

En effet, le recours plus fréquent aux ellipses par les victimes agentives que non agentives témoigne d'une volonté de taire certaines parties de l'agression, le plus souvent les gestes qu'elles ont été amenées à poser. L'une des hypothèses pour expliquer ce résultat était que l'ellipse est un moyen d'euphémiser leur discours. En effet, l'euphémisme est généralement utilisé pour réduire la portée des propos trop difficiles ou embarrassants à exprimer, en remplaçant ce mot ou cette expression par une autre qui l'est moins. On peut supposer que c'est le cas lorsque les victimes remplacent la mention d'un acte sexuel ou de l'ensemble de l'agression par un anaphorisant sans antécédent explicite, phénomène connu comme l'ellipse de l'antécédent. Mais l'euphémisme est aussi employé pour éviter de nommer de tels propos, ce que montre le recours à l'une des quatre ellipses narratives observées – antérieure, postérieure, antérieure-postérieure et latérale – grâce auxquelles l'agression est complètement passée sous silence.

Le deuxième chapitre d'analyse tend à montrer que le discours rapporté constitue un autre moyen pour les victimes agentives de taire les gestes sexuels commis. En effet, certains propos rapportés leur permettent de remplacer le « faire » par le « dire ». Par exemple, plutôt que de dire « j'ai fait ceci », l'enfant dit « il m'a dit de faire ceci/il m'a dit "fais ceci" ». En rapportant les demandes sexuelles de l'agresseur en lieu et place des actions accomplies, les victimes se placent dans la position de patient. Autrement dit, elles effacent grammaticalement leur agentivité. Mais le discours rapporté a une autre fonction. Ces propos leur permettent de justifier pourquoi elles ont posé certains gestes sexuels : c'est parce que l'agresseur le leur a demandé, mais aussi, bien souvent, parce qu'il les a menacées, a marchandé leur participation ou a insisté. Ces usages du discours rapporté expliquent certainement pourquoi les victimes agentives sont plus nombreuses à rapporter

des paroles, surtout celles de l'agresseur. En outre, puisque les interactions verbales semblent caractériser les agressions du groupe agentif, c'est aussi ce qui peut expliquer pourquoi ces victimes rapportent plus fréquemment du discours que les victimes du groupe non agentif.

Enfin, les analyses faites au troisième et dernier chapitre montrent que l'évaluation permet aux victimes d'exprimer leur non-consentement à ce qui s'est passé (avec des syntagmes tels que « je voulais pas/il m'a pas demandé la permission/je disais non »), leur non-complicité dans la planification du délit (par exemple, « il m'a obligé/c'est lui qui voulait/c'est lui qui m'a demandé ») et leur déplaisir (par exemple, « j'aimais pas ça/c'est dégueulasse/j'avais mal »). Le recours plus fréquent aux procédés évaluatifs par les victimes agentives semblent indiquer qu'elles ressentent plus que les victimes non agentives le besoin de se positionner de cette façon.

L'hypothèse que les enfants qui ont dévoilé l'agression à un proche seraient conscients des normes et des tabous que représente l'agression vécue, notamment à propos de ce que les enfants ont le droit ou non de faire avec un adulte, explique à notre avis cette situation, mais aussi l'ensemble des résultats obtenus dans cette thèse : soit les victimes agentives évitent de nommer ou de raconter les gestes qu'elles ont été amenées à poser en ayant recours aux ellipses, soit lorsqu'elles le font, elles « justifient-exploquent-argumentent » pourquoi elles les ont posés en intégrant des procédés évaluatifs à leur récit ou encore en rapportant les paroles de l'agresseur.

Finalement, ce que les trois chapitres d'analyses tendent à montrer, c'est qu'il est encore plus difficile pour les victimes agentives de rapporter l'agression sexuelle que pour les victimes non agentives – mêmes si globalement, les analyses indiquent que presque tous les enfants éprouvent des difficultés à dévoiler l'expérience vécue. La mise en commun des trois chapitres d'analyse pointe donc vers l'idée que les victimes agentives sont plus hésitantes à parler de l'agression, spécialement des gestes qu'elles ont commis. Si la

réticence des enfants à dévoiler les sévices subis lors de l'entrevue d'enquête a déjà été associée à différents facteurs, comme la relation avec l'agresseur, la sévérité et la fréquence des agressions, le fait d'avoir dévoilé ou non l'agression avant l'entrevue, ou encore, le soutien des parents non agresseurs reçu à la suite du dévoilement (DeVoe & Faller, 1999 ; Hershkowitz, Horowitz & Lamb, 2005 ; London, Bruck, Ceci & Shuman, 2005 ; Schaeffer, Leventhal & Asnes, 2011), aucune étude ne l'a mise en relation avec l'agentivité sexuelle des victimes.

La présente étude est donc une des premières en la matière, bien qu'elle ne portait pas explicitement sur la réticence des enfants à dévoiler l'agression vécue. On peut en effet interpréter les réponses qui contiennent des ellipses de l'antécédent, des sauts temporels et des digressions ainsi que des paroles rapportées en lieu et place des gestes commis comme des indices d'une hésitation « à dire ». Bien sûr, il existe d'autres façons de prendre la mesure de cette hésitation. On peut penser, par exemple, au nombre de questions posées par l'enquêteur avant que l'enfant dévoile au moins un des sévices vécus, ou encore au nombre de réponses qui contiennent des refus de dire ou de l'amnésie « feinte » (qui demeurent cependant difficiles à appréhender concrètement). Mais notre travail donne un outil supplémentaire pour évaluer l'hésitation et a le mérite de montrer qu'elle s'incarne dans le discours même de l'enfant : elle ne disparaît pas au moment où il dévoile les mauvais traitements subis.

Par ailleurs, si nous avons montré que les deux groupes de victimes se distinguent sur les trois phénomènes analysés (les ellipses, le discours rapporté et les procédés évaluatifs), d'autres manifestations discursives peuvent certainement participer à les différencier. En gardant en tête que les victimes agentives sont impliquées dans une dynamique relationnelle avec l'agresseur différente des victimes non agentives, c'est-à-dire une relation plus engageante et davantage fondée sur la manipulation, il est fort probable que l'on puisse identifier d'autres éléments discursifs qui permettraient d'affiner encore notre compréhension de l'influence de l'agentivité sur la narration de l'expérience vécue dans le cadre d'une entrevue d'enquête policière.

7.2. Limites, ouvertures et retombées sociales

Cette thèse présente évidemment des points faibles. D'abord, le nombre de participants ; bien qu'en analyse de discours il ne soit pas rare, étant donné la finesse de l'analyse, que les corpus soient de taille assez modeste – par exemple, MacLeod (2010) avait six entrevues d'enquête de femmes victimes d'agressions sexuelles pour sa thèse, Fogarty (2010) en avait onze d'enfants agressés sexuellement –, il n'en demeure pas moins que notre petit échantillon réduit la portée des résultats obtenus.

Le volume de parole qui varie grandement d'une victime à l'autre représente un autre enjeu. Certaines victimes sont très volubiles, tandis que d'autres ne parlent que très peu, leurs réponses se limitant souvent à un seul mot (oui/non) et à « je sais pas/je m'en rappelle pas ». La variation du volume de parole explique d'ailleurs une part des grands écarts-types obtenus. En effet, des analyses bivariées permettent de confirmer que le volume de parole est associé à la production d'ellipses, de discours rapporté et de procédés évaluatifs : plus les victimes sont loquaces, plus on retrouve ces phénomènes discursifs, et inversement ($p \leq 0,05$). Toutefois, puisque les deux groupes de victimes présentent un volume de parole similaire, c'est-à-dire à la fois des enfants loquaces et d'autres plus taciturnes, il ne s'agit pas d'une limite à proprement parler, mais plutôt d'un élément qui vient expliquer et nuancer certains résultats obtenus.

Notons aussi que certains récits produits s'avèrent après coup particulièrement incohérents, voire invraisemblables. C'est le cas de deux garçons, un dans chaque groupe de victimes. Le premier, une victime agitive, s'attarde presque exclusivement aux sévices que l'agresseur aurait fait subir à d'autres enfants qu'à lui (nous avons évoqué ce cas au chapitre 6). Lorsqu'il est invité à parler de sa propre expérience, il change systématiquement de sujet. La seule information qu'il fournit est que l'agresseur « l'a obligé à mettre son pénis dans son pénis », un geste peu commun qu'il semble incapable de décrire en détail. Est-ce parce qu'il n'a pas subi d'agression ou parce qu'il dissimule certains faits ? Difficile à dire, mais il semble tout de même avoir été témoin de l'agression de sa sœur. Il est donc très

probable dans cette histoire que l'agresseur ait réellement agressé quelqu'un, mais l'identification de la victime n'est pas simple. L'autre cas est celui d'une victime du groupe non agentif, qui rapporte qu'un individu s'infiltrait régulièrement dans sa chambre en empruntant une échelle sur le côté de la demeure, l'agressait lui, son frère et sa mère (nous avons traité de ce cas au chapitre 4). Mais lorsqu'il est invité à raconter plus en détail ces événements, l'enfant dit ne rien savoir parce qu'il « dormait » au moment des agressions. Il se braque ensuite, se contredit et tente à plusieurs reprises de mettre fin à l'entrevue. Là encore, l'histoire est peu crédible, mais on ne sait pas si c'est parce que l'enfant n'a pas été agressé (ce serait le cas seulement de son frère ou de sa mère), ou parce qu'il tente de dissimuler, par exemple, son agentivité sexuelle. Il ne faut pas non plus exclure la possibilité qu'il veuille protéger l'agresseur, ou se sente simplement incapable de parler de ce qu'il a vécu. Néanmoins, il s'agit des deux témoignages les moins cohérents du corpus, ce qui nous amène à penser que certaines victimes non agentives ont peut-être été classées comme telles faussement, soit parce qu'elles ont caché les gestes qu'elles ont posés, soit qu'elles ont menti lorsque l'enquêteur leur a demandé si elles en avaient posés. Il s'agirait alors de faux négatifs. L'inverse peut également être vrai, des victimes agentives qui n'auraient pas réellement posé les gestes sexuels rapportés, même si les faux positifs sont probablement beaucoup plus rares que les faux négatifs.

Enfin, une dernière limite repose sur la définition même d'agentivité. Il n'est pas toujours simple de la déterminer. Telle que définie aux fins de la thèse, elle permet de caractériser les victimes qui ont posé un geste sexuel envers l'agresseur (ce pourrait aussi être envers soi-même ou une tierce personne), en plus d'en recevoir. Mais qu'en est-il, par exemple, d'un baiser ? Qui, de l'agresseur ou de l'enfant, en est l'agent ? On pourrait d'ailleurs se poser la même question pour les victimes qui seraient menacées d'une arme à feu. Seraient-elles considérées comme « agentives » si elles posaient un acte sexuel sous une telle menace ? De tels cas où les gestes décrits permettraient difficilement de savoir si l'enfant était agent ont été observés dans le corpus et c'est pour cette raison que nous avons retenus deux types de gestes sexuels précis – contact main-organe génitaux et bouche-organe génitaux – à partir desquels on peut plus facilement déterminer un agent et un patient. C'est également pour cette raison que dans nos travaux futurs nous rattacherons l'agentivité au

grooming, dans le sens où certaines jeunes victimes – pas toutes – sont manipulées par l’agresseur pour qu’elles acquiescent à ses demandes sexuelles. On l’a vu, l’agentivité découle forcément d’interactions verbales entre l’agresseur et sa victime, au cours desquelles l’agresseur sollicite et/ou négocie la réalisation d’un acte sexuel quelconque et où la victime accepte implicitement ou explicitement la proposition : implicitement si elle ne verbalise pas son accord, mais pose le geste sexuel sollicité sans qu’il y ait contrainte physique ; explicitement si elle verbalise, ne serait-ce que par un « ok », son accord à poser le geste sexuel sollicité et s’exécute⁶¹.

En dépit de ses limites, la présente étude amène à réfléchir autrement sur la typologie de victimes, et ses résultats ouvrent de multiples avenues de recherche. Il serait intéressant de comparer le discours de victimes agentives à celui de victimes non agentives d’autres groupes d’âge. Il est probable que les victimes plus âgées, notamment les adolescents, vont produire des récits de l’événement vécu fort différents de ceux qui font l’objet de cette thèse, plus complexes syntaxiquement et plus sophistiqués. On peut également faire l’hypothèse que l’agentivité sexuelle aura un plus grand impact sur leur discours, les adolescents étant plus conscients des normes et des tabous sociaux sur la sexualité et les violences sexuelles que les jeunes enfants. Par ailleurs, il serait intéressant de comparer les récits d’agression sexuelle à d’autres types de récits produits dans le cadre d’une entrevue d’enquête, entre autres des récits d’abus physiques. On pourrait alors vérifier s’il existe des différences entre la façon de rapporter un événement sexuel et un événement non sexuel chez des enfants du même âge. On pourrait aussi comparer, pour chaque victime du corpus, le récit d’agression au récit produit dans la partie prédéclarative, généralement un événement heureux ou neutre. On pourrait alors établir si les phénomènes analysés (ellipse, discours rapporté et évaluation) sont le propre des récits d’agression sexuelle ou s’ils se retrouvent dans les mêmes proportions dans n’importe quel récit d’expérience personnelle d’enfants. Enfin, il serait pertinent de comparer les récits d’agression produits par des locuteurs francophones québécois à d’autres types de locuteurs de même culture ou de

⁶¹ Le cas où la victime verbaliserait son accord, non pas à poser, mais à recevoir un geste est plus difficile à classer. On pourrait le considérer comme une forme passive d’agentivité, puisque la victime prononce des paroles qui vont dans le sens d’une réponse positive à la sollicitation de l’agresseur.

culture différente. Par exemple, on pourrait comparer les témoignages d'enfants québécois à ceux d'enfants autochtones afin d'établir s'il y a des différences et/ou des ressemblances et de mesurer si l'agentivité se traduit de la même façon dans leur discours.

Notre thèse confirme par ailleurs l'intérêt de l'analyse de discours pour l'étude des questions qui nous intéressent. Elle offre cette possibilité d'étudier des phénomènes langagiers complexes en faisant appel non seulement à la matérialité même du dire mais aussi au contexte dans lequel les discours ont été produits. C'est en raison même de la complexité langagière que l'analyse de discours authentiques est multidimensionnelle : elle nécessite la prise en compte de trois niveaux d'analyse, soit le niveau *situationnel* qui est lié à l'univers de référence et à la situation d'interaction, le niveau *textuel* qui se rapporte à la structure hiérarchique du discours et le niveau *linguistique* qui renvoie à la syntaxe et au lexique de la langue utilisée. Nous l'avons vu au chapitre 2, les principales dimensions discursives qui ont permis de donner un sens aux données sont la dimension interactionnelle, l'entrevue impliquant deux interlocuteurs qui agissent et interagissent dans un cadre spécifique où la thématique et les rôles de chaque locuteurs sont prédéterminés ; la dimension narrative, l'objectif de l'entrevue étant la production d'un récit d'expérience personnelle, donc un récit dont l'ordre chronologique des événements narrés est censé refléter la réalité telle que vécue par le narrateur ; la dimension thématique puisqu'on demande à l'enfant de produire un récit cohérent et cohésif de l'agression sexuelle ; enfin, la dimension argumentative, la victime présentant une certaine version des faits et d'elle-même dans son discours, ce qui influencera la compréhension de l'enquêteur à propos des gestes allégués. C'est grâce à cette approche multidimensionnelle du discours, inspirée de Roulet et ses collègues (2001), que nous avons pu expliquer les usages qui étaient faits des phénomènes discursifs étudiés, l'ellipse, le discours rapporté et l'évaluation, dans le contexte particulier d'une entrevue d'enquête.

L'objectif de la thèse était certes de mieux comprendre la façon dont l'enfant agressé rapporte les sévices vécus, mais aussi, ultimement, d'assurer son bien-être et sa sécurité en contribuant à l'amélioration du processus d'audition. Nous croyons que les résultats de notre recherche pourraient de ce fait être mis à profit dans les auditions d'enfants agressés.

Par exemple, étant donné que les analyses tendent à montrer que les victimes agentives sont plus hésitantes à dévoiler l'agression, spécialement les gestes qu'elles ont posés, il pourrait être utile de leur faire comprendre qu'elles n'ont rien fait de mal, que l'entrevue ne vise pas à les punir, que c'est normal qu'elles soient gênées et qu'elles n'ont pas à avoir peur ou honte de dire ce qu'elles ont vécu. L'objectif devrait être de déculpabiliser l'enfant dès qu'on sent une hésitation à nommer ou raconter certaines parties de l'agression.

Par ailleurs, il serait judicieux de porter attention aux ellipses de l'antécédent (avec « ça », « le », « faire ») et de systématiquement faire des interventions métalinguistiques pour connaître la valeur des anaphoriques utilisés (par exemple, « qu'est-ce que ça veut dire "faire"/parle-moi plus de "faire" »). Pour éviter les ellipses narratives, il faudrait d'abord s'assurer que l'enfant n'éprouve pas de difficultés avec les prépositions temporelles et spatiales (avant, après, pendant, dessus, dessous, sur, dans, etc.). Peut-être qu'un entraînement dans la partie prédéclarative pourrait permettre d'évaluer ces compétences, spécialement en ce qui concerne les plus jeunes victimes. Ensuite, il serait sans doute utile, pour l'enquêteur, d'essayer de nommer le plus souvent possible le geste sexuel ciblé et de ne jamais le sous-entendre dans la question. Par exemple, ne pas seulement demander « qu'est-ce qui se passe après [ø] », mais plutôt dire « qu'est-ce qui se passe après **qu'il t'ait dit de faire [geste sexuel]/après qu'il ait [geste sexuel]** ? », en reprenant les propos et les expressions utilisées par l'enfant.

Une dernière remarque concerne l'usage par les victimes d'expressions modales, plus particulièrement du verbe « vouloir ». Tel que montré au chapitre 6, certaines victimes utilisent ce verbe pour montrer que l'agresseur a insisté pour qu'elles commettent certains gestes sexuels, par exemple, « Ben **il voulait que je le fasse cracher** pis **il voulait le froter sur moi** parce que ça allait aller plus vite » (Alice-A). Toutefois, il n'est pas évident de déterminer si le geste en question a réellement été accompli par la victime, la proposition pouvant très bien se conclure par le contraire : « Ben il voulait que je le fasse cracher, *mais je l'ai pas fait* ». L'enquêteur devrait donc systématiquement tenter de distinguer les demandes d'actes adressées par l'agresseur à l'enfant des actes effectivement accomplis. Il en va de même pour certains propos rapportés qui remplacent parfois l'action : ils

appellent une demande d'explicitation afin de s'assurer que ce que l'agresseur a dit ou demandé de faire à l'enfant s'est bel et bien réalisé en dehors de la parole.

Nous aimerions, au terme de cette thèse, attirer l'attention sur la maîtrise du langage et les compétences narratives de ces enfants de six à huit ans dont nous avons longuement analysé le discours. Ces compétences sont manifestement plus développées que ce que la plupart des chercheurs soutiennent. Des procédés discursifs variés et habilement utilisés ont été observés dans l'ensemble du corpus, qu'il s'agisse de métaphores, d'analogies, d'expressions modales, de manifestations de déductions logiques ou d'échanges verbaux rapportés. L'analyse de discours authentiques comme ceux produits dans le cadre d'une entrevue d'enquête donne la possibilité de mesurer réellement l'ampleur des compétences langagières et discursives des enfants, ce que ne permettent pas forcément les études menées en laboratoire impliquant un chercheur et un enfant qui discutent d'événements fictifs. L'analyse de discours fournit donc une méthode et un cadre d'analyse qui pourraient être davantage mis à profit dans la résolution de problèmes sociaux réels.

C'est ce qui conclut cette thèse. Inviter une victime à parler de l'agression sexuelle vécue dans un contexte formel d'audition, c'est lui demander de dire l'indicible : les enfants agressés ont avant tout besoin qu'on les rassure sur ce qu'ils ont vécu et sur le bien-fondé de l'entrevue d'enquête, qu'ils aient posé ou non un geste sexuel. Donc en plus de chercher à établir la vérité et à recueillir des éléments de preuve, les enquêteurs devraient essayer au meilleur de leurs compétences d'accompagner les jeunes victimes et de les soutenir dans cette tâche pour le moins ardue qu'est le dévoilement chronologique, explicite et détaillé de l'agression dont elles ont été victimes. C'est leur bien-être et leur sécurité qui sont en jeu.

RÉFÉRENCES

- Abeillé, Anne, & Mouret, François (2010). Quelques contraintes sur les coordinations elliptiques en français. *Revue de sémantique et de pragmatique*, 24(206), 1-14.
- Adam, Jean-Michel (1990). *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle* (2^e éd.). Liège : Éditions Mardaga.
- Adam, Jean-Michel, & Revaz, Françoise (1996). *L'analyse des récits*. Paris : Seuil.
- Adams, James N. (1981). A type of sexual euphemism in Latin. *Phoenix*, 35(2), 120-128.
- Adams, Susan, Kuebli, Janet, Boyle, Patricia A., & Fivush, Robyn (1995). Gender differences in parent-child conversations about past emotions: A longitudinal investigation. *Sex Roles*, 33(5), 309-323.
- Ahern, Elizabeth C., Hershkowitz, Irit, Lamb, Michael E., Blasbalg, Uri, & Karni-Visel, Yael (2019). Examining reluctance and emotional support in forensic interviews with child victims of substantiated physical abuse. *Applied Developmental Science*, 23(3), 227-238.
- Ahern, Elizabeth C., Hershkowitz, Irit, Lamb, Michael E., Blasbalg, Uri, & Winstanley, Alice (2014). Support and reluctance in the pre-substantive phase of alleged child abuse victim investigative interviews: Revised versus Standard NICHD protocols. *Behavioral Sciences & the Law*, 32(6), 762-774.
- Aldridge, Michelle (2007). The questioning of child witnesses by the police and in court: a linguistic comparison. Dans Janet Cotterill (dir.), *The Language of Sexual Crime* (p. 63-82). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Aldridge, Michelle (2010). Vulnerable witnesses. Dans Malcolm Coulthard & Alison Johnson (dir.), *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics* (p. 296-334). New York, NY: Routledge.
- Aldridge, Michelle, & Luchjenbroers, June (2008). Vulnerable witnesses and problems of portrayal a consideration of videotaped police interviews in child rape cases. *Journal of English Linguistics*, 36(3), 266-284.
- Aldridge, Michelle, & J. Luchjenbroers, June (2011). Constructing vulnerability: The experience of children and other groups within legal discourse. Dans Christopher N. Candlin & Jonathan Crichton (dir.), *Discourses of Deficit* (p. 25-41). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Aldridge, Michelle, & Luchjenbroers, June (2007). Linguistic manipulations in legal discourse: Framing questions and smuggling'information. *International Journal of Speech, Language & the Law*, 14(1), 85-107.
- Aldridge, Michelle, & Wood, Joanne (1998). *Interviewing Children: A Guide for Child Care and Forensic Practitioners*. UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Allen, Mary (2018). *Statistiques sur les crimes déclarés par la police au Canada, 2017*. Ottawa, Ontario: Canadian Centre for Justice Statistics.
- Alonzo-Proulx, Agnès, & Cyr, Mireille (2017). Traitement des plaintes d'agression sexuelle envers les enfants dans le système de justice criminel québécois. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 59(3), 397-424.
- Amossy, Ruth (2008). Argumentation et analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du discours*, (1), 1-18.
- Amossy, Ruth (2012). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Colin.

- Angermuller, Johannes, Maingueneau, Dominique, & Wodak, Ruth (2014). *The Discourse Studies Reader: Main Currents in Theory and Analysis*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Assink, Mark, van der Put, Claudia E., Meeuwssen, Mandy W., de Jong, Nynke M., Oort, Frans J., Stams, Geert J.J., & Hoeve, Machtled (2019). Risk factors for child sexual abuse victimization: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 145(5), 459-489.
- Austin, John (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Authier-Revuz, Jacqueline (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 26(1), 91-151.
- Azzopardi, Corry, Eirich, Rachel, Rash, Christina L., MacDonald, Sarah, & Madigan, Sheri (2019). A meta-analysis of the prevalence of child sexual abuse disclosure in forensic settings. *Child Abuse & Neglect*, 93, 291-304.
- Bacquelaine, Françoise (2008). L'euphémisme, un obstacle à la traduction. *Revista da Faculdade de Letras: Linguas e Literaturas*, 23, 463-488.
- Bakhtine, Mikhail V. (1975 [1978]). *Esthétique et théories du roman*. Paris : Gallimard.
- Bamberg, Michael, & Georgakopoulou, Alexandra (2008). Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*, 28(3), 377-396.
- Barry, A. Ousmane (2002). Les bases théoriques en analyse du discours. *Textes méthodologiques*, 159, 1-35.
- Bassano, Dominique (2008). Acquisition du langage et grammaticalisation: le développement pour les noms et les verbes en français. Dans Florence Labrell & Gérard Chasseigne (dir.), *Aspects du développement conceptuel et langagier* (p.17-50). Edition Publibook Université.
- Bassano, Dominique, & Van Geert, Paul (2007). Modeling continuity and discontinuity in utterance length: A quantitative approach to changes, transitions and intra-individual variability in early grammatical development. *Developmental Science*, 10(5), 588-612.
- Bassano, Dominique, Maillochon, Isabelle, & Eme, Elsa (1998). Developmental changes and variability in the early lexicon: a study of French children's naturalistic productions. *Journal of Child Language*, 25(3), 493-531.
- Bennett, Natalie, & O'Donohue, William (2014). The construct of grooming in child sexual abuse: conceptual and measurement issues. *Journal of Child Sexual Abuse*, 23(8), 957-976.
- Benveniste, Émile (1974), *Problèmes de linguistique générale (tome 2)*. Paris : Gallimard.
- Bergheul, Saïd, & Fernet, Mylène (2018). *Les violences à caractère sexuel : Représentations sociales, accompagnement, prévention*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bernard Barbeau, Geneviève (2014). *Le dossier Maclean's et le Québec bashing: analyse sociodiscursive d'une affaire médiatique controversée* (Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Laval, Québec).
- Bhatia, Vijay, Flowerdew, John, & Jones, Rodney H. (2008). Approaches to discourses analysis. Dans Vijay Bhatia, John Flowerdew & Rodney H. Jones (dir.), *Advances in Discourse Studies* (p. 1-18). New York: Routledge.

- Bîlbîie, Gabriela (2017). *Grammaire des constructions elliptiques: une étude comparative des phrases sans verbe en roumain et en français*. Berlin : Language Science Press.
- Black, Danielle A., Heyman, Richaerd E., & Slep, Amy M.S. (2001). Risk factors for child sexual abuse. *Aggression and Violent Behavior*, 6(2-3), 203-229.
- Blais, Mireille, & Martineau, Stéphane (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bliss, Lynn S., McCabe, Allyssa, & Miranda, A. Elisabeth (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31(4), 347-363.
- Bonu, Bruno (2001). Les évaluations conversationnelles dans la narration. *Revue québécoise de linguistique*, 29(1), 51-69.
- Brennan, Shannon, & Taylor-Butts, Andrea (2008). *Sexual assault in Canada, 2004 and 2007*. Ottawa, Ontario: Canadian Centre for Justice Statistics.
- Bres, Jacques (1994). *La narrativité*. Louvain-La-Neuve, Duculot.
- Bres, Jacques (1996a). Avant-propos. Dans Marty Laforest (dir.), *Autour de la narration: les abords du récit conversationnel* (p. 7-8). Québec : Nuit blanche Éditeur.
- Bres, Jacques (1996b). Aspects de l'interaction rapportée dans le récit oral conversationnel. *Cahiers du français contemporain*, 3, 45-59.
- Bres, Jacques (2001). De la textualité narrative en récit oral : l'enchaînement des propositions. *Revue québécoise de linguistique*, 29(1), 23-49.
- Bres, Jacques, & Verine, Bertrand (2002). Le bruissement des voix dans le discours: dialogisme et discours rapporté. *Faits de langue*, 19, 159-170.
- Bronckart, Jean-Paul (2004). Enjeux épistémologiques de l'analyse des discours. Dans Antoine Auchlin, Marcel Burger, Laurent Filliettaz, Anne Grobet, Jacques Moeschler, Laurent Perrin, Corrine Rossari & Louis De Saussure (dir.), *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet* (p. 367-382). Québec : Édition Nota Bene.
- Brown, Deirdre A., Brown, Emma-Jayne, Lewis, Charlie N., & Lamb, Michael E. (2018). Narrative skill and testimonial accuracy in typically developing children and those with intellectual disabilities. *Applied Cognitive Psychology*, 32(5), 550-560.
- Brown, Penelope, & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge: Cambridge university press.
- Buckner, Janine P., & Fivush, Robyn (1998). Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology*, 12(4), 407-429.
- Bull, Ray (2010). The investigative interviewing of children and other vulnerable witnesses: Psychological research and working/professional practice. *Legal and Criminological Psychology*, 15(1), 5-23.
- Bunting, Lisa (2008). Sexual offences against children: An exploration of attrition in the Northern Ireland criminal justice system. *Child Abuse & Neglect*, 32(12), 1109-1118.
- Burger, Lisa K., & Miller, Peggy J. (1999). Early talk about the past revisited: Affect in working-class and middle-class children's co-narrations. *Journal of Child Language*, 26(1), 133-162.

- Burrows, Kimberlee Shanon, & Powell, Martine B. (2014). Prosecutors' recommendations for improving child witness statements about sexual abuse. *Policing & Society*, 24(2), 189-207.
- Burt, Martha R. (1980). Cultural myths and supports for rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 217-230.
- Burton, David L. (2003). Male adolescents: Sexual victimization and subsequent sexual abuse. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 20(4), 277-296.
- Canter, David, Hughes, Derek, & Kirby, Stuart (1998). Paedophilia: Pathology, criminality, or both? The development of a multivariate model of offence behaviour in child sexual abuse. *The Journal of Forensic Psychiatry*, 9(3), 532-555.
- Cantor, James M., & McPhail, Ian V. (2016). Non-offending pedophiles. *Current Sexual Health Reports*, 8(3), 121-128.
- Carcassonne-Rouif, Marie, Salazar Orvig, Anne, & Bensalah, Amina (2001). Des récits dans des entretiens de recherche: entre narration et interprétation. *Revue québécoise de linguistique*, 29(1), 97-122.
- Ceci, Stephen J., & Bruck, Maggy (1998). Children's testimony: Applied and basic issues. Dans William Damon, Irving E. Sigel & Anne K. Renninger (dir.), *Handbook of Child Psychology: Child Psychology in Practice* (p. 713-774). UK: John Wiley & Sons Inc.
- Chaminaud, Stéphanie, Laval, Virginie, & Bernicot, Josie (2006). Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant: une étude des formes non littérales avec un paradigme informatisé. *L'Année psychologique*, 106(4), 491-512.
- Chen, Yingyu, & Ullman, Sarah E. (2010). Women's reporting of sexual and physical assaults to police in the National Violence Against Women Survey. *Violence Against Women*, 16(3), 262-279.
- Chrupała, Aleksandra, & Warmuzińska-Rogóż, Joanna (2011). Les Belles-soeurs de Michel Tremblay : le jeu de l'ellipse et de l'abondance ou comment traduire le joual. *Synergies Pologne*, (8), 83-91.
- Chuy, Maria, & Rondelli, Fabienne (2010). Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. *Langages*, (1), 83-111.
- Clark, Herbert H., & Gerrig, Richard J. (1990). Quotations as demonstrations. *Language*, 66, 764-805.
- Clift, Rebecca, & Holt, Elizabeth (2007). Introduction. Dans Elizabeth Holt & Rebecca Clift (dir.), *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction* (p. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2^e ed.). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Collin-Vézina, Delphine, De La Sablonnière-Griffin, Mireille, Palmer, Andrea, M., & Milne, Lise (2015). A preliminary mapping of individual, relational, and social factors that impede disclosure of childhood sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 43, 123-134.
- Combettes, Bernard (1983). *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Conroy, Shana, & Cotter, Adam (2017). *Self-Reported Sexual Assault in Canada, 2014*. Ottawa, Ontario: Canadian Centre for Justice Statistics.

- Coste, Claude (2016). L'ellipse. *Carnets. Revue électronique d'études françaises de l'APEF*, 2(6), 1-12.
- Cotter, Adam, & Beaupré, Pascale (2014). *Les infractions sexuelles commises contre les enfants et les jeunes déclarés par la police au Canada, 2012*. Ottawa, Ontario: Canadian Centre for Justice Statistics.
- Coulmas, Florian (1986). Reported speech: Some general issues. *Direct and Indirect Speech*, 31, 1-28.
- Coulthard, Malcolm (1994). Powerful evidence for the defence: an exercise in forensic discourse analysis. Dans John Gibbons (dir.), *Language and the Law* (p. 414-442). London: Longman.
- Coulthard, Malcolm (2004). Author identification, idiolect, and linguistic uniqueness. *Applied Linguistics*, 25(4), 431-447.
- Coulthard, Malcolm, & Johnson, Alison (2007). *An introduction to Forensic Linguistics: Language in Evidence*. London: Routledge.
- Coulthard, Malcolm, & Johnson, Alison (2010). *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics*. New York: Routledge.
- Craven, Samantha, Brown, Sarah, & Gilchrist, Elizabeth (2006). Sexual grooming of children: review of literature and theoretical considerations. *Journal of Sexual Aggression*, 12(3), 287-299.
- Cross, Theodore P., Walsh, Wendy A., Simone, Monique, & Jones, Lisa M. (2003). Prosecution of child abuse: A meta-analysis of rates of criminal justice decisions. *Trauma, Violence, & Abuse*, 4(4), 323-340.
- Culicover, Peter W., & Jackendoff, Ray (2005). *Simpler Syntax*. Oxford: Oxford University Press.
- Cyr, Mireille (2019). *Recueillir la parole de l'enfant témoin ou victime: de la théorie à la pratique* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Cyr, Mireille, & Bruneau, Guy (2007). L'évaluation des fausses allégations d'agression sexuelle chez l'enfant. Dans Michel St-Yves & Michel Tanguay (dir.), *Psychologie de l'enquête criminelle: La recherche de la vérité* (221-254). Montréal : Yvon Blais.
- Cyr, Mireille, & Lamb, Michael E. (2009). Assessing the effectiveness of the NICHD investigative interview protocol when interviewing French-speaking alleged victims of child sexual abuse in Quebec. *Child Abuse & Neglect*, 33(5), 257-268.
- Daspe, Marie-Ève., Lussier, Yvan, Desaulniers, Valérie, Godbout, Natacha, Perron, Alain, Sabourin, Stéphane, & Bronsard, Francine (2017). Personnalité et distorsions cognitives des agresseurs sexuels: changements longitudinaux à la suite d'un traitement pour agression sexuelle envers les enfants. *Criminologie*, 50(1), 233-262.
- De Gaulmyn, Marie-Madeleine (1996). Témoignage et crédibilité. Performativité du discours rapporté. *Cahiers du français contemporain (Hétérogénéités en discours)*, 3, 27-44.
- De Santisteban, Patricia, & Gámez-Guadix, Manuel (2018). Longitudinal and reciprocal relationships of depression among minors with online sexual solicitations and interactions with adults. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 21(6), 355-360.

- Deffenbacher, Kenneth A., Bornstein, Brian H., Penrod, Steven D., & McGorty, E. Kiernan (2004). A meta-analytic review of the effects of high stress on eyewitness memory. *Law and Human Behavior*, 28(6), 687-706.
- Demers, Monique (1998). Prosodie et discours. Le cas du discours rapporté en français québécois oral spontané. *Revue québécoise de linguistique*, 26(1), 27-50.
- Desrosiers, Julie (2009). *L'agression sexuelle en droit canadien*. Montréal, Québec : Éditions Yvon Blais.
- DeVoe, Ellen R., & Faller, Kathleen C. (1999). The characteristics of disclosure among children who may have been sexually abused. *Child Maltreatment*, 4(3), 217-227.
- Devries, Karen M., Mak, Joelle Y., Child, Jennifer C., Falder, Gail, Bacchus, Loraine J., Astbury, Jill, & Watts, Charlotte H. (2014). Childhood sexual abuse and suicidal behavior: a meta-analysis. *Pediatrics*, 133(5), 1331-1344.
- Dinos, Sokratis, Burrowes, Nina, Hammond, Karen, & Cunliffe, Christina (2015). A systematic review of juries' assessment of rape victims: Do rape myths impact on juror decision-making?. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 43(1), 36-49.
- Directeur des poursuites pénales et criminelles du Québec. (2021). *Accusation-Décision d'intenter et de continuer une poursuite*. Repéré à <http://www.dpcp.gouv.qc.ca/ressources/pdf/envoi/ACC-3.pdf>
- Doury, Marianne (2021). *Argumentation. Analyser texte et discours* (vol. 2). Paris : Colin.
- Doury, Marianne, & Moirand, Sophie (dir.) (2004). *L'argumentation aujourd'hui : Positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Drew, Paul, & Heritage, John (1992). *Talk at work: Interaction in Institutional Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, Paul, & Walker, Traci (2010). Citizens' emergency calls. Requesting assistance in calls to the police. Dans Malcolm, Coulthard & Johnson, Alison (dir.), *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics* (p. 21-36). New York: Routledge.
- Ducrot, Oswald (1972). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.
- Ducrot, Oswald (2004). Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. Dans Marianne Doury & Sophie Moirand (dir.), *L'argumentation aujourd'hui : Positions théoriques en confrontation* (p. 17-34). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Durafour, Jean-Michel (2005). Le plus court chemin d'un raccourci à l'autre : l'ellipse dans le cinéma de Park Chan-wook. *Revue DEMéter*, 1-13.
- Eades, Diana (2010). *Sociolinguistics and the Legal Process*. Bristol: Multilingual Matters.
- Eastvold, Angela, Suchy, Yana, & Strassberg, Donald (2011). Executive function profiles of pedophilic and nonpedophilic child molesters. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(2), 295-307.
- Edwards, Jane A. (2001). The transcription of discourse. Dans Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (dir.), *The Handbook of Discourse Analysis* (p. 321-348). Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.
- Ehrlich, Susan (2001). *Representing Rape: Language and Sexual Consent*. London, NY: Routledge.

- Ehrlich, Susan (2010). The discourse of rape trial. Dans Malcolm Coulthard & Alison Johnson (dir.), *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics* (p. 265-280). New York: Routledge.
- Ely, Richard, & McCabe, Allyssa (1993). Remembered voices. *Journal of Child Language*, 20(3), 671-696.
- Evans, Angela D., Roberts, Kim P., Price, Heather L., & Stefek, Candyce P. (2010). The use of paraphrasing in investigative interviews. *Child Abuse & Neglect*, 34(8), 585-592.
- Eyssel, Friederike, & Bohner, Gerd (2011). Schema effects of rape myth acceptance on judgments of guilt and blame in rape cases: The role of perceived entitlement to judge. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(8), 1579-1605.
- Fairclough, Norman (1989). *Language and Power*. Londres: Longman.
- Feltis, Brooke B., Powell, Martine B., & Roberts, Kim P. (2011). The effect of event repetition on the production of story grammar in children's event narratives. *Child Abuse & Neglect*, 35(3), 180-187.
- Fergusson, David M., Horwood, L. John, & Lynskey, Michael T. (1996). Childhood sexual abuse and psychiatric disorder in young adulthood: II. Psychiatric outcomes of childhood sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 35(10), 1365-1374.
- Filliettaz, Laurent, & Grobet, Anne (1999). L'hétérogénéité compositionnelle du discours: quelques remarques préliminaires. *Cahiers de linguistique française*, 21, 213-259.
- Filliettaz, Laurent, & Roulet, Eddy (2002). The Geneva Model of discourse analysis: an interactionist and modular approach to discourse organization. *Discourse Studies*, 4(3), 369-393.
- Fillmore, J. Charles (1968). The case for case. Dans Emmon Bach & Robert Harms (dir.), *Universals Linguistic Theory* (p. 1-90). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Finkelhor, David (1984). *Child Sexual Abuse: New Theory and Research*. New York, NY: Free Press.
- Finkelhor, David (1990). Early and long-term effects of child sexual abuse: An update. *Professional psychology: Research and practice*, 21(5), 325-330.
- Finkelhor, David, Moore, David, Hamby, Sherry L., & Straus, Murray A. (1997). Sexually abused children in a national survey of parents: Methodological issues. *Child Abuse & Neglect*, 21(1), 1-9.
- Fitzgerald, Jacqueline (2006). The attrition of sexual offences from the New South Wales criminal justice system. *Crime and Justice Bulletin*, (92), 1-12.
- Fivush, Robyn (1998). Children's recollections of traumatic and nontraumatic events. *Development and psychopathology*, 10(4), 699-716.
- Fivush, Robyn, Haden, Catherine, & Adam, Salima (1995). Structure and coherence of preschoolers' personal narratives over time: Implications for childhood amnesia. *Journal of experimental child psychology*, 60(1), 32-56.
- Fivush, Robyn, Peterson, Carole, & Schwarzmüller, April (2001). Questions and answers: The credibility of child witnesses in the context of specific questioning techniques. Dans Mitchell L., Eisen, Jody A., Quas & Gail S., Goodman (dir.), *Memory and Suggestibility in the Forensic Interview* (p. 331-354). London, NJ: Routledge.

- Fogarty, Kathryn (2010). *"Just Say it in Your Word". The Social Interactional Nature of Investigative Interviews Into Child Sexual Abuse* (Thèse de doctorat en psychologie, University of Adelaide, Adelaide).
- Gámez-Guadix, Manuel, Almendros, Carmen, Calvete, Esther, & De Santisteban, Patricia (2018). Persuasion strategies and sexual solicitations and interactions in online sexual grooming of adolescents: Modeling direct and indirect pathways. *Journal of Adolescence*, 63, 11-18.
- Gee, James P., & Handford, Michael (2012). Introduction. Dans James P. Gee & Michael Handford (dir.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (p. 1-8). UK: Routledge.
- Gendre, Annick (2010). Quelques pratiques de la locution conjonctive « comme si... » : l'analogie comme fiction d'approximation. Dans Judith Wulf & Laurence Bougeault (dir.), *Stylistique ?* (p. 411-429). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Genette, Gérard (1972). *Figures III*. Paris : Éditions du seuil.
- Gibbons, John (2003). *Forensic Linguistics: An Introduction to Language in the Justice System*. Oxford: Blackwell.
- Gillespie, Alisdair (2002). Child protection on the internet: Challenges for criminal law. *Child and Family Law Quarterly*, 14(4), 411-425.
- Gineste, Marie-Dominique (2003). De la phrase à la proposition sémantique: Un point de vue de la psychologie cognitive du langage. *L'information grammaticale*, 98(1), 48-51.
- Goodell, M. Elizabeth, & Sachs, Jacqueline (1992). Direct and indirect speech in English-speaking children's retold narratives. *Discourse Processes*, 15(4), 395-422.
- Goodman-Brown, Tina B., Edelstein, Robin S., Goodman, Gail S., Jones, David P., & Gordon, S. David (2003). Why children tell: A model of children's disclosure of sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*, 27(5), 525-540.
- Goodman-Delahunty, Jane, & Graham, Kelly (2011). The influence of victim intoxication and victim attire on police responses to sexual assault. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 8(1), 22-40.
- Gray, Jacqueline M. (2006). Rape myth beliefs and prejudiced instructions: Effects on decisions of guilt in a case of date rape. *Legal and Criminological Psychology*, 11(1), 75-80.
- Greenland, Jacob, & Cotter, Adam (2018). *Les affaires criminelles non fondées au Canada, 2017*. Ottawa, Ontario: Canadian Centre for Justice Statistics.
- Grize, Jean-Blaise (2004). Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter. Dans Marianne Doury & Sophie Moirand (dir.), *L'argumentation aujourd'hui : Positions théoriques en confrontation* (p. 35-44). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Guerin, Emmanuel, & Moreno, Anaïs (2015). Présence/absence de particules d'amorce et de particules d'extension dans le discours rapporté: peut-on parler de variation?. *Langage et société*, (4), 67-82.
- Gumperz, John, & Hymes, Dell (dir.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Haden, Catherine A., Haine, Rachel A., & Fivush, Robyn (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33(2), 295.
- Hall, Gordon C.N., & Hirschman, Richard (1992). Sexual aggression against children: A conceptual perspective of etiology. *Criminal Justice and Behavior*, 19, 8-23.
- Hall, Rayan C.W., & Hall, Richard C.W. (2009). A profile of pedophilia: Definition, characteristics of offenders, recidivism, treatment outcomes, and forensic issues. *Focus: The Journal of Lifelong Learning in Psychiatry*, 7(4), 522-537.
- Halliday, Michael A., & Hasan, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hamilton, Gemma, Brubacher, Sonja P., & Powell, Martine B. (2016). Expressions of shame in investigative interviews with Australian Aboriginal children. *Child Abuse & Neglect*, 51, 64-71.
- Haroche, Claudine, & Maingueneau, Dominique (1983). L'ellipse ou la maîtrise du manque. *Histoire, Épistémologie, Langage*, 5(1), 143-150.
- Haworth, Kate (2010). Police interviews in the judicial process. Dans Malcolm Coulthard & Alison Johnson (dir.), *The Routledge Handbook of Forensic Linguistics* (p. 169-181). New York: Routledge.
- Hébert, Martine, Cyr, Mireille, & Tourigny, Marc (dir.) (2011). *L'agression sexuelle envers les enfants-Tome 1*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Hébert, Martine, Tourigny, Marc, Cyr, Mireille, McDuff, Pierre, & Joly, Jacques (2009). Prevalence of childhood sexual abuse and timing of disclosure in a representative sample of adults from Quebec. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(9), 631-636.
- Hershkowitz, Irit, Horowitz, Dvora, & Lamb, Michael E. (2005). Trends in children's disclosure of abuse in Israel: A national study. *Child Abuse & Neglect*, 29(11), 1203-1214.
- Hershkowitz, Irit, Lamb, Michael E., & Katz, Carmit (2014). Allegation rates in forensic child abuse investigations: Comparing the revised and standard NICHD protocols. *Psychology, Public Policy, and Law*, 20(3), 336.
- Hershkowitz, Irit, Lamb, Michael E., Katz, Carmit, & Malloy, Lindsay C. (2015). Does enhanced rapport-building alter the dynamics of investigative interviews with suspected victims of intra-familial abuse?. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 30(1), 6-14.
- Heydon, Georgina (2005). *The Language of Police Interviewing: A Critical Analysis*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Hickmann, Maya (1993). The boundaries of reported speech in narrative discourse: some developmental. Dans John A. Lucy (dir.), *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics* (p. 63-90). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hickmann, Maya (2004). Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspectives inter-langues. *Chahier d'Aquisition du Langage et Pathologies*, 24, 13-31.
- Hine, Benjamin, & Murphy, Anthony (2019). The influence of 'High'vs.'Low'rape myth acceptance on police officers' judgements of victim and perpetrator responsibility, and rape authenticity. *Journal of Criminal Justice*, 60, 100-107.

- Howe, Mark L. (1997). Children's memory for traumatic experiences. *Learning and Individual Differences*, 9(2), 153-174.
- Howe, Mark L., & Courage, Mary L. (1997). The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological Review*, 104(3), 499.
- Howe, Mark L., & Knott, Lauren M. (2015). The fallibility of memory in judicial processes: Lessons from the past and their modern consequences. *Memory*, 23(5), 633-656.
- Howe, Mark L., Courage, Mary L., & Rooksby, Maky (2008). The genesis and development of autobiographical memory. Dans Mary Courage & Nelson Cowan (dir.), *The Development of Memory in Infancy and Childhood* (p. 189-208). Sussex: Psychology Press.
- Hudson, Judith A., & Shapiro, Lauren R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. Dans Allyssa McCabe & Carole Peterson (dir.), *Developing Narrative Structure* (p. 89-136). New Jersey: Psychology Press.
- Hunter, John A., Figueredo, Aurelio J., Malamuth, Neil M., & Becker, Judith V. (2003). Juvenile sex offenders: Toward the development of a typology. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 15(1), 27-48.
- Institut national de santé publique du Québec (2021). *Statistiques-ampleur jeunes*. Repéré à <https://www.inspq.qc.ca/agression-sexuelle/comprendre/statistiques-ampleur-jeunes>.
- Jackiewicz, Agata (2014). Études sur l'évaluation axiologique: présentation. *Langue française*, (4), 5-16.
- Jespersen, Ashley F., Lalumière, Martin L., & Seto, Michael C. (2009). Sexual abuse history among adult sex offenders and non-sex offenders: A meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 33(3), 179-192.
- Jordan, Jan (2004). Beyond belief ? Police, rape and women's credibility. *Criminal Justice*, 4(1), 29-59.
- Kail, Michèle, & Léveillé, Madelaine (1977). Compréhension de la coréférence des pronoms personnels chez l'enfant et l'adulte. *L'année psychologique*, 77(1), 79-94.
- Katz, Carmit, Paddon, Misha Janet, & Barnett, Zion (2016). Emotional language used by victims of alleged sexual abuse during forensic investigation. *Journal of Child Sexual Abuse*, 25(3), 243-261.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1996). *La conversation*. Paris : Mémo Seuil.
- Knight, Raymond A., & Prentky, Robert A. (1990). Classifying sex offenders: The development and corroboration of taxonomic models. Dans William L. Marshall & Howard E. Barbaree (dir.), *Handbook of Sexual Assault: Issues, Theories, and Treatment of the Offenders* (p. 23-52). New York: Plenum Press.
- Köder, Franziska, & Maier, Emar (2018). The advantage of story-telling: children's interpretation of reported speech in narratives. *Journal of Child Language*, 45(2), 541-557.
- Korkman, Julia, Santtila, Pekka, Drzewiecki, Tove, & Sandnabba, N. Kenneth (2008). Failing to keep it simple: Language use in child sexual abuse interviews with 3-8-year-old children. *Psychology, Crime & Law*, 14(1), 41-60.

- Krahé, Barbara, Temkin, Jennifer, Bieneck, Steffen, & Berger, Anja (2008). Prospective lawyers' rape stereotypes and schematic decision making about rape cases. *Psychology, Crime & Law*, 14(5), 461-479.
- La Rooy, David J., Heydon, Georgina, Korkman, Julia, & Myklebust, Trond (2015). Interviewing child witnesses. Dans Gavin Oxburgh, Trond Myklebust, Tim Grant, & Rebecca Milne (dir.), *Communication in Investigative and Legal contexts: Integrated Approaches From Forensic Psychology, Linguistics and law Enforcement* (p. 57-78). UK: John Wiley and Sons.
- Labov, William (1972 [1978]). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular* (No 3). Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Labov, William, & Waletzky, Joshua (1967). Narrative analysis. Dans June Helm (dir.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (p. 12-44). Seattle: University of Washington Press.
- Laforest, Marty (1993). *Le back-channel en situation d'entrevue sociolinguistique*. (Thèse de doctorat en linguistique, Université Laval, Québec).
- Laforest, Marty (2012). De l'intérêt d'articuler les dimensions discursive et interactionnelle de la conversation. Le cas d'une profession en voie de légitimation. *Langue française*, 175(3), 91-109.
- Laforest, Marty (dir.) (1996). *Autour de la narration: les abords du récit conversationnel*. Québec : Nuit blanche Éditeur.
- Laforest, Marty, & Moïse, Claudine (2013). Entre reproche et insulte, comment définir les actes de condamnation ?. Dans Béatrice Fracchiolla, Claudine Moïse, Christina Romain & Nathalie Auger (dir.), *Violences verbales. Analyses, enjeux et perspectives* (p. 85-105). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Laforest, Marty, & Rioux-Turcotte, Jessica (2016). La personne déclarée morte par l'appelant au service téléphonique d'urgence : une source de désalignement interactionnel. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, (18), 65-83.
- Laforest, Marty, Rioux-Turcotte, Jessica, & St-Yves, Michel (2020). Détecter l'appelant dissimulateur au service d'urgence 9-1-1. Une analyse discursive et interactionnelle de la tromperie. *Criminologie*, 53(2), 193-218.
- Laforest, Marty, & Vincent, Diane (1996). Du récit littéraire à la narration quotidienne. Dans Marty Laforest (dir.), *Autour de la narration: les abords du récit conversationnel* (p. 13-28). Québec : Nuit blanche Éditeur.
- Lagorgette, Dominique (2010). Présentation. Linguistique légale et demande sociale : les linguistes au tribunal. *Langage et société*, (132), 5-14.
- Lamb, Michael E., Brown, Deirdre A., Hershkowitz, Irit, Orbach, Yael, & Esplin, Phillip W. (2018). *Tell me What Happened: Questioning Children About Abuse* (vol. 2). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lamb, Michael E., Hershkowitz, Irit, Orbach, Yael, & Esplin, Philip W. (2008). *Tell me What Happened: Questioning Children About Abuse* (vol. 1). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Lamb, Michael E., Orbach, Yael, Hershkowitz, Irit, Esplin, Phillip W., & Horowitz, Dvora (2007). A structured forensic interview protocol improves the quality and informativeness of investigative interviews with children: A review of research

- using the NICHD Investigative Interview Protocol. *Child Abuse & Neglect*, 31(11-12), 1201-1231.
- Lamb, Michael E., Orbach, Yael, Sternberg, Kathleen J., Aldridge, Jan, Pearson, Sally, Stewart, Heather L., Esplin, Phillip W., & Bowler, Lynn (2009). Use of a structured investigative protocol enhances the quality of investigative interviews with alleged victims of child sexual abuse in Britain. *Applied Cognitive Psychology*, 23(4), 449-467.
- Lamb, Michael E., Sternberg, Kathleen J., Orbach, Yael, Esplin, Phillip W., & Mitchell, Susanne (2002). Is ongoing feedback necessary to maintain the quality of investigative interviews with allegedly abused children?. *Applied Developmental Science*, 6(1), 35-41.
- Leander, Lina (2010). Police interviews with child sexual abuse victims: Patterns of reporting, avoidance and denial. *Child Abuse & Neglect*, 34(3), 192-205.
- Leander, Lina, Christianson, Sven Å., & Granhag, Par A. (2007). A sexual abuse case study: Children's memories and reports. *Psychiatry, Psychology and Law*, 14(1), 120-129.
- Ledwina, Anna (2011). L'écriture durassienne: mise en scène de l'ellipse et de l'innommable. *Synergies Pologne*, (8), 21-28.
- Lippert, Tonya, Cross, Theodore P., Jones, Lisa, & Walsh, Wendy (2010). Suspect confession of child sexual abuse to investigators. *Child Maltreatment*, 15(2), 161-170.
- London, Kamaka, Bruck, Maggie, Ceci, Stephen J., & Shuman, Daniel W. (2005). Disclosure of child sexual abuse: What does the research tell us about the ways that children tell?. *Psychology, Public Policy, and Law*, 11(1), 194-226.
- London, Kamala, Bruck, Maggie, Wright, Daniel B., & Ceci, Stephen J. (2008). Review of the contemporary literature on how children report sexual abuse to others: Findings, methodological issues, and implications for forensic interviewers. *Memory*, 16(1), 29-47.
- Lonsway, Kimberly A., & Fitzgerald, Louise F. (1994). Rape myths. *Psychology of women quarterly*, 18(2), 133-164.
- Lopez, Gérard (2014). Préface. Dans Mireille Cyr, *Recueillir la parole de l'enfant témoin ou victime: de la théorie à la pratique* (p. VII-XI). Paris : Dunod.
- Lyon, Thomas D., Scurich, Nicholas, Choi, Karen, Handmaker, Sally, & Blank, Rebecca (2012). "How did you feel?": Increasing child sexual abuse witnesses' production of evaluative information. *Law and Human Behavior*, 36(5), 448-457.
- MacLeod, Nikki (2010). *Police Interviews with Women Reporting Rape: A critical Discourse Analysis*. (Thèse de doctorat en sciences du langage, Aston University, Birmingham).
- Maingueneau, Dominique (1999). *L'énonciation en linguistique française* (2e ed.) Paris: Hachette.
- Maingueneau, Dominique (2012). Que cherchent les analystes du discours?. *Argumentation et analyse du discours*, (9), 1-17.
- Maingueneau, Dominique (2016). Énonciation et analyse du discours. *Corela. Cognition, représentation, langage*, (19), 1-11.

- Malloy, Lindsay C., Brubacher, Sonja P., & Lamb, Michael E. (2011). Expected consequences of disclosure revealed in investigative interviews with suspected victims of child sexual abuse. *Applied Developmental Science*, 15(1), 8-19.
- Malloy, Lindsay C., La Rooy, David J., Lamb, Michael E., & Katz, Carmit (2011). Developmentally sensitive interviewing for legal purposes. Dans Michael E. Lamb, David J. La Rooy, Lindsay C. Malloy, & Carmit Katz (dir.), *Children's Testimony: A Handbook of psychological Research and Forensic Practice* (p. 1-13). UK: John Wiley & Sons.
- Marnette, Sophie (2006). Je vous dis que l'autocitation c'est du discours rapporté. *Travaux de linguistique*, 52(1), 25-40.
- Martel, Guylaine (2000). *Autour de l'argumentation : Rationaliser l'expérience quotidienne*. Québec : Éditions Nota bene.
- Masseron, Caroline (2007). Une figure de construction entre grammaire et rhétorique : l'ellipse. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 135(1), 194-216.
- Matoesian, Gregory M. (1993). *Reproducing Rape: Domination Through Talk in the Courtroom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mcalinden, Anne-Marie (2006). 'Setting'em up': Personal, familial and institutional grooming in the sexual abuse of children. *Social & Legal Studies*, 15(3), 339-362.
- McCabe, Allyssa (1997). Cultural background and storytelling: A review and implications for schooling. *The Elementary School Journal*, 97(5), 453-473.
- McCabe, Allyssa, & Peterson, Carole (1984). What makes a good story. *Journal of Psycholinguistic Research*, 13(6), 457-480.
- McCabe, Allyssa, & Rollins, Pamela R. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 3(1), 45-56.
- McElvaney, Rosaleen, Greene, Sheila, & Hogan, Diane. (2014). To tell or not to tell? Factors influencing young people's informal disclosures of child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(5), 928-947.
- Menig-Peterson, Carole, & McCabe, Allyssa (1978). Children talk about death. *Omega-Journal of Death and Dying*, 8(4), 305-317.
- Micheli, Raphaël (2012). Les visées de l'argumentation et leurs corrélats langagiers: une approche discursive. *Argumentation et analyse du discours*, (9), 1-17.
- Miller, Laurence (2013). Sexual offenses against children : Patterns and motives. *Aggression and Violent Behavior*, 18(5), 506-519.
- Miller, Peggy J., & Sperry, Linda L. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15(2), 293-315.
- Minami, Masahiko, & McCabe, Allyssa (1991). Haiku as a discourse regulation device: A stanza analysis of Japanese children's personal narratives. *Language in Society*, 577-599.
- Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (2001a). *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.scf.gouv.qc.ca/fileadmin/Documents/Violences/OrientationsGouv_AS_2001.pdf
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2001b). *Entente multisectorielle relative aux enfants victimes d'abus sexuels, de mauvais traitements physiques ou d'une*

- absence de soins menaçant leur santé physique*. Gouvernement du Québec. Repéré à <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000627/>
- Mochet, Marie-Anne (1996). De la non-littéralité à l'exemplification. *Cahiers du français contemporain (Hétérogénéités en discours)*, 3, 61-76.
- Monte, Michèle (2011). Modalités et modalisation : peut-on sortir des embarras typologiques?. *Modèles linguistiques*, 32(64), 85-101.
- Mossige, Svein, Jensen, Tine K., Gulbrandsen, Wenke, Reichelt, Sissel, & Tjersland, Odd A. (2005). Children's narratives of sexual abuse: What characterizes them and how do they contribute to meaning-making?. *Narrative Inquiry*, 15(2), 377-404.
- Muñoz, Juan M. L., Marnette, Sophie, & Rosier, Laurence (2006). Autocitation et genres de discours, quelques balises. *Travaux de linguistique*, (1), 7-23.
- Nelson, Katherine, & Fivush, Robyn (2004). The emergence of autobiographical memory: a social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111(2), 486-511.
- Olson, Loreen N., Daggs, Joy L., Ellevold, Barbara L., & Rogers, Teddy K. (2007). Entrapping the innocent: Toward a theory of child sexual predators' luring communication. *Communication Theory*, 17(3), 231-251.
- Onana, Pierre P. O. (2018). L'ellipse dans les discours linguistique, littéraire et cinématographique. *Intercambio-Échange*, 2, 97-111.
- Orbach, Yael, Hershkowitz, Irit, Lamb, Michael E., Sternberg, Kathleen J., Esplin, Phillip W., & Horowitz, Dvora (2000). Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims. *Child Abuse & Neglect*, 24(6), 733-752.
- Orbach, Yael, & Lamb, Michael E. (1999). Assessing the accuracy of a child's account of sexual abuse: A case study. *Child Abuse & Neglect*, 23(1), 91-98.
- Page, Amy D. (2010). True colors: Police officers and rape myth acceptance. *Feminist Criminology*, 5(4), 315-334.
- Pallant, Julie (2007). *SPSS Survival Manual: A Step-by-Step Guide to Data Analysis with SPSS*. New York, NY: McGrath Hill.
- Paz-Alonso, Pedro M., Larson, Rakel P., Castelli, Paola, Alley, Deborah, & Goodman, Gail S. (2009). Memory development: Emotion, stress, and trauma. Dans Mary L. Courage & Nelson Cowan (dir.), *The Development of Memory in Infancy and Childhood* (pp. 197-239). New York, NY: Psychology Press.
- Pêcheux, Michel (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris : Dunod.
- Pereda, Noemí, Guilera, Georgina, Forns, Maria, & Gómez-Benito, Juana (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 328-338.
- Perreault, Samuel (2015). *La victimisation criminelle au Canada, 2014*. Ottawa, Ontario: Canadian Centre for Justice Statistics.
- Pescheux, Marion (2008). Le feuillet de l'anaphorisation: de facettes en degrés. *Revue Texto*, 18(3), p. 1-8.
- Peter, Tracey (2009). Exploring taboos: Comparing male-and female-perpetrated child sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(7), 1111-1128.
- Peterson, Carole, & Biggs, Marleen (1998). Stitches and casts: Emotionality and narrative coherence. *Narrative Inquiry*, 8(1), 51-76.

- Peterson, Carole, & Biggs, Marleen. (2001). "I was really, really, really mad!" Children's use of evaluative devices in narratives about emotional events. *Sex Roles*, 45(11-12), 801-825.
- Peterson, Carole, & Dodsworth, Pamela (1991). A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives. *Child Language*, 18, 397-415.
- Peterson, Carole, & McCabe, Allyssa (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. New York: Plenum.
- Pham, Thierry H., & Ducro, Claire (2008). Les antécédents d'adversité chez les agresseurs sexuels. *Revue psychiatrique*, 166(7), 580-584.
- Pipe, Margaret-Ellen, Lamb, Michael E., Orbach, Yael, & Cederborg, Ann-Christrin (2013). *Child Sexual Abuse: Disclosure, Delay, and Denial*. London, NY: Routledge.
- Pipe, Margaret-Ellen, Orbach, Yael, Lamb, Michael E., Abbott, Craig B., & Stewart, Heather (2013). Do case outcomes change when investigative interviewing practices change?. *Psychology, Public Policy, and Law*, 19(2), 179.
- Pitar, Mariana (2018). Les marqueurs d'organisation textuelle comme expression de l'ellipse dans le texte procédural. *Seria științe filologice*, (56), 201-209.
- Pozierak-Trybisz, Izabela (2011). Ellipses sémantiques dans des phrases de communication. *Synergies Pologne*, (8), 161-171.
- Price, Heather L., Roberts, K.im P., & Collins, Andrea (2013). The quality of children's allegations of abuse in investigative interviews containing practice narratives. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 2(1), 1-6.
- Proulx, Jean, St-Yves, Michel, Guay, Jean-Pierre, & Ouimet, Marc (1999). Les agresseurs sexuels de femmes. Scénarios délictuels et troubles de la personnalité. Dans Jean Proulx, Maurice Cusson & Marc Ouimet (dir.), *Les violences criminelles* (p. 157-185). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Putnam, Frank W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(3), 269-278.
- Quasthoff, Uta (1997). An interactive approach to narrative development. Dans Michael Bamberg (dir.), *Narrative Development: Six Approaches* (p. 51-83). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ray, Kelle Chandler, Jackson, Joan L., & Townsley, Ruth M. (1991). Family environments of victims of intrafamilial and extrafamilial child sexual abuse. *Journal of Family Violence*, 6(4), 365-374.
- Revaz, Françoise, & Filliettaz, Laurent (2006). Actualités du récit dans le champ de la linguistique des discours oraux: le cas des narrations en situation d'entretien. *Protée*, 34(2-3), 53-66.
- Ridley, Anne M., Gabbert, Fiona, & La Rooy, David J. (2013). Suggestibility in legal contexts: What do we know?. Dans Anne M. Ridley, Fiona Gabbert & David J. La Rooy (dir.), *Suggestibility in Legal Contexts: Psychological Research and Forensic Implications* (p. 217-228). Malden, MA: John Wiley & Sons.
- Robertiello, Gina, & Terry, Karen J. (2007). Can we profile sex offenders? A review of sex offender typologies. *Aggression and Violent Behavior*, 12(5), 508-518.
- Roberts, Julian, & Pires, Alvaro (1992). Le renvoi et la classification des infractions d'agression sexuelle. *Criminologie*, 25(1), 27-63.

- Romero, Clara (2017). *L'intensité et son expression en français*. Paris : Éditions Ophrys.
- Ronat, Mitsou (1983). Ellipses grammaticales et anaphores. *Histoire, Épistémologie, Langage*, 5(1), 121-128.
- Rosenthal, Robert (1991). *Meta-analytic Procedures for Social Research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Rotenberg, Cristine (2017a). *Les agressions sexuelles déclarées par la police au Canada, 2009 à 2014 - un profil statistique*. Ottawa, Ontario : Canadian Centre for Justice Statistics.
- Rotenberg, Cristine (2017b). *De l'arrestation à la déclaration de culpabilité : décisions rendues par les tribunaux dans les affaires d'agression sexuelle déclarées par la police au Canada, 2009 à 2014*. Ottawa, Ontario : Canadian Centre for Justice Statistics.
- Rotenberg, Cristine, & Cotter, Adam (2018). *Les agressions sexuelles déclarées par la police au Canada avant et après le mouvement #MoiAussi, 2016 et 2017*. Ottawa, Ontario : Canadian Centre for Justice Statistics.
- Roulet, Eddy (1996). Une description modulaire de l'organisation topicale d'un fragment d'entretien. *Cahiers de linguistique française*, 18, 11-32.
- Roulet, Eddy, Filliettaz, Laurent, & Grobet, Anne (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours* (Vol. 62). Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag Der Wissenschaften.
- Sacks, Harvey (1968 [1992]). Turn-taking; The notion 'conversation'; Noticeables absences; Greetings; Adjacency. Dans *Lectures on Conversation*, vol. II (p. 32-44). Oxford: Blackwell.
- Schaeffer, Paula, Leventhal, John M., & Asnes, Andrea G. (2011). Children's disclosures of sexual abuse: Learning from direct inquiry. *Child Abuse & Neglect*, 35(5), 343-352.
- Schegloff, Emanuel A., Jefferson, Gail, & Sacks, Harvey (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Searle, John (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Secova, Maria (2015). Discours direct chez les jeunes: nouvelles structures, nouvelles fonctions. *Langage et société*, (1), 131-151.
- Seto, Michael C. (2009). Pedophilia. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 391-407.
- Shiro, Martha (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*, 30(1), 165-195.
- Shuy, Roger (1993). *Language Crimes*. Oxford: Blackwell.
- Shuy, Roger (2005). Children, Language and the Law. *Montana Law Review*, 66(1), 61-79.
- Sjöberg, Rickard L., & Lindblad, Frank (2002). Limited disclosure of sexual abuse in children whose experiences were documented by videotape. *American Journal of Psychiatry*, 159 (2), 312-314.
- Sjöberg, Rickard L., & Lindholm, Torun (2009). Children's autobiographical reports about sexual abuse: A narrative review of the research literature. *Nordic Journal of Psychiatry*, 63(6), 435-442.

- Sleath, Emma, & Bull, Ray (2012). Comparing rape victim and perpetrator blaming in a police officer sample: Differences between police officers with and without special training. *Criminal Justice and Behavior*, 39(5), 646-665.
- Sleath, Emma, & Bull, Ray (2017). Police perceptions of rape victims and the impact on case decision-making: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 34, 102-112.
- Sleath, Emma, & Woodhams, Jessica (2014). Expectations about victim and offender behaviour during stranger rape. *Psychology, Crime & Law*, 20, 798-820.
- Solan, Lawrence M. (1998). Linguistic experts as semantic tour guides. *Forensic Linguistics*, 5(2), 87-106.
- St-Yves, Michel (2004). L'aveu chez les auteurs de crimes sexuels. Dans Michel St-Yves & Jacques Landry (dir.), *Psychologie des entrevues d'enquête : De la recherche à la pratique* (p. 85-100). Montréal : Yvon Blais.
- St-Yves, Michel & Landry, Jacques (dir.) (2004). *Psychologie des entrevues d'enquête : De la recherche à la pratique*. Montréal, Québec : Yvon Blais.
- Stokoe, Elizabeth & Edwards, Derek (2007). Story formulations in talk-in-interaction. Dans Michael Bamberg (dir.), *Narrative-State of the Art (Vol. 6)* (p. 69-79), Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Stoltenborgh, Marije, Van Ijzendoorn, Marinus H., Euser, Eveline M., & Bakermans-Kranenburg, Marian J. (2011). A global perspective on child sexual abuse: Meta-analysis of prevalence around the world. *Child Maltreatment*, 16(2), 79-101.
- Szojka, Zsofia A., Nicol, Annabelle, & La Rooy, David (2020). Narrative coherence in multiple forensic interviews with child witnesses alleging physical and sexual abuse. *Applied Cognitive Psychology*, 34 (5), pp. 943-960.
- Tamba-Mecz, Irène (1983). L'ellipse: phénomène discursif et métalinguistique. *Histoire, Épistémologie, Langage*, 5(1), 151-157.
- Tourigny, Marc, & Baril, Karine (2011). Les agressions sexuelles durant l'enfant : ampleur et facteur de risque. Dans Martine Hébert, Mireille Cyr & Marc Tourigny (dir.), *L'agression sexuelle envers les enfants-Tome 1* (p. 7-50). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Tourigny, Marc, Gagné, Marie-Hélène, Joly, Jacques, & Chartrand, Marie-Ève (2006). Prévalence et cooccurrence de la violence envers les enfants dans la population québécoise. *Canadian Journal of Public Health*, 97(2), 109-113.
- Tourigny, Marc, Hébert, Martine, Joly, Jacques, Cyr, Mireille, & Baril, Karine (2008). Prevalence and co-occurrence of violence against children in the Quebec population. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 32 (4), 331-335.
- Traverso, Véronique (2007). *L'analyse des conversations* (vol. 2). Paris : Armand Colin.
- Trinch, Shona L. (2003). *Latinas' Narratives of Domestic Abuse: Discrepant Versions of Violence* (vol. 17). Philadelphia, USA: John Benjamins Publishing.
- Ukrainetz, Teresa A., Justice, Laura M., Kaderavek, Joan N., Eisenberg, Sarita L., Gillam, Ronald B., & Harm, Heide M. (2005). The development of expressive elaboration in fictional narratives. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1363-77.
- Venema, Rachel M. (2019). Making judgments: How blame mediates the influence of rape myth acceptance in police response to sexual assault. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(13), 2697-2722.

- Verspoor, Marjolijn, Lowie, Wander, Chan, Hui Ping, & Vahtrick, Louisa (2017). Linguistic complexity in second language development: Variability and variation at advanced stages. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(14-1), 1-27.
- Vincent, Diane (1996). La racontabilité du quotidien. Dans Marty Laforest (dir.), *Autour de la narration: les abords du récit conversationnel* (p. 29-46). Québec : Nuit blanche Éditeur.
- Vincent, Diane (2001). Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique*, 30(1), 177-198.
- Vincent, Diane, & Bres, Jacques (2001). Présentation: pratiques du récit oral. *Revue québécoise de linguistique*, 29(1), 7-10.
- Vincent, Diane, & Dubois, Sylvie (1997). *Le discours rapporté au quotidien*. Québec, Nuits blanches éditeur.
- Vinel, Elise (2014). *Comment des adultes et des enfants, âgés de 3 à 6 ans, racontent ensemble des histoires en situations familiale et scolaire* (Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Sorbonne Nouvelle, Sorbonne Paris Cité).
- Vion, Robert (2004). Modalités, modalisations et discours représentés. *Langages*, (4), 96-110.
- Walsh, Wendy A., Jones, Lisa M., Cross, Theodore P., & Lippert, Tonya (2010). Prosecuting child sexual abuse: The importance of evidence type. *Crime & Delinquency*, 56(3), 436-454.
- Waterhouse, Genevieve F., Reynolds, Ali, & Egan, Vincent (2016). Myths and legends: The reality of rape offences reported to a UK police force. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 8(1), 1-10.
- Westcott, Helen L., & Kynan, Sally (2004). The application of a 'story-telling' framework to investigative interviews for suspected child sexual abuse. *Legal and Criminological Psychology*, 9(1), 37-56.
- Whitaker, Daniel J., Le, Brenda, Hanson, R. Karl, Baker, Charlene K., McMahon, Pam M., Ryan, Gail, Klein, Alisa, & Rice, Deborah D. (2008). Risk factors for the perpetration of child sexual abuse: A review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 32(5), 529-548.
- Zagan, Sergiu (2008). L'ellipse et la récupération de l'antécédent dans le discours. *ANADISS*, 1(5), 119-132.
- Zagan, Sergiu, & Zagan, Diana (2009). Manque, référence et cohérence dans l'ellipse et l'anaphore. *DOCT-US*, 1(2), 216-222.
- Zajac, Rachel, Gross, Julien, & Hayne, Harlene (2003). Asked and answered: Questioning children in the courtroom. *Psychiatry, Psychology and Law*, 10(1), 199-209.
- Zellama, A. Sana (2017). *L'anaphore associative méronymique et l'ellipse grammaticale* (Thèse de doctorat en linguistique, Université de Sorbonne, Paris).

ANNEXE

Convention de transcription

Symbole	Interprétation
:	Hésitation ou pause vocalisée
,	Brève pause
.	Fin de phrase intonative
[<i>commentaire</i>]	Commentaires de l'analyste
[]	Représentation graphique des chevauchements de parole
(xxx)	Mot inaudible
(mot)	Mot dont la transcription est incertaine
<xxx>	Signal <i>back-channel</i>
?	Intonation interrogative
!	Intonation exclamative