



Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales
Département de l'Enseignement de la Langue Française

**L'ANALYSE DISCURSIVE DES TÉMOIGNAGES FACTUELS DES VICTIMES
ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE**

Alparslan EYÜPOĞLU

Thèse de Doctorat

Ankara, 2012

**L'ANALYSE DISCURSIVE DES TÉMOIGNAGES FACTUELS DES VICTIMES
ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE**

Alparslan EYÜPOĞLU

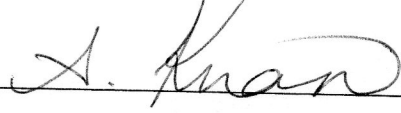
**Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales
Département de l'Enseignement de la Langue Française**

Thèse de Doctorat

Ankara, 2012

KABUL VE ONAY

Alparslan EYÜPOĞLU tarafından hazırlanan “ L’analyse discursive des témoignages factuels des victimes et l’enseignement/apprentissage du FLE ” başlıklı bu çalışma, 24.05.2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.



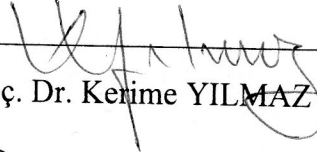
Prof. Dr. Ayşe KIRAN (Başkan)



Prof. Dr. Ece KORKUT (Danışman)



Yrd. Doç. Dr. Irem ONURSAL AYIRIR



Yrd. Doç. Dr. Kerime YILMAZ



Yrd. Doç. Dr. Zeynep ORAL

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ş. Armağan TARIM

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

24.05.2012



Alparslan EYÜPOĞLU

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent, d'abord et avant tout, à Prof. Dr. Ece KORKUT, ma directrice de thèse, avec qui j'ai eu grand plaisir à partager mes réflexions scientifiques au cours de ces quatre dernières années et qui a été une interlocutrice motivante et enthousiaste. Je la remercie infiniment pour ses lectures attentives et exigeantes, ses remarques, ses suggestions, ses conseils et sa disponibilité.

Je tiens également à remercier Prof. Dr. Ayşe KIRAN, İrem ONURSAL AYIRIR, ainsi que tous les membres du département de l'enseignement de la langue française de l'Université de Hacettepe.

Je voudrais également remercier professeure Diane VINCENT, ma superviseuse de stage doctoral, pour l'accueil chaleureux qu'elle m'a offert, son soutien et ses conseils pertinents pendant mon séjour d'étude de 6 mois au sein du CIRAL (Centre interdisciplinaire de recherches sur les activités langagières) de l'Université Laval. Mes remerciements vont également à Marty LAFOREST, à Bruno COURBON, ainsi qu'à tous les membres du CIRAL.

Je voudrais aussi souligner le rôle important de Dr Hubert VAN GIJSEGHEN, expert psycholégal et professeur titulaire (retraité) à l'École de Psycho-Éducation de l'Université de Montréal, qui a cru à mon travail et qui m'a confié son corpus. Sans lui, je n'aurais pas pu développer mes recherches du fait de la difficulté de recueillir les déclarations des enfants victimes d'abus sexuel.

Merci à TÜBİTAK (Conseil de recherche scientifique et technologique de la Turquie), d'avoir subventionné notre thèse pour nos recherches scientifiques au Québec.

Merci aux membres de jury d'avoir accepté la lecture de ma thèse.

Je remercie aussi ma femme Nurcan et mon fils Zeki, qui m'ont toujours soutenu et qui ont surtout supporté mon absence pendant mes recherches au Québec.

ÖZET

EYÜPOĞLU, Alparslan. *Yaşanmış Mağdur İfadelerinin Söylemsel Çözümlemesi ve Fransızcanın Yabancı Dil Olarak Öğretimi*, Doktora Tezi, Ankara, 2012.

Dilbilim ve kriminoloji disiplinleri arasında yer alan tezimiz öncelikle, cinsel suç mağduru çocukların ifadelerinin gerçekliğini ve geçerliliğini test etmek amacıyla kullanılan kriter bazlı ifade analizinin yerini ve uygunluğunu incelemeyi hedeflemiştir. İkinci amacımız ise, kriter bazlı ifade analizinin kriterlerinin ortaya konmasında ve belirlenmesinde söylem çözümlemesinin olası katkılarını ortaya çıkarmaktır. Tezimizdeki son amacımız ise, bütüncemizi oluşturan cinsel şiddet mağduru çocuk ifadelerinin, özel alan Fransızca eğitimi kapsamında ders malzemesi olarak kullanılabilirliğini göstermektir.

Belirttiğimiz bu üç hedefe ulaşmak maksadıyla, tezimizin birinci bölümünde çocuklarla kriminolojik amaçlı görüşme tekniğini tanıttıktan sonra, çocuk dili ve Québec bölgesi fransızcasının bütüncemizdeki izlerini açıkladık.

Tezimizin ikinci bölümünde, *ifadelerin geçerlilik analizi (SVA)* ve bu metodun merkezinde olan *kriter bazlı ifade analizi (CBCA)* tanıtıldıktan sonra, bütüncemizi oluşturan 10 ifadeyi anılan yöntemin ölçütlerine göre çözümledik.

Üçüncü bölümde, söylem çözümlemesinin teorik çerçevesini bütüncemizden örnekleyerek inceledik ve kriter bazlı ifade analizinin kriterlerinin ortaya konmasında söylem çözümlemesinin olası katkılarını araştırdık.

Tezimizin son bölümünde ise, cinsel suç mağduru çocuklarla görüşme ve ifade analizi konularında fransızca eğitim veren bir ülkede profesyonel eğitim almak isteyen Türk öğrencilerin söylemsel yeteneklerini geliştirmek maksadıyla, bütüncemizi oluşturan cinsel şiddet mağduru çocuk ifadelerinin özel alan Fransızca eğitimi kapsamında ders malzemesi olarak kullanılabilirliğini araştırdık.

Anahtar Sözcükler: İfadelerin geçerlilik analizi (SVA), kriter bazlı ifade analizi (CBCA), çocuklarla kriminolojik amaçlı görüşme, cinsel şiddet, söylem, söylem çözümlemesi, metin dilbilgisi, görüşme analizi, özel alan Fransızca öğretimi.

RÉSUMÉ

EYÜPOĞLU, Alparslan. *L'analyse discursive des témoignages factuels des victimes et l'enseignement/apprentissage du FLE*, Thèse de Doctorat, Ankara, 2012.

Notre thèse qui se situe au carrefour des sciences du langage et de la criminologie vise en premier lieu à étudier la place et la pertinence des critères de la méthode de CBCA (Criteria-Based Content Analysis, « analyse de contenu basée sur des critères ») dans l'expertise de la crédibilité des déclarations des enfants victimes d'abus sexuel ; tandis que notre deuxième objectif est de rechercher la contribution éventuelle de l'analyse du discours à la perception des critères du CBCA. Par ailleurs, notre dernier objectif est de montrer la possibilité de l'utilisation des témoignages des victimes comme matériel de cours dans l'enseignement du FOS.

Afin d'atteindre ces trois objectifs cités, dans la première partie de notre thèse, nous avons présenté d'une part l'entrevue par étapes progressives, d'autre part, les traits du langage québécois et du langage enfantin qui dominent dans notre corpus.

Dans la deuxième partie de notre thèse, après avoir étudié le cadre théorique de la méthode de SVA (Statement Validity Analysis, « analyse de la validité de la déclaration ») dont le cœur est le CBCA, nous avons analysé la crédibilité des déclarations qui constituent notre corpus selon les critères de CBCA.

Dans la troisième partie, nous avons étudié le cadre théorique de l'analyse du discours à partir des exemples de notre corpus tout en cherchant à relever la contribution de l'AD à la perception des critères de CBCA.

Dans la dernière partie, nous avons complété notre thèse par une proposition d'utilisation des témoignages des victimes comme matériel de cours dans l'enseignement du FOS afin d'améliorer la compétence discursive des apprenants qui veulent poursuivre une formation professionnelle dans le domaine de l'audition des enfants victimes d'abus sexuel dans un milieu francophone (dans notre thèse, au Québec).

Mots-clés : Statement Validity Analysis, Analyse de la Validité de la Déclaration, Criteria-Based Content Analysis, Analyse de Contenu Basée sur des Critères, audition de l'enfant, abus sexuel, entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel, discours, analyse du discours, linguistique textuelle, analyse conversationnelle, FOS (Français sur Objectifs Spécifiques).

TABLE DES MATIÈRES

ACCEPTATION ET APPROBATION.....	i
PERMISSION.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
ÖZET.....	iv
RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION.....	1
1. PRÉSENTATION DU CORPUS.....	5
1.1. QUELQUES TRAITS DU LANGAGE QUÉBÉCOIS ET DU LANGAGE ENFANTIN DANS LE CORPUS.....	7
1.2. ENTREVUE À DES FINS CRIMINOLOGIQUES AVEC L'ENFANT VICTIME D'ABUS SEXUEL.....	16
2. ANALYSE DE LA VALIDITÉ DE LA DÉCLARATION « STATEMENT VALIDITY ANALYSIS (SVA) ».....	20
2.1. GRILLE DE CBCA.....	28
2.1.1. Cohérence du témoignage (structure logique).....	29
2.1.2. Production non structurée (verbalisation spontanée).....	30
2.1.3. Détails en quantité suffisante.....	31
2.1.4. Enchâssement contextuel.....	32
2.1.5. Descriptions d'interactions.....	34
2.1.6. Rappel des conversations.....	35
2.1.7. Références à des complications inattendues.....	36
2.1.8. Détails inhabituels.....	38
2.1.9. Détails périphériques.....	39
2.1.10. Détails non compris, mais rapportés de façon exacte.....	39
2.1.11. Références à des incidents extérieurs.....	40
2.1.12. Références à ses propres états psychologiques.....	41

2.1.13. Attribution d'un état psychologique à l'abuseur.....	42
2.1.14. Corrections spontanées.....	43
2.1.15. Aveu de trou de mémoire.....	44
2.1.16. Doutes à propos de sa propre déclaration.....	44
2.1.17. Désapprobation de sa propre participation (auto-dépréciation).....	45
2.1.18. Excuser l'abuseur.....	46
2.1.19. Caractéristiques spécifiques du délit.....	47
2.1.20. Formulaire d'évaluation des critères du CBCA.....	48
2.2. LISTE DE VERIFICATION.....	51
2.3. VALIDATION DE LA DÉCLARATION.....	53
2.4. ANALYSE DES TÉMOIGNAGES FACTUELS SELON LA GRILLE DE CBCA (APPLICATION AU CORPUS).....	55
3. ANALYSE DISCURSIVE DES TÉMOIGNAGES FACTUELS.....	111
3.1. TEXTE ET DISCOURS.....	111
3.2. ANALYSE DU DISCOURS/LINGUISTIQUE TEXTUELLE.....	115
3.3. COMMUNICATION.....	119
3.4. GENRES ET TYPES DE DISCOURS.....	131
3.4.1. Interaction verbale et conversation.....	132
3.5. ANALYSE HIÉRARCHIQUE ET FONCTIONNELLE DE LA CONVERSATION.....	135
3.6. PRAGMATIQUE LINGUISTIQUE.....	159
3.6.1. Actes de langage.....	161
3.6.2. Notion d'inférence.....	167
3.6.2.1 Présupposé.....	168
3.6.2.2. Sous-entendu.....	172

3.7. SUJET EN ANALYSE DU DISCOURS.....	177
3.7.1. Rôle, statut et identité.....	178
3.8. RHÉTORIQUE ET ARGUMENTATION EN ANALYSE DU DISCOURS.....	182
3.8.1. Rhétorique argumentative et sujet en analyse du discours.....	185
3.8.1.1. Arguments rationnels : logos.....	186
3.8.1.2. Arguments affectifs : éthos et pathos.....	193
3.8.1.2.1. Éthos ou image de soi crédible.....	195
3.8.1.2.2. Pathos ou production rhétorique de l'émotion.....	197
3.9. SUBJECTIVITÉ LINGUISTIQUE.....	218
3.9.1. Deixis (les marqueurs d'ancrage).....	219
3.9.1.1. Indices de personne.....	222
3.9.1.2. Indices d'ostension.....	226
3.9.1.2.1. Déictiques spatiaux.....	226
3.9.1.2.2. Déictiques temporels.....	228
3.9.2. Marqueurs de modalité.....	232
3.9.2.1. Adjectifs subjectifs.....	234
3.9.2.2. Verbes subjectifs.....	241
3.9.2.3. Adverbes subjectifs.....	249
3.9.2.4. Substantifs subjectifs.....	251
3.10. PLURALITÉ DES VOIX.....	252
3.10.1. Hétérogénéité.....	255
3.10.1.1. Discours rapporté (DR).....	257
3.10.1.1.1. Discours direct (DD) et discours indirect (DI).....	258
3.10.1.1.2. Discours indirect libre (DIL) et discours direct libre (DDL).....	263

3.11. COHÉRENCE.....	267
3.11.1. Cohérence et cohésion.....	268
3.11.2. Théorie de pertinence.....	272
4. FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) ET FRANÇAIS SUR	
OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (FOS).....	280
4.1. HISTORIQUE DU FOS.....	381
4.2. PROBLÉMATIQUE DU FOS.....	285
4.3. COMPÉTENCES COMMUNICATIVES VISÉES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FOS.....	287
4.4. ÉLABORATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FOS.....	294
5. CONCLUSION.....	311
BIBLIOGRAPHIE.....	327
ANNEXE : Contrat de confidentialité.....	342

TABLEAUX

Tableau (1) : pourcentage de la présence des critères dans les groupes “confirmés” et “non confirmés”.....	26
Tableau (2) : l'analyse de la déclaration 1 selon la grille de CBCA.....	55
Tableau (3) : l'analyse de la déclaration 2 selon la grille de CBCA.....	60
Tableau (4) : l'analyse de la déclaration 3 selon la grille de CBCA.....	65
Tableau (5) : l'analyse de la déclaration 4 selon la grille de CBCA.....	72
Tableau (6) : l'analyse de la déclaration 5 selon la grille de CBCA.....	79
Tableau (7) : l'analyse de la déclaration 6 selon la grille de CBCA.....	84
Tableau (8) : l'analyse de la déclaration 7 selon la grille de CBCA.....	89
Tableau (9) : l'analyse de la déclaration 8 selon la grille de CBCA.....	93
Tableau (10) : l'analyse de la déclaration 9 selon la grille de CBCA.....	98

Tableau (11) : l'analyse de la déclaration 10 selon la grille de CBCA.....	100
Tableau (12) : occurrence des critères du CBCA dans les dix déclarations que nous avons analysées.....	108
Tableau (13) : comparaison des résultats des travaux d'Esplin, Boychuk et Raskin (1988) et d'Eyüpoğlu (2012).....	110
Tableau (14) : facteurs de la communication et fonctions du langage.....	124
Tableau (15) : fonction référentielle.....	126
Tableau (16) : fonction conative (impressive).....	127
Tableau (17) : fonction émotive (expressive).....	128
Tableau (18) : fonction phatique.....	129
Tableau (19) : fonction métalinguistique.....	130
Tableau (20) : les interventions initiatives des enfants (demande d'information, demande de confirmation, requête).....	152
Tableau (21) : les tournures concessives de la part du <i>je-enfant</i>	190
Tableau (22) : les adjectifs subjectifs (attributs) dans les témoignages.....	240
Tableau (23) : les verbes subjectifs.....	244
Tableau (24) : comparaison entre (DD) et (DI) à travers 10 déclarations du corpus.....	260
Tableau (25) : la différence entre la demande et l'offre de formations en FOS.....	299

ABRÉVIATIONS

SVA : Statement Validity Analysis (l'analyse de la validité de la déclaration).

CBCA : Criteria-Based Content Analysis (l'analyse de contenu basée sur des critères).

AD : Analyse du discours.

DD : Discours direct.

DDL : Discours direct libre.

DI : Discours indirect.

DIL : Discours indirect libre.

L : Ligne.

A : Acte de langage.

E : Échange.

E_s : Échange subordonné.

A_d : Acte directeur.

A_s : Acte subordonné.

I : Intervention.

I_i : Intervention initiative.

I_r : Intervention réactive.

I_{ir} : Intervention réactive-initiative.

I_e : Intervention évaluative.

FLE : Français Langue Étrangère

FOS : Français sur Objectifs Spécifiques

INTRODUCTION

Lors d'un procès concernant un abus sexuel envers les enfants, le plus grand problème provient de la difficulté de l'évaluation de la véracité des témoignages. Les témoignages factuels sont-ils quantitativement et qualitativement différents des témoignages fictifs ? Peut-on départager les faits vécus d'une déclaration de ceux qui ne le sont pas ? Tout au long de notre thèse, nous allons tout d'abord répondre à ce genre de questions en faisant recours à la méthode de « SVA/CBCA » (*Statement Validity Analysis/ Criteria-Based Content Analysis*). Par la suite, nous allons rechercher la contribution de l'analyse du discours à une meilleure perception des critères de CBCA. À la fin de notre étude, nous allons étudier la faisabilité de l'utilisation des témoignages des victimes comme matériel de cours (documents authentiques) dans l'enseignement du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques).

Dans la première partie de notre thèse, nous allons présenter d'une part *les entrevues à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel (l'entrevue par étapes progressives)* ; d'autre part, les traits du langage québécois et du langage enfantin qui figurent dans notre corpus qui vont consister en des transcriptions écrites des déclarations déjà utilisées par l'équipe de recherche de Dr Hubert Van Gijseghem¹, psychologue, expert psycholégal et professeur titulaire (retraité) à l'École de Psycho-Éducation de l'Université de Montréal, dans le cadre de la recherche subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale (1991-1993), intitulée « Impact de diverses variables de l'abus sexuel sur la qualité de la déclaration de l'enfant tel que déterminée par la méthode SVA (Statement Validity Analysis) » (Van Gijseghem, 1994). Dans cette recherche, les sujets sont triés à partir des dossiers des organismes sociaux D.P.J. (Direction de la Protection de la Jeunesse) et C.S.S (Centre de Santé et de Services sociaux) ou des corps policiers, à condition qu'une copie du verbatim ou un enregistrement audio ou vidéo des déclarations soient disponibles afin de pouvoir appliquer la grille CBCA au contenu de la déclaration de l'enfant.

¹ Nous remercions infiniment Dr. Van Gijseghem de nous avoir soutenus dans nos démarches et de nous avoir confié les déclarations des enfants victimes d'abus sexuel pour notre recherche.

Dans la deuxième partie de notre thèse, nous allons étudier le SVA (*Statement Validity Analysis*, « *analyse de la validité de la déclaration* »), notamment le CBCA (*Criteria-Based Content Analysis*, « *analyse de contenu basée sur des critères* ») qui constitue le cœur de cette méthode. Ainsi, après avoir étudié le cadre théorique des critères du CBCA, nous allons les appliquer à notre corpus ; si bien que nous allons analyser les 10 déclarations de notre corpus selon les critères du CBCA. Étant donné que notre corpus se compose des déclarations réellement vécues selon plusieurs preuves (témoin oculaire fiable, évidences médicales accablantes, aveu de l'abuseur ou l'abuseur reconnu coupable par le système judiciaire), dans la deuxième partie de notre thèse, nous n'aurons pas pour but d'essayer d'analyser la crédibilité de ces déclarations, car nous savons bel et bien qu'elles consistent en des témoignages réellement vécus. Donc, tout au long de la deuxième partie, notre objectif sera, (1) d'étudier le cadre théorique de l'analyse de la validité de la déclaration (SVA), (2) de relever toutes les traces des 19 critères de la grille de CBCA qui sont présentes dans les 10 déclarations afin de vérifier si la formule de *présence d'au moins 8 critères pour la crédibilité d'une déclaration réellement vécue* fonctionne (ou non) dans les témoignages réellement vécus.

La deuxième étape du SVA, c'est-à-dire l'évaluation systématique de la transcription écrite de l'entrevue selon les 19 critères de CBCA porte sur l'évaluation des renseignements que la victime donne à propos de ses vécus par l'intermédiaire d'une entrevue à des fins criminologiques tandis que la troisième étape sert d'une vérification des deux premières étapes. Dans cette liste de vérification, il existe un titre concernant le langage, mais ce dernier ne comporte que le degré de l'acquisition du langage chez l'enfant en question. Toutefois, quand on prend en considération que l'entrevue avec les enfants victimes d'abus sexuel constitue un type de discours spécifique, nous croyons que ce dernier peut, lui-même, être l'objet d'une étude discursive et les caractéristiques discursives relevées grâce à l'analyse du discours peuvent être des indices supplémentaires à l'ensemble de la méthode de SVA. C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de notre thèse, nous allons faire deux types d'analyse des déclarations d'abus sexuel : la première sera selon les critères de CBCA qui est déjà reconnu comme l'expertise psycho-légale dans plusieurs pays (2^e partie de notre thèse), et la deuxième sera l'analyse discursive grâce à laquelle nous nous attendons à

relever quelques caractéristiques discursives des déclarations réellement vécues du point de vue de l'analyse du discours (3^e partie de notre thèse).

Les sujets parlant, en tenant leur discours, s'expriment tous différemment les uns des autres. Ainsi, ils dévoilent leur propre façon d'expression lorsqu'ils parlent, discutent, se disputent, avouent, critiquent, racontent un événement, donnent des consignes, cherchent à convaincre, essaient de plaire ou satisfaire, disent la vérité, ou encore lorsqu'ils mentent... Quoique leur façon d'expression soit personnelle, le type du discours qu'ils tiennent laisse apparaître un certain nombre de particularités communes. Donc, l'analyse discursive des déclarations des enfants victimes d'abus sexuel qui constituent un type/genre du discours spécifique sera, sans aucun doute, une nouvelle approche dans ce domaine. Par conséquent, nous croyons que quelques caractéristiques discursives des déclarations des victimes d'abus sexuel pourraient être utilisées pour une meilleure perception des critères de CBCA. Ainsi, nous allons examiner la contribution de l'AD à la perception des critères de CBCA (à mesure qu'une contribution précise est détectée).

Dans une entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant, l'interaction se déroule entre l'enfant et l'intervenant. Pourtant, les critères de CBCA ne prennent en compte que l'interaction entre l'enfant et l'agresseur. Dans ce cas, les critères de la grille de CBCA portent seulement sur les renseignements qui se trouvent dans le discours, mais ne prennent pas en compte les interactions entre l'intervenant et l'enfant. Vu que ces renseignements sont influencés par cette interaction, nous croyons qu'une analyse discursive (conversationnelle) peut compléter la méthode de SVA. Par conséquent, nos objectifs dans la troisième partie de notre thèse sont (1) d'étudier le cadre théorique de l'analyse du discours en appliquant quelques éléments de l'analyse du discours à notre corpus (aux entrevues à des fins criminologiques avec les enfants victimes d'abus sexuel), afin de révéler leurs aspects discursifs ; (2) de détecter de nouveaux indices qui résulteraient de l'analyse du discours pour la perception des critères de la grille de CBCA à travers les entrevues à des fins criminologiques avec les enfants victimes d'abus sexuel, ainsi que de relever la contribution de l'AD à la perception des critères de CBCA. Certes, nos propositions ne seront pas statistiquement mesurées pour savoir si elles sont significatives,

mais par ce travail nous comptons ouvrir la voie à ce genre de recherches comparatives sur une grande échelle.

Le FOS est une branche de la didactique du FLE. Étant donné que les textes authentiques ont une place remarquable dans l'enseignement de la langue, les témoignages des victimes d'abus sexuel seront sans aucun doute des matériels précieux au sein du FOS, notamment quand le public est constitué des policiers, des gendarmes, des juges, des avocats, des psychologues, des criminologues, des médecins légaux et de tous ceux qui sont concernés par les sciences juridiques et qui veulent poursuivre une formation professionnelle dans le domaine de l'audition des enfants victimes dans un milieu francophone comme la France, la Belgique ou le Québec. Par conséquent, nous allons compléter notre thèse par une proposition d'utilisation des témoignages des victimes comme matériel de cours dans l'enseignement du FOS afin d'augmenter la compétence discursive et textuelle des apprenants.

1. PRESENTATION DU CORPUS

La technique de SVA se compose de trois étapes : dans la première étape, les déclarations des victimes sont recueillies par une entrevue semi-structurée ; dans la deuxième étape, la crédibilité de la transcription écrite de la déclaration est systématiquement évaluée selon 19 critères du CBCA (en l'absence de l'enfant) ; tandis que dans la troisième étape, l'exactitude de l'évaluation est vérifiée par une liste de contrôle (Validity check-list). Les indices qui proviennent de la conversation (le verbal), des gestes et des mimiques (le non-verbal) sont pris en considération dans cette troisième étape du SVA. Pourtant, le non-verbal sera exclu de notre thèse, du fait que notre corpus ne consiste qu'en des transcriptions écrites des entrevues à des fins criminologiques avec les enfants.

Dans notre thèse, nous n'allons pas recueillir nous-mêmes les déclarations des victimes par une entrevue, ni procéder aux transcriptions écrites de ces témoignages. Notre corpus va consister en des transcriptions écrites des déclarations déjà utilisées par l'équipe de recherche de Dr Hubert Van Gijseghem, psychologue, expert psycholégal et professeur titulaire (retraité) à l'École de Psycho-Éducation de l'Université de Montréal dans le cadre de la recherche subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale (1991-1993), intitulée « *Impact de diverses variables de l'abus sexuel sur la qualité de la déclaration de l'enfant tel que déterminée par la méthode SVA (Statement Validity Analysis)* » (Van Gijseghem, 1994). Dans cette recherche, les sujets sont triés à partir des dossiers des organismes sociaux D.P.J. (Direction de la Protection de la Jeunesse) et C.S.S (Centre de Santé et de Services sociaux) ou des corps policiers, à condition qu'une copie du verbatim ou un enregistrement audio ou vidéo de leur déclaration soit disponible afin de pouvoir appliquer la grille CBCA au contenu de la déclaration de l'enfant.

Ce sont seulement les sujets qui possèdent des preuves hors de tout doute raisonnable (témoin oculaire fiable, évidences médicales accablantes, aveu de l'abuseur ou l'abuseur reconnu coupable par le système judiciaire, etc.) vivant réellement un abus sexuel qui ont été retenus dans cet échantillon qui consistent en 119 sujets (93 filles, 26 garçons) dont l'âge varie entre 2 et 17 avec une moyenne de 8 ans et 10 mois. Puisque seuls 33 sujets d'entre eux étaient en langue française et de la région de Québec, nous en avons choisi 10

pour notre thèse de doctorat. Par conséquent, nous étudierons un échantillon de 10 déclarations d'enfants victimes d'abus sexuel dont on est certain que l'abus est réellement vécu. Il s'agit de 6 filles et 4 garçons dont l'âge varie entre 4 et 13 avec une moyenne de 8,1 ans.

Conformément au contrat² signé le 2 septembre 2011 dans le Centre de psychologie Gouin à Montréal entre Dr. Hubert Van Gijseghem et Alparslan Eyüpoğlu à propos de la confidentialité des déclarations des enfants présumés victimes d'abus sexuel, et en vertu des droits de l'homme et des lois qui sont en vigueur, entre autres, au Canada et en Turquie concernant les droits de l'enfant, tous les noms des personnes et des lieux, ainsi que les dates et d'autres indices qui pourraient dévoiler l'identification des victimes ont été camouflés, de façon qu'il ne reste aucune trace de l'identité de la victime et que les déclarations prennent une forme anonyme. Les déclarations une fois devenues neutres et dépersonnalisées, nous pourrions les analyser dans leur intégralité et les démontrer comme un tout écrit.

Toutefois, nous avons essayé de ne pas toucher à l'originalité des déclarations et elles sont restées telles qu'elles étaient transcrites (en dehors de certaines petites modifications), c'est la raison pour laquelle elles peuvent contenir des fautes grammaticales (selon le français standard) et des traces du langage populaire québécois, notamment le langage oral des enfants. Dans les recherches linguistiques, quand il s'agit de la transcription des discours parlés, les chercheurs optent toujours pour les transcrire en ayant soin de ne pas toucher à l'originalité du langage parlé (Ex: Van Gijseghem (1994), Laforest (2011), etc.).

² Voir annexe.

1.1. QUELQUES TRAITS DU LANGAGE QUÉBÉCOIS ET DU LANGAGE ENFANTIN DANS LE CORPUS

Dans le cadre de notre thèse, avant d'aborder l'analyse de la validité des déclarations et l'analyse discursive de ces dernières, nous allons essayer d'éclaircir quelques traces de la langue populaire québécoise qui font partie du contenu de notre corpus.

Le français de l'Île-de-France importé hors de la France a changé avec le temps en Amérique si bien qu'aujourd'hui, il y existe un dialecte qui se diffère des dialectes du français européen. « Un grand nombre des immigrants français venus s'établir en Nouvelle-France au XVIII^e siècle avait une langue maternelle autre que le français, qu'il s'agisse de l'auvergnat, du béarnais, du breton, du flamand, etc. » (Laforest 1997 : 29). Par conséquent, on a déployé beaucoup d'efforts pour l'unification linguistique de la Nouvelle-France. Il est à noter que la variation sociale est un facteur très important dans l'évolution des langues. Les classes sociales d'un peuple se distinguent souvent les unes des autres par leur façon de s'exprimer, à savoir « le *r* roulé, typique du parler montréalais, était associé au début du siècle à la bourgeoisie. (...) Cette caractéristique de classe s'est déplacée avec les années et elle est à l'heure actuelle un signe d'appartenance à la classe populaire » (Laforest 1997 : 29). Dans les années 1960, le nombre des membres de cette classe élite était à remarquer et ils défendaient leurs droits linguistiques. Le mot « joual », le nom donné au langage populaire québécois, auquel s'opposent un certain nombre de linguistes québécois, a été proposé par André Laurendeau en 1959, lorsqu'il a publié « une Actualité dans *Le Devoir*, où il qualifiait le parler des écoliers canadiens-français de "parler joual". Le mot joual est une espèce de description ramassée de ce que c'est que le parler joual : parler joual, c'est précisément dire joual au lieu de cheval »

(<http://agora.qc.ca/francophonie.nsf/Dossiers/Joual>).

De nos jours, même si la plupart des linguistes québécois n'ont pas tendance à opter pour le mot « joual », c'est un langage populaire au Québec non seulement dans la langue parlée, mais aussi parfois dans la langue écrite. Les débats autour du joual proviennent de la question suivante : « est-ce que l'idéal serait de parler comme on écrit ou d'écrire comme on parle ? ». La réponse à cette question a fait l'objet d'un long débat, qui serait elle-même

un sujet de thèse. Il est évident que « la langue écrite et la langue orale diffèrent l'une de l'autre parce qu'elles constituent des canaux de communication différents qui répondent à des besoins différents » (Laforest 1997 : 39). Dans une communication orale, certes, les locuteurs ont d'autres moyens de communication comme les gestes, les mimiques ou l'intonation à côté des paroles, tandis qu'à l'écrit, les énoncés sont les seuls moyens pour s'exprimer.

« La langue ordinaire, celle que l'on parle tous les jours avec ses pairs, faite de notre accent, de nos mots et de nos tournures les plus habituels, est qualifiée de vernaculaire ou de populaire, ce terme étant pris dans son sens le plus large, c'est-à-dire ce qui appartient à l'ensemble de la communauté et non pas à la classe ouvrière. (...) Lorsque ces accents, ces mots et ces tournures ne sont pas répertoriés dans les grammaires ou dans les dictionnaires, ils sont tout simplement qualifiés de non-standard » (Vincent 1997 : 45).

Il existe d'un côté les partisans de l'idée d'« écrire comme on parle », et de l'autre, les linguistes qui sont contre cette propension. Pourtant, il y a une vérité qu'aujourd'hui, au Québec, les gens communiquent par un langage propre à eux. Les petites notes, les discussions sur internet, les SMS, les transcriptions de la langue parlée dans quelques domaines comme il en est dans notre corpus, voire quelques romans très populaires, sont écrits sous une forme différente du français standard écrit. Dor parle de ce langage en ces mots : « c'est la langue parlée habituelle de mes concitoyens, avachie dans sa prononciation et déstructurée dans sa syntaxe primaire, une langue que j'entends depuis l'enfance » (1996 : 24). Qu'on lui donne le nom « joul » ou un autre nom, qu'ils soient les vestiges de l'ancien français ou non, on ne peut nier l'existence d'un langage populaire québécois et ce dernier fait partie de notre corpus. Il nous est impossible d'expliquer l'origine de toutes les tournures et des mots québécois qui figurent dans notre corpus, mais nous allons quand même essayer d'éclaircir quelques-uns d'entre eux qui exigent vraiment une explication³.

Tout d'abord, nous allons expliquer l'emploi de « *tu* » comme une forme d'interrogation dans le langage québécois. Dor mentionne qu'au Québec, on peut entendre au téléphone cette voix : « *ta mé tu là ?* » (1996 : 26), ce qui veut dire : « *ta mère est-elle là ?* » ou « *est-ce que ta mère est là ?* ». Nous pouvons également relever une phrase interrogative du

³ Notons que certains de ces emplois ne sont pas propres aux Québécois, mais qu'ils apparaissent également en français (oral) de France.

même genre à travers un roman de Tremblay, un écrivain contemporain québécois parmi les plus connus de nos jours : « *c'est-tu de moé, que vous riez, encore ?* » (1973 : 48), ce qui signifie : « *est-ce que c'est de moi que vous riez encore ?* ». Nous pouvons donner également beaucoup d'exemples semblables tirés de notre corpus, à savoir l'énoncé « *J'peux-tu l'écrire?* » dans l'exemple suivant (1), au lieu de dire : « *est-ce que je peux l'écrire ?* ». Afin d'expliquer cette tournure en faisant référence à l'histoire de la langue française, Vézina mentionne qu'en ancien français (IX^e-XIII^e siècles), l'interrogation était marquée par l'inversion du sujet, à savoir « on disait “ est ele morte ? ” ou “ part ta mère ? ” (...) L'interrogation en *est-ce que* apparaît au XV^e siècle. La locution provient de la tournure “ est-ce vrai que ? ” » (1997 : 68). Cet emploi s'est généralisé avec le temps et c'est au XV^e siècle également qu'apparaît l'interrogation en « *ti (t-il)* », comme dans l'exemple suivant, tiré d'une pièce de théâtre de l'époque : « “ c'est-i(l) sus cette ânesse- là ? ” (...). *Ti* a connu par la suite une expansion à toutes les personnes grammaticales (“ il part *ti ?*”, “ vous partez *ti ?*”, “ je pars *ti ?* ” » (*ibid.* : 69). Par conséquent, toujours Vézina ajoute que cet usage de l'interrogation s'est installé dans le langage populaire québécois et « l'interrogation en *ti*, devenue en *tu* dans la plupart des cas » (*ibid.* : 70). Aujourd'hui, on peut aisément constater soit dans notre corpus, soit dans tous les discours écrits ou oraux que cette sorte d'interrogation est la tournure la plus répandue dans le langage québécois par rapport aux autres tournures possibles de la langue française.

Exemple (1)

102. Enfant — **J'peux-tu l'écrire?**

103. Intervenant — Tu veux l'écrire.

104. Enfant — Ben, pour moi ça va être beaucoup plus facile. (Déclaration 10)

Dans notre corpus, il existe également des traces de fautes grammaticales qui proviennent de l'acquisition de la langue chez les enfants. Premièrement les fautes de conjugaison des verbes comme dans l'exemple (2) « *j'veux dire des petits ronds comme ça, des petits ronds, mais sauf qui *sontaient (étaient) bleus* ». L'acquisition du langage chez les enfants dont la langue est une langue à flexion comme le français se fait de manière telle que « les mots sont formés par l'ajout de suffixes, de terminaison particulière à une racine qui constitue l'élément invariant du mot (par exemple, l'élément *march* est l'élément invariant du verbe *marcher* » (Laforest 1997: 78). Un enfant qui commence à apprendre une règle grammaticale a souvent tendance à l'appliquer à tous les cas semblables, ce qui est nommé

« la surgénéralisation ». Ainsi, « les formes erronées produites par hyper-généralisation constituent un stade normal de l'acquisition du langage par les enfants » (*ibid.* : 79). En effet, la conjugaison des verbes en français est un système complexe qui s'avère parfois difficile même pour les adultes. Par ailleurs, « l'histoire de français permet de dire que tout verbe irrégulier tend à devenir régulier. (...) Les verbes irréguliers dont il faut apprendre par cœur les transformations à la conjugaison (prendre, boire, coudre, etc.) étaient autrefois beaucoup plus nombreux » (*ibid.* : 80). Par conséquent, les enfants qui sont en train d'acquérir leur première langue ont tendance à éliminer les exceptions et à mettre une terminaison régulière au radical d'un verbe irrégulier. C'est la raison pour laquelle nous pouvons voir dans notre corpus des exemples comme « **sontaient* » au lieu de « *étaient* », ce qui est dû à la transcription fidèle des déclarations. Une autre faute de conjugaison chez les enfants se fait voir aussi « dans le choix de l'auxiliaire comme j'ai dit → **je m'ai dit* ou comme « **j'ai resté* (suis resté) avec mon père » dans l'exemple (3).

Exemple (2)

344. Enfant — Oui, j'avais des pantalons comme ça à peu près, mauves, comme ça, à peu près bleus, pis

345. après, moi j'avais mon chandail avec des petits cœurs... **J'veux dire des petits ronds comme ça, des**

346. **petits ronds, mais sauf qui sontaient bleu**, pis mon chandail, y était brun comme ça. (Déclaration 2).

Exemple (3)

32. Intervenant — T'as toujours habité avec ta mère ?

33. Enfant — Oui, sauf pendant quatre mois. **J'ai resté avec mon père.** (Déclaration 2).

Les fautes grammaticales chez les enfants se révèlent aussi dans la formation du pluriel (*un animal* → *des *animals* ; *normal* → **normals*), comme il en est dans l'exemple (4) : « *le monsieur policier y a parlé avec mon père, une des *madames* (mesdames) *policiers elle m'a parlé à moi...* ». Il en est de même pour la construction de l'article (*à la fille* → **à le garçon*), etc.

Exemple (4)

135. Enfant — Là y sont allés sonner à ma porte, ben de chez mon père, le monsieur policier y a parlé avec

136. mon père, **une des madames policiers** elle m'a parlé à moi... Pis l'autre a parlé à ma sœur... Pis là ben y

137. m'restait du linge... chez eux pis là ben y'é venu me reporter le lendemain matin le samedi, pis là c'est

138. ça. (Déclaration 3).

Une autre faute grammaticale chez les enfants résulte des constructions du discours indirect. Par exemple les enfants jusqu'à un certain âge n'arrivent pas à dire « *ce que* » quand ils doivent rapporter « *qu'est-ce que* », comme il en est dans l'exemple (5) : « *Ben, j'y ai tout dit qu'est-ce qu'y m'faisait* ». Cela dit, cette forme est préférée à l'heure actuelle par un grand nombre de Français.

Exemple (5)

58. Intervenant — La deuxième fois ? O.K. Qu'est-ce que tu lui as dit à ta mère ?

59. Enfant — Ben, j'y ai tout dit qu'est-ce qu'y m'faisait. (Déclaration 5).

Il arrive que le pronom relatif « *que* » soit utilisé en langage populaire québécois au lieu de « *dont* » et « *où* », par exemple « *le gars *que (de qui ; dont) je parle* ». Selon Vézina, cette tournure est aussi un vestige ancien et c'est la grammaire moderne qui est dégénérée. L'auteur mentionne que « le système des relatifs est très complexe en français. Il ne s'est lentement fixé sous sa forme actuelle qu'au XVII^e siècle. Jusqu'à cette époque, le relatif *que* pouvait s'employer pour marquer le lieu, le temps, la manière, etc. » (Vézina 1997: 71). Il donne comme exemple ce que Racine fait dire à Hermione : « me voyait-il de l'œil *qu'il me voit aujourd'hui ? (*Andromaque*, II, 1) (*ibid.* : 71). Vézina ajoute encore que Bossuet « écrit : "au moment *que j'ouvre la bouche" » (*Le prince de Condé*) » (*ibid.*). Par conséquent, il affirme que les émigrants ont apporté ces tournures de la France en Nouvelle-France (au Québec), qui étaient déjà fréquentes à l'époque de la colonisation si bien que de nos jours, les Québécois sont encore en train de les utiliser. C'est pourquoi, nous pouvons relever à travers notre corpus l'énoncé « *Est-ce qu'il y a d'autres choses *que tu te souviens ?* » dans l'exemple (6). En plus, concernant toujours les relatifs, nous pouvons également constater l'influence de l'anglais en français québécois, à savoir la phrase « *la fille qu'il sort avec* » que Vézina explique « avec un calque d'anglais (« *the girl I am going out with* ») » (*ibid.* : 72). Là aussi, il s'agit d'une tournure de plus en plus répandue, non seulement chez les Québécois, mais aussi chez beaucoup de francophones, notamment à l'oral.

Exemple (6)

56. Intervenant — O.K. Mais j'parle surtout des choses que tu m'as parlé tantôt. Il y a des choses qui se

57. passaient avec papa tu me disais, et que ça te dérangeait. **Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu te**

58. **souviens ?** (Déclaration 4).

Les pronoms dans notre corpus sont souvent réduits, à savoir la réduction du pronom « *tu* » en « *t'* », « *je* » en « *j'* », etc. : l'énoncé « *j'sais pas comment l'dire* » dans l'exemple (7) ou « des fois, *t'es* toute seule avec lui ? » dans l'exemple (8) :

Exemple (7)

3. Intervenant — Peux-tu me le dire pourquoi
4. Enfant — C'est à cause que mon frère, y m'a... **J'sais pas comment l'dire**. (Déclaration 5).

Exemple (8)

54. Intervenant — Des fois, **t'es** toute seule avec lui?
55. Enfant — --- (Déclaration 5).

La réduction de « *il* » en « *y* » et « *elle* » en « *a* » est aussi assez fréquent. Par exemple, l'énoncé « *puis elle, y fallait qu's'acheter du linge pis elle s'en est acheté* » dans l'exemple (9). Toutefois, nous avons constaté que la réduction du pronom « *elle* » en « *a* » provoquait beaucoup de confusions et nous avons dû les corriger dans les déclarations.

Exemple (9)

22. Prof— Ah ! ben c'est les nouvelles ça. On en discutait justement ce matin.
23. Enfant — Je l'sais. Ce matin... moi pis maman, on est allé au marché aux puces m'acheter deux jouets.
24. Puis elle, **y fallait qu's'acheter du linge pis elle s'en est acheté**. (Déclaration 4).

Il en est de même pour la réduction du pronom « *lui* » en « *y* ».

Laforest mentionne qu'au XIII^e siècle, « le pronom *y* pouvait encore être employé pour désigner une personne, dans le contexte où le français standard prescrit l'emploi de *lui* » (1997 : 86), par exemple l'énoncé « *moi, j'y dis : « est-ce que j'peux aller dans une balançoire, bibi ? »* » dans l'exemple (10).

Exemple (10)

89. Enfant — Parce que... Elle m'chicane parce que des fois, j'l'écoute mais elle m'dit que j'l'écoute pas,
90. pis elle conte des mensonges. Elle m'dit des fois: « X., va chercher... viens, on va aller au parc ».
91. Ben, moi, **j'y dit** oui. Après, quand on est allé au parc, elle m'a dit... Moi, **j'y dis**: « est-ce que j'peux
92. aller dans une balançoire, bibi ? » (Déclaration 6).

Dans le cas de l'expression « *il y a...* », on néglige « *il* » et l'expression devient « *y a...* », comme le démontre l'énoncé « *y a des journées, j'allais tous les jours à l'aréna* » dans l'exemple (11).

Exemple (11)

258. Intervenant — Patiner ? Ah oui ! Le patin à glace.

259. Enfant — Mon préféré, c'est patiner. **Y a** des journées, j'allais tous les jours à l'aréna. C'était

260. de 4 à 5. Lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, pis dimanche, j'y allais. (Déclaration 5).

La locution conjonctive « *quand* » est souvent utilisée sous forme de « *quand que* », le pronom qui le suit disparaît la plupart du temps et « *que* » se transforme en « *qui* », comme il en est dans l'exemple (12) « *y faudrait que j'attende sa réponse pour savoir ***quand qui** va faire pour arrêter de boire* ».

Exemple (12)

100. Enfant — Pis j'ai écrit une lettre, j'attends sa réponse mais d'après moi y va pas me récrire. Pourquoi, ça

101. je le sais pas, pis j'ai bien dit dans la lettre que si voulait me revoir, y faudrait que j'attende sa réponse

102. pour savoir **quand qui** va faire pour arrêter de boire, de poser des questions pis de m'obliger de coucher

103. avec lui... Pis là j'ai pas encore reçu la lettre... Pis là... (Déclaration 3).

L'articulateur « *(ça) fait que* » se substitue souvent aux articulateurs « *donc* » ou « *alors* » : l'énoncé « ***fait que** là tu viens d'avoir ? » dans l'exemple (13).

Exemple (13)

12. Enfant — Le 30 août 1982

13. Intervenant — **Fait que** là tu viens d'avoir ?

14. Enfant — Neuf ans. (inaudible) je l'sais. (Déclaration 8).

« *Pis* » est une conjonction de coordination familière qui est très répandue dans les discours tenus au langage populaire québécois. Elle signifie tantôt « *puis* » : « *après les parents le savent, **pis** là on s'fait chicaner* » ; tantôt « *et* » : « *moi, maman, **pis** mamie* », respectivement dans les exemples (14) et (15).

Exemple (14)

80. Intervenant — O.K. Mais qu'est-ce qu'il arrive par exemple si on raconte des mensonges ?

81. Enfant — C'est que par après les parents le savent, **pis** là on s'fait chicaner. (Déclaration 8).

Exemple (15)

124. Intervenant — C'était un petit peu noir. Est-ce qu'il y avait du monde dans la maison?

125. Enfant — Moi, maman, **pis** mamie. (Déclaration 6).

« *Ne* » est toujours omis dans les formes négatives : « *mais, je l'vois pas* ». De même, dans les tournures négatives contenant « *ne...plus* », « *plus* » se transforme en « ***pus*** » : « *pis j'm'en souviens **pus** c'était quand* ». Les deux énoncés sont tirés des exemples (16) et (17).

Exemple (16)

3. Intervenant — Oui, elle fonctionne là.
4. Enfant — Mais, **je l'vois pas**. (Déclaration 6).

Exemple (17)

36. Intervenant — C'était-tu...est-ce que c'était cet hiver quand il y avait de la neige ou si c'était cet été?
37. Enfant — C'était une journée, j'avais manqué une période parce que j'étais à l'école pis ma mère était
38. venue me chercher parce que j'avais un rendez-vous. Pis **j'm'en souviens pus** c'était quand.
(Déclaration 5).

« *Je suis* » se dit parfois comme « *j'suis* », mais plus souvent « *chu* », à savoir l'énoncé « *Chu allé à l'école A* » dans l'exemple (18). En fait, les Québécois ont plutôt tendance à ajouter un « *t* » entre « *je* » et « *suis* » si le mot qui suit commence par une voyelle, ce qui s'écrit comme « *chu-t-allé* ». Toutefois, nous avons supprimé ces « *t* » pour éviter multiples formes d'un seul énoncé.

Exemple (18)

13. Intervenant — T'as changé d'école ?
14. Enfant — Non, ça cause j'étais chez ma mère, j'ai déménagé chez mon père.
15. Intervenant — Oui.
16. Enfant — **Chu (-t-)** allé à l'école A. (Déclaration 3).

Afin de mettre l'accent sur les sujets, les pronoms « *nous* », « *vous* » et « *eux* » se transforment en « *nous autres* », « *vous autres* » et « *eux autres* », notamment lors de l'utilisation de « *on* » qui inclut « *nous* », à savoir l'énoncé « *puis c'est sûr que **nous autres**, on va essayer de l'aider à régler ce problème-là pour pas qu'il recommence* » dans l'exemple (19).

Exemple (19)

71. Intervenant — Je sais que c'est pas facile de raconter ça à une personne aussi que t'as jamais vue. Ça doit
72. pas être facile pour toi, tu me connais pas ! Mais moi, je suis là pour t'aider, puis pour aider ton frère
73. aussi, parce que ton frère, il a un problème. C'est sûr que qu'est-ce qui est arrivé, c'est pas de ta
74. faute à toi. Ça c'est, clair, c'est tout sa faute à lui. Puis c'est sûr que **nous autres**, on va essayer de
75. l'aider à régler ce problème-là pour pas qu'il recommence. (Déclaration 5).

Les Québécois ont souvent tendance à remplacer l’auxiliaire « *aller* » par « *être* ». On peut rencontrer un Québécois qui dit : « *j’ai **été** magasiner* » au lieu de dire « *je suis **allé** magasiner* ». Ainsi, dans notre corpus, nous pouvons relever les énoncés comme : « *là, **j’avais été** voir ma mère* » ou « *Ben, là j’m suis rhabillée, pis **j’ai été** jouer chez mes amis* » dans les exemples respectivement (20) et (21). Rappelons que cet emploi n’est pas étranger au langage familier chez les Français.

Exemple (20)

778. Intervenant — Il y avait-tu une raison particulière pourquoi il te donne ça?

779. Enfant — Non, moi j’y avais dit ah, O.K... Là **j’avais été voir ma mère**, je l’avais acheté mais y m’a

780. donné 20\$, y m’disait : « Tiens pour le cadeau à ta mère ». T’sais je l’avais acheté pis il l’savait. J’sais pas

781. pourquoi y m’avait donné ça. (Déclaration 10).

Exemple (21)

246. Intervenant — O.K. Quand ça ç’a été terminé, qu’est-ce qu’il s’est passé?

247. Enfant — Ben, là j’m suis rhabillée, pis **j’ai été jouer** chez mes amis. (Déclaration 10).

Dans les expressions (*si+imparfait+conditionnel présent*), le langage québécois peut remplacer l’imparfait par le conditionnel présent (non seulement chez les enfants, mais aussi chez les adultes), comme le montre l’énoncé « *Parce que si on **tomberait**, on pourrait s’en planter un n’importe où* » dans l’exemple (22). Ce qui ne figure pas dans français de France.

Exemple (22)

207. Enfant — Oui. On avait été au pique-nique, aussi ben au camping pis nous autres, c’était la nuit, ben

208. y’était pas si tard, ils nous avaient prêté des dards pis nous autres on avait été jouer aux dards mais on

209. courait pas avec les dards.

210. Intervenant — Hum hum.

211. Enfant — Parce que **si on tomberait**, on pourrait s’en planter un n’importe où. (Déclaration 1).

Sur le plan lexical, pour ne pas se tromper du contexte spatio-temporel, il faut bien savoir que les Québécois *déjeunent* le matin, *dînent* le midi, et *soupent* le soir. Quant à la télévision, les Québécois ne la regardent pas, mais l’écoutent : « *oui on **écoute** des films de vidéo* » (Déclaration1, L82). Ils peuvent dire aussi « *asteure* » au lieu de dire « *maintenant* » : « *ben plus **asteure** parce qu’il travaille* » (Déclaration 1, L235) ; « *icitte* » au lieu de « *ici* » : « *ben, parce que lui là, y m’a touché **icitte*** » (Déclaration 2, L361) ou encore « *pantoute* » au lieu de « *du tout* » : « *Tu t’en rappelles pas ! Pas du tout !... **Pantoute, pantoute, pantoute ! (...)*** » (Déclaration 7, L301-302).

Il existe d'autres variations de langage comme l'emploi de « *à part de* » au lieu de « *à part* » : « *ah ! T'en as plusieurs à part de ça ?* » (Déclaration 5, L265) ou bien l'emploi de « *à l'été* » au lieu de « *en été* » : « *est-ce que tu es allé chez ton père passer deux semaines dernièrement à l'été ?* » (Déclaration 1, L119), etc. Du fait que ce genre de différences langagières n'empêche pas la compréhension, nous n'allons pas les citer toutes.

1.2. ENTREVUE À DES FINS CRIMINOLOGIQUES AVEC L'ENFANT VICTIME D'ABUS SEXUEL

Notre corpus est constitué des entrevues à des fins criminologiques avec les enfants victimes d'abus sexuel. Afin de construire une procédure systématique d'entrevue d'enfants, les psychologues légaux et les criminologues ont déployé beaucoup d'efforts et ils ont fini par se mettre en accord sur le protocole de « l'entrevue par étapes progressives » dont l'objectif est « d'obtenir la déclaration la plus exhaustive possible sans influencer l'enfant » (Yuille 1992 : 84). Dans cette entrevue, même si c'est l'intervenant qui pose les questions et que c'est l'enfant qui y répond, il s'agit quand même d'une interlocution durant laquelle le locuteur et l'allocutaire sont réversibles. L'entrevue a trois objectifs principaux :

1. Minimiser l'impact traumatique potentiel de l'entrevue sur l'enfant ;
2. Obtenir le maximum d'informations tout en minimisant la contamination ;
3. Maintenir l'intégrité du processus d'investigation (*ibid.*).

Ce protocole assure le premier objectif du fait que l'entrevue est enregistrée sur une bande vidéo ou audio afin d'éviter les multiples reprises d'entrevue auxquelles la victime aurait dû faire face. Le deuxième but est aussi atteint puisque ce protocole utilise « des techniques d'entrevue non directives, non suggestives et organisées en une série d'étapes visant à s'assurer que l'information sur les allégations provient de l'enfant et non de l'intervieweur » (Yuille 1992 : 84). Dernièrement, il satisfait au troisième objectif, vu que l'intervieweur est prêt à plusieurs hypothèses différentes sur l'allégation en question pour se focaliser sur les faits et non pas sur les idées admises d'emblée.

L'entrevue par étapes progressives consiste en 7 étapes :

1. Étape de la mise en relation : cette étape sert plutôt à lancer l'entrevue et à créer un lien entre l'intervieweur et l'enfant par des questions concernant la vie de tous les jours de l'enfant comme « comment s'est-il rendu à l'entrevue, qu'aime-t-il à l'école, etc. » (Yuille 1992 : 85).

Exemple (23)

- 9. Intervenant — Dis-moi, comment va à la maison ?
- 10. Enfant — Bien. (Déclaration 1).

2. Discussion sur la vérité : l'objectif de cette étape est d'évaluer la compréhension du concept de vérité de l'enfant. Pour ce faire, « l'intervieweur exprime sa propre volonté de dire la vérité et demande à l'enfant de s'engager à faire de même » (*ibid.*).

Exemple (24)

- 195. Intervenant — C'est vrai. C'est quoi la vérité puis le mensonge ? C'est quoi la différence ?
- 196. Enfant — La vérité puis le mensonge ?
- 197. Intervenant — Tu peux-tu me dire c'est quoi la différence ? (Déclaration 2).

3. Introduction de l'objet de l'entrevue : dans cette étape, l'intervieweur essaie d'introduire l'objet de l'entrevue tout en ayant soin de ne pas avoir l'air directif.

Exemple (25)

- 36. Intervenant — O.K. Moi, X, je vais t'expliquer un petit peu qui je suis, je ne sais pas si ta mère te l'a
- 37. expliqué un petit peu, et puis moi je travaille pour les services de la protection de la jeunesse, je suis
- 38. une travailleuse sociale et puis je viens en aide aux enfants qui ont des problèmes. J'ai reçu un
- 39. signalement qui me dit que toi, X, t'avais des problèmes. Est-ce que c'est vrai ? (Déclaration 3).

4. Étape du récit libre : dans cette étape, l'intervieweur incite l'enfant à exprimer les faits par ces propres mots si bien que cette étape est le noyau de l'entrevue. Au cas où l'enfant hésiterait à parler ou à continuer, l'intervieweur doit l'encourager par des questions simples comme « que s'est-il passé ensuite ? », « Tu viens de dire ceci, que s'est-il passé ensuite ? » (*ibid.*).

5. Étape de questions ouvertes : l'intervieweur vise, dans cette étape, à « permettre à l'enfant d'apporter des détails aux événements qu'il a décrits » (Yuille 1992 : 85). tout en faisant appel à des stratégies mémorielles.

Exemple (26)

139.Intervenant — J'ai besoin de petites précisions...Je sais que c'est pas facile pour toi de parler de ça mais
140.c'est très important que tu me dises tout ce qui s'est passé avec ton père. O.K. Est-ce que c'est arrivé
141.souvent que ton père t'obligeait de coucher avec lui ? (Déclaration 3).

6. Étape de questions spécifiques : pendant l'entrevue, l'intervieweur consigne, à partir du discours de l'enfant, des questions spécifiques auxquelles il cherche des réponses concernant plus de détails qui ne sont pas révélés jusque-là. Par exemple, il peut demander à l'enfant « s'il se souvient des vêtements qu'il portait, s'il peut décrire l'arrangement de la pièce, etc. » (*ibid.* : 86).

Exemple (27)

260.Intervenant — Ça c'était quoi, c'était son lit à lui ou s'était un divan qui ouvrait, c'était quoi ça ?
261.Enfant — Son lit.
262.Intervenant — C'est son lit, c'était sa chambre à coucher. La chambre de ta sœur, elle était où ?
263.Enfant — Était à côté. (Déclaration 3).

7. Fin de l'entrevue : l'intervieweur doit, à la fin de l'entrevue, remercier l'enfant d'avoir participé à l'entrevue. Il peut également lui répondre sincèrement et suffisamment s'il a des questions qui lui passent par la tête.

Exemple (28)

402.Intervenant — Bon, c'est bien ça. En tout cas, je te remercie beaucoup XX, je te trouve très gentille, puis
403.je te trouve en forme aujourd'hui. Puis je te remercie de m'avoir dit ces choses-là. Puis la semaine
404.passée, je voyais ça des fois que ton cœur, il avait de la peine. Puis t'avais de la misère à me le dire.
405.Aujourd'hui, t'as réussi à me le dire. YY va faire son gros possible pour t'aider. Qu'est-ce que t'en
406.penses ? (Déclaration 2).

L'entrevue est enregistrée en entier sur une bande vidéo ou audio. Multiples sont les raisons qui incitent les scientifiques à enregistrer l'entrevue. Tout d'abord, « l'enregistrement peut limiter le nombre de fois que l'enfant sera interviewé » (Yuille 1992 : 87). Non seulement ces entrevues répétitives sont traumatisantes pour l'enfant, mais encore « elles affaiblissent l'exactitude du rappel et chacune d'entre elles ouvre la porte à la suggestion » (*ibid.*). Deuxièmement, lorsque l'intervieweur sait que l'entrevue sera enregistrée, il ne met pas son temps pour écrire tout ce qui sort de la bouche de l'enfant et il arrive à se focaliser sur

l'interview et sur la préparation des questions. Troisièmement, l'enregistrement est le meilleur moyen de faire part aux parents de la nature des allégations. Quatrièmement, il peut être utile aussi pour que l'abuseur consente à avouer les faits, car « plusieurs corps policiers (...) ont signalé une augmentation du taux d'aveu des accusés lorsque le témoignage de la victime est enregistré » (*ibid.*). Quant à la comparution de l'enfant au tribunal, le visionnement de la vidéo au cours du procès est permis dans plusieurs juridictions, à savoir « les modifications apportées en 1988 à la loi sur la preuve au Canada permettent le visionnement en cour criminelle d'entrevues sur bande vidéo d'enfants victimes » (*ibid.* : 88).

2. ANALYSE DE LA VALIDITÉ DE LA DÉCLARATION « *STATEMENT VALIDITY ANALYSIS (SVA)* »

Dans le domaine de la criminologie, notamment dans la victimologie, il est primordial d'évaluer l'authenticité et la validité des allégations d'abus sexuel envers les enfants. L'importance de cette tâche délicate est double : premièrement, il y a beaucoup d'incidents d'abus sexuel réellement vécus pour lesquels il n'y a pas de preuves physiques et médicales. S'il y en a sur le corps de l'enfant victime, l'éclaircissement d'une allégation d'abus sexuel est facile pour les experts en médecine légale, mais si l'on ne trouve aucune preuve physique, ou lorsque l'allégation est faite plusieurs jours après l'événement, le seul moyen qui reste pour éclaircir la situation, c'est de recourir aux témoignages des enfants victimes, des malfaiteurs allégués et des autres témoins qui auraient pu assister à l'événement. Deuxièmement, cette tâche « est devenue impérative avec le nombre grandissant de fausses allégations retrouvées principalement dans le contexte de causes judiciaires de divorce ou de droits d'accès » (Van Gijseghem 1992 : 9). Dans ce sens, il faut mettre l'accent sur le fait que l'analyse de la véracité d'une allégation d'abus sexuel n'a pas pour but de dévoiler les fausses allégations déclarées par l'enfant et les blâmer de menteurs, mais surtout les protéger contre les situations qui pourraient nuire à leur santé mentale, car « l'expérience démontre maintenant que l'impact d'une fausse allégation déclarée vraie (faux positif) est aussi nocif pour l'enfant que l'impact d'une allégation vraie déclarée fausse (faux négatif) (*ibid.*). Donc, c'est toujours ce qui sort de la bouche de la victime qui est le plus précieux pour les experts légistes, car « les études, tant en laboratoire que sur le terrain, nous apprennent qu'une analyse de contenu minutieuse nous livre des indicateurs puissants pour déterminer si une allégation est fondée sur des événements réellement vécus, ou si elle est le résultat de questions suggestives, de ouï-dire, de fantaisie ou de fabrication » (*ibid.* : 10). À ce propos, Haesevoets notifie qu'

« au-delà des outils d'investigations, tels que les tests projectifs, qui restent utiles, mais qui doivent être manipulés avec beaucoup de prudence, différents chercheurs proposent une autre manière d'aborder le discours d'un enfant présumé victime d'abus sexuel. Il faut essayer de dégager des critères fiables et rationnels pour analyser le contenu des témoignages des victimes » (2000 : 185).

La première grille de validation de la déclaration d'abus sexuel a d'abord été développée au cours des années 1950 par le psychologue allemand Udo Undeutsch, expert au tribunal. Il nomme sa grille « Statement Reality Analysis » qui regroupe les 19 éléments qu'il considère comme étant présents dans une déclaration vraie de sévices sexuels. L'objectif de sa démarche est « de pouvoir présenter au tribunal les verbalisations de l'enfant de telle manière que celles-ci paraissent crédibles au juge » (Casoni 1999 : 310).

Ce genre de techniques de validation de la crédibilité des allégations d'abus sexuel est couramment utilisé avec peu de changements depuis leur conception par Undeutsch au début des années 1950. De nos jours, la technique d'évaluation de la validité la plus utilisée dans ce domaine est le « SVA » (*Statement Validity Analysis*, « analyse de la validité de la déclaration »). Le noyau du SVA est la grille de « CBCA » (Criteria-Based Content Analysis)⁴, qui a été développée, expérimentée et validée par un grand nombre de chercheurs issus de différents pays. Cette analyse de contenu est basée sur les critères qui assurent la véracité de la déclaration. Ces critères sont fondés sur 19 axes de validation servant à l'analyse de la déclaration suivant l'hypothèse d'Undeutsch.

Cette procédure se base sur le fait que « les déclarations relevant d'événements factuels (réellement vécus) sont qualitativement différentes des déclarations qui ne sont pas fondées sur l'expérience vécue » (Yuille 1992 : 90). Ces 19 critères, répartis en cinq catégories, reposent sur les caractéristiques spécifiques qui permettent de distinguer les déclarations factuelles des déclarations fictives. Chacun de ces critères correspond à un indicateur de la validité de la déclaration. L'absence d'un des indices de critère ne signifie pas que la déclaration soit fausse, mais la présence significative des critères informe sur le niveau de crédibilité de la déclaration. D'après cette analyse, on peut estimer une déclaration valide et réellement vécue en fonction du nombre des critères qui sont présents dans le discours. On peut ainsi distinguer un témoignage factuel (valide, vrai, crédible, croyable, probable, réellement vécu) de celui qui est fictif (faux, fabriqué, trompeur, mensonger, non-vécu). Toutefois, l'expertise de la crédibilité selon la méthode CBCA « est reconnue dans les

⁴ Dans notre travail, nous avons opté pour les termes anglais afin de faciliter la compréhension, car ce sont les termes largement utilisés dans la plupart des écrits scientifiques (même en français), pourtant il est probable de voir aussi l'abréviation l'AVD (analyse de la validité de la déclaration) dans la littérature.

cours américaines, [canadiennes] et dans quelques cours d'Europe occidentale comme Allemagne, Pays-Bas ou Suède » (Bensi et al. : 2008 : 103).

La technique de SVA se compose de trois étapes : dans la première étape, les déclarations des témoins sont recueillies par une entrevue semi-structurée (voir 1.2. *L'entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel*); dans la deuxième étape, la crédibilité de la transcription écrite de l'entrevue est systématiquement évaluée selon 19 critères pour analyser le contenu de cette déclaration, ce qu'on appelle le « CBCA » ; dans la troisième étape, l'exactitude des deux étapes précédentes est vérifiée par une liste de contrôle qu'on appelle le « VCL » (Validity check-list). Autrement dit, « premièrement, l'enfant est interviewé ; puis la transcription de cette entrevue est analysée afin d'évaluer la crédibilité de la déclaration de l'enfant ; enfin, on procède à la vérification d'une liste d'items en dehors du contenu même du témoignage » (De Becker, 2005 : 144). On a donc deux instruments pour évaluer la véracité d'une déclaration : premièrement le CBCA qui consiste en une liste de 19 critères, et deuxièmement le VCL qui comporte un ensemble de consignes pour évaluer le contexte dans lequel le témoignage se produit. Dans notre thèse, nous allons analyser notre corpus selon les critères de CBCA, donc nous allons nous intéresser seulement à la deuxième étape du SVA.

Les recherches empiriques ont montré que le CBCA pourrait être utile pour distinguer les témoignages véridiques des témoignages fabriqués. Néanmoins, bien que cette méthode ait été développée spécifiquement pour évaluer la crédibilité des allégations d'enfants présumés victimes d'abus sexuel, plusieurs études ont montré qu'elle pourrait également être employé pour évaluer les témoignages des adultes, voire ceux des adultes et des enfants qui racontent leurs témoignages sur d'autres sujets que l'abus sexuel (Ex : Köhnken, Schimossek, Aschermann et Höfer, 1995 ; Porter et Yuille, 1996 ; Ruby et Brigham, 1997 ; Steller et Köhnken, 1989 ; Blandon-Gitlin et al. 2009 ; Bensi et al. 2008). On peut donc diviser ces recherches en deux : *les études de simulation* et *les études sur le terrain*.

Parmi les **recherches faites en simulation**, Yuille (1988) a dirigé une recherche sur 49 enfants (entre 6 et 9 ans). Dans cette recherche, on a demandé à chaque enfant de raconter un événement qu'il/elle a réellement vécu et ensuite, un deuxième événement qu'il/elle

aurait pu inventer à sa guise à condition que ce dernier ne soit pas entièrement fantastique, mais des vécus qu'on aurait pu vivre en réel. Les enfants ont préparé ces deux histoires en deux jours, et ensuite ils ont raconté leurs histoires aux collaborateurs de l'équipe de recherche qui ignoraient laquelle de ces deux histoires était vraie. Ils ont appliqué la grille de CBCA aux transcriptions des déclarations afin de distinguer les histoires réellement vécues de celles fabriquées. Ils ont conclu que les critères du CBCA distinguaient les événements réellement vécus de ceux inventés avec une proportion de 96 %.

Une autre recherche de simulation a été réalisée par Steller, Wellershaus et Wolf (1988) sur 98 enfants qui ont déjà subi (d'après le témoignage de leurs parents) des vécus tels que *recevoir une injection, subir une opération, une prise de sang, ou bien se faire attaquer par un chien*, etc. Ils ont demandé aux enfants de raconter l'un de ce genre d'incidents qu'ils/elles ont déjà réellement vécus, et fabriquer, ensuite, un autre événement de ce genre qu'ils/elles n'avaient pas subi en réel. Ils ont analysé ces deux types de déclarations selon les critères de CBCA et ils ont conclu que 78 % des déclarations réellement vécues avaient été jugées vraies, tandis que 62 % des histoires fausses avaient été jugées fausses.

La recherche dirigée par Blandon-Gitlin et al. (2009 : 901-917) a tenté deux expériences pour vérifier si les critères du CBCA permettraient de différencier les propos véridiques de ceux intentionnellement trompeurs et mensongers ou s'ils seraient appropriés pour distinguer les souvenirs authentiques des faux souvenirs suggérés que les témoins ou les victimes tenaient pour vrais. Dans la première expérience, ils ont demandé d'abord aux 45 étudiants d'université de se remémorer des événements authentiques d'enfance. Après avoir fourni des comptes des expériences vraies, les chercheurs ont demandé aux participants de suggérer un faux souvenir d'enfance dans lequel ils avaient placé un jouet de boue dans le bureau de leur professeur et avaient été punis pour l'avoir fait. Ils ont évalué ces deux genres de déclaration d'après les critères du CBCA (le critère 10 n'a pas été inclus dans les analyses parce qu'il n'était présent dans aucune déclaration). Pour ce qui est des 13 premiers critères (sauf le critère 10), ils ont constaté que les expériences réellement vécues avaient reçu des points plus élevés que ceux qui étaient délibérément inventés tandis que ce n'était pas le cas pour les critères relatifs aux motivations de la déclaration (les critères 14-18).

Une autre recherche de simulation est celle d'Akehurst et al. (2001 : 65-83). Pour ce travail, ils ont fixé 93 participants (de l'âge de 7 ans, jusqu'à 47). Ils ont divisé les participants en trois. Un tiers des participants a participé à une session de photographie. Chaque participant a été photographié séparément et on a enregistré la scène en vidéo. Puis, on a fait regarder cette scène au deuxième tiers. À partir de cette scène, ils auraient fait semblant que c'est eux qui avaient fait la photo. Ils ont demandé à ces deux groupes de raconter ce qui s'était passé pendant la prise de photo. Le dernier tiers n'a pas été pris en photo, et non pas vu non plus la scène. Mais on leur a quand même donné quelques renseignements à propos de la scène (le photographe était un jeune homme, il a fait une introduction amicale, il leur a demandé de s'asseoir devant lui, il a pris 3 photos de chacun, etc.). Bref, les trois groupes ont raconté leurs témoignages comme si les trois groupes avaient déjà participé à cet événement. Il est fort probable que les deux premiers groupes racontent les faits véridiques ou plus ou moins véridiques, tandis que le troisième décrit les faits fabriqués. On les a tous interviewés et on a enregistré leurs témoignages. Puis on a analysé leurs déclarations d'après le CBCA. L'équipe de recherche a enfin conclu que le CBCA distinguait les déclarations réellement vécues des déclarations fabriquées avec une proportion de 70 %.

Bensi et al. (2008 : 101-121) ont de leur part, conduit une recherche sur quarante étudiants (19 de sexe féminin et 21 de sexe masculin), de la faculté de psychologie de l'Université de Bologne, pour vérifier l'efficacité du CBCA sur les témoignages fictifs et factuels. Pour ce faire, ils ont utilisé un enregistrement vidéo de 2 minutes au sujet d'un vol : il y a une voiture devant un supermarché et quelques hommes à capuchon et armés ont l'intention de voler la voiture. Inopinément, les policiers viennent, une bataille de pistolet commence entre les voleurs et les policiers, puis la scène continue avec quelques détails. Les participants doivent d'abord se rappeler ce qu'ils ont vu (état véridique), alors que dans la deuxième étape, ils doivent mentir au sujet du film (état trompeur). Dans la deuxième étape, on dit aux participants qu'ils doivent imaginer une situation dans laquelle ils ont été sérieusement menacés par les gens qui sont impliqués dans le vol et qui craignent que les vrais faits puissent émerger et, pour cette raison, ils sont forcés à fournir un faux témoignage. L'histoire fabriquée doit paraître aussi fiable que véridique. Les deux déclarations des participants (leurs véritables déclarations qu'ils ont produites d'après l'enregistrement vidéo qu'ils ont regardé et la fausse déclaration qu'ils ont fabriquée à

propos de la même scène) ont été analysées par les chercheurs selon les critères du CBCA, et ils ont constaté que certains critères distinguaient les déclarations factuelles des déclarations fabriquées. Les rapports véridiques ont obtenu de plus hauts points totaux comparés aux rapports faux. Notamment, « le 1^{er} critère (la cohérence du témoignage), le 3^e critère (des détails en quantité suffisante), le 8^e critère (les détails inhabituels), le 9^e critère (des détails périphériques) et le 15^e critère (un aveu de trou de mémoire) » (*ibid.* : 115, 116) étaient sensiblement plus présents à travers des rapports véridiques.

Quant aux **études sur le terrain**, nous pouvons en premier lieu citer celle d'Esplin, Boychuk et Raskin (1988) qui a été réalisée sur 40 enfants âgés de 3 à 17 ans. L'abus sexuel était déjà confirmé pour 20 d'entre eux, soit grâce à la présence des preuves physiques, des témoins externes, ou de l'aveu de l'agresseur, etc., ce qui n'était pas le cas des 20 enfants restants. Le tableau (1) suivant montre le pourcentage de la présence des critères qu'ils ont obtenu dans les groupes « confirmés » et « non confirmés ». Sans même recourir aux procédés statistiques compliqués, on peut grosso modo conclure, à partir des pourcentages de ce tableau, que cette grille distingue les sujets abusés des sujets présumés non abusés.

Tableau (1) : pourcentage de la présence des critères dans les groupes “confirmés” et “non confirmés”⁵

Critères de CBCA	“confirmés” %	“non confirmés” %
1	100	55
2	95	15
3	100	55
4	100	35
5	100	30
6	70	0
7	70	0
8	95	0
9	100	5
10	5	5
11	90	0
12	90	30
13	40	0
14	100	10
15	75	35
16	10	0
17	25	0
18	55	5
19	100	30

Par ailleurs, Lamb et al. (1997 : 175-194) ont interviewé en Israël au total 1187 enfants victimes d’abus sexuel et ils ont choisi 98 d’entre eux (28 garçons, 70 filles) afin d’évaluer la crédibilité de leurs allégations. Dans leur étude, les critères du CBCA ont obtenu généralement plus hauts points, et les résultats ont affirmé la validité des observations d'Undeutsch. Cependant, il y avait des critères qui ont obtenu de bas points et ils ont précisé que les bas points de CBCA ne signifiaient pas nécessairement que l’événement soit non-

⁵ Tableau emprunté à Van Gijseghem (1994: 8).

vécu. Ils ont conclu que les estimations du CBCA étaient utiles pour étayer la crédibilité des allégations plutôt que leur incrédibilité.

En outre, afin d'examiner les recherches réalisées dans le domaine de l'analyse de la validité de la déclaration, Vrij (2005 : 3–41) a mené une étude intitulée « un examen qualitatif des 37 premières études »⁶, dans laquelle il a examiné les 37 premiers travaux faits dans le domaine de SVA. Les travaux en question consistent en deux types d'études : dans les études sur le terrain, les déclarations faites par des personnes dans des cas réels d'abus sexuel sont examinées, tandis que dans les études expérimentales de laboratoire, on analyse les déclarations véridiques des participants qui disent la vérité ou qui mentent exprès pour l'expérience. Chaque paradigme a ses avantages et ses inconvénients. Les déclarations évaluées dans des études sur le terrain ont la pertinence légale claire, car ce sont des discours dérivés de cases. Vrij (2005 : 15, 16) a signalé que 92 % des études confirmaient l'hypothèse du SVA. En plus, certains critères étaient plus efficaces que d'autres à distinguer entre les témoignages vrais et faux. Par exemple, le critère 3 (les détails en quantité suffisante) distinguait les témoignages réellement vécus des témoignages fabriqués avec une proportion de 80 %. Ainsi que le degré de distinction du 2^e critère (production non-structurée), du 4^e critère (l'enchâssement contextuel) et du 6^e critère (le rappel des conversations) était remarquable par rapport aux témoignages fabriqués.

Dans le domaine de SVA/CBCA, il y a sans doute nombre de recherches que nous n'avons pas citées dans notre thèse. La plupart de ces recherches portent sur la validité des déclarations des enfants victimes d'abus sexuel, mais il y a bien des travaux qui portent sur l'abus sexuel envers les adultes, tandis qu'il y en a aussi qui portent sur un autre incident que l'abus sexuel.

⁶ Criteria-based content analysis: A qualitative review of the first 37 studies.

2.1. GRILLE DE CBCA

Tels sont les critères de la grille de CBCA selon Yuille (1992 : 93)⁷:

Caractéristiques générales de la déclaration

1. La cohérence du témoignage (la structure logique).
2. La production non-structurée (la verbalisation spontanée)
3. Des détails en quantité suffisante.

Caractéristiques spécifiques

4. L'enchâssement contextuel.
5. Les descriptions d'interactions.
6. Le rappel des conversations.
7. Des références à des complications inattendues.

Particularité du contenu

8. Des détails inhabituels.
9. Des détails périphériques.
10. Des détails non compris, mais rapportés de façon exacte.
11. Des références à des incidents extérieurs.
12. Des références à ses propres états psychologiques.
13. Une attribution d'un état psychologique à l'abuseur.

Contenus relatifs aux motivations de la déclaration

14. Des corrections spontanées.
15. Un aveu de trou de mémoire.
16. Des doutes à propos de sa propre déclaration.
17. Une désapprobation de sa propre participation.
18. Le fait d'excuser l'abuseur.

Éléments spécifiques concernant le délit

19. Caractéristiques spécifiques du délit.

Pendant l'étude des critères du CBCA que nous allons aborder dans les lignes suivantes, pour chacun des critères nous allons donner seulement un exemple à partir de notre corpus,

⁷ Basé sur Steller et Koehnken (1989) et Raskin et Yuille (1989).

car nous allons repérer toutes les traces des critères dans la partie 2.4. *L'analyse des témoignages factuels selon la grille de CBCA (application au corpus)*. À côté de divers exemples explicatifs, nous allons notamment donner comme exemple l'analyse de Haesevoets (2000) sur le dossier judiciaire de Rebecca, où il s'agit d'une expertise sur la crédibilité des allégations d'abus sexuels commis par son oncle Sacha. Toutefois, nous tenons à dire que pour les 3 premiers critères, les évaluateurs de CBCA ne donnent pas d'exemples précis, mais révèlent leur conviction dans l'intégrité de la déclaration.

2.1.1. Cohérence du témoignage (structure logique)

Ce critère apparaît lorsque les différents éléments du témoignage constituent un tout cohérent et consistant. Undeutsch, faisant référence au fait que « la déclaration dans son ensemble doit se tenir, utilise les termes de “*cohérence interne*” et “*consistance*” » (1967 : 138, cité par Haesevoets 2000). Arntzen parle du « concept d'homogénéité ». Selon lui, « les détails contextuels font un tout, sans contradictions ou inconsistance dans une déclaration valide. Une déclaration peut être considérée cohérente si ses diverses parties s'assemblent de manière logique, cohérente et consistante » (1983 : 51, cité par Haesevoets 2000).

Pour qu'une déclaration porte les traces de ce critère, il faut que les énoncés qui sortent de la bouche de la victime soient logiquement cohérents et non contradictoires. Pour détecter ce critère, l'analyste évalue le discours dans son développement logique. Ainsi, les énoncés ne doivent pas se démentir et les passages d'un énoncé à l'autre doivent être logiques. Par exemple, un témoignage factuel qui se déroule la nuit ne doit pas inclure les faits qui sont relatifs à la journée en vertu de son contexte temporel (changement de thème d'isotopie). En fait, pour ce critère, les analystes de CBCA ne cherchent pas les indices de cohérence, mais d'incohérence. Autrement dit, si l'analyste ne trouve pas d'importantes contradictions logiques dans la déclaration, il/elle évalue la déclaration cohérente, à savoir la conviction de Haesevoets sur le témoignage de Rebecca : « son discours constitue un tout qui se tient, tant sur le plan chronologique que contextuel. Les détails rapportés par la mineure décrivent tous les mêmes événements. Aucune contradiction ou inconsistance n'a pu être relevée » (2000 : 206).

2.1.2. Production non-structurée (verbalisation spontanée)

Ce critère est relatif à la manière non structurée de la déclaration. L'enfant qui amène des corrections spontanées sur son propre témoignage « peut également ajouter, préciser ou éliminer des détails périphériques selon l'événement ponctuel rappelé » (Haesevoets 2000 : 188). Dans les déclarations réellement vécues, « les faits sont fragmentés et éparpillés à travers la déclaration et surgissent d'une manière désordonnée. On observe des sauts dans l'évocation des époques et la séquence des événements n'est pas chronologique » (Arntzen 1983 : 80, cité par Haesevoets 2000). En effet, dans les témoignages factuels, les informations sont présentées dans un ordre (plus ou moins) non-chronologique. Par contre, les témoignages fictifs disposent souvent les événements d'une manière chronologique à cause des schémas narratifs préétablis que l'enfant connaît.

En fait, ce critère a l'air de s'opposer au bon sens de l'homme et aussi au premier critère (la cohérence du témoignage), et au quatrième critère (l'enchâssement contextuel), car on a l'impression que, plus les énoncés respectent l'ordre chronologique des faits, ou bien le locuteur raconte les événements d'une façon ordonnée, plus les témoignages sont crédibles (et c'est un jugement préconçu). L'alignement chronologique ne doit cependant pas nous tromper, car l'attachement rigide du locuteur au déroulement chronologique du contenu de son discours est largement présent dans les témoignages fictifs et non pas dans ceux qui sont factuels du fait que celui qui fabrique une fausse déclaration reprend les descriptions des événements d'une manière identique et hésite à se montrer incertain de son témoignage.

Par ailleurs, la non-structuration de la déclaration peut se révéler aussi lorsqu'il s'agit de la multiple reprise de la même déclaration. En effet, une déclaration peu fiable se caractérise souvent par la reproduction rigide ou plaquée d'un rappel à l'autre (respect de schéma narratif). Par exemple, un tel énoncé de la part de la victime : « on est sortie de la boîte à 23h30, j'étais chez moi juste à 23h45...quand je me suis réveillée, il était 2h15.... ». Ce genre de rappels des successions précises doit informer de l'absence du 2^e critère, car les travaux de CBCA montrent que, la plupart du temps, les vraies victimes ne se souviennent pas des heures précises des faits de l'abus qui se succèdent. En plus, si la (soi-disant) victime doit reprendre cette déclaration plus d'une fois devant les juges ou les

psychologues, le cours de son discours ne doit pas être entièrement le même à chaque reprise pour que sa déclaration témoigne de la présence de 2^e critère. Toutefois, les indices du 4^e critère (l'enchâssement contextuel), ne sont pas contradictoires avec ce critère : si la victime raconte des événements de la vie quotidienne ancrés dans le contexte spatio-temporel et qu'elle ne se souvient pas de leurs dates précises, cela fortifie les deux critères en même temps (2^e et 4^e critères). De plus, il faut préciser et évaluer chaque critère dans sa logique et indépendamment des autres.

Faisant signe au fait que les détails doivent être rapportés d'une manière non-structurée, Haesevoets trouve les déclarations de Rebecca adéquates : « bien que très réfléchie, Rebecca relate les événements avec spontanéité et véracité. La description des événements abusifs est rapportée en relation avec des détails périphériques » (2000 : 206).

En bref, les principaux marqueurs de ce critère sont : « ne pas raconter dans l'ordre chronologique, revenir en arrière, faire des digressions, changements spontanés de direction dans la déclaration » (Beaulieu-Prévost 2001 : 42).

2.1.3. Détails en quantité suffisante

Selon Arntzen, « un haut degré de détail est considéré comme l'un des meilleurs indices de crédibilité en raison de la difficulté à embellir un faux témoignage avec des détails qui n'existeraient pas en mémoire et à maintenir la cohérence du récit » (1983 : 27, cité par Haesevoets 2000). Il ajoute également que « les faux témoignages sont souvent pauvres en détail spécifique. Lorsqu'on insiste auprès de l'enfant pour qu'il fournisse plus de détails, on obtient alors peu de réponses supplémentaires » (*ibid.*).

On peut considérer un témoignage valide au fur et à mesure qu'il relate suffisamment le contexte spatio-temporel et la suite des faits secondaires au sein du fait central. Ce critère utilise une échelle quantitative et « les objets, les personnes et leurs attributs sont considérés comme des éléments du récit. Il en est de même pour les actions » (Beaulieu-Prévost 2001 : 42). Ce critère est plutôt relatif au nombre total des détails (les lieux, les objets, les gens, les odeurs, les sentiments, etc.). Dans les critères 8, 9 et 10, nous allons

également étudier les détails spécifiques tels que « des détails inhabituels », « des détails périphériques » et « des détails non compris, mais rapportés de façon exacte », qui vont contribuer au 3^e critère.

Haesevoets précise que « plus le témoignage de l'enfant contient de détails, plus il est possible de confronter ces détails avec d'autres informations disponibles. De manière constante, plus on relève les détails dans une déclaration, plus celle-ci est susceptible d'être crédible » (2003 : 146). Donc, les énoncés d'un témoignage factuel doivent être riches en détail concernant l'événement, les personnes impliquées, les objets, les lieux et les aspects temporels de l'agression.

Dans le dossier de Rebecca, Haesevoets signale que « les détails de ses témoignages concernant les attouchements sexuels sont assez suffisants même si elle a l'air hésité par pudeur ou par gêne » (2000 : 207). L'auteur indique, par ailleurs, que les différentes séquences de l'abus sexuel sont relatées en détail et de manière compréhensible dans leur gradation :

« une fois seul avec sa nièce, il commence par la caresser au-dessus des vêtements en la rassurant, lui promettant de ne pas aller plus loin et ensuite, il passe les mains sous son chemisier, d'abord dans le dos, comme lui faire un massage, pour enfin parvenir à lui toucher la poitrine. Le déshabillage est très rapide, comme dans un tourbillon où il s'empare sur elle et la soumet à des attouchements divers et variés » (2000 : 208)

2.1.4. Enchâssement contextuel

Ce critère est présent si un témoignage relate un événement ancré dans le contexte approprié. Ceci inclut les interrelations d'espace-temps dans la vie de la personne, car « les indices réels reposent sur des assises spatio-temporelles » (Undeutsch 1967 : 139, cité par Haesevoets 2000). Les événements sont associés aux autres activités de la victime et à ses habitudes. Selon Arntzen, « une déclaration crédible contient de différents entrelacements entre les faits essentiels de l'événement et les circonstances extérieures et situationnelles. Ces circonstances comprennent des faits quotidiens, des habitudes de vie, de la vie familiale, du cercle d'amis, des relations avec des voisins,... » (1983 : 35, cité par Haesevoets 2000).

Dans les témoignages réellement vécus, les événements sont placés dans le temps et dans le lieu. L'enchaînement contextuel consiste ainsi à associer un événement à tout moment de la vie quotidienne, à toute anecdote, « à une naissance, à une fête d'anniversaire, à une visite amicale, à tout lieu ou à tout endroit, c'est-à-dire des éléments qui rehaussent la crédibilité de la déclaration » (Haesevoets 2003 : 143). Par exemple, la victime décrit que le crime a été commis dans un parc à midi, quand il/elle promenait son chien.

Casoni mentionne que « les réponses aux questions telles “l'abusé était où ?”, “que faisait-il/elle quand l'événement s'est produit”, etc. doivent être présentes pour une certaine indication contextuelle du témoignage. Par exemple : “j'étais dans ma chambre”, “il neigeait ce jour-là” ou “c'était à l'école” » (1999 : 317).

Dans les témoignages de Rebecca, le contexte spatio-temporel est rapporté avec beaucoup de précisions. Les différents épisodes sont narrés de manière réaliste et dans toute leur dynamique interactive. Les événements abusifs sont également expliqués en relation avec le contexte de la vie quotidienne. Selon Haesevoets,

« Rebecca décrit l'opportunité contextuelle du moment où le processus abusif démarre et montre bien comment son abuseur profite d'un instant précis pendant lequel il détourne son attention et l'entraîne vers un autre lieu. Ainsi, l'épisode de la soirée (réunion de famille au rez-de-chaussée de la maison) où il parvient à la convaincre de le suivre dans une pièce en prétextant qu'elle ne connaît pas cet endroit de la maison. Même si elle ne peut le quantifier avec exactitude, elle précise simplement que chaque événement ne dure jamais longtemps. Elle semble capturée par cette mise en scène brève et limitée dans l'espace » (2000 : 207)

Dans l'exemple (29) détecté à travers la première déclaration de notre corpus, les parties soulignées témoignent du contexte spatio-temporel dans lequel se produit l'agression sexuelle.

Exemple (29)

207. Enfant — Oui. On avait été au pique-nique, aussi ben, au camping pis nous autres, c'était la nuit, ben 208. y était pas si tard, ils nous avaient prêté des dards pis nous autres on avait été jouer aux dards mais on 209. courait pas avec les dards. (Déclaration 1)

Étant donné que les victimes ne peuvent pas toujours faire attention aux lieux ou aux moments de la vie quotidienne, tous les témoignages factuels ne doivent pas forcément

contenir ce critère, mais la présence de ce dernier ajoute davantage de crédibilité à la déclaration par la cohésion des détails spatio-temporels. En effet, ce genre de trou de mémoire renforce le 2^e critère (la production non-structurée) et le 15^e critère (un aveu de trou de mémoire).

En bref, les principaux indices pour relever ce critère dans une déclaration sont « les indications de temps et de l'endroit, les endroits ou circonstances particulières, comme un anniversaire de naissance, et les éléments de routine inclus dans le récit, comme aller se brosser les dents », etc. (Beaulieu-Prévost, 2001 : 42).

2.1.5. Descriptions d'interactions

Ce critère est relatif aux séquences d'actions et de réactions entre l'agresseur et la victime, c'est-à-dire relation des gestes posés par l'abuseur et la victime du fait que l'abus sexuel est un événement qui se passe entre au moins deux acteurs : l'abusé(e) et l'abuseur. Casoni souligne que même chez un individu qui mentirait, « les critères 5 et 6 doivent être sollicités. Quoi de plus banal que de décrire des interactions dans une narration événementielle : “puis il m’a dit de faire ça”, “... et là, je l’ai fait” ou “je n’ai pas voulu faire ça...” » (1999 : 317).

« Le degré de crédibilité du scénario de l'abus sexuel est donc plus élevé à mesure que la victime raconte des détails relatifs aux gestes posés et aux interactions physiques et sexuelles. Toute information d'interactions entre la victime et la personne qui en abuse, les liens qui les concernent, leurs gestes et leurs conversations renforcent la crédibilité du témoignage » (Haesevoets : 2000 : 190).

Dans ce critère, l'abusé(e) ne décrit pas seulement les interactions avec son abuseur, mais parfois avec d'autres gens qui auraient pu être présents durant l'événement. La victime parle plutôt de son état psychologique et de celui de l'agresseur. Elle peut dire par exemple : « j'avais trop peur et lui, il avait l'air inquiet », ou encore : « je lui ai dit de s'en aller, mais il n'avait pas l'intention de se retirer ».

À travers les énoncés de Rebecca, Haesevoets relève des indices d'interaction tels que :

« la première fois lorsqu'il m'a retournée sur le ventre, il me tenait par les épaules et il tremblait, comme s'il avait peur de quelque chose,... j'aurais voulu résister, mais j'étais bloquée dans tout mon corps, et j'avais peur pour lui ou que quelqu'un vienne nous surprendre,... quelle honte pour nous deux ! » (2000 : 206)

L'exemple (30), repéré à travers la troisième déclaration de notre corpus manifeste les interactions entre l'abusé et l'abuseur.

Exemple (30)

67. Enfant — **Y m'a forcé à aller coucher avec lui**...pis après ça ben **vu qu'y était plus fort que moi, chu**
 68. **allé**... Là moi j'voulais dormir avec mes pantalons, lui il m'a dit « non, ôte tes pantalons »... lui y était
 69. tout le temps en petite culotte... s'étendre dans le lit pis ben **y m'a obligé pis après ça y s'est collé sur**
 70. **moi pis j'ai pas aimé ça**... (Déclaration 3).

2.1.6. Rappel des conversations

Ce critère est relatif aux dialogues entre l'agresseur et la victime. La victime rapporte textuellement, dans leur forme originelle, les conversations ayant eu lieu. Elle peut rapporter parfois, en forme de citation, des dialogues qui se passent entre elle et son agresseur. Par exemple, soit un agresseur qui demande à la victime d'enlever ses vêtements. « Il peut le lui demander du style: “ maintenant, enlève ta culotte !”. Cette expression est incluse spontanément et de manière directe dans le contexte narratif. Par contre, si elle s'exprime en utilisant la troisième personne du style : “il m'a demandé d'enlever ma culotte”, il s'agit plutôt d'une description interactive » (Haesevoets 2000 : 190). Donc, dans le CBCA, ce critère peut contenir aussi bien des citations directes que des citations indirectes rapportées, mais les citations directes sont, sans aucun doute, plus précieuses pour la crédibilité des allégations. Ce critère suppose que la reproduction de propos, c'est-à-dire, le fait de citer les paroles de l'agresseur plutôt que de les rapporter indirectement ait une valeur discriminante. Selon Casoni, « le fait de narrer tel quel des propos, par exemple : “il m'a dit : ne bouge pas de là, toi !” plutôt que de les rapporter dans une forme de discours indirect, soit : “il m'a dit de ne pas bouger” renvoie à plusieurs facteurs qui ont avantage à ne pas être confondus » (1999 : 317).

Toujours à travers la déclaration de Rebecca, Haesevoets mentionne que son oncle lui disait au début qu'« elle était la plus belle du monde et qu'elle était très sympathique » (2000 : 208). Étant donné sa gentillesse, sa confiance en lui grandissait de plus en plus si bien qu'elle n'a pas hésité à se trouver seule avec lui dans une chambre quand il lui a proposé « de lui faire découvrir son horoscope chinois sur l'ordinateur situé à l'étage » (*ibid.*). Un autre exemple de conversation est que, après le premier épisode d'abus sexuel, il lui a demandé « si elle avait aimé » (*ibid.*). Il lui a également dit que « si elle parlait de ce qui venait d'arriver, on la croirait pas » (*ibid.*).

Dans l'exemple (31), l'abusée rapporte les paroles de son abuseur (son père), ce qui fait preuve de la présence du 6^e critère dans sa déclaration.

Exemple (31)

110. Intervenant — Tu peux-tu m'en parler des choses méchantes là ?

111. Enfant — C'est que quand là, mon père là, y dit : « dis-le pas à ta mère ». (Déclaration 2)

Toutefois, un indice de conversation peut parfois témoigner de plus d'un critère, comme il en est dans l'exemple « je lui ai dit : “arrête de me faire peur !” » (Beaulieu-Prévost 2001 : 44), qui porte les traces des 5^e critère (les descriptions d'interactions), 6^e critère (le rappel des conversations), 12^e critère (les références à ses propres états psychologiques) et 13^e critère (une attribution d'un état psychologique à l'abuseur).

2.1.7. Références à des complications inattendues

Ce critère est présent si des interruptions, des complications ou des difficultés non prévues interviennent durant l'abus sexuel. La victime peut rapporter un événement imprévu ou un obstacle (par exemple, l'agresseur a des difficultés à démarrer son véhicule).

« Ce critère correspond à des moments de la déclaration où l'enfant fait référence à des complications inattendues pendant le déroulement de l'événement » (Undeutsch 1967 : 153, cité par Haesevoets 2000). L'enfant peut ainsi déclarer qu'« au moment des faits, quelqu'un est venu frapper à la porte, ou que le téléphone a sonné, ou que l'abuseur est tombé du lit, ou encore que l'incident s'est interrompu brusquement, etc. » (Haesevoets 2003 : 144). La

quantité et la qualité des détails concernant une complication inattendue renforcent la crédibilité de la description événementielle et contribuent à une meilleure compréhension du scénario abusif.

Il s'agit plutôt du déroulement anormal de l'événement, car dans les déclarations fictives, celui qui fabrique un témoignage a souvent l'intention d'achever son discours pour avoir l'air crédible. Un tel énoncé de la victime : « *il a commencé à me caresser, son portable a sonné et il a longtemps parlé* », est peu fréquent dans les témoignages fabriqués, car celui/celle qui fabrique une fausse déclaration n'a pas l'intention de laisser son discours inachevé pour incriminer nettement son (soi-disant) agresseur.

Dans leur travail « Statement Validity Analysis of The Jim Ragsdale Story : Implications for the Roswell Incident⁸ », Houran et Porter (1998 : 57-71) analysent le témoignage de Ragsdale qui prétend qu'il a assisté à l'atterrissage d'un OVNI. Ils précisent que les déclarations de Ragsdale montrent une évidence considérable pour ce critère. Par exemple, lui et son amie ont été inopinément forcés d'abandonner l'emplacement quand ils ont aperçu les camions s'approcher (toutefois, malgré la présence de ce critère, ce témoignage n'est pas considéré comme réellement vécu selon le CBCA, car la présence d'un critère ne signifie jamais que la déclaration soit vraie).

Dans l'analyse de Haesevoets, Rebecca rapporte que lors du second épisode, pendant lequel il y a eu moins d'attouchements, « son oncle s'est interrompu suite à un appel téléphonique sur son portable » (2000 : 209). Cette interruption inattendue correspond à un incident très plausible qui a probablement coupé ou empêché l'agresseur dans ses élans. « Elle a profité de cet événement pour se rhabiller, et il s'est énervé au plus haut point en la menaçant » (*ibid.*).

⁸ L'analyse de validité de la déclaration de Jim Ragsdale : Implications pour l'incident de Roswell.

Dans l'exemple (32), nous avons relevé *l'arrêt de l'eau* comme un indice d'interruption imprévue qui serait peu fréquent dans une déclaration fabriquée.

Exemple (32)

187. Intervenant — Tu le faisais... Est-ce que ton père te faisait la même chose ?

188. Enfant — Oui... Pis quand que moi j'avais fini d'y laver ses parties, **y m'obligeait encore à y r'laver...**

189. **jusqu'à temps que l'eau elle arrête pendant quinze minutes**... Pis là ben ça fait pendant j'pense trois

190. ans... (Déclaration 3)

2.1.8. Détails inhabituels

Ce critère est présent s'il y a des signalements spontanés de détails concernant l'événement qui sont réalistes, sans être habituels. Il s'agit de détails étranges qui sont tellement inhabituels qu'il est alors peu probable qu'on les retrouve dans les fausses allégations. Ce sont les détails qui touchent plutôt aux cinq sens ; les détails uniques, inattendus, surprenants, concernant les personnes, les objets ou les événements. Par exemple, la victime peut dire que son agresseur avait un tatouage sur le bras, il bégayait, il puait ou encore il avait des bizarreries individuelles propres à lui.

L'enfant peut « décrire bizarrement un vêtement ou un objet qu'il connaît, mais en utilisant des termes inhabituels. Lorsqu'un témoignage est fabriqué, on y retrouve peu ou pas de détails inusités. Ces détails sont difficiles à inventer et ne manquent pas de réalisme. Leur présence augmente la crédibilité » (Haesevoets 2003 : 144).

Dans l'exemple (33), l'abusée parle d'un détail sur son abuseur (son père). Dans cet exemple, elle ne parle pas seulement des boutons qui témoignent déjà d'un détail inusité, mais aussi du nombre de ces boutons, ce qui augmente encore la présence de ce critère.

Exemple (33)

131. Intervenant — Est-ce que sur le bas du ventre, est-ce que t'as remarqué quelque chose ?

132. Enfant — Non. **Y a des boutons par exemple sur lui, dessus son visage. Comme B., elle a des**

133. **boutons elle aussi, mon père y en a plus que B.** (Déclaration 4)

2.1.9. Détails périphériques

Ce critère est présent si le détail est fourni d'aspects pertinents, mais périphériques de l'événement. « Il s'agit de l'inclusion de détails extérieurs à l'événement central. Ces détails sont réalistes et percutants, et font référence à un événement réel » (Haesevoets 2003 : 144). Ce sont plutôt des détails qui ne sont pas essentiels à l'allégation en question.

Par exemple, soit une victime qui parle d'une souris qui vient dans la salle pendant le viol, puis elle commence à parler de cette souris. Ainsi, elle s'éloigne du sujet central qu'est le viol et s'achemine vers un nouveau thème qui n'a rien à voir avec l'événement en question et qu'on pourrait qualifier de périphérique. Une telle souris qui n'aurait probablement rien à voir avec le viol n'introduirait pas dans une fausse déclaration. Ainsi, elle s'éloigne du sujet central, mais après un certain temps, elle revient sur l'essentiel.

Lapointe rappelle qu'il est étonnant de constater combien un enfant, même jeune, peut donner beaucoup de détails périphériques comme « le vêtement qu'il portait, celui que portait l'autre, l'endroit où s'est déroulée la scène, ce qu'ils faisaient auparavant, ce qu'ils ont fait après, où était la mère, la couleur de l'auto, etc. » (1993 : 402).

Dans l'exemple (34), nous constatons un modèle typique de ce critère, semblable à la souris que nous avons précédemment donnée comme exemple. Le chat qui n'a rien à voir avec le cours normal des faits, témoigne d'un *détail périphérique*.

Exemple (34)

222. Enfant — Ben j'te l'ai déjà dit. J'ai voulu crier mais j'savais que ça servait à rien parce que mon frère pis

223. ses amis y étaient dehors. J'savais que ça servait à rien **pis mon chat là**... j'sais pas si ça serait correct.

224. Intervenant — Ton chat ?

225. Enfant — **Mon chat là, non, y sort jamais dehors.** (Déclaration 10)

2.1.10. Détails non compris mais rapportés de façon exacte

Ce critère est particulièrement relatif aux incidents d'abus sexuel chez les enfants. L'enfant, n'ayant pas d'expériences sexuelles, ne peut pas raconter ce genre d'événements tels qu'ils sont. Undeutsch indique que « ce critère fait référence à des détails dont l'invention serait

impossible au-delà de la capacité et de la compréhension des témoins. L'enfant peut ainsi expliquer que son agresseur avait mal quelque part parce qu'il gémissait (alors qu'il jouissait de plaisir !) » (1967 : 114, cité par Haesevoets 2000). En effet, c'est vraiment un très bon exemple pour ce critère du fait que l'enfant ne peut pas savoir ce qu'est l'orgasme avec ses connaissances déjà acquises.

Rebecca rapporte qu'au moment de passer à l'acte, « son oncle tremblait et respirait très fort » (Haesevoets 2000 : 209), et qu'à la fin de l'épisode, « il poussait des cris étouffés et avait l'air épuisé » (*ibid.*).

« Alors qu'elle essaye de se montrer rationnelle dans ses explications, elle ne parvient pas à comprendre ou à interpréter cet état. Elle possède peu de connaissances dans le domaine sexuel et elle ne parvient pas à comprendre le sens réel de ce détail, attribuable à l'état émotionnel ou au niveau d'excitation et de plaisir de son agresseur » (*ibid.* : 209).

Dans l'exemple (35), l'enfant victime n'ayant pas de connaissances sur la sexualité, rapporte l'événement en ces mots, mais ne se rend pas compte de ce qui s'était passé au juste.

Exemple (35)

242. Enfant — J'ai fait ça, pis des fois y avait du liquide blanc, liquide, du liquide, c'était des p'tits

243. liquides... des fois c'était du liquide blanc... des fois c'était du liquide jaune.

244. Intervenant — Pis ça sortait de où ça ?

245. Enfant — De son péxxx. (Déclaration 7)

2.1.11. Références à des incidents extérieurs

Il s'agit plutôt des détails qui ne relèvent pas directement de l'agression présumée, mais qui lui sont liés. Par exemple, la victime indique avoir conversé avec son agresseur quelques jours avant/après le crime.

Il ne faut cependant pas confondre ce critère avec le 9^e critère (des détails périphériques). Les détails qui sont relatifs à ce critère sont toujours en rapport avec le sujet essentiel, mais un peu loin du contexte spatio-temporel (par exemple, la victime rencontre l'agresseur une semaine avant ou après l'événement), tandis que les détails périphériques se produisent

dans le même contexte spatio-temporel que l'abus en question. Selon Haesevoets, « la victime peut évoquer un événement extérieur qui paraît s'associer au contexte général de l'abus sexuel. Elle peut ainsi expliquer que son agresseur lui a demandé si quelqu'un d'autre lui avait déjà fait la même chose » (2000 : 192).

Dans l'exemple (36), l'énoncé « *ben, parce qu'une fois il nous avait donné chacun deux vingt-cinq cents pis on avait été s'acheter des cartes de Batman, des bonbons* » est en rapport avec les faits de l'abus, mais se situe hors du contexte spatio-temporel de l'abus en question, d'où une *référence à des incidents extérieurs*.

Exemple (36)

76. Intervenant — OK. Qu'est ce que tu trouves bon quand tu dis c'est un bon papa ?

77. Enfant — Ben, parce qu'une fois il nous avait donné chacun deux vingt-cinq cents pis on avait été

78. s'acheter des cartes de Batman, des bonbons. (Déclaration 1)

2.1.12. Références à ses propres états psychologiques

Ce critère est présent si la victime parle de ce qu'elle a ressenti pendant/avant/après l'abus en question en faisant référence à son propre état émotionnel ou psychologique. Il est relatif à l'état d'esprit dans lequel la victime se trouvait et à la manière dont elle survivait à l'événement. Elle peut ainsi exprimer qu'« elle a ressenti de la peur, du dégoût, de la colère, de la honte, de l'embarras ou toute autre émotion subjective en relation avec les faits » (Haesevoets 2000 : 192). Par conséquent, ces indices émotionnels ou cognitifs renforcent la crédibilité de la déclaration.

À ce propos, Haesevoets évalue dans quel état émotionnel Rebecca se sentait au moment des faits et après :

« vulnérabilisée et apeurée face à son agresseur, elle ne pouvait manifester la moindre opposition. Dans un premier temps, elle explique qu'elle a été « choquée » et qu'elle est restée sans réaction. Suivant ses termes, elle a décrit d'ailleurs comme « hypnotisée ». Ne comprenant pas vraiment ce qu'il lui voulait, c'est seulement à partir du moment où il lui a baissé le pantalon et la culotte qu'elle a compris un court instant la véritable nature de ses intentions. Dans un deuxième temps, elle se perçoit comme plongée dans un univers fermé où les sensations disparaissent. Lors du premier épisode, son oncle l'a obligée à lui faire une fellation et elle a ressenti un immense dégoût » (2000 : 209)

L'exemple (37) témoigne de l'état sentimental de la victime de la 10^e déclaration de notre corpus.

Exemple (37)

222. Enfant — Ben j'te l'ai déjà dit. **J'ai voulu crier mais j'savais que ça servait à rien** parce que mon frère

223. pis ses amis y'étaient dehors. **J'savais que ça servait à rien** pis mon chat là... **j'savais pas si ça serait**

224. **correct.** (Déclaration 10)

2.1.13. Attribution d'un état psychologique à l'abuseur

Les renvois par l'abusé(e) à l'état psychologique de l'abuseur portent, dans les témoignages, autant d'importance que les renvois à son propre état psychologique. Ainsi, la victime décrit les sentiments, les motivations ou les pensées de son agresseur.

« Lorsque la victime rapporte qu'il a perçu chez son abuseur tel ou tel attitude ou état psychologique au moment des faits, la validité de sa déclaration s'en trouve renforcée. L'enfant peut faire référence à des réactions émotionnelles ou à des impressions qui concernent directement l'état mental de son agresseur. Il peut ainsi expliquer que son abuseur avait l'air fatigué, triste, souriant ou énervé » (Haesevoets 2000 : 192).

À propos de l'état psychologique de son oncle, Haesevoets indique ce qui suit :

« Rebecca pense que son oncle aimait bien agir de la sorte avec elle avec un certain recul et qu'étant donné qu'elle se laissait faire, il pouvait imaginer qu'elle aimait également. Selon elle, c'est pour cette raison qu'il aurait commencé à plusieurs reprises. Rebecca explique que même s'il tremblait, il avait l'air sûr de lui, comme s'il avait l'habitude de faire ce genre de choses. Elle ajoute que ce n'est probablement pas la première fois qu'il fait ces choses à quelqu'un. Toujours dans l'après-coup, elle se dit qu'il avait déjà une idée en tête, notamment lorsqu'il lui donnait des cours de mathématiques » (2000 : 209).

Dans l'exemple (38), l'énoncé « *pis elle comprend rien. Est sourde* » de l'abusée fait référence à l'état psychologique de l'agresseuse, ce qui contribue à la crédibilité de sa déclaration.

Exemple (38)

152. Intervenant — Puis toi, est-ce que tu lui dis quelque chose à maman dans ce temps-là?

153. Enfant — Oui, j'y dis : « Arrête maman, arrête, arrête, arrête », pis **elle comprend rien. Est sourde.**

(Déclaration 6)

2.1.14. Corrections spontanées

La victime qui raconte une histoire réellement vécue peut se corriger en répondant à une question posée par l'intervieweur ou bien il/elle peut le faire lui(elle)-même, tout en supprimant ou modifiant une partie de son discours. L'abusé(e) va peut-être énoncer un fait dans son discours, ensuite il/elle va essayer de modifier son discours en disant « *ce n'était peut-être pas exactement ainsi, mais plutôt...* ». Par contre, « l'enfant qui fabrique une déclaration veut donner une impression. Il évite de montrer qu'il aurait pu se tromper, il ne remet pas en question son discours et se corrige très peu. Son discours contient très peu de modifications spontanées » (Haesevoets 2000 : 193).

Les indices de ce critère peuvent être relevés soit lors de l'interview, soit sur la transcription de la déclaration. Quand il s'agit de l'échange oral effectué en face à face, lorsque l'interviewer rappelle un événement, la victime effectue spontanément des corrections. Toutefois, on peut les détecter aussi à travers la transcription du discours à partir des corrections ou des additions, comme il en est dans l'exemple « alors là j'ai... ... ben j'ai plutôt été mangé » (Beaulieu-Prévost, 2001 : 45) ou encore « ah oui ! Avant d'aller au dépanneur, j'avais éteint la radio » (*ibid.* : 44).

Dans l'exemple suivant (39), quand l'intervenant demande à l'enfant s'il faisait clair ou noir dehors, elle dit d'abord qu'il faisait noir. Puis, quand l'intervenant lui demande encore une fois s'il faisait clair, elle dit : « *c'était un petit peu noir* », ce qui montre qu'elle a des doutes à propos de sa déclaration et qu'elle se corrige elle-même.

Exemple (39)

119. Intervenant — Chez elle ? O.K. Est-ce qu'il faisait clair dehors ou il faisait noir dehors ? Comment

120. c'était ?

121. Enfant — **C'était clair.**

122. Intervenant — C'était clair ?

123. Enfant — **C'était un petit peu noir.** (Déclaration 6)

2.1.15. Aveu de trou de mémoire

Un trou de mémoire signifiant une défaillance passagère de la mémoire concernant un point précis, est un phénomène quotidien qui apparaît pour une raison ou pour une autre : fatigue physique ou mentale, distraction, stress, etc. Vu que le témoignage est une situation anxiogène, il est normal que le témoin ait un trou de mémoire à certains moments puisque revivre une situation fort désagréable influe sur tout le corps, y compris le cerveau et la mémoire.

« La victime peut avouer son ignorance ou son oubli quant à certains détails. Dans une déclaration valide, l'aveu de trou de mémoire est un signe de validité. Ces aveux de trous de mémoire sont plutôt rares dans les déclarations fabriquées » (Haesevoets 2000 : 193). En effet, dans les déclarations fabriquées, il est rare qu'une soi-disant victime énonce qu'elle ne se souvient pas de ce qui s'est passé ou qu'elle ne sait pas ce qui lui est arrivé. Par contre, dans les témoignages factuels, la victime admet qu'elle ne se souvient pas de certains faits en disant « *je ne sais pas* » ou « *je ne m'en souviens pas* »...

L'exemple (40) révèle les traces de l'aveu de trou de mémoire de l'enfant concernant l'agression sexuelle.

Exemple (40)

514. Enfant — Pis la deuxième fois, j'pense, oui c'est comme ça, c'était après le film. Après ou avant ? **Je**

515. **m'en souviens pus la deuxième.** (Déclaration 10)

2.1.16. Doutes à propos de sa propre déclaration

Tout comme le trou de mémoire, exprimer des doutes, lorsqu'on parle d'un événement plus ou moins enfoui dans le passé, est un acte naturel. Qui plus est, même dans le cas d'un vécu très récent, chacun/chacune se focalise sur des détails différents. Autrement dit, tout dans une situation vécue n'attire pas de la même manière l'attention de tous. Par conséquent, celui/celle qui témoigne d'un événement réellement vécu peut indiquer que certaines parties de son témoignage semblent étranges, improbables, impossibles et peut faire des énoncés tels que : « *peut-être que cela a l'air un peu impossible, mais...* », « *je me souviens*

que c'était bleu, mais je n'en suis pas très sûr, c'était peut-être vert... », « si je ne me trompe pas », « je pense que » ou « je crois que », etc.

Toutefois, dans les déclarations fictives, le/la soi-disant abusé(e) n'a pas, la plupart du temps, l'intention de se montrer incertain(e) de son témoignage. Une victime qui fabrique une fausse déclaration « essaie d'avoir l'air crédible aux yeux de son interlocuteur et évite de laisser planer le moindre doute sur sa propre déclaration. Par contre, le fait d'émettre un doute est un indice complémentaire de la crédibilité » (Haesevoets 2000 : 193).

Dans l'exemple (41), l'abusée qui commence son énoncé par « *si j'ai une bonne mémoire* » montre qu'elle a des doutes à propos de ses énoncés.

Exemple (41)

496. Enfant — C'est commencé au début, début, début, si j'ai une bonne mémoire, y a commencé

497. doucement, y m'caressait (...) (Déclaration 10).

En bref, la modalisation qui pourraient indiquer le doute dans une déclaration est en premier lieu de type : « je crois que...mais je ne suis pas sûr » (Beaulieu-Prévost 2001 : 46), qui indique explicitement que le participant doute de la véracité de son énoncé. En deuxième lieu, vient la modalisation encore moins explicite « je crois que... » (*ibid.*). La même imprécision est valable aussi pour les structures « je pense », « j'imagine », « j'ai l'impression », etc.

2.1.17. Désapprobation de sa propre participation (auto-dépréciation)

Ce critère est présent lorsque la victime pense que « les gestes qu'elle a dû pratiquer avec son abuseur sont mauvais et qu'elle n'aurait pas dû accepter de le faire » (Haesevoets 2000 : 193). Ainsi, en se culpabilisant, elle peut dire par exemple : « *c'est de ma faute, je n'aurais pas dû sortir avec lui* », ce qui rend son témoignage crédible et qui fait preuve de l'authenticité vécue. Par contre, dans les déclarations fabriquées, « l'enfant incrimine plutôt son agresseur et ne se sent en rien responsable, ni encore moins coupable » (*ibid.*).

Dans une déclaration vraie, pour se punir, la victime peut dire par exemple : « *j'avais bien mérité ça !* » ou « *j'ai été stupide de l'inviter chez moi* ». Casoni pense que les critères 17 et 18 renvoient à une vision plutôt stéréotypée de l'agression sexuelle :

« bien qu'il arrive que des enfants, comme des adolescents et des adultes expriment, en effet, un lourd sentiment de responsabilité dans leur victimisation : « je n'aurais pas dû lui ouvrir la porte », « c'est de ma faute, je n'étais pas assez vêtue », « je n'aurais jamais accepté de faire du baby-sitting chez un inconnu », de telles verbalisations sont à comprendre beaucoup plus comme une des réactions émotionnelles possibles chez une victime d'agression sexuelle » (1999 : 323).

2.1.18. Excuser l'abuseur

Ce critère est plus souvent présent lorsque l'agresseur est un proche (père, oncle, etc.) de la victime. Lapointe parle de l'inceste et précise que « l'enfant victime veut que l'agression sexuelle cesse, mais cela n'empêche pas qu'il puisse aimer son père. Aussi, il raconte suffisamment son histoire pour qu'on le prenne au sérieux, mais il n'essaie pas de noircir absolument son père » (1993 : 402). Bien au contraire, la plupart ne veulent surtout pas que l'agresseur soit mis en prison. L'absence d'hostilité à l'égard d'un parent, le cas échéant, donne encore plus de crédibilité aux déclarations de l'enfant. Dans une déclaration vraie, la victime peut dire par exemple : « *il n'a peut-être pas voulu le faire exprès !* », ce qui est rarissime dans les fausses déclarations. Ainsi, la victime « tente d'excuser son agresseur ou de justifier ses agissements, en fournissant des explications qui n'en sont pas, et ont été éventuellement induites par l'abuseur lui-même. » (Haesevoets 2000 : 194).

Dans l'exemple (42), malgré les abus qui lui font de la peine, l'abusée a l'intention d'excuser son abuseur (le conjoint de sa mère).

Exemple (42)

380. Intervenant — Mais quand même, il savait qu'il avait pas le droit. Je pense qu'il a besoin que la police
381. lui dise d'arrêter.

382. Enfant — **J'veux pas qui aille en prison** pour tout le reste, y est gentil. (Déclaration 8).

2.1.19. Caractéristiques spécifiques du délit

Ce dernier critère est relatif aux caractéristiques spécifiques d'un abus sexuel « qui ne font pas partie du savoir populaire » (Yuille 1992 : 95), c'est-à-dire les caractéristiques qui sont plutôt connues par les experts psycho-légaux. Il s'agit des faits qui ne sont pas compatibles avec le savoir populaire, mais qui sont connus et évalués par les professionnels. Par exemple « le déroulement habituel d'un abus sexuel est progressif, allant des caresses jusqu'aux interactions sexuelles » (*ibid.*), ou encore « l'abuseur est habituellement un adulte de confiance qui tend à contraindre l'enfant au secret par des promesses ou par des menaces » (*ibid.*).

« En relation avec le contexte et les circonstances, il existe différents types de scénarios d'abus sexuels qui comprennent tous une installation (des gestes anodins, des attouchements ponctuels), une progression graduelle, une confirmation par les gestes sexuels plus précis, une gradation de nature sexuelle, un dénouement et une éventuelle révélation. Lorsque la victime fait référence à tel ou tel types de canevas dans sa déclaration et explique bien la gradation de l'abus sexuel qu'il a subi, il renforce le réalisme et la crédibilité de ses propos » (Haesevoets 2000 : 194).

Les éléments qui résultent des agressions et des maltraitances intrafamiliales et extrafamiliales sont évalués sous ce chapitre : il est donc important que « l'évaluateur ait une expérience dans l'évaluation des situations de maltraitance et connaisse les “patterns transactionnels” habituels que l'on y retrouve. On est dès lors attentif à des notions comme les secrets, les menaces, les séductions, les manipulations, les mises en scène perverses, stratégiques... » (De Becker, 2005 : 147).

L'exemple (43) fait preuve de la caractéristique spécifique du délit vu que l'abus commence doucement et qu'il s'intensifie progressivement.

Exemple (43)

243. Intervenant — L'année passée ?... C'est quoi qu'il est arrivé ?

244. Enfant — **Y a commencé doucement pis là y a monté plus haut.** (Déclaration 8)

2.1.20. Formulaire d'évaluation des critères du CBCA

Pour bien préciser les critères à évaluer dans la déclaration et pour ne pas se tromper de la cible, plusieurs chercheurs ont préparé les formulaires d'évaluation des critères du CBCA. En voici un de ces derniers qui a été développé par Raskin et al. (1992), traduit de l'anglais en français et adapté par nous-même (2012) :

COPYRIGHT 1992 BY DAVID C. RASKIN, PHILLIP W. ESPLIN, AND STEVEN W. HOROWITZ. ALL RIGHTS RESERVED.	
FORMULAIRE D'ÉVALUATION DES CRITÈRES DU CBCA (Révisé le 18 avril 1992)	
Affaire : _____ Enquêteur : _____ Évaluateur : _____	Témoin : _____ Date : _____ Date : _____
A : Absent P : Présent	
Caractéristiques générales de la déclaration	
1. La cohérence du témoignage : Évaluation : A P Le témoignage est-il logique ? Le contenu est-il logique ? Les différentes parties sont-elles adaptées les unes aux autres ?	
2. La verbalisation spontanée (production non structurée) : Évaluation : A P Les descriptions sont-elles non structurées ? La déclaration est-elle légèrement inorganisée ? Y a-t-il des digressions ou des décalages spontanés ?	
3. Les détails en quantité suffisante : Évaluation : A P Le témoignage est-il doté de plusieurs détails ? Y a-t-il des descriptions spécifiques des lieux et du temps ? Est-ce que les personnes, les objets et les événements sont décrits spécifiquement ?	

Caractéristiques spécifiques		
4. L'enchâssement contextuel :	Évaluation :	A P
Les événements sont-ils placés dans le contexte spatial et temporel ? Est-ce que l'action est connectée aux autres événements, comme des occurrences courantes ?		
5. Les descriptions d'interactions :	Évaluation :	A P
Y a-t-il des actions, des réactions ou des conversations concernant la victime et le malfaiteur ?		
6. Le rappel des conversations :	Évaluation :	A P
Les conversations sont-elles rapportées dans leurs formes originales pendant l'incident ?		
7. Des références à des complications inattendues :	Évaluation :	A P
Y a-t-il une interruption ou une difficulté non prévue durant l'incident ?		
Particularité du contenu		
8. Des détails inhabituels :	Évaluation :	A P
Y a-t-il des détails inhabituels des personnes, des objets ou des événements ?		
9. Des détails périphériques :	Évaluation :	A P
Y a-t-il des détails extérieurs qui ne sont pas de premier plan et qui ne contribuent pas directement à l'événement central ?		
10. Des détails non compris, mais rapportés de façon exacte :	Évaluation :	A P
La victime décrit-elle correctement un objet ou un événement, mais qu'elle ne l'interprète pas correctement ?		
11. Des références à des incidents extérieurs :	Évaluation :	A P
Y a-t-il une référence à un événement ou à une conversation qui est reliée en quelque sorte à l'incident, mais qui ne fait pas partie de l'agression alléguée ?		

12. Des références à ses propres états psychologiques : La victime décrit-elle les sentiments et les pensées qu'elle éprouve pendant l'incident ?	Évaluation : A P
13. Une attribution d'un état psychologique à l'abuseur : Y a-t-il des références aux sentiments et aux pensées de l'agresseur pendant les faits ?	Évaluation : A P
Contenus relatifs aux motivations de la déclaration	
14. Des corrections spontanées : Y a-t-il des corrections ou des additions spontanées au matériel précédemment fourni dans le témoignage ?	Évaluation : A P
15. Un aveu de trou de mémoire : Est-ce que la victime indique spontanément le manque de mémoire ou de connaissance à propos d'un aspect quelconque de l'incident.	Évaluation : A P
16. Des doutes à propos de sa propre déclaration : La victime a-t-elle des doutes sur sa propre déclaration ?	Évaluation : A P
17. Une désapprobation de sa propre participation : La victime exprime-t-elle un sentiment de responsabilité dans sa victimisation ?	Évaluation : A P
18. Le fait d'excuser l'abuseur : Est-ce que la victime tente d'excuser son agresseur ou de justifier ses agissements ?	Évaluation : A P
19. Caractéristiques spécifiques du délit Y a-t-il des indices spécifiques qui sont propres à la déclaration en question à part les critères précédents (les secrets, les menaces, les séductions, les manipulations, les mises en scène perverses, stratégiques ?...)	

2.2. LISTE DE VERIFICATION

Dans la troisième étape du SVA, l'exactitude des deux étapes précédentes est vérifiée par une liste de vérification (Validity check-list). Toutefois, certains scientifiques ne considèrent pas cette liste de vérification comme une troisième étape, mais comme une autre façon d'évaluation des déclarations qui renforce les 19 critères du CBCA. Les critères de la liste de vérification « servent à évaluer tous les aspects liés au témoignage (autre que contenu) et à l'ensemble de la cause » (Yuille 1992, 96). Haesevoets souligne que « les facteurs associés à l'interview, plusieurs facteurs extérieurs (repris dans la liste de vérification) complètent l'analyse du contenu de la déclaration » (2003 : 146). Les 11 premiers critères de cette liste de vérification sont relatifs à l'entrevue, notamment aux connaissances de l'enfant selon son âge et son niveau de langage, les deux suivants sont en rapport avec la motivation de l'enfant à faire sa déclaration, tandis que les cinq derniers relèvent des relations de la déclaration avec d'autres éléments de la cause.

Dans le cadre de notre recherche, comme notre but est de vérifier la validité de la formule de « *présence d'au moins 8 critères* » dans les déclarations réellement vécues des enfants victimes d'abus sexuel, nous n'allons pas appliquer la liste de vérification à notre corpus, mais nous allons travailler seulement avec les 19 critères du CBCA. Tels sont les critères de la liste de vérification du SVA (*ibid.* : 97) :

Liste de vérification⁹

I- Facteurs associés à l'interview

A. Le comportement de l'enfant

1. Le langage
2. Le savoir
3. L'affect
4. Les expressions gestuelles spontanées
5. La suggestibilité
6. Croquis
7. Le comportement avec les poupées
8. Comportement sexualisé

B. Les caractéristiques de l'entrevue

9. La conformité de l'entrevue
10. Questions suggestives et directives
11. Pression ou de coercition

C. Considérations concernant les motifs du dévoilement

12. Contexte du dévoilement initial
13. Pressions pour dévoiler

II- Autres évidences : les facteurs extérieurs

14. Évidences médicales
15. Autres déclarations faites par l'enfant
16. Témoins
17. Évidences matérielles
18. Indicateurs comportementaux

⁹ Basé sur Raskin et Yuille (1989).

2.3. VALIDATION DE LA DECLARATION

Après avoir recensé et exemplifié l'ensemble des critères absents ou présents dans la déclaration de la victime, il est important de les analyser et de leur donner une appréciation, c'est-à-dire évaluer, dans la mesure où ils sont rencontrés dans le récit, leur valeur qualitative et quantitative. La crédibilité de la déclaration dépend ainsi de la qualité globale du discours. Chaque critère est considéré comme un indicateur de la sincérité d'une déclaration, en revanche son absence ne signifie pas forcément qu'une déclaration soit fausse. Pour obtenir plus de détails sur la validité des déclarations, ainsi que pour faire une recherche comparative entre les témoignages factuels et ceux qui sont fictifs, quelques analystes de SVA utilisent la méthode systématique : la présence de chaque critère est notée sur une échelle de 0 à 2 (0 = aucun élément pour le critère, 1 = certains éléments pour le critère, 2 = beaucoup d'éléments pour le critère). « Non applicable (N/A) » indique que le critère n'est pas applicable pour cet événement. Il arrive aussi d'indiquer les critères comme P.F. (présence faible), P. (présence moyenne) ou encore P.I. (présence importante) comme il en est dans l'étude de Van Gijseghem (1994). Toutefois, quand on prend en compte que, dans l'analyse selon la grille de CBCA, la multiple reprise d'un critère n'augmente pas le degré de la crédibilité d'une déclaration, certains optent pour les marques de *présence* et *absence* des critères, ce que nous allons appliquer dans notre analyse.

Combien de critères sont-t-ils nécessaires pour pouvoir décider qu'une déclaration est factuelle ?... À ce propos, il n'y a pas de règle précise et définitive. Il arrive à l'analyste de ne pas pouvoir décider que la déclaration est plausible malgré plus de 10 indices de critère, alors que, parfois, quelques indices lui sont suffisants pour la décision. Selon Haesevoets,

« Plus le nombre d'indicateurs de crédibilité est important (au moins plus de huit critères) plus la probabilité que le récit de l'enfant est basé sur la vérité est élevée. Il est important de suivre son bon sens critique tout en restant rationnel et objectif. Parsemés d'embûches, de sens cachés, de non-dits, teintés de secrets et d'angoisses, les mots côtoient l'irrationnel et ne facilitent pas toujours la communication et l'interprétation. Il importe donc d'utiliser ce protocole d'évaluation de la validité de la déclaration comme une manière analytique d'opérer sur le terrain délicat du langage humain, et non comme une panacée qu'il faut appliquer telle quelle » (2000 : 195).

Certains évaluateurs emploient la règle du 5+2 (les 5 premiers critères, plus, 2 des 14 restants) pour considérer une déclaration comme crédible ; tandis que d'autres optent pour une évaluation libre en ayant soin de chercher au moins 8 critères sur 19 comme il en est dans l'analyse de Haesevoets sur le dossier judiciaire de Rebecca. Néanmoins, ces deux approches (« 5+2 » et « au moins 8 » critères) sont les plus optées, et ces deux formules ont été confirmées par nombreuses études. Plusieurs études montrent surtout que la présence d'au moins 8 critères dénote la crédibilité d'une déclaration avec une proportion moyenne de 90 %. Van Gijsegem ajoute à ce propos que « le nombre de critères présents qui sert de seuil à la décision vrai ou faux est encore arbitraire bien que les études de la validation de l'outil indiquent qu'une déclaration vraie contient beaucoup de critères » (1994 : 4). Pour conclure, c'est l'ensemble des critères de CBCA, des critères de la liste de vérification, des témoignages d'autres personnes et de l'existence d'autres preuves physiques qui est significatif sur la crédibilité totale d'une déclaration de l'enfant présumé victime d'abus sexuel.

Étant donné que notre corpus se compose des déclarations réellement vécues selon plusieurs preuves (témoin oculaire fiable, évidences médicales accablantes, aveu de l'abuseur ou l'abuseur reconnu coupable par le système judiciaire), tout au long de notre analyse, nous allons essayer de confirmer la pertinence de la formule d'*au moins 8 critères* dans les déclarations réellement vécues des enfants victimes d'abus sexuel.

2.4. ANALYSE DES TÉMOIGNAGES FACTUELS SELON LA GRILLE DE CBCA (APPLICATION AU CORPUS)

Tableau (2) : l'analyse de la déclaration 1 selon la grille de CBCA

A : Absent P : Présent

Les critères	Ligne dans la transcription	A	P
1. La cohérence du témoignage.			√
2. La production non-structurée (la verbalisation spontanée)			√
3. Des détails en quantité suffisante.			√
4. L'enchâssement contextuel.	140, 207-208, 240-241		√
5. Les descriptions d'interactions.	142, 144, 298		√
6. Le rappel des conversations.	61, 281, 298		√
7. Des références à des complications inattendues.		√	
8. Des détails inhabituels.	84, 140		√
9. Des détails périphériques.	253		√
10. Des détails non compris mais rapportés de façon exacte.		√	
11. Des références à des incidents extérieurs.	77		√
12. Des références à ses propres états psychologiques.	292		√
13. Une attribution d'un état psychologique à l'abuseur.	273		√
14. Des corrections spontanées.		√	
15. Un aveu de trou de mémoire.	214, 323		√
16. Des doutes à propos de sa propre déclaration.		√	
17. Une désapprobation de sa propre participation.		√	
18. Le fait d'excuser l'abuseur.		√	
19. Caractéristiques spécifiques du délit.	150		√
Nombre total des critères repérés		13	

Nous commençons par un garçon de 7 ans abusé par son père. Le déroulement du témoignage est logique dans son intégrité. Le contexte est compatible avec le plan chronologique des faits, donc les allégations se rangent sur une surface conceptuelle adéquate. Les vécus et les conséquences sont étroitement compatibles. Aucune contradiction ou inconsistance n'a pu être relevée, si bien que les différents éléments du témoignage constituent un tout qui se tient sur le plan chronologique et contextuel.

Les énoncés concernant les vécus sont éparpillés à travers la déclaration d'une façon non structurée. Le témoignage est riche en détails concernant l'événement, les personnes, les objets et les lieux. À cela s'ajoutent trois détails inhabituels et un détail périphérique, qui augmentent encore le nombre des détails.

Le *contexte spatio-temporel* est rapporté avec beaucoup de précisions que nous avons soulignées dans les exemples (44), (45) et (46) :

Exemple (44)

139. Intervenant — Il y'avait deux filles à côté de toi ?

140. Enfant — Non. Ils jouaient au Coleco puis c'était l'heure que j'aïlle me coucher.

Exemple (45)

210. Enfant — Oui. On avait été au pique-nique, aussi ben, au camping pis nous autres, c'était la nuit, ben

211. y était pas si tard, ils nous avaient prêté des dards pis nous autres on avait été jouer aux dards mais on

212. courait pas avec les dards.

Exemple (46)

240. Enfant — Nous autres on dormait dans le van, pis eux autres ils écoutaient le film, pis là quand le

241. film il était fini, mon père ou bien AA, un des deux conduisait le truc, pis là on s'en allait à la maison.

242. Moi je dormais, je m'en rendais pas compte.

Dans les exemples (47) et (48) figurent les indices qui relatent les *interactions* entre l'abusé et son abuseur, tandis que les indices de *conversation* sont marqués dans les exemples (49), (50) et (51) :

Exemple (47)

141. Intervenant : Oui, c'est quoi qu'il t'a fait ? Il t'a baissé les culottes ?

142. Enfant — Oui. Ben il m'a baissé la moitié des culottes.

143. Intervenant — Oui.

144. Enfant — Il m'a mis la main dans mes culottes pis là il a remis mes culottes par-dessus sa main.

Exemple (48)

297. Intervenant — Tu les regardes-tu au complet ?

298. Enfant — Mais pas souvent juste quand il me dit : « tu peux l'écouter », je l'écoute quand il me dit

299. rien, quand il me dit d'aller jouer dans la chambre, on l'écoute pas.

Exemple (49)

60. Intervenant — Ah il vous dit ça.

61. Enfant — Pis il dit toujours : « quand il y en a un qui va aux toilettes les deux autres faut qu'ils y

62. ailent ».

Exemple (50)

278. Intervenant — O.K. Ensuite ? Tu considères que c'est pas une bonne chose parce qu'il est sévère quand

279. c'est le temps de repas ? Pis à part de ça, tu considères que c'est correct ? Oui ? T'es-tu obligé toi de les

280. regarder les films vidéo pour adultes ?

281. Enfant — Ben il dit toujours : « venez vous asseoir dix minutes ».

Exemple (51)

297. Intervenant — Tu les regardes-tu au complet ?

298. Enfant — Mais pas souvent juste quand il me dit : « tu peux l'écouter », je l'écoute. Quand il me dit rien,

299. Quand il me dit d'aller jouer dans la chambre, on l'écoute pas.

Un énoncé tel : « *Y'a Karate Kid. Ils louent des cassettes des fois pis on les écoute* » dans l'exemple (52), et « *le Coleco¹⁰* » dans l'exemple (53) sont des indices spécifiques qui sont difficiles à inventer sans qu'on assiste à la scène ; si bien que nous les avons marqués comme les *détails inhabituels* :

Exemple (52)

81. Intervenant — Ok. Regardez-vous aussi des films à la télévision ?

82. Enfant — Oui on écoute des films de vidéo.

83. Intervenant — De vidéo. Est-ce que c'est des films pour enfants ou... ?

84. Enfant — Y a Karate Kid. Ils louent des cassettes des fois pis on les écoute.

Exemple (53)

139. Intervenant — Il y'avait deux filles à côté de toi ?

140. Enfant — Non. Ils jouaient au Coleco puis c'était l'heure que j'aille me coucher.

Dans l'exemple (54), quand l'intervenant demande à l'enfant s'il aime aller chez son père, il répond : « *oui mais juste quand il tape DD, son gars, lui il pleure fort. Moi j'ai mal aux oreilles* ». Le fait que le gars de son père pleure est un détail de deuxième plan et n'a en effet rien à voir avec le cours de son vécu, d'où un *détail périphérique* :

¹⁰ « La Colecovision est une console de jeu vidéo de seconde génération commercialisée par **Coleco** (Connecticut Leather Company), sortie en août 1982 » (<http://fr.wikipedia.org/wiki/Colecovision>).

Exemple (54)

252. Intervenant — Non ? Aimes-tu ça aller chez ton père ? Quand tu vas en visite chez lui, aimes-tu ça ?

253. Enfant — **Oui mais juste quand il tape DD, son gars, lui il pleure fort.** Moi j'ai mal aux oreilles.

254. Intervenant — Ça s'est le petit gars de sa blonde ? Ça t'aimes pas ça ? Et à part de ça tu aimes ça ?

En (55), l'énoncé « *ben, parce qu'une fois il nous avait donné chacun deux vingt-cinq cents pis on avait été s'acheter des cartes de Batman, des bonbons* » est en rapport avec les faits de l'abus, mais se situe hors du contexte spatio-temporel de l'abus en question, d'où une *référence à des incidents extérieurs* :

Exemple (55)

79. Intervenant — OK. Qu'est ce que tu trouves bon quand tu dis c'est un bon papa ?

80. Enfant — Ben, parce qu'**une fois, il nous avait donné chacun deux vingt-cinq cents pis on avait été**

81. **s'acheter des cartes de Batman, des bonbons.**

L'enfant parle de *ses propres états psychologiques* dans l'exemple (56), et *ceux de son abuseur* dans l'exemple (57) :

Exemple (56)

291. Intervenant — Tu te sens comment toi quand tu regardes ça des films vidéo pour adultes ?

292. Enfant — **Je me sens mal.**

Exemple (57)

272. Intervenant — Pourquoi c'est pas une bonne chose ?

273. Enfant — Parce qu'**il est sévère souvent avec nous autres.**

Il existe aussi des traits qui proviennent de l'*aveu de trou de mémoire* de la part de l'enfant, comme il en est dans les exemples (58) et (59) :

Exemple (58)

212. Intervenant — Oui c'est vrai, c'est dangereux. Dis-moi, il me semble que ton frère m'a déjà dit que, à un

213. moment donné, ton père avait mis la main de la gardienne sur tes fxxxx. Est-ce que ça se peut ça ?

214. Enfant — **Je m'en souviens plus.**

Exemple (59)

323. Enfant — **Je me souviens plus de rien, je me souviens plus des autres choses.** Aussi il avait été

324. chercher une pizza, une 9 morceaux, puis ça c'était pour qu'on soit gentil, il nous avait offert ça. On était

325. gentil.

Comme une caractéristique conventionnellement admise par les experts psycho-légaux, les abuseurs peuvent souvent essayer de cacher leurs abus sous forme d'un jeu ou d'une expression sentimentale ; si bien que l'énoncé « *en voulant dire qu'il m'aime* » dans l'exemple (60), fait preuve du critère des *caractéristiques spécifiques du délit* :

Exemple (60)

147.Intervenant — Il a mis sa main dans tes culottes. Pour te dire d'aller te coucher ?

148.Enfant — Non.

149.Intervenant — Pourquoi ?

150.Enfant — **En voulant dire qu'il m'aime.**

Pour conclure, nous avons repéré 13 critères de CBCA qui sont présents dans la première déclaration, ce qui vérifie que la formule de la *présence d'au moins 8 critères* pour la véracité d'une déclaration fonctionne dans cette déclaration.

Tableau (3) : l'analyse de la déclaration 2 selon la grille de CBCA

A : Absent P : Présent

Les critères	Ligne dans la transcription	A	P
1. La cohérence du témoignage.			√
2. La production non-structurée (la verbalisation spontanée)			√
3. Des détails en quantité suffisante.			√
4. L'enchâssement contextuel.	57, 174-175, 286, 320		√
5. Les descriptions d'interactions.	115, 318, 374		√
6. Le rappel des conversations.	98-99, 111, 175, 178, 217, 286-287, 294, 296, 367		√
7. Des références à des complications inattendues.		√	
8. Des détails inhabituels.	345-346		√
9. Des détails périphériques.		√	
10. Des détails non compris mais rapportés de façon exacte.	115, 155		√
11. Des références à des incidents extérieurs.		√	
12. Des références à ses propres états psychologiques.	105, 239		√
13. Une attribution d'un état psychologique à l'abuseur.		√	
14. Des corrections spontanées.		√	
15. Un aveu de trou de mémoire.	55		√
16. Des doutes à propos de sa propre déclaration.		√	
17. Une désapprobation de sa propre participation.		√	
18. Le fait d'excuser l'abuseur.	59-60		√
19. Caractéristiques spécifiques du délit.	99, 111		√
Nombre total des critères repérés		12	

La deuxième déclaration est celle d'une fille de 5 ans abusée par son père. Sa déclaration se déroule de façon non-structurée, si bien qu'elle s'intéresse souvent à d'autres choses que l'entrevue : par exemple, quand l'intervenant lui demande si son père lui a fait quelque chose de méchant, au lieu de répondre à cette question, elle dit autre chose : « *enfant — Est-ce que tu l'as jeté mon dessin ?* » (L70). Néanmoins, son témoignage est suffisamment cohérent et les vécus ne se réfutent pas.

Le *contexte spatio-temporel* est rapporté avec suffisamment de détails comme nous les avons soulignés dans les exemples de (61) à (64) :

Exemple (61)

56. Intervenant — Dans le fond, on va recommencer un petit peu. Toi, tu restes-tu avec lui ton père ?
 57. Enfant — **Des fois je m'fais garder par mon père. Des fois, mais pas beaucoup. Juste dans fin de**
 58. **semaine.**

Exemple (62)

173. Intervenant — Il te l'a montré ?
 174. Enfant — Mais moi, **j'étais dans l'salon à écouter les bonhommes.** Les bonhommes s'ontaient... La
 175. télévision était dans l'salon, O.K., pis moi j'écoutais les bonshommes ; mon père y a dit : « viens ici une
 176. minute, j'veux te dire un secret. »

Exemple (63)

285. Intervenant — Où il t'a fait ça ?
 286. Enfant — Lui, **y était dans chambre de bain,** pis moi j'voulais... j'ai dit : « moi je vais faire à
 287. manger ». Pis lui, y voulait faire manger avec moi, fait que j'ai dit : « non »...

Exemple (64)

319. Intervenant — T'as rien fait à lui ? O.K. Où ça se passait dans la maison ça ?
 320. Enfant — **Ça arrivait à toilettes pis à...**

Nous avons relevé les indices d'interactions dans les exemples (65), (66) et (67), et les rappels des conversations dans les exemples de (68) à (75) :

Exemple (65)

114. Intervenant — Qu'est ce qu'il t'a montré ?
 115. Enfant — **Y m'a montré son vxxxx.**

Exemple (66)

316. Intervenant — Là tu me dis que ton père, il t'a montré son pxxxx. Puis il faisait des mouvements avec
 317. son pxxxx. Est-ce que c'est arrivé en même temps que quand il t'a sucée ?
 318. Enfant — **Y m'a fait ça pis moi j'y rien fait à lui.**

Exemple (67)

371. Intervenant — Il y a des polices qui viennent chez ton papa ?

372. Enfant — Oui.

373. Intervenant — Est-ce que tu sais pourquoi ?

374. Enfant — Oui. Parce qu'y m'a fait quelque chose de méchant, y m'a montré son pxxxx, pis y m'a

375. sucé la nounge.

Exemple (68)

98. Enfant — C'est que quand là, moi j'dis que...mon père y m'a montré n'importe quoi, pis en plus, y dit

99. qu'y va me chicaner si je l'dis à ma mère.

Exemple (69)

112. Intervenant — Tu peux-tu m'en parler des choses méchantes là ?

113. Enfant — C'est que, quand là, mon père là, y dit : « dis-le pas à ta mère ! ».

Exemple (70)

174. Enfant — Mais moi, j'étais dans l'salon à écouter les bonshommes. Les bonshommes sontaient... La

175. télévision était dans l'salon, O.K., pis moi j'écoutais les bonshommes ; mon père y a dit : « viens ici une

176. minute, j'veux te dire un secret. »

Exemple (71)

177. Intervenant — O.K. Puis c'était quoi le secret ?

178. Enfant — Ben, y'avait dit : « je t'aime ».

Exemple (72)

216. Intervenant — Est-ce que tu peux me dire comment il t'a dit ça de ne pas en parler ?

217. Enfant — Y a dit que : « dis pas ça, j'vais te taper. »

Exemple (73)

402. Intervenant — Où il t'a fait ça ?

403. Enfant — Lui, y était dans chambre de bain, pis moi j'voulais... j'ai dit : « moi je vais faire à

404. manger ». Pis lui, y voulait faire à manger avec moi, fait que j'ai dit : « non »...

Exemple (74)

293. Intervenant — Non, il voulait pas. Qu'est ce qu'il s'est passé à la place ?

294. Enfant — Y a dit : « non, fais-le pas, j'vais le faire tout seul avec toi. »

295. Intervenant — O.K.

296. Enfant — Pis, moi, j'y ai dit : « non, papa ». J'ai dit : « non, va te coucher ! ».

Exemple (75)

364. Intervenant — Il t'a touchée sur ton vêtement ?

365. Enfant — Oui.

366. Intervenant — Oui.

367. Enfant — Après, y a dit : « cache tes mains pour pas que personne vienne ».

Dans l'exemple (76), la victime parle des couleurs et des dessins des vêtements qu'elle portait au moment de l'incident. Ce genre de détails qu'on ne pourrait que ressentir grâce aux cinq sens est considéré comme des *détails inhabituels* qui sont difficiles à inventer sans assister à la scène :

Exemple (76)

342.Intervenant — Tu le sais pas. Et toi, quand il a fait ça, comment t'étais habillée ? Est-ce que t'étais

343.habillé ?

344.Enfant — Oui, j'avais des pantalons comme ça à peu près, mauves, comme ça, à peu près bleus, pis

345.après, moi j'avais mon chandail avec des petits cœurs... J'veux dire des petits ronds comme ça, des

346.petits ronds, mais sauf qui s'ontaient bleu, pis mon chandail, y était brun comme ça.

Conformément à son âge et à ses acquisitions langagières, elle n'arrive normalement pas à interpréter et à raconter ce que fait son père quand il l'abusait, pourtant elle dit : « y l'brasse avec ses mains » dans l'exemple (78), ce qui est valable aussi quand elle parle du sexe de son père en utilisant le nom du sexe opposé dans l'exemple (77). Ce qu'elle comprend et qu'elle raconte par ses propres mots sont des *détails non compris, mais rapportés de façon exacte* ; ce qui est un critère très précieux pour la véracité de sa déclaration :

Exemple (77)

114.Intervenant — Qu'est ce qu'il t'a montré ?

115.Enfant — Y m'a montré son vagin.

116.Intervenant — Ton père, il t'a montré son vagin? C'est où ça, c'est quoi ça un vagin?

Exemple (78)

154.Intervenant — Qu'est ce qu'il fait avec son vxxxx ton papa ?

155.Enfant — Y l'brasse avec ses mains.

Nous avons relevé deux indices du critère *des références à ses propres états psychologiques* dans les exemples (79) et (80), mais aucune trace d'*attribution d'un état psychologique à l'abuseur* :

Exemple (79)

104.Intervenant — Est-ce que ça t'a fait du bien d'en parler avec ta mère ?

105.Enfant — Ah oui ! Ben ça m'a fait mal un petit peu mal à mon cœur pis à ma gorge.

Exemple (80)

238.Intervenant — Juste avec lui. Puis toi, t'aimes pas ça ?

239.Enfant — J'aimais pas ça, pis je l'ai dit à maman.

Par ailleurs, l'exemple (81) témoigne de l'aveu de trou de mémoire de la victime :

Exemple (81)

52. Intervenant — Oui, qu'est ce que tu m'as dit déjà ? Tu peux-tu m'en parler un petit peu pour voir si YY,
 53. elle a rien oublié ? Parce que finalement tu m'en as pas parlé beaucoup là. Qu'est ce que tu m'as dit
 54. jusqu'à date là sur ton père ?
 55. Enfant — **J'm'en souviens plus ben ben.**

Elle paraît quand même attachée à son père en ayant l'intention de lui pardonner dans les exemples (82) et (83) :

Exemple (82)

59. Intervenant — Tu t'ennuies-tu de ton père ?
 60. Enfant — **Ben un p'tit peu.**

Exemple (83)

381. Intervenant — O.K. Est-ce que t'aimerais ça le revoir ton papa ?
 382. Enfant — **Oui, un petit peu mais...Oui. J'aimerais ça l'avoir s'y m'aurait fait rien de méchant,**
 383. j'aimerais ça y aller, mais là j'ai pas y aller parce que mon beau-père y veut pas, parce que y va faire
 384. quelque chose de méchant.

Le fait que son père lui dit toujours de ne pas dire les vécus à sa mère comme dans les exemples (84) et (85), est une caractéristique spécifique du délit :

Exemple (84)

96. Intervenant — Alors tu me dis que ton père, il te fait des choses méchantes. C'est quoi ces choses
 97. méchantes là ?
 98. Enfant — C'est que quand là, moi j'ai dit que...mon père y m'a montré n'importe quoi, pis en plus, **y dit**
 99. **qu'y va me chicaner si je l'ai dit à ma mère.**

Exemple (85)

110. Intervenant — Tu peux-tu m'en parler des choses méchantes là ?
 111. Enfant — C'est que quand là, mon père là, **y dit : « dis-le pas à ta mère ».**

En bref, nous avons évalué que la crédibilité de sa déclaration était assurée par 12 critères de CBCA qui sont présents dans le discours. Donc, la deuxième déclaration vérifie aussi la formule de la *présence d'au moins 8 critères*.

Tableau (4) : l'analyse de la déclaration 3 selon la grille de CBCA

A : Absent P : Présent

Les critères	Ligne dans la transcription	A	P
1. La cohérence du témoignage.			√
2. La production non-structurée (la verbalisation spontanée)			√
3. Des détails en quantité suffisante.			√
4. L'enchâssement contextuel.	61, 71-72, 78-79, 87, 148-150, 162, 308		√
5. Les descriptions d'interactions.	62-63, 69-70, 92-93, 176, 180-181, 187, 248-251, 267-268, 434-435		√
6. Le rappel des conversations.	62, 68, 92, 111-112, 131-133, 435-436,		√
7. Des références à des complications inattendues.	187-188,		√
8. Des détails inhabituels.	384		√
9. Des détails périphériques.	397-398		√
10. Des détails non compris mais rapportés de façon exacte.	296		√
11. Des références à des incidents extérieurs.	363-365		√
12. Des références à ses propres états psychologiques.	68, 73, 79, 180-181, 338		√
13. Une attribution d'un état psychologique à l'abuseur.	65, 306, 408		√
14. Des corrections spontanées.		√	
15. Un aveu de trou de mémoire.		√	
16. Des doutes à propos de sa propre déclaration.	144, 411		√
17. Une désapprobation de sa propre participation.		√	
18. Le fait d'excuser l'abuseur.		√	
19. Caractéristiques spécifiques du délit.		√	
Nombre total des critères repérés		14	

La troisième déclaration appartient à un garçon de 10 ans abusé par son père. Le contexte spatio-temporel est raconté en détail avec beaucoup de précisions qu'on peut constater à partir des énoncés soulignés dans les exemples de (86) à (92) :

Exemple (86)

61. Intervenant — Il t'a obligé à coucher avec lui ?
 62. Enfant — Pis jeudi, avant que je déménage chez ma mère... Ben y avait bu deux bouteilles de vin à lui
 63. tout seul... Pis là y m'avait obligé à coucher avec lui... J'ai dit : « non j'ai mon lit »... Là, y m'a crié
 64. après... Pis là après...

Exemple (87)

67. Enfant — Y m'a forcé à aller coucher avec lui... Pis après ça ben vu qu'y était plus fort que moi, chu
 68. allé... Là moi j'voulais dormir avec mes pantalons, lui il m'a dit « non, ôte tes pantalons »... Lui y était
 69. tout le temps en petite culotte... s'étendre dans le lit pis ben y m'a obligé pis après ça y s'est collé sur
 70. moi pis j'ai pas aimé ça... Pis le troisième c'est que... y me pose souvent beaucoup des questions comme
 71. la première pis la dernière fin semaine que chu arrivé quand j'étais chez ma mère, la première pis
 72. la dernière fin de semaine que chu allé jusqu'à présent. En arrivant, y m'a posé plein de questions.

Exemple (88)

77. Enfant — À cause lui pensait, à cause lui y dit tout le temps que quand qu'y fait des promesses, y les
 78. tient toujours ; comme y a déjà fait une promesse, nous a promis de nous amener à Walt Disney... Pis
 79. nous a pas amenés là, pis là ben y arrêta pas de poser des questions, pis là ben moi j'aimais pas ça...

Exemple (89)

86. Intervenant — Parce que là, t'étais déménagé chez ta mère.
 87. Enfant — C'est à cause nous autres, avant on se voyait à chaque samedi... Juste la journée... Pis là
 88. samedi au restaurant... Ma mère elle a décidé de me parler...

Exemple (90)

147. Intervenant — Est-ce que tu peux m'expliquer comment ça a commencé ?
 148. Enfant — C'est à cause que... nous on a, on va au camping... Pis là au camping...
 149. Intervenant — À quel camping ça ?
 150. Enfant — Camping D

Exemple (91)

161. Intervenant — Oui, pis la plupart du temps vous allez en vacances là, pis les fins de semaine aussi, O.K.
 162. Enfant — La première fin de semaine que chu allé chez au camping avec lui.

Exemple (92)

307. Enfant — C'est à cause une fin semaine le jour de la fête pères... Moi pis mon père, moi, mon père, ma
 308. sœur, l'ami à mon père, pis mon ami, on était allés au restaurant pis d'habitude c'était tout le temps
 309. rendu à 7 h qui vienne me reporter...

Sont abondants les signes des *descriptions d'interactions*, et des *rappels des conversations* ; nous avons souligné ci-dessous les traces d'interaction dans les exemples de (93) à (101), ainsi que celles des conversations dans les exemples de (102) à (107) :

Exemple (93)

61. Enfant — Pis jeudi, avant que je déménage chez ma mère...ben y avait bu deux bouteilles de vin à lui
 62. tout seul...Pis là y m'avait obligé à coucher avec lui...J'ai dit « non j'ai mon lit »... là, y m'a crié
 63. après...Pis là après...

Exemple (94)

71. Enfant — Y m'a forcé à aller coucher avec lui...pis après ça ben vu qu'y était plus fort que moi, chu
 72. allé... Là moi j'voulais dormir avec mes pantalons, lui il m'a dit « non, ôte tes pantalons »...lui y était
 73. tout le temps en petite culotte...s'étendre dans le lit pis ben y m'a obligé pis après ça y s'est collé sur
 74. moi pis j'ai pas aimé ça...

Exemple (95)

90. Enfant — Oui moi j'ai, on prenait l'autobus nous trois, moi, ma mère pis ma sœur...Pis là j'ai débarqué
 91. en même temps que ma mère...Pis là j'ai téléphoné chez mon père pour y dire que je vais rester chez ma
 92. mère...y était saoul cette fois- là, pis y m'a crié après, y m'a dit : « non je veux que tu reviennes
 93. demain matin »... Pis là j'ai dit non parce que je veux rester chez elle pis là y a continué à crier
 94. après...

Exemple (96)

175. Intervenant — Pis qu'est-ce qu'il te disait dans ce temps-là ?
 176. Enfant — Ben y m'disait, y me criait après à cause y avait bu du punch... Avec beaucoup de
 177. boisson... et puis lui quand qui trouve qui en a pas assez, y va au terrain pour en rajouter...

Exemple (97)

176. Enfant — Ben y m'disait, y me criait après à cause y avait bu du punch... avec beaucoup de
 177. boisson... et puis lui quand qui trouve qui en a pas assez, y va au terrain pour en rajouter... Ou y
 178. apporte tout le temps des bouteilles là, pis là ben y en avait mis beaucoup beaucoup... pis là ben c'est ça
 179. pis des fois quand qu'on va prendre notre douche moi pis mon ami pis le père là mon ami pis mon père,
 180. moi mon père y décidait, j'voulais tout le temps aller prendre ma douche avec mon ami... Parce que
 181. c'est plus normal...Pis là ben mon père y m'obligeait à aller prendre ma douche avec lui... Pis y
 182. fallait que je lave ses parties.

Exemple (98)

187. Enfant — Oui... Pis quand que moi j'avais fini d'y laver ses parties, y m'obligeait encore à y
 188. r'laver...jusqu'à temps que l'eau elle arrête pendant quinze minutes.... Pis là ben ça fait pendant j'pense
 189. trois ans...

Exemple (99)

248. Enfant — Ben y s'collait mais c'est à cause vu que lui était plus grand...fallait qu'on essaye de
 249. s'mettre le plus à même hauteur...parce que sinon y en avait un qui était pour être en d'sous des
 250. couvertes...Pis là ben quand qu'on était à même hauteur on serait vraiment vraiment collé, ses
 251. parties me rentraient dans mes parties à moi.

Exemple (100)

267. Enfant — Ben t'sais comme ici c'est mon père...pis là ben quand qu'y était couché on était, y s'collait
 268. beaucoup beaucoup sur moi...pis ses parties me rentraient dans le derrière.

Exemple (101)

433. Enfant — Y arrêta pas (inaudible) pis j'y disais d'arrêter pis y continuait...Pis des fois y me faisait
 434. des menaces si j'avais comme « si jamais tu parles de ça à quelqu'un... » pis « je vais te faire ben
 435. mal là j'vais te taper », des choses comme ça.

Exemple (102)

61. Enfant — Pis jeudi, avant que je déménage chez ma mère...ben y avait bu deux bouteilles de vin à lui
 62. tout seul...Pis là y m'avait obligé à coucher avec lui...J'ai dit : « non j'ai mon lit »... là, y m'a crié
 63. après...Pis là après...

Exemple (103)

68. Enfant — Y m'a forcé à aller coucher avec lui...Pis après ça ben vu qu'y était plus fort que moi, chu
 69. allé... là moi j'voulais dormir avec mes pantalons, lui il m'a dit : « non, ôte tes pantalons »... lui y était
 70. tout le temps en petite culotte...

Exemple (104)

90. Enfant — Oui moi j'ai, on prenait l'autobus nous trois, moi, ma mère pis ma sœur...Pis là j'ai débarqué
 91. en même temps que ma mère...Pis là j'ai téléphoné chez mon père pour y dire que je vais rester chez ma
 92. mère... y était saoul cette fois-là, pis y m'a crié après, y m'a dit : « non je veux que tu reviennes
 93. demain matin »...

Exemple (105)

110. Intervenant — Le dernier vendredi.
 111. Enfant — Oui... Ben lui y m'posait plein de questions, j'ai dit : « je m'en vais au dépanneur
 112. m'acheter des bonbons », parce que C. il m'avait donné vingt-cinq sous pour lui téléphoner s'y avait
 113. des problèmes.

Exemple (106)

131. Enfant — Oui. Pis là ben y sait qu'j'ai attendu qu'y soit rendu à peu près chez eux, là moi chu allé
 132. téléphoner à C., C. y a téléphoné à la police...Mon père m'a demandé si j'avais soif pis si on allait
 133. manger au restaurant, j'ai dit « non ».

Exemple (107)

434. Enfant — Y arrêta pas (inaudible)... Pis j'y disais d'arrêter pis y continuait... pis des fois y me faisait
 435. des menaces si j'avais comme : « si jamais tu parles de ça à quelqu'un... pis je vais te faire ben mal
 436. là j'vais te taper », des choses comme ça.

Les *complications inattendues* sont des signes très précieux pour les événements d'abus sexuel réellement vécus. Dans l'exemple (108), nous avons relevé *l'arrêt de l'eau* comme un indice d'interruption imprévue qui serait peu fréquent dans une déclaration fabriquée :

Exemple (108)

191.Intervenant — Tu le faisais... Est-ce que ton père te faisait la même chose ?

192.Enfant — Oui... Pis quand que moi j'avais fini d'y laver ses parties, y m'obligeait encore à y r'laver...

193.jusqu'à temps que l'eau elle arrête pendant quinze minutes.... Pis là ben ça fait pendant j'pense trois

194.ans...

La *machine à boule* qui se passe dans l'exemple (109) et avec laquelle la victime joue, est un détail unique et spécial, donc nous l'avons marqué comme un *détail inhabituel* :

Exemple (109)

383.Intervenant — Aller te promener.

384.Enfant — Avec F... Jouer aux machines à boules avec F....

Dans l'exemple (110), lorsqu'il raconte la scène de l'abus en question, il commence, d'un coup, à parler de ses amis qui attrapaient des écrevisses pendant que l'abus continuait : « *Pis les autres attrapaient des écrevisses (...)* ». Dans cet énoncé, il parle d'un détail de second plan qui n'a, en effet, rien à voir avec ce qu'il raconte, d'où un *détail périphérique*.

Exemple (110)

396.Enfant — Ben souvent quand que j'avais pas le droit de faire...comme les machines à boules... c'était

397.le soir...Pis y m'empêchait parce qu'y m'obligeait à coucher avec lui...Pis les autres attrapaient des

398.écrevisses pis les autres, c'était parce qu'y m'obligeait d'aller prendre sa douche avec lui...

Dans l'exemple (111), en disant : « *Y faisait aussi bouger beaucoup le lit...* », la victime raconte ce qui se passait sans se rendre compte de ce que son père faisait au juste, d'où un *détail non compris, mais rapporté de façon exacte* :

Exemple (111)

295.Intervenant — Qu'est ce qu'il faisait ton père à ce moment - là? Est-ce qu'il respirait fort ?

296.Enfant — Oui...Y faisait aussi bouger beaucoup le lit...

Il existe aussi des traits de *référence à des incidents extérieurs* quand il dit : « *Oui c'est à cause une fois j'grimpais par-dessus une clôture pis j'ai tombé sur l'toit des toilettes... Pis là mon père y m'a chicané pis j'ai essayé d'expliquer (...)* » dans l'exemple (112). Ce détail est en rapport avec les faits, mais en dehors du contexte spatio-temporel des événements en question, donc nous l'avons relevé comme un *incident extérieur* :

Exemple (112)

361. Intervenant — Ce que t'aimais pas, t'aimer pas de disputer avec ton père, ou quand ton père te

362. disputait ?

363. Enfant — Oui c'est à cause une fois j'grimpais par-dessus une clôture pis j'ai tombé sur l'toit des

364. toilettes... Pis là mon père y m'a chicané pis j'ai essayé d'expliquer pis m'a empêché ici - là d'aller

365. avec mes amis au film dehors.

L'abusé rapporte des énoncés faisant référence à ses propres états psychologiques dans les exemples de (113) à (117) ; et il attribue également des états psychologiques à son abuseur dans les exemples de (118) à (120) :

Exemple (113)

67. Enfant — Y m'a forcé à aller coucher avec lui... pis après ça ben vu qu'y était plus fort que moi, chu

68. allé... là moi j'voulais dormir avec mes pantalons, lui il m'a dit « non, ôte tes pantalons »... lui y était

69. tout le temps en petite culotte...

Exemple (114)

72. (...) En arrivant y m'a posé plein de questions pis y a fallu que j'y dise comme un genre de petites

73. menteries ou plutôt pour m'aider.

Exemple (115)

77. Enfant — À cause lui pensait, à cause lui y dit tout le temps que quand qu'y fait des promesses, y les

78. tient toujours ; comme y a déjà fait une promesse, nous a promis de nous amener à Walt Disney... pis

79. nous a pas amené là, pis là ben y arrêta pas de poser des questions, pis là ben moi j'aimais pas ça...

Exemple (116)

177. Enfant — Ben y m'disait, y me criait après à cause y avait bu du punch... avec beaucoup de

178. boisson... et puis lui quand qui trouve qui en a pas assez, y va au terrain pour en rajouter... Ou y

179. apporte tout le temps des bouteilles là, pis là ben y en avait mis beaucoup beaucoup... pis là ben c'est ça

180. pis des fois quand qu'on va prendre notre douche moi pis mon ami pis le père là mon ami pis mon père,

181. moi mon père y décidait, j'voulais tout le temps aller prendre ma douche avec mon ami... Parce que

182. c'est plus normal...

Exemple (117)

337. Intervenant — Pourquoi tu l'as dit à ta mère ?

338. Enfant — Parce que ça me tracassait pis ça me faisait mal au ventre.

Exemple (118)

64. Intervenant — Il était fâché ?

65. Enfant — Ben y était saoul.

Exemple (119)

305. Intervenant — Tu penses que ton père dira pas que c'est vrai ?

306. Enfant — Ouais je sais à cause qu'y voudrait pas aller en prison parce qu'y a déjà été.

Exemple (120)

406.Intervenant — « M’obligeait à coucher avec lui pour que mon père ait du plaisir », tu penses que ton père
 407.avait du plaisir quand il couchait avec toi ?

408.Enfant — **Oui parce que quand y m’obligeait, y était t’sais comme ben nerveux, c’est comme si y**
 409.**aimait ça.**

Les exemples (121) et (122) témoignent du *doute de l’abusé à propos de sa déclaration*.

Par exemple, dans l’énoncé « *je pense qu’y aimait ça...* », l’abusé n’est pas certain de ce qu’il dit puisque l’énoncé contient une tournure comme « je pense que... » :

Exemple (121)

143.Intervenant — Combien de fois à peu près ? As-tu une idée à peu près du nombre de fois que c’est

144.arrivé ?

145.Enfant — **Ben c’est arrivé peut-être dix, quinze ben vingt fois.**

Exemple (122)

410.Intervenant — Comme si, il aimait ça, O.K.

411.Enfant — **Je pense qu’y aimait ça...**

Finalement, c’est une déclaration que nous avons évaluée crédible d’après 14 critères du CBCA, et qui confirme la formule de la *présence d’au moins 8 critères* pour la validité d’une déclaration.

Tableau (5) : l'analyse de la déclaration 4 selon la grille de CBCA

A : Absent P : Présent

Les critères	Ligne dans la transcription	A	P
1. La cohérence du témoignage.			√
2. La production non-structurée (la verbalisation spontanée)			√
3. Des détails en quantité suffisante.			√
4. L'enchâssement contextuel.	48, 71-72, 74, 95, 180-181, 199-200, 218		√
5. Les descriptions d'interactions.	45-46, 49-50, 51-52, 63, 69, 298-300,		√
6. Le rappel des conversations.	140, 146, 152, 223, 374, 400		√
7. Des références à des complications inattendues.		√	
8. Des détails inhabituels.	122, 132-133, 245, 249		√
9. Des détails périphériques.		√	
10. Des détails non compris mais rapportés de façon exacte.		√	
11. Des références à des incidents extérieurs.		√	
12. Des références à ses propres états psychologiques.	45-46, 50-51, 69, 80, 169-171, 222, 298-300, 327, 374		√
13. Une attribution d'un état psychologique à l'abuseur.	146, 150, 256, 298-300, 327, 402		√
14. Des corrections spontanées.	203		√
15. Un aveu de trou de mémoire.	28, 193, 203		√
16. Des doutes à propos de sa propre déclaration.		√	
17. Une désapprobation de sa propre participation.		√	
18. Le fait d'excuser l'abuseur.	425-429		√
19. Caractéristiques spécifiques du délit.	140, 221-223, 400		√
Nombre total des critères repérés		13	

La quatrième déclaration comporte le vécu d'une fille de 6 ans et demi abusée par son père. Elle diffère des autres déclarations par la présence d'une troisième personne pendant l'entrevue (le prof). Ses énoncés ne se contredisent pas et l'entrevue se déroule de façon non structurée, notamment suite aux interventions de l'intervenant, car elle sort souvent du cours normal de l'entrevue, par exemple quand l'intervenant lui pose une question sur la chambre, elle dit : « *est-ce que j'ai pu manger mon Pop Tart ?* » (L82).

Les énoncés soulignés dans les exemples de (123) à (129) démontrent les précisions concernant le *contexte spatio-temporel* :

Exemple (123)

48. Enfant — Oui. Ben quand j'étais tout petite, quand j'étais bébé, bon ben, quand ma mère était partie travailler, là mon père, bon ben y m'avait déshabillée tout nue pis lui aussi, (...)

Exemple (124)

71. Enfant — Oui. Y m'touchait les parties intimes quand ma mère était pas là, quand était partie travailler le matin.

Exemple (125)

73. Intervenant — T'étais où toi quand il faisait ça?
74. Enfant — On était dans sa chambre.

Exemple (126)

93. Intervenant — Et toi tu étais où exactement dans la chambre ?
94. Enfant — On était sur le lit.

Exemple (127)

177. Intervenant — Dis-moi, est-ce que tu te souviens si, la dernière fois, quand c'est arrivé... On va essayer de s'en rappeler un petit peu, O.K. Bon, est-ce que tu te souviens de l'été passé, quand t'étais en grandes vacances?
180. Enfant — Oui, quand maman elle faisait du jardinage dans mon jardin, devant ma fenêtre de ma chambre.

Exemple (128)

196. Prof — J'voudrais te poser une question, X. C'est parce que tu réponds à C. là. Il te parle d'une chose qui est arrivée, mais tu te souviens de quelque chose qu'on s'est raconté qui est arrivée après Noël, pis après Pâques, mais c'était pas dans la chambre. Tu m'avais raconté quelque chose, est-ce que tu t'en rappelles ?
199. Enfant — Non. Ben oui, c'est toujours dans la chambre qu'y touche à mes parties intimes, après Noël pis après Pâques.

Exemple (129)

217. Prof — Puis c'était où dans la maison cette fois-là ? C'était pas dans la chambre, tu m'avais dit.
218. Enfant — Non, c'était dans la salle de bain.

Les indices soulignés dans les exemples de (130) à (133) décèlent les indices du critère de *descriptions d'interactions* :

Exemple (130)

48. Enfant — Oui. Ben quand j'étais tout petite, quand j'étais bébé, bon ben, quand ma mère était partie
 49. travailler, là mon père, bon ben y m'avait déshabillée toute nue pis lui aussi, pis y voulait que
 50. j'touche à son pxxxx. Pis j'aimais pas ça. Après ça, j'ai bien compris qu'est-ce qui voulait m'faire, pis là
 51. j'ai pleuré, j'ai commencé à pleurer parce que j'aimais pas ça. Pis là, y m'a pris la main pis j'ai touché à
 52. son pxxxx pis j'aimais pas ça.

Exemple (131)

62. Intervenant — Il touchait tes parties intimes ? Est-ce que tu peux... ?
 63. Enfant — Oui, ben y m'tape sur une partie intime à moi. Y m'tape sur les fxxxx, pis j'aime pas ça.

Exemple (132)

68. Intervenant — Quand tu dis « il touche à tes parties intimes », est-ce que tu voudrais me parler de ça ?
 69. Enfant — Oui. Bon ben, y m'touche aussi au pxxxx pis aux fxxxx, pis j'aimais pas ça, ça m'dérangeait.

Exemple (133)

297. Intervenant — Si on revenait à ta bouche, qu'est-ce que tu pourrais me dire sur ta bouche ici là ?
 298. Enfant — Ben, ça c'est du rouge en dedans d'ma bouche parce que j'pleure, pis j'aimais pas ça. Y
 299. m'dérangeait mon père quand y voulait que j'touche à son pxxxx. Moi, je l'comprendais, mais lui y
 300. m'comprendait pas.

Les traces du critère de *rappel des conversations* sont aussi nombreuses. Nous les avons soulignées dans les exemples de (134) à (139) :

Exemple (134)

140. Enfant — Y m'disait de pas l'dire à ma mère. Mais j'avais oublié de l'dire, j'ai oublié de l'dire. Pis là,
 141. c'est arrivé que j'ai décidé que quand y m'faisait de ça, j'ai décidé de l'dire à maman. Pis je l'ai dit ce
 142. matin à maman que quand y ferait ça encore, bon ben j'ai dit que je l'dirais à elle.

Exemple (135)

145. Intervenant — Et quand tu touchais à son pxxxx, est-ce qu'il te disait quelque chose à ce moment-là ?
 146. Enfant — Y disait que y'aimait ça.

Exemple (136)

147. Intervenant — Ah ! oui. Comment il te disait ça ? Conte-moi donc ça.
 148. Enfant — Y m'dit : « J'aime ça toucher à tes parties intimes ». Pis moi, j'aime pas ça.

Exemple (137)

220. Enfant — Après Pâques oui. Demain matin, maman est partie travailler, pis là papa, y m'a touché encore
 221. les parties intimes, la même affaire comme après Noël. La même affaire, j'aimais pas ça. Pis y avait
 222. fermé la porte en la barrant. Pis ça, j'aimais pas ça, ça m'dérangeait être toute seule avec. Y m'touchait
 223. les parties intimes pis y disait que c'était un secret, pis ça j'aime pas ça.

Exemple (138)

373. Intervenant — Et qu'est-ce qu'il te dit quand il te parle ?

374. Enfant — Y m'dit que mes parties intimes sont belles, pis ça j'aime pas ça.

Exemple (139)

398. Intervenant — Est-ce que papa... Quels sont les moyens, est-ce que tu peux m'dire si papa a des

399. moyens pour être bien certain que tu vas garder le secret?

400. Enfant — Y m'dit toujours de pas l'dire à ma mère, pis ça j'aime pas ça.

Dans la quatrième déclaration figurent d'importants traits des détails inhabituels, à savoir *la crème, les boutons, la couleur verte et la mauvaise odeur* qui se trouvent respectivement dans les exemples de (140) à (143) et qui sont des détails uniques et spécifiques qui touchent aux cinq sens :

Exemple (140)

121. Intervenant — C'est quoi ça ?

122. Enfant — C'est la crème qu'y met sur son pxxxx pour qu'y soit doux.

Exemple (141)

134. Intervenant — Est-ce que sur le bas du ventre, est-ce que t'as remarqué quelque chose ?

135. Enfant — Non. Y a des boutons par exemple sur lui, dessus son visage. Comme B., elle a des

136. boutons elle aussi, mon père y'en a plus que B.

Exemple (142)

242. Enfant — Dans une sorte de bouteille. Pis y ouvrait un bouchon, pis y la mettait dessus sa main, pis y en

243. mettait dessus son pxxxx.

244. Intervenant — Quelle couleur elle était ?

245. Enfant — Verte.

Exemple (143)

248. Intervenant — Peux-tu m'en parler de cette odeur-là ?

249. Enfant — Ca sentait mauvais, pis j'aimais pas ça.

Elle parle beaucoup de ses sentiments et aussi des sentiments de son abuseur. Les énoncés que nous avons soulignés dans les exemples de (144) à (152) laissent paraître les traces de ses sentiments ; tandis que dans les exemples de (153) à (158), nous avons constaté des attributions à l'état psychologique de son abuseur :

Exemple (144)

45. Enfant — Qu'est-ce que j'ai pas aimé ? Bon, c'est quand mon père me touche les parties intimes.

46. Ca, j'aime pas ça, ça m'dérange.

Exemple (145)

48. Enfant — Oui. Ben quand j'étais tout petite, quand j'étais bébé, bon ben, quand ma mère était partie
 49. travailler, là mon père, bon ben y m'avait déshabillée tout nue pis lui aussi, pis y voulait que j'touche à
 50. son pxxxx. Pis j'aimais pas ça. Après ça, j'ai bien compris qu'est-ce qui voulait m'faire, pis là j'ai
 51. pleuré, j'ai commencé à pleurer parce que j'aimais pas ça. Pis là, y m'a pris la main pis j'ai touché à
 52. son pxxxx pis j'aimais pas ça.

Exemple (146)

169. Enfant — Ben, quand y touchait à mes parties intimes, pis quand y voulait que j'touche à son pxxxx, ça
 170. j'aimais pas ça, pis ça, j'trouvais ça bizarre quand j'étais bébé. Je demandais si y'allait toucher à mes
 171. parties intimes pis j'trouvais ça bizarre pourquoi y voulait que j'touche à son pxxxx.

Exemple (147)

69. Enfant — Oui. Bon ben, y m'touche aussi au pubis pis aux fxxxx, pis j'aimais pas ça, ça m'dérangeait.

Exemple (148)

78. Intervenant — Dis-moi, quand tu dis "dans la chambre", est-ce que tu peux m'en parler un petit peu de
 79. ça ? Comment ça se passait dans la chambre ?
 80. Enfant — J'aimais pas ça. Pis toujours quand y fait ça, ça m'fait de la peine, pis j'aime pas ça.

Exemple (149)

220. Enfant — Après Pâques oui. Demain matin, maman est partie travailler, pis là papa, y m'a touchée encore
 221. les parties intimes, la même affaire comme après Noël. La même affaire, j'aimais pas ça. Pis y'avait
 222. fermé la porte en la barrant. Pis ça, j'aimais pas ça, ça m'dérangeait être toute seule avec.
 223. Y m'touchait les parties intimes pis y disait que c'était un secret, pis ça j'aime pas ça.

Exemple (150)

297. Intervenant — Si on revenait à ta bouche, qu'est-ce que tu pourrais me dire sur ta bouche ici là ?
 298. Enfant — Ben, ça c'est du rouge en dedans d'ma bouche parce que j'pleure, pis j'aimais pas ça. Y
 299. m'dérangeait mon père quand y voulait que j'touche à son pxxxx. Moi, je l'comprenais, mais lui y
 300. m'comprenait pas.

Exemple (151)

326. Intervenant — Est-ce qu'il te dit quelque chose quand il le regarde ?
 327. Enfant — Y dit que y trouve ça beau, pis moi j'aime pas ça quand y dit ça, ça m'dérange.

Exemple (152)

373. Intervenant — Et qu'est-ce qu'il te dit quand il te parle ?
 374. Enfant — Y m'dit que mes parties intimes sont belles, pis ça j'aime pas ça.

Exemple (153)

145. Intervenant — Et quand tu touchais à son pxxxx, est-ce qu'il te disait quelque chose à ce moment-là ?
 146. Enfant — Y disait que y'aimait ça.

Exemple (154)

149. Intervenant — Oui, mais est-ce que lui, il te disait quelque chose ?
 150. Enfant — Ben, qu'y aimait ça toucher à mes parties intimes.

Exemple (155)

252.Intervenant — Est-ce que t'as déjà vu papa la mettre ailleurs cette crème-là ?

253.Enfant — Non, j'l'ai toujours vu la mettre dessus son pxxxx. Maintenant, y en prend plus d'la crème
254.comme ça.

255.Intervenant — Ah ! Non ?

256.Enfant — Non, y aime pas ça, y trouve que moi j'aime pas ça, alors y n'en prend plus.

Exemple (156)

298.Enfant — Ben, ça c'est du rouge en dedans d'ma bouche parce que j'pleure, pis j'aimais pas ça. Y

299.m'dérangeait mon père quand y voulait que j'touche à son pxxxx. Moi, je l'comprenais, mais lui y
300.m'comprenait pas.

Exemple (157)

326.Intervenant — Est-ce qu'il te dit quelque chose quand il le regarde ?

327.Enfant — Y dit qu'y trouve ça beau, pis moi j'aime pas ça quand y dit ça, ça m'dérange.

Exemple (158)

401.Intervenant — Est-ce qu'il te dit pourquoi de pas l'dire à maman ?

402.Enfant — Parce qu'y a peur de s'faire chicaner, pis y aime pas.

Dans les exemples de (159) à (161), les parties soulignées marquent *un aveu de trou de mémoire* de la part d l'abusée. Nous avons également constaté les traces du critère de *corrections spontanées* dans l'exemple (159) :

Exemple (159)

201.Prof — Mais t'avais raconté à moi puis à J. quelque chose, tu nous avais dit que c'était dans la salle de

202.bain, que c'était arrivé lundi.

203.Enfant — Ah ! C'est vrai. J'me souviens plus.

Exemple (160)

27. Intervenant — Est-ce que tu sais où tu es allée au marché aux puces ?

28. Enfant — J'me souviens l'endroit, mais j'me souviens pas le nom de la rue du marché aux puces.

Exemple (161)

189.Intervenant — Est-ce que... quelle date qu'on pourrait bien te donner là... Bon, là ça remonte loin. Tu te

190.rappelés quand t'allais à l'école l'année dernière ?

191.Enfant — À l'école G ?

192.Intervenant — Oui.

193.Enfant — Non, j'me souviens plus quand, mais j'me souviens où j'allais.

Les énoncés soulignés dans l'exemple (162) dénotent l'intention de l'abusée d'excuser son abuseur :

Exemple (162)

424. Intervenant — Là, papa est parti de la maison.

425. Enfant — Oui. Pour se faire examiner pour qui arrête ce problème-là. Y doit en parler avec un

426. monsieur.

427. Intervenant — Et comment tu trouves ça qu'il soit parti ?

428. Enfant — Ca m'a fait un peu de peine parce que moi, je l'aime beaucoup mon père, pis ça m'dérange

429. qu'y soit parti. J'aimerais ça qu'y revienne, mais j'comprends bien qu'il doit faire examiner, alors

430. j'ai plus d'peine. Mais j'pense à lui pareil par exemple.

Dans les exemples de (163) à (165), les énoncés comme « *y m'disait de pas l'dire à ma mère* » ou « *y m'touchait les parties intimes pis y disait que c'était un secret, pis ça j'aime pas ça* » sont les caractéristiques spécifiques du délit connues par les experts psycholégaux, car d'après les recherches, l'abuseur a toujours l'intention de présenter les abus comme un secret entre lui et sa victime pour que cette dernière le cache. Dans l'exemple (164), le fait que l'abuseur ferme la porte à clé est également un autre indice de ce critère :

Exemple (163)

140. Enfant — Y m'disait de pas l'dire à ma mère. Mais j'avais oublié de l'dire, j'ai oublié de l'dire. Pis là,

141. c'est arrivé que j'ai décidé que quand y m'faisait ça, j'ai décidé de l'dire à maman. Pis je l'ai dit ce

142. matin à maman que quand y ferait ça encore, bon ben j'ai dit que je l'dirais à elle.

Exemple (164)

219. Intervenant — Est-ce qu'il est arrivé plusieurs fois des choses dans la salle de bain ?

220. Enfant — Après Pâques oui. Demain matin, maman est partie travailler, pis là papa, y m'a touché encore

221. les parties intimes, la même affaire comme après Noël. La même affaire, j'aimais pas ça. Pis y avait

222. fermé la porte en la barrant. Pis ça, j'aimais pas ça, ça m'dérangeait être toute seule avec. Y m'touchait

223. les parties intimes, pis y disait que c'était un secret, pis ça j'aime pas ça.

Exemple (165)

400. Enfant — Y m'dit toujours de pas l'dire à ma mère. pis ça j'aime pas ça.

Finalement, cette déclaration est valide par la présence des 13 critères du CBCA ; si bien qu'elle justifie la formule de la *présence d'au moins 8 critères* pour la crédibilité d'une déclaration.

Tableau (6) : l'analyse de la déclaration 5 selon la grille de CBCA

A : Absent P : Présent

Les critères	Ligne dans la transcription	A	P
1. La cohérence du témoignage.			√
2. La production non-structurée (la verbalisation spontanée)			√
3. Des détails en quantité suffisante.			√
4. L'enchâssement contextuel.	44, 52-53, 139-140, 300-301,		√
5. Les descriptions d'interactions.	12, 112		√
6. Le rappel des conversations.	142-143, 301		√
7. Des références à des complications inattendues.		√	
8. Des détails inhabituels.		√	
9. Des détails périphériques.		√	
10. Des détails non compris mais rapportés de façon exacte.		√	
11. Des références à des incidents extérieurs.		√	
12. Des références à ses propres états psychologiques.	66, 99, 148		√
13. Une attribution d'un état psychologique à l'abuseur.	126, 146		√
14. Des corrections spontanées.			√
15. Un aveu de trou de mémoire.	38		√
16. Des doutes à propos de sa propre déclaration.	19, 44, 48, 108		√
17. Une désapprobation de sa propre participation.		√	
18. Le fait d'excuser l'abuseur.	346		√
19. Caractéristiques spécifiques du délit.	52		√
Nombre total des critères repérés		13	

Dans la cinquième déclaration, il s'agit d'une fille de 13 ans abusée par son frère. Il n'y a pas de contradictions entre les énoncés qui relatent ses vécus, et sa déclaration se déroule d'une façon non structurée. Le témoignage contient suffisamment de détails concernant les personnes, les lieux et les objets.

Le contexte spatio-temporel est marqué par plusieurs indices que nous avons soulignés dans les exemples de (166) à (170) :

Exemple (166)

36. Intervenant — C'était-tu... est-ce que c'était cet hiver quand il y avait de la neige ou si c'était cet été ?
 37. Enfant — C'était une journée, j'avais manqué une période parce que j'étais à l'école pis ma mère
 38. était venue me chercher parce que j'avais un rendez-vous. Pis j'm'en souviens pus c'était quand.

Exemple (167)

43. Intervenant — Ah O.K. Tu te souviens-tu c'était quel jour ?
 44. Enfant — Lundi ou mardi.

Exemple (168)

51. Intervenant — Puis comment ça se passe quand il arrive pour faire ça, vous êtes où ?
 52. Enfant — Ben, c'est quand ma mère est pas là, quand y a personne chez nous. Y l'fait des fois dans
 53. le sous-sol, des fois dans sa chambre.

Exemple (169)

138. Intervenant — Ah ! X. a pas voulu ? O.K. Je comprends. Ça a pas arrivé après ça ?
 139. Enfant — Ben, au chalet, parce qu'on va tout l'temps au chalet, y me l'a faite. Quand ma mère était
 140. pas là, j'étais rentrée, pis lui y a rentré après.

Exemple (170)

299. Intervenant — Ça durait-tu longtemps quand il mettait son pxxxx dans ton vxxxx ?
 300. Enfant — Non, mais quand lui y marchait, l'autre fois, ça fait assez longtemps, y marchait... parce que
 301. j'écoutais la musique dans ma chambre. Là, y mettait la musique, y disait : « Après la musique,
 302. j'arrête ». T'sais, ça pouvait durer trois minutes.

Les énoncés soulignés dans les exemples (171) et (172) démontrent les indices du critère de *descriptions d'interactions*, tandis que ceux des exemples (173) et (174) témoignent des traces du critère de *rappel des conversations* :

Exemple (171)

10. Intervenant — O.K. C'est des affaires qui sont pas correctes, c'est pour ça que t'es ici. Qu'est-ce qu'il fait
 11. ton frère, j'ai besoin que tu me décrives ce qu'il fait un peu ?
 12. Enfant — Ben, y m'pénètre son pxxxx dans mon vxxxx.

Exemple (172)

111. Intervenant — Qu'est-ce qu'il avait fait lui ?
 112. Enfant — Y avait pris son doigt, y m'lavait rentré.

Exemple (173)

141. Intervenant — Qu'est-ce qu'il te disait quand il faisait ça ?
 142. Enfant — Ben, y disait : « envoie donc, envoie donc, envoie donc. » Pis moi je disais : « non ».
 143. Pis là, après, y a fallu qu'j'dise « oui », t'sais. T'sais, j'y disais toujours « non », ben lui y disait :
 144. « envoie, envoie, envoie. »¹¹

Exemple (174)

299. Intervenant — Ça durait-tu longtemps quand il mettait son pxxxx dans ton vxxxx ?
 300. Enfant — Non, mais quand lui y marchait [était debout], l'autre fois, ça fait assez longtemps, y
 301. marchait... Parce que j'écoutais la musique dans ma chambre. Là, y mettait la musique, y disait : « Après
 302. la musique, j'arrête. » T'sais, ça pouvait durer trois minutes.

La victime parle de ses propres sentiments dans les exemples de (175) à (177) et de ceux de son abuseur dans les exemples (178) et (179) :

Exemple (175)

65. Intervenant — Qu'est-ce qui a fait que t'as décidé d'en parler à ta mère ?
 66. Enfant — Ben, c'est parce que j'étais tannée.

Exemple (176)

96. Intervenant — Es-tu fâchée après X ?
 97. Enfant — Oui.
 98. Intervenant — Comment fâchée gros, t'es fâchée après ?
 99. Enfant — Ben chu fâchée qu'y m'ait faite ça pis j'pense pas de le pardonner.

Exemple (177)

145. Intervenant — Il insistait.
 146. Enfant — C'est ça, y insistait.
 147. Intervenant — Toi, t'avais comme plus le choix.
 148. Enfant — C'est ça, pis j'savais pus quoi répondre.

Exemple (178)

120. Intervenant — Tu penses-tu que Y. le sait que X. te faisait des choses comme ça ?
 121. Enfant — Ben, parce que j'y ai dit, j'y avais dit...
 122. Intervenant — à Y ?
 123. Enfant — Oui, que X. continuait pis y a dit : « Demande-lui qu'y te l'fasse, j'vais rentrer j'vais aller te
 124. voir, pis j'vais le pogner ». Là, y me l'aurait jamais refaite, chu sûre de ça.
 125. Intervenant — Pis, as-tu pu faire ça ? As-tu pu aller ... ?
 126. Enfant — Non, y a pas voulu, y'avait quelqu'un, y'avait du monde dans maison.

¹¹ « Envoie ! [Québec, familier] : allez ! » (Antidote, [Cédérom], Montréal, Druide informatique, 2006).

Exemple (179)

146. Intervenant — Il insistait.

147. Enfant — **C'est ça, y insistait.**

La victime avoue son trou de mémoire dans l'exemple (180) :

Exemple (180)

39. Intervenant — C'était-tu...est-ce que c'était cet hiver quand il y avait de la neige ou si c'était cet été ?

40. Enfant — C'était une journée, j'avais manqué une période parce que j'étais à l'école pis ma mère était

41. venue me chercher parce que j'avais un rendez-vous. **Pis j'm'en souviens pus c'était quand.**

Nous avons marqué les indices de doutes à propos de sa propre déclaration dans les exemples de (181) à (184). Par exemple, elle hésite en disant « *je pense qu'y a 18, oui 18* » ou « *J'avais 12 ans et demi. 12 ans ou 13 ans* » :

Exemple (181)

16. Intervenant — Ça fait-tu longtemps qu'il fait ça X?

17. Enfant — Assez.

18. Intervenant — Tu te rappelles-tu si...

19. Enfant — **J'avais 12 ans et demi. 12 ans ou 13 ans.**

Exemple (182)

43. Intervenant — Ah ! O.K. Tu te souviens-tu c'était quel jour ?

44. Enfant — **Lundi ou mardi.**

Exemple (183)

47. Intervenant — Combien de fois il a fait ça, tu penses ?

48. Enfant — **À peu près sept fois, six-sept fois.**

Exemple (184)

107. Intervenant — Puis il a quel âge ?

108. Enfant — **Je pense qu'y a 18,** oui 18.

Malgré tout ce qu'elle a vécu, dans l'exemple (185), l'enfant a tendance à excuser son frère en disant « *j'voudrais pas trop trop le... l'accuser pis qu'y aille en prison.* », ce qui rend son témoignage encore plus valide :

Exemple (185)

100. Enfant — **J'voudrais pas trop trop le... l'accuser pis qu'y aille en prison.**

101. Intervenant — Pourquoi ?

102. Enfant — Ben, des fois y fait des choses, t'sais par exemple, nous autres on dîne chez nous. Moi pis

103. mon frère, t'sais, on est jumeaux, on a le même âge.

Le fait que son frère épie toujours un moment où il n'y ait personne dans la maison pour toucher sa sœur, est un indice de caractéristique spécifique du délit, comme il en est dans l'exemple (186) :

Exemple (186)

51. Intervenant — Puis comment ça se passe quand il arrive pour faire ça, vous êtes où ?

52. Enfant — **Ben, c'est quand ma mère est pas là, quand y a personne chez nous.** Y l'fait des fois dans le

53. sous-sol, des fois dans sa chambre.

En bref, son témoignage est considéré comme réellement vécu selon les 13 critères du CBCA qui sont présents, par conséquent sa déclaration prouve la formule de la *présence d'au moins 8 critères* nécessaire pour la validité d'une déclaration.

Tableau (7) : l'analyse de la déclaration 6 selon la grille de CBCA

A : Absent P : Présent

Les critères	Ligne dans la transcription	A	P
1. La cohérence du témoignage.			√
2. La production non-structurée (la verbalisation spontanée)			√
3. Des détails en quantité suffisante.			√
4. L'enchâssement contextuel.	69, 131		√
5. Les descriptions d'interactions.	89, 110-111, 137, 153, 197, 203, 260		√
6. Le rappel des conversations.	90-92, 100-102, 110-111, 153, 181-182, 220, 230		√
7. Des références à des complications inattendues.		√	
8. Des détails inhabituels.		√	
9. Des détails périphériques.		√	
10. Des détails non compris mais rapportés de façon exacte.		√	
11. Des références à des incidents extérieurs.		√	
12. Des références à ses propres états psychologiques.	98-99, 110, 190, 255		√
13. Une attribution d'un état psychologique à l'abuseur.	153, 249		√
14. Des corrections spontanées.	121-123		√
15. Un aveu de trou de mémoire.	113-114, 164-169		√
16. Des doutes à propos de sa propre déclaration.	121-123,		√
17. Une désapprobation de sa propre participation.		√	
18. Le fait d'excuser l'abuseur.		√	
19. Caractéristiques spécifiques du délit.		√	
Nombre total des critères repérés		11	

Il s'agit d'une fille de 9 ans qui est abusée par sa mère dans la sixième déclaration. Les énoncés ne se réfutent pas les uns les autres, les causes et les conséquences des vécus sont donc concordantes. Les énoncés sont éparpillés à travers la déclaration d'une façon non structurée. Le déroulement de l'histoire est harmonieux sur le plan chronologique et contextuel. Ainsi, les exemples (187) et (188) témoignent de *l'enchâssement contextuel* de la déclaration :

Exemple (187)

66. Intervenant — Qu'est-ce que tu voudrais m'dire ?
 67. Enfant — Chez ma maman ?
 68. Intervenant — Oui.
 69. Enfant — Ben, on est allé au parc. Pis aussi, on est allé se balancer au parc.
 70. Intervenant — Oui.
 71. Enfant — Pis aussi, on est allé jouer dans les jeux au McDonald. On a déjeuné là.

Exemple (188)

124. Intervenant — C'était un petit peu noir. Est-ce qu'il y avait du monde dans la maison ?
 125. Enfant — Moi, maman, pis mamie.
 126. Intervenant — Mamie était là ?
 127. Enfant — Oui.
 128. Intervenant — Quand maman elle touche à ta vuxxx, mamie est dans la maison ?
 129. Enfant — Oui.
 130. Intervenant — T'es sûre ? Oui ? O.K. Puis toi, tu es où dans la maison ?
 131. Enfant — Chu dans l'salon.
 132. Intervenant — Puis maman, elle, elle est où ?
 133. Enfant — Elle est aussi dans l'salon.
 134. Intervenant — Puis mamie ?
 135. Enfant — Mamie, elle est dans cuisine en train de faire le souper.

Sont nombreux les indices d'interaction et de conversation éparpillés à travers le discours. Les exemples de (189) à (195) montrent les interactions, tandis que les exemples de (196) à (202) témoignent des conversations :

Exemple (189)

88. Intervenant — Elle te chicane pourquoi maman ?
 89. Enfant — Parce que... Elle m'chicane parce que des fois, j'l'écoute mais elle m'dit que j'l'écoute pas.
 90. pis elle conte des mensonges. Elle m'dit des fois : « X., va chercher... viens, on va aller au parc ».
 91. Ben, moi, j'y dis « oui ». Après, quand on est allé au parc, elle m'a dit... Moi, j'y dis : « est-ce que j'peux
 92. aller dans une balançoire, bibi ? » (...).

Exemple (190)

107. Intervenant — Est-ce que, c'est-tu déjà arrivé que maman te touche, puis que tu n'aimes pas ça ?
 108. Enfant — Oui.
 109. Intervenant — Est-ce que tu voudrais m'en parler un petit peu ?
 110. Enfant — J'aime pas ça quand elle m'touche à la vuxxx parce que ça fait mal. J'aime pas ça. J'y
 111. dit: « Arrête maman », mais elle comprend rien.

Exemple (191)

136. Intervenant — Puis qu'est-ce qui se passe dans le salon ? Est-ce que tu peux m'expliquer un peu ?

137. Enfant — C'est qu'elle me chicane. Elle me tape les fxxx pis...

Exemple (192)

152. Intervenant — Puis toi, est-ce que tu lui dis quelque chose à maman dans ce temps-là ?

153. Enfant — Oui, j'y dis : « Arrête maman, arrête, arrête, arrête », pis elle comprend rien. Est

154. sourde.

Exemple (193)

196. Intervenant — Des fois, en pantalon ? O.K. Comment elle fait, maman, pour aller toucher à ta vuxxx ?

197. Enfant — Elle lève ma robe, pis elle m'touche.

Exemple (194)

202. Intervenant — Non. Puis quand tu as des pantalons, comment maman fait quand tu as des pantalons ?

203. Enfant — Elle m'baisse les culottes.

Exemple (195)

258. Intervenant — Est-ce que tu peux me dire pourquoi t'aimes pas ça aller chez maman ? Qu'est-ce qui se

259. passe quand tu vas chez maman ? Pourquoi t'aimes pas ça ? Qu'est-ce qui se passe ?

260. Enfant — Elle m'tape les fxxx, pis j'aime pas ça.

Exemple (196)

89. Enfant — Parce que... Elle m'chicane parce que des fois, j'l'écoute mais elle m'dit que j'l'écoute pas,

90. pis elle conte des mensonges. Elle m'dit des fois : « X., va chercher... viens, on va aller au parc ».

91. Ben, moi, j'y dit « oui ». Après, quand on est allé au parc, elle m'a dit... Moi, j'y dis : « est-ce que

92. j'peux aller dans une balançoire, bibi ? ».

Exemple (197)

96. Intervenant — En dehors du fait que maman te chicane, est-ce qu'il y a d'autre chose que maman a fait

97. qui te fait beaucoup, beaucoup de la peine, que tu voudrais pas qu'elle refasse ?

98. Enfant — Oui. C'est pas m'amener au McDonald. Pis c'est ça, parce que j'aime pas ça quand elle

99. m'amène pas. Pis aussi, ça m'tente pas d'aller... des fois ça m'tente d'aller mais j'aime pas ça quand...

100. j'aime ça, mais des fois ça m'tente pas d'aller à McDonald, pis elle m'dit : « Est-ce que tu veux aller au

101. parc ? » Ben moi, j'y dis, oui, (Inaudible) « j'peux-tu aller au parc maman ? » Elle m'a dit : « Pas

102. tout suite ».

Exemple (198)

109. Intervenant — Est-ce que tu voudrais m'en parler un petit peu ?

110. Enfant — J'aime pas ça quand elle m'touche à la vuxxx parce que ça fait mal. J'aime pas ça. J'y

111. dit : « Arrête maman », mais elle comprend rien.

Exemple (199)

152. Intervenant — Puis toi, est-ce que tu lui dis quelque chose à maman dans ce temps-là ?

153. Enfant — Oui, j'y dis : « arrête maman, arrête, arrête, arrête », pis elle comprend rien. Est sourde.

Exemple (200)

180. Intervenant — Ensuite, qu'est-ce qui s'est passé ?

181. Enfant — Ben, ma mère... mon père était fâché, y a dit : « maudit », pis ma mère aussi. Mon père,

182. y était allé au McDo., pis la madame, elle a dit : « Y'é pas là. » Ma mère est allée, pis là elle a

183. ramené. Pis j'ai mangé mon déjeuner.

Exemple (201)

218. Intervenant — Est-ce que maman... quand mamie est à la maison, est-ce que maman te dit quelque chose

219. quand elle touche à ta vuxxx, quand mamie est à la maison ?

220. Enfant — Elle me dit: « t'aimes-tu ça que j'te touche là ? ». Moi j'y dis : « Non, arrête ».

Exemple (202)

229. Intervenant — Oui ? Qu'est-ce qu'elle a dit mamie ?

230. Enfant — Elle a dit à maman : « Arrête, B., arrête parce que j'vais aller reconduire X. chez eux ».

Des références à ses propres états psychologiques sont soulignées dans les exemples de (203) à (206) :

Exemple (203)

96. Intervenant — En dehors du fait que maman te chicane, est-ce qu'il y a d'autre chose que maman a fait

97. qui te fait beaucoup, beaucoup de la peine, que tu voudrais pas qu'elle refasse ?

98. Enfant — Oui. C'est pas m'amener au McDonald. Pis c'est ça, parce que j'aime pas ça quand elle

99. m'amène pas. Pis aussi, ça m'tente pas d'aller... des fois ça m'tente d'aller mais j'aime pas ça

100. quand ... j'aime ça, mais des fois ça m'tente pas d'aller à McDonald.

Exemple (204)

109. Intervenant — Est-ce que tu voudrais m'en parler un petit peu ?

110. Enfant — J'aime pas ça quand elle m'touche à la vuxxx parce que ça fait mal. J'aime pas ça.

Exemple (205)

188. Intervenant — Tu t'en souviens d'aucune fois ? Non ? O.K. Quand maman touche à ta vuxxx, qu'est-ce

189. qui se passe pour toi ?

190. Enfant — Ben, ça m'fait mal, j'aime pas ça.

Exemple (206)

252. Intervenant — Est-ce que t'aimes ça aller chez maman ?

253. Enfant — Non. Pas du tout.

254. Intervenant — Pourquoi ?

255. Enfant — Parce que j'aime pas ça.

Les états psychologiques attribués à l'abuseur sont soulignés dans les exemples (207) et (208) :

Exemple (207)

154. Intervenant — Puis toi, est-ce que tu lui dis quelque chose à maman dans ce temps-là ?

155. Enfant — Oui, j'y dis : « Arrête maman, arrête, arrête, arrête », pis elle comprend rien. Est sourde.

Exemple (208)

247. Intervenant — Juste maman ? Ça se peut-tu que maman, elle touche à ta vuxxx pour... Pourquoi maman,

248. tu penses qu'elle touche à ta vuxxx comme ça ?

249. Enfant — Parce qu'elle aime ça.

Dans l'exemple (209), quand l'intervenant lui demande s'il faisait clair ou noir dehors, elle répond d'abord qu'il faisait noir. Puis, quand l'intervenant lui demande encore une fois s'il faisait clair, elle dit : « *c'était un petit peu noir* », ce qui montre qu'elle a des doutes à propos de sa déclaration et qu'elle se corrige elle-même :

Exemple (209)

124. Intervenant — Chez elle ? O.K. Est-ce qu'il faisait clair dehors ou il faisait noir dehors ? Comment

125. c'était ?

126. Enfant — C'était clair.

127. Intervenant — C'était clair ?

128. Enfant — C'était un petit peu noir.

Dans les exemples (210) et (211), les réponses « *non* » de la part de l'enfant font appel au critère d'un *aveu de trou de mémoire* :

Exemple (210)

112. Intervenant — Elle comprend rien ? Qu'est-ce qui se passe dans ce temps-là ? Qu'est-ce que... est-ce que

113. tu peux me parler un petit peu de quand c'est arrivé ça ? T'en rappelles-tu un peu ?

114. Enfant — Non.

Exemple (211)

162. Intervenant — Oui ? Maman touche à ta vuxxx dans la cuisine aussi ? Oui ?

163. Enfant — Oui.

164. Intervenant — Est-ce qu'elle te dit quelque chose, maman, dans ce temps-là ?

165. Enfant — Non.

166. Intervenant — Est-ce que tu te souviens de la dernière fois où c'est arrivé ?

167. Enfant — Non.

168. Intervenant — Est-ce que tu te souviens de la première fois où c'est arrivé ?

169. Enfant — Non.

En somme, nous avons évalué cette déclaration valide par la présence des 11 critères du CBCA. Ainsi, cette déclaration confirme aussi la formule de la *présence d'au moins 8 critères* sollicitée pour la validité d'une déclaration.

Tableau (8) : l'analyse de la déclaration 7 selon la grille de CBCA

A : Absent P : Présent

Les critères	Ligne dans la transcription	A	P
1. La cohérence du témoignage.			√
2. La production non-structurée (la verbalisation spontanée)			√
3. Des détails en quantité suffisante.			√
4. L'enchâssement contextuel.	206, 252, 258, 260-261		√
5. Les descriptions d'interactions.	344, 362-363		√
6. Le rappel des conversations.	344, 527		√
7. Des références à des complications inattendues.		√	
8. Des détails inhabituels.	332		√
9. Des détails périphériques.		√	
10. Des détails non compris mais rapportés de façon exacte.	220, 242		√
11. Des références à des incidents extérieurs.		√	
12. Des références à ses propres états psychologiques.	38, 283		√
13. Une attribution d'un état psychologique à l'abuseur.	636		√
14. Des corrections spontanées.	234, 680-682		√
15. Un aveu de trou de mémoire.		√	
16. Des doutes à propos de sa propre déclaration.	234		√
17. Une désapprobation de sa propre participation.		√	
18. Le fait d'excuser l'abuseur.		√	
19. Caractéristiques spécifiques du délit.	237-240		√
Nombre total des critères repérés		13	

La septième déclaration appartient à un garçon de 6 ans abusé par un homme. L'entrevue se déroule de façon non structurée, car il détourne souvent la direction de la conversation. Par exemple, quand l'intervenant lui demande s'il raconte parfois de petites menteries, l'enfant lui répond : « *non. Ah ! j'ai quelque chose en plus que j't'avais gardé pour toi* » (L56).

L'*enchâssement contextuel* est rapporté avec beaucoup de précisions que nous avons soulignées dans les exemples de (212) à (214) :

Exemple (212)

205. Intervenant — Les deux. Ça, c'est où tu vas ?

206. Enfant — J'sais pas trop là, ben à quelque part, **des fois c'est dans forêt... des fois c'est dans la**

207. **maison...**

Exemple (213)

251. Intervenant — Deux, trois fois, pis où est-ce que ça se faisait ça ?

252. Enfant — **Dans sa maison.**

Exemple (214)

254. Enfant — **Sa femme était pas là.**

255. Intervenant — Ah non, qu'est-ce qu'elle faisait ?

256. Enfant — Était partie travailler.

257. Intervenant — Était partie travailler, pis toi tu n'étais pas à l'école ?

258. Enfant — Non, **j'avais congé.**

259. Intervenant — Tu avais congé. C'était-tu le matin, l'après-midi, le soir, t'en rappelles-tu ?

260. Enfant — **C'était le matin... non c'était pas le matin, c'était le soir, j'avais pas congé mais... mais**

261. **j'arrivais juste d'la maternelle...**

Dans l'exemple (215), l'abusé rapporte deux interactions qui se sont produites entre lui et son abuseur :

Exemple (215)

344. Enfant — Non. **Monsieur K. m'a mis, y m'a demandé si je voulais lui montrer mon pxxxx.**

345. Intervenant — Là qu'est-ce qu'il est arrivé ?

346. Enfant — Monsieur K. habite en haut.

347. Intervenant — Mais, qu'est-ce qu'il est arrivé quand il t'a demandé ça ?... Monsieur K. quand il voulait

348. voir ton pxxxx, qu'est-ce qu'il s'est passé ?

349. Enfant — **J'y'ai montré.**

Nous avons relevé deux traces de conversations à travers sa déclaration dans les exemples (216) et (217) :

Exemple (216)

344. Enfant — Non. Monsieur K. m'a mis, **y m'a demandé si je voulais lui montrer mon pxxxx.**

Exemple (217)

525. Intervenant — Parce que des fois ils sont plus jeunes, ils sont moins habiles que toi. Dis-moi comment il
526. fait papa pour te montrer qu'il t'aime.

527. Enfant — Y'm'dit : « Ah mon fils chéri, que je t'aime mon amour ! ». C'est ça qu'y dit.

Quand l'intervenant lui demande comment était habillé son abuseur, il répond : « *habillé en cheik... en cheik* » dans l'exemple (218). Nous avons précisé ce détail comme un détail inhabituel, car il s'agit d'un détail unique, spécial, qui touche aux cinq sens et qui est difficile à fabriquer :

Exemple (218)

331. Intervenant — Comment lui était habillé ?

332. Enfant — Habillé en cheik... en cheik.

Nous avons relevé 2 détails non compris, mais rapportés de façon exacte, quand l'enfant dit : « *y'm'pisse dans l'cxx* » dans l'exemple (219) et « *pis des fois y'avait du liquide blanc, liquide, du liquide, c'était des p'tits liquides...* » dans l'exemple (220) :

Exemple (219)

219. Intervenant — Ouais mais ça veut dire quoi quand tu me dis le pxxxx dans le cxx, ça veut dire quoi ?

220. Enfant — Ça veut dire qu'y met le pxxxx, une fois là, nous autres là, on avait envie, H. y'm'pisse dans

221. l'cxx.

Exemple (220)

246. Enfant — J'ai fait ça, pis des fois y avait du liquide blanc, liquide, du liquide, c'était des p'tits

247. liquides... des fois c'était du liquide blanc... des fois c'était du liquide jaune.

248. Intervenant — Pis ça sortait de où ça ?

249. Enfant — De son pxxxx.

L'abusé ne fait pas souvent référence à ses propres états psychologiques concernant l'abus, mais il rapporte quand même quelques traces de ses sentiments dans les exemples (221) et (222). Il fait une référence à l'état psychologique de son abuseur dans l'exemple (223) :

Exemple (221)

38. Enfant — Moi, moi chu peureux la nuit parce moi j'ai peur. y a des monstres qui sort de mon lit.

Exemple (222)

281. Intervenant — Conte-moi pas une histoire, conte-moi cette histoire-là. Conte-moi comment c'est

282. arrivé... Es-tu un bon raconteur ?

283. Enfant — Non... J'haïs ça, moi, raconter

284. Intervenant — Moi c'est pas cette histoire-là qui m'intéresse.

285. Enfant — Je l'sais. J'aime pas ça raconter des histoires comme celles-là.

Exemple (223)

634. Intervenant — Quand est-ce qu'il se fâche ?

635. Enfant — Des fois là, quand... wow, bleu et jaune, aye y'é au banane ! Quand est-ce qu'y's'fâche ?

636. **Y's'fâche quand j'suis pas gentil.**

L'enfant se corrige lui-même dans les exemples (224) et (225) et il a parfois des doutes de sa déclaration, par exemple dans l'exemple (224), l'énoncé « *oui, avec J., non pas J. non avec Monsieur K.* » fait référence au critère du doute et de l'autocorrection à la fois :

Exemple (224)

232. Intervenant — Est-ce que dans le coin ici il y a des grandes personnes avec qui tu as eu à jouer comme

233. ça...

234. Enfant — **Oui, avec J., non pas J. non avec Monsieur K.**

Exemple (225)

679. Intervenant — Quand quoi ? Quand est-ce que tu le vois tout nu papa, ça arrive-tu le matin, le soir ?

680. Enfant — **Le soir.**

681. Intervenant — Quand ça le soir ?

682. Enfant — **Non le matin, j 'veux dire parce qu'y va prendre sa douche des fois, pis moi aussi je l'vois**

683. **tout nu moi.**

Le fait que l'abuseur essaie de montrer ses abus comme un jeu aux yeux de l'enfant est une caractéristique spécifique du délit qu'on peut constater tout au long de l'entrevue, comme on peut le constater dans l'exemple (226) :

Exemple (226)

235. Intervenant — Aie, ça c'est pas facile à prononcer ce mot-là hein?...Sais-tu comment l'écrire ? C'est pas

236. facile. Qu'est-ce qui s'est passé avec ce monsieur-là, est-ce que tu as eu des jeux aussi avec

237. lui ?...**Quelles sortes de jeux tu as eu avec lui ?**

238. Enfant — **Des jeux sexuels.**

239. Intervenant — Des jeux sexuels aussi?... Ah bon !

240. Enfant — Sucer le pxxxx.

Tout bien réfléchi, nous avons relevé 13 indices des critères du CBCA qui témoignent de l'exactitude de ce qu'a vécu l'enfant ; si bien que la formule de la *présence d'au moins 8 critères* pour la validité d'une déclaration est encore vérifiée dans la septième déclaration.

Tableau (9) : l'analyse de la déclaration 8 selon la grille de CBCA

A : Absent P : Présent

Les critères	Ligne dans la transcription	A	P
1. La cohérence du témoignage.			√
2. La production non-structurée (la verbalisation spontanée)			√
3. Des détails en quantité suffisante.			√
4. L'enchâssement contextuel.	139, 184, 186, 204-205, 209, 211		√
5. Les descriptions d'interactions.	93-94, 138-139, 151, 155-156, 180		√
6. Le rappel des conversations.	155, 190, 290		√
7. Des références à des complications inattendues.		√	
8. Des détails inhabituels.	204-205		√
9. Des détails périphériques.		√	
10. Des détails non compris mais rapportés de façon exacte.		√	
11. Des références à des incidents extérieurs.		√	
12. Des références à ses propres états psychologiques.	93-94, 151, 155-156, 329		√
13. Une attribution d'un état psychologique à l'abuseur.	287, 382, 392		√
14. Des corrections spontanées.		√	
15. Un aveu de trou de mémoire.		√	
16. Des doutes à propos de sa propre déclaration.		√	
17. Une désapprobation de sa propre participation.		√	
18. Le fait d'excuser l'abuseur.	285, 382, 395, 520		√
19. Caractéristiques spécifiques du délit.	190, 244, 288		√
Nombre total des critères repérés		11	

Il s'agit d'une fille de 9 ans abusée par le chum (conjoint) de sa mère dans la huitième déclaration. Nous n'avons pas détecté de contradictions entre les affirmations. Les causes et les conséquences des vécus sont compatibles et la complétude du témoignage met en place un discours qui se tient. La déclaration de la victime se poursuit au fur et à mesure que l'intervenant pose des questions, donc elle s'exprime d'une façon non structurée.

Dans les exemples de (227) à (230), les indices que nous avons soulignés témoignent des critères de *l'enchâssement contextuel* de la huitième déclaration :

Exemple (227)

138. Enfant — Ça a commencé hier soir (inaudible) ma mère, ben ma mère était partie à son party, ben
 139. c'était hier, quand on était endormi, là y'é venu me voir, là y a commencé à se déshabiller pis à
 140. m'déshabiller.

Exemple (228)

183. Intervenant — Dans le vxxxx aussi. Il t'a retournée raide encore ? Vous étiez où à ce moment-là ?
 184. Enfant — Dans ma chambre.
 185. Intervenant — Où exactement dans ta chambre ?
 186. Enfant — Dans mon lit.

Exemple (229)

203. Intervenant — Peux-tu me le raconter l'autre fois comment ça s'est passé ?
 204. Enfant — L'autre fois, ma mère pis mon frère étaient partis, y étaient partis pour le cours de
 205. confirmation, pis, pis y m'a amenée dans sa chambre pis y'a commencé.

Exemple (230)

208. Intervenant — Ça fait-tu longtemps de ça ?
 209. Enfant — Pas trop, la semaine passée.
 210. Intervenant — La semaine passée. Te rappelles-tu quel jour ?
 211. Enfant — Mercredi passé. C'est comme aujourd'hui, mais la semaine passée au sous-sol.

Nous avons souligné, dans les exemples de (231) à (235), les traces qui montrent les *descriptions d'interactions* :

Exemple (231)

93. Enfant — Parce que mes parents sont séparés, pis ma mère elle a un chum, pis le chum y m'a fait des
 94. choses sexuellement, pis j'aime pas ça.

Exemple (232)

138. Enfant — (...) ben ma mère était partie à son party, ben c'était hier, quand on était endormi, là y'é venu
 139. me voir, là y a commencé à se déshabiller pis à m'déshabiller.

Exemple (233)

151. Enfant — Oui, pis y m'a déshabillée, pis moi je voulais pas.

Exemple (234)

155. Enfant — Ben t'sais j'me r'tenais pis y dit : « Si t'ôtes pas tes mains, j'vais t'donner une volée ».
 156. J'aimais mieux pas avoir de volée.

Exemple (235)

180. Enfant — Y m'a tournée raide (inaudible)

Nous avons relevé trois indices de conversation dans les exemples de (236) à (238) :

Exemple (236)

155. Enfant — Ben t'sais j'me r'tenais pis y dit : « Si t'ôtes pas tes mains, j'vais t'donner une volée ».

Exemple (237)

190. Enfant — Y m'a dit : « ça, tu l'dis pas », pis y m'a donné un cadeau plus gros juste à cause de ça.

Exemple (238)

290. Enfant — Y dit que j'aurais pas été très chanceuse.

La déclaration contient suffisamment de détails concernant l'événement, les personnes, les objets et les lieux, y compris un détail inhabituel que nous avons détecté dans l'exemple (239) : le *cours de confirmation* est un détail précis, unique et spécifique, d'où un détail inusité qui augmente la crédibilité de ses vécus :

Exemple (239)

203. Intervenant — Peux-tu me le raconter l'autre fois comment ça s'est passé ?
 204. Enfant — L'autre fois, ma mère pis mon frère étaient partis, y étaient partis pour le cours de
 205. confirmation, pis, pis y m'a amenée dans sa chambre pis y a commencé.

Nous avons relevé la présence des indices à propos de ses sentiments (les exemples de 240 à 243), et de ceux de son abuseur (les exemples de 244 à 246) :

Exemple (240)

93. Enfant — Parce que mes parents sont séparés, pis ma mère elle a un chum, pis le chum y m'fait des
 94. choses sexuellement, pis j'aime pas ça.

Exemple (241)

150. Intervenant — Vers 10h 00, 11h 00. Là lui, il a commencé à se déshabiller ?
 151. Enfant — Oui, pis y m'a déshabillée, pis moi je voulais pas.

Exemple (242)

155. Enfant — Ben t'sais j'me r'tenais pis y dit : « si t'ôtes pas tes mains, j'vais t'donner une volée ». J'aimais
 156. mieux pas avoir de volée.

Exemple (243)

328. Intervenant — Qu'est-ce qui arrive quand tu lèches son pxxxx ?

329. Enfant — **Ben, j'aime pas ça.**

Exemple (244)

286. Intervenant — Tu veux qu'il arrête ? Là t'en as parlé à maman, maman l'a chicané, puis...?

287. Enfant — Oui, pis je l'ai défendu tout de suite parce que **y avait regardé ma mère avec des gros yeux**

288. **parce qu'y m'avait dit de pas le dire.**

Exemple (245)

380. Intervenant — (...) Je pense qu'il a besoin que la police lui dise d'arrêter.

381. Enfant — **J'veux pas qui aille en prison** pour tout l'reste, **y'est gentil.**

Exemple (246)

388. Intervenant — Tu sais que moi, si je vais voler à la banque, je le sais que la police elle va m'arrêter puis

389. qu'elle va me mettre en prison.

390. Enfant — J'comprends.

391. Intervenant — G. aussi il savait.

392. Enfant — **Y pense que j'en parlerai pas.**

Le critère d'excuser l'abuseur est fort présent dans cette déclaration, ce qui signifie qu'il y a un lien affectif entre elle et son abuseur, comme il en est dans les exemples de (247) à (250) :

Exemple (247)

284. Intervenant — Là, tu veux-tu qu'il s'en aille, tu veux-tu qu'il reste ?

285. Enfant — **J'veux qu'y reste mais qu'y arrête ça.**

Exemple (248)

383. Intervenant — Mais quand même, il savait qu'il avait pas le droit. Je pense qu'il a besoin que la police

384. lui dise d'arrêter.

385. Enfant — **J'veux pas qui aille en prison** pour tout l'reste, y'est gentil.

Exemple (249)

393. Intervenant — C'est pour ça qu'il continue. Puis, toi t'es une petite fille, c'est pas juste à toi de lui dire

394. d'arrêter, la police aussi, il faut qu'elle lui dise qu'il a pas le droit.

395. Enfant — **Si j'en parle à ma mère pis que là je le défends pas, c'est sur qu'y va arrêter ça.**

Exemple (250)

518. Intervenant — Mais il faut qu'il parte parce qu'il est dangereux pour toi là. Je le sais qu'il ne fait pas

519. tout le temps ça, puis qu'il est gentil quand il ne fait pas ça...

520. Enfant — **Ça va me briser le cœur s'y part.**

L'exemple (252) fait preuve de la caractéristique spécifique du délit vu que l'abus commence doucement et qu'il s'intensifie progressivement. Il en est de même pour les exemples (251) et (253) qui montrent une attitude spécifique des abuseurs qui essaient de camoufler les faits :

Exemple (251)

189. Intervenant — Pis c'est quoi qu'il est arrivé après ?

190. Enfant — **Y m'a dit: « ça tu l'dis pas », pis y m'a donné un cadeau plus gros juste à cause de ça.**

Exemple (252)

245. Intervenant — L'année passée ?... C'est quoi qu'il est arrivé ?

246. Enfant — **Y a commencé doucement pis là y a monté plus haut.**

Exemple (253)

286. Intervenant — Tu veux qu'il arrête ? Là t'en as parlé à maman, maman l'a chicané, puis...?

287. Enfant — Oui, pis je l'ai défendu tout de suite parce que y avait regardé ma mère avec des gros yeux

288. **parce qu'y m'avait dit de pas le dire.**

289. Intervenant — Il t'a-tu dit qu'est ce qui arriverait si tu lui disais ?

290. Enfant — **Y dit que j'aurais pas été très chanceuse.**

En conclusion, nous avons évalué la déclaration réellement vécue d'après les 11 critères du CBCA qui sont présents dans ce témoignage, ce qui confirme en même temps la formule de la *présence d'au moins 8 critères* pour la validité d'une déclaration.

Tableau (10) : l'analyse de la déclaration 9 selon la grille de CBCA

A : Absent P : Présent

Les critères	Ligne dans la transcription	A	P
1. La cohérence du témoignage.			√
2. La production non-structurée (la verbalisation spontanée)			√
3. Des détails en quantité suffisante.		√	
4. L'enchâssement contextuel.		√	
5. Les descriptions d'interactions.	344-349		√
6. Le rappel des conversations.		√	
7. Des références à des complications inattendues.		√	
8. Des détails inhabituels.		√	
9. Des détails périphériques.		√	
10. Des détails non compris mais rapportés de façon exacte.		√	
11. Des références à des incidents extérieurs.		√	
12. Des références à ses propres états psychologiques.	259		√
13. Une attribution d'un état psychologique à l'abuseur.		√	
14. Des corrections spontanées.		√	
15. Un aveu de trou de mémoire.		√	
16. Des doutes à propos de sa propre déclaration.		√	
17. Une désapprobation de sa propre participation.		√	
18. Le fait d'excuser l'abuseur.		√	
19. Caractéristiques spécifiques du délit.		√	
Nombre total des critères repérés		4	

La neuvième déclaration est un bon exemple à ce que l'âge de la victime est très significatif sur la présence des critères du CBCA. Il s'agit là d'un garçon de 4 ans abusé par son père. Ses acquisitions langagières sont tellement insuffisantes qu'il n'arrive même pas à faire une seule phrase achevée. Par conséquent, c'est toujours l'intervenant qui parle et l'enfant répond souvent par des énoncés très courts et inachevés.

Toujours à l'aide de l'intervenant, il relate seulement quelques traces d'interaction dans l'exemple (254) et il parle de ce qu'il ressent dans l'exemple (255) :

Exemple (254)

- 344. Intervenant — Pis là papa fait quoi à D. ?
- 345. Enfant — Dans l'bain.
- 346. Intervenant — Il est dans le bain. Pis il fait quoi dans le bain ?
- 347. Enfant — (inaudible)
- 348. Intervenant — Hein ?
- 349. Enfant — **Met péteux dans bouche.**

Exemple (255)

- 257. Intervenant — O.K. Papa met le pxxxx dans la bouche à X. Pis toi, aimes-tu ça ? Non ? Pis ça fait quoi
- 258. quand papa met le pxxxx dans...
- 259. Enfant — **Ça fait mal !**

La neuvième déclaration ne confirme pas la formule de la *présence d'au moins 8 critères* pour la validité d'une déclaration. Donc la présence des critères de CBCA n'est pas suffisante pour évaluer cette déclaration comme valide. C'est en recourant à la liste de vérification qu'on peut donc évaluer cette déclaration, car la capacité cognitive, linguistique de l'enfant et d'autres preuves (preuves physiques et médicales et témoins oculaires) sont prises en compte dans la liste de vérification. En somme, bien que ce soit une déclaration réellement vécue, les critères de CBCA sont insuffisants pour évaluer sa crédibilité.

Tableau (11) : l'analyse de la déclaration 10 selon la grille de CBCA

A : Absent P : Présent

Les critères	Ligne dans la transcription	A	P
1. La cohérence du témoignage.			√
2. La production non-structurée (la verbalisation spontanée)			√
3. Des détails en quantité suffisante.			√
4. L'enchâssement contextuel.	167, 169, 180-181, 200, 259-260, 353-356, 377, 428, 448		√
5. Les descriptions d'interactions.	124-125, 157, 201-204, 211-212, 227-228, 265-266, 365, 403-404, 701		√
6. Le rappel des conversations.	181-182, 211, 228, 262, 283, 302, 363, 430, 502, 579-580		√
7. Des références à des complications inattendues.	283-284,		√
8. Des détails inhabituels.	411, 422, 430, 701		√
9. Des détails périphériques.	223		√
10. Des détails non compris mais rapportés de façon exacte.	411		√
11. Des références à des incidents extérieurs.	249-251		√
12. Des références à ses propres états psychologiques.	222-223, 231, 255, 365, 502-503		√
13. Une attribution d'un état psychologique à l'abuseur.	243, 255, 365,		√
14. Des corrections spontanées.	180-181		√
15. Un aveu de trou de mémoire.	180, 207, 514-515,		√
16. Des doutes à propos de sa propre déclaration.	180-181, 194, 209, 354, 496, 514-515, 539		√
17. Une désapprobation de sa propre participation.		√	
18. Le fait d'excuser l'abuseur.	790-791		√
19. Caractéristiques spécifiques du délit.	201-204, 302, 359, 496-498, 502.		√
Nombre total des critères repérés		18	

La dixième déclaration est celle d'une fille de 12 ans abusée par le chum (conjoint) de sa mère. C'est la déclaration à travers laquelle nous avons détecté le plus de critères du CBCA parmi les 10 déclarations qui constituent notre corpus. En effet, sont abondants les détails concernant l'événement, les personnes, les objets et les lieux.

Dans les exemples de (256) à (262), les indices que nous avons soulignés témoignent des critères de *l'enchâssement contextuel* de la 10^e déclaration :

Exemple (256)

166. Intervenant — O.K. Et ça, ça s'était passé dans la chambre...
 167. Enfant — La première fois, dans la chambre de Y.
 168. Intervenant — O.K.
 169. Enfant — Pis la deuxième fois dans la salle de jeu.

Exemple (257)

178. Intervenant — Est-ce que tu te rappelles un peu là, c'était-tu le matin, le soir, qu'est-ce qui s'était passé
 179. avant, où était maman, est-ce qu'il t'a dit des choses ?
 180. Enfant — Maman, j'sais pas où elle était. Maman, elle, O.K. C'était dans l'jour, maman elle était
 181. partie faire des commissions ou bien elle avait un rendez-vous chez l'dentiste, un des deux. Pis y
 182. m'disait : « j'aimerais ça te faire l'amour. »

Exemple (258)

248. Intervenant — Attends un petit peu là, tu es où là quand il t'a dit ça ?
 249. Enfant — J'étais dans la chambre à Y.

Exemple (259)

258. Intervenant — Il t'a dit ça.
 259. Enfant — Oui. Mais le soir que j'l'ai vraiment dit, y est parti, le soir qu'y est parti, j'étais pas chez
 260. moi, j'me faisais garder.

Exemple (260)

352. Intervenant — O.K. Et puis, ça se passait-tu toujours à la même place ?
 353. Enfant — La plupart, plupart des fois, c'était dans ma chambre, des fois c'était dans la chambre à ma
 354. mère, était pas là, pis des fois, si j'me souviens bien, très rarement mais des fois, c'était dans le
 355. salon, surtout dans la chambre de ma mère, de ma mère pis dans le salon, y a pas fait souvent,
 356. surtout dans mon lit.

Exemple (261)

377. Enfant — Pis dans les environs de Noël, y voulait m'acheter un vixxxx pis y m'a dit quand je serais
 378. plus vieille, tu rentrais un vixxxx dans ton vixxxx pis y'avait un petit chien après qui caressait le
 379. clixxxx.

Exemple (262)

427. Intervenant — Mais j'parle pas dans le film, mais où tu as vu ce film ?
 428. Enfant — Dans le salon où y a la vidéo.

Nombre de traces montrent les *descriptions d'interactions* que nous avons soulignées dans les exemples de (263) à (271) :

Exemple (263)

124. Enfant — Premièrement, y m'a rentré son pxxxx dans mes fexxx. Le reste, j'avais le copier, là ! Pis ben
125. y touchait souvent mes seins.

Exemple (264)

157. Enfant — Y m'forçait à caresser son pxxxx pis à mettre son pxxxx dans ma bouche.

Exemple (265)

250. Intervenant — Comme ça, là il est venu te rejoindre là lui ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ?
251. Enfant — C'est parce que y m'avait amenée, y m'a couchée dans le lit, pis là y a commencé à me
252. caresser là, à me caresser un peu les cheveux pis toute ça, pis là y a continué, pis là y a rentré son
253. pxxxx dans mes fxxxx.

Exemple (266)

211. Enfant — J'm'en allais jouer dehors pis là y m'a dit « viens avec moi », t'sais, y m'a comme forcée, pis
212. là j'y ai été. Y m'a amenée.

Exemple (267)

227. Enfant — Oui, j'voulais crier mais j'me suis dit : « si j'crie ça servira à rien pis j'avais plus avoir de
228. voix. » Mais j'y ai dit d'arrêter, là y a tout de suite sorti son pxxxx pis là bon y'a continué à me
229. caresser.

Exemple (268)

265. Enfant — Ben, à peu près pareil. Mais sauf y avait le divan pis mettons j'avais les fxxxx là pis j'avais le
266. reste, ben j'avais la tête là comme ça, pis y m'avait mis de l'huile.

Exemple (269)

365. Enfant — Ben, moi j'disais rien, ben j'voulais crier, mais je l'savais qu'y m'aurait fait mal.

Exemple (270)

403. Enfant — Bon, y avait son pxxxx pis y faisait, mettons y faisait entourer ma main après pis faire
404. houger ma main comme ça...

Exemple (271)

701. Enfant — (inaudible)... rentrait son doigt pis ça m'faisait mal. Parce que son ongle y'était long.

Nous avons relevé dix indices de rappels des conversations dans les exemples de (272) à (281) :

Exemple (272)

180. Enfant — Maman, j'sais pas où elle était. Maman, elle, O.K.. c'était dans l'jour, maman elle était partie
181. faire des commissions ou bien elle avait un rendez-vous chez l'dentiste, un des deux. Pis y m'disait :
182. « j'aimerais ça te faire l'amour. »

Exemple (273)

211. Enfant — J'm'en allais jouer dehors pis là y m'a dit : « Viens avec moi », t'sais, y m'a comme forcée, pis
 212. là j'y ai été. Y m'a amenée.

Exemple (274)

227. Enfant — Oui, j'voulais crier mais j'me suis dit : « Si j'crie ça servira à rien pis j'vais plus avoir de
 228. voix ». Mais j'y ai dit d'arrêter, là y'a tout de suite sorti son pxxxx pis là bon y a continué à me
 229. caresser.

Exemple (275)

261. Intervenant — O.K. Est-ce qu'il t'a dit d'autres choses qui auraient pu te faire peur ?
 262. Enfant — Ben un petit peu « j'aimerais ça t'faire l'amour », parce que j'ai dit si y me l'faisait, y me
 263. l'faisait un peu dans un sens quand y me rentrait le pxxxx dans mes fxxxx.

Exemple (276)

283. Enfant — Ben, c'est là que j'ai dit : « Y, tu sais que j'apprends le judo, ça fait que arrête là tout de
 284. suite ». Ça fait que là y a arrêté.

Exemple (277)

301. Intervenant — Qu'est-ce qui te faisait croire ça ?
 302. Enfant — Parce que y disait : « Veux-tu jouer à un jeu, on va l'faire ici. » C'était ça son jeu.

Exemple (278)

362. Intervenant — Quels sont... Est-ce que tu peux m'en nommer quelques-uns des mots doux qu'il te disait ?
 363. Enfant — « T'es belle, j'aime ça te caresser », des choses comme ça.

Exemple (279)

429. Intervenant — Est-ce que c'était la première fois que ça t'arrivait ?
 430. Enfant — Oui. Mais le film y était en anglais pis y m'a dit : « au moins que je vais pratiquer ton
 431. anglais ». Parce que cette année, y a de l'anglais. Je comprends quelques mots, mais pas beaucoup mais
 432. j'comprenais les images.

Exemple (280)

501. Intervenant — Qu'est-ce qui te faisait croire encore là qu'il pourrait y avoir des raisons d'avoir peur ?
 502. Enfant — Y m'disait : « Si t'en parles, je vais te faire du malheur à toi », pis tout ça pis j'avais peur
 503. qu'y m'fasse du mal

Exemple (281)

578. Intervenant — Est-ce qu'il t'a fait des (inaudible) par rapport à ça ?
 579. Enfant — Y m'disait : « est-ce que t'aimerais ça avoir du spxxxx dans ta bouche ? » Moi j'y
 580. répondais : « non absolument ! »

Dans l'exemple (282), le fait que l'abuseur arrête ces actes suite à une intervention de l'enfant (nous l'avons soulignée) est un indice de *complications inattendues* :

Exemple (282)

279. Intervenant — En arrière du divan. O.K. Comme ça, O.K. Maintenant, comment ça s'est passé, c'est toi
 280. qui t'es installée comme ça ?

281. Enfant — Non, c'est lui qu'y m'a installée comme ça.

282. Intervenant — Ah bon, puis toi qu'est-ce que tu as fait à ce moment-là ?

283. Enfant — **Ben, c'est là que j'ai dit : « Y. tu sais que j'apprends le judo, ça fait que, arrête là tout de**

284. suite!» Ça fait que là y a arrêté.

285. Intervenant — Il a arrêté. O.K. Ça fait que là, il n'y a pas eu le temps de rien se passer là.

Nous avons détecté quatre *détails inhabituels* : dans les exemples (283), (285) et (286), *le goût de poissons pourris*, *la langue du film* et *l'ongle long* sont des détails qu'on ne peut saisir que grâce aux cinq sens. Dans l'exemple (284), l'abusée ne parle pas d'un film quelconque, elle rapporte même le nom du film. Donc, tous ces indices font appel aux détails inhabituels. Dans l'exemple (283), *le goût de poissons pourris* dévoile également l'indice de *détails non compris mais rapportés de façon exacte*.

Exemple (283)

410. Enfant — En tout cas, j'sais que j'aimais pas ça. Pis après y mettait son pxxxx dans ma bouche. Un

411. moment donné, y s'avait pas du tout lavé pis **ça goûtait le poisson pourri.**

Exemple (284)

421. Enfant — Y a commencé à me caresser, pis juste une fois y m'a fait écouter un film, j'peux même te dire

422. le titre, **ça s'appelait « Les Suceuses ».**

Exemple (285)

429. Intervenant — Est-ce que c'était la première fois que ça t'arrivait ?

430. Enfant — Oui. Mais **le film, y était en anglais** pis y m'a dit : au moins que je vais pratiquer ton anglais »

431. parce que cette année, y'a de l'anglais. Je comprends quelques mots, mais pas beaucoup mais

432. j'comprenais les images.

Exemple (286)

701. Enfant — (inaudible)... rentrait son doigt pis ça m'faisait mal. Parce que **son ongle y était long.**

Dans l'exemple (287), le chat qui n'a rien à voir avec le cours normal de son discours témoigne d'un *détail périphérique* :

Exemple (287)

226. Enfant — Ben j'te l'ai déjà dit. J'ai voulu crier mais j'savais que ça servait à rien parce que mon frère pis

227. ses amis y'étaient dehors. J'savais que ça servait à rien **pis mon chat là**... j'sais pas si ça serait correct.

228. Intervenant — Ton chat ?

229. Enfant — **Mon chat là, non, y sort jamais dehors.**

La victime raconte également des événements qui sont en rapport avec le contenu de ses vécus, mais qui ne se sont pas produits dans le même contexte spatio-temporel que l'abus

en question, comme il en est dans l'exemple (288), d'où une *référence à des incidents extérieurs* :

Exemple (288)

249. Enfant — **Ben, j'me souviens qu'un moment donné, j'avais dit à ma mère qu'y touchait à mon**
 250. **corps**, mais j'avais tellement peur que tout de suite après j'ai dit : « ah c'est pas vrai », j'ai pris sa
 251. défense, mais y continuait...

L'abusée fait très souvent référence à *ses sentiments* (les exemples de 289 à 293) et attribue un *état psychologique à son abuseur* (les exemples de 294 à 296) :

Exemple (289)

225. Enfant — Ben j'te l'ai déjà dit. **J'ai voulu crier mais j'savais que ça servait à rien** parce que mon frère
 226. pis ses amis y étaient dehors. **J'savais que ça servait à rien** pis mon chat là... **j'savais pas si ça serait**
 227. **correct.**

Exemple (290)

229. Intervenant — O.K. Quand tu dis qu'il a sorti son pxxx, tu l'as constaté toi-même ou t'as senti qu'il
 230. sortait, qu'est-ce qu'il s'est passé là?
 231. Enfant — Ben, **je l'sais qui sortait parce que je l'sentais, ça m'faisait assez mal.**

Exemple (291)

254. Intervenant — O.K. Puis t'avais peur pourquoi ?
 255. Enfant — Ben **un peu peur qu'y serait méchant avec moi.**

Exemple (292)

365. Enfant — Ben, moi j'disais rien, ben **j'voulais crier, mais je l'savais qu'y m'aurait fait mal.**

Exemple (293)

502. Enfant — Y me disait : « si t'en parles, je vais te faire du malheur à toi », pis tout ça pis **j'avais peur**
 503. **qu'y m'fasse du mal.**

Exemple (294)

243. Enfant — J'te l'ai dit: **« y'aimerait ça m'faire l'amour. »**

Exemple (295)

254. Intervenant — O.K. Puis t'avais peur pourquoi ?
 255. Enfant — Ben un peu peur qu'y **serait méchant avec moi.**

Exemple (296)

365. Enfant — Ben, moi j'disais rien, ben j'voulais crier, mais **je l'savais qu'y m'aurait fait mal.**

L'exemple (297) démontre une *correction spontanée* de la part de l'abusée, car elle a dit d'abord qu'elle ne savait pas où sa mère était, puis elle s'est corrigée en disant qu'elle était partie faire des commissions ou bien elle avait un rendez-vous chez le dentiste :

Exemple (297)

180. Enfant — **Maman, j'sais pas où elle était. Maman, elle, O.K. c'était dans l'jour, maman elle était**
 181. **partie faire des commissions ou bien elle avait un rendez-vous chez l'dentiste, un des deux.**

Concernant le critère de l'aveu de trou de mémoire, nous avons relevé les indices que nous avons soulignés dans les exemples de (298) à (300) :

Exemple (298)

180. Enfant — Maman, **j'sais pas où elle était.** Maman, elle, O.K. c'était dans l'jour, maman elle était partie
 181. faire des commissions ou bien elle avait un rendez-vous chez l'dentiste, un des deux. Pis y m'disait :
 182. « j'aimerais ça te faire l'amour. »

Exemple (299)

207. Enfant — Comment j'étais habillée ? **J'm'en souviens pus.**

Exemple (300)

516. Enfant — Pis la deuxième fois, j'pense, oui c'est comme ça, c'était après le film. Après ou avant ? **Je**
 517. **m'en souviens pus la deuxième.**

Par ailleurs, nous avons détecté sept indices concernant le critère des *doutes à propos de sa propre déclaration*, et nous les avons soulignés dans les exemples de (301) à (307) :

Exemple (301)

180. Enfant — Maman, j'sais pas où elle était. Maman, elle, O.K. c'était dans l'jour, maman **elle était partie**
 181. **faire des commissions ou bien elle avait un rendez-vous chez l'dentiste, un des deux.** Pis y m'disait :
 182. « j'aimerais ça te faire l'amour. »

Exemple (302)

194. Enfant — **Si j'ai une bonne mémoire, j'pense que non.**

Exemple (303)

208. Intervenant — Tu t'en souviens plus. Mais, tu étais habillée ?
 209. Enfant — **Oui, y me semble.**

Exemple (304)

353. Enfant — La plupart, plupart des fois, c'était dans ma chambre, des fois c'était dans la chambre à ma
 354. mère, était pas là, pis des fois, **si j'me souviens bien,** très rarement mais des fois, c'était dans le salon,
 355. surtout dans la chambre de ma mère, de ma mère pis dans le salon, y a pas fait souvent, surtout dans
 356. mon lit.

Exemple (305)

498. Enfant — C'est commencé au début, début, début, **si j'ai une bonne mémoire,** y a commencé
 499. doucement, y m'caressait, (...)

Exemple (306)

514. Enfant — Pis la deuxième fois, j'pense, oui c'est comme ça, **c'était après le film. Après ou avant ?**

Exemple (307)

538. Intervenant — Est-ce que t'étais, sais-tu où t'étais à ce moment-là ?

539. Enfant — Dans la chambre de ma mère ou dans la mienne.

Conformément au critère du *fait d'excuser l'abuseur*, la victime a l'intention d'excuser son abuseur dans l'exemple (308) :

Exemple (308)

790. Enfant — Ben, qu'est-ce qu'y a fait, pis j'espère que qu'est-ce qu'y a que c'est une maladie, que c'est

791. pas que c'est fait exprès, que son cerveau marche pas bien, parce qu'y est très gentil.

Signalons enfin que la déclaration est également riche en détails *caractéristiques spécifiques du délit* concernant le déroulement d'un abus typique comme il en est dans les exemples (309), (311) et (312), et concernant le fait que les abuseurs essaient toujours de camoufler les faits soit sous forme d'un jeu, soit en menaçant l'enfant comme on peut les constater dans les exemples (310) et (313) :

Exemple (309)

202. Enfant — C'est parce que y m'avait amenée, y m'a couchée dans le lit, pis là y a commencé à me

203. caresser là, à me caresser un peu les cheveux pis toute ça, pis là y a continué, pis là y a rentré son

204. pxxxx dans mes fxxxx.

Exemple (310)

302. Enfant — Parce que y disait : « veux-tu jouer à un jeu, on va l'faire ici ». C'était ça son jeu.

Exemple (311)

359. Enfant — Ben, comme t'sais y commençait à me caresser, là y me disait des mots doux.

Exemple (312)

496. Enfant — C'est commencé au début, début, début, si j'ai une bonne mémoire, y a commencé

497. doucement, y m'caressait, comme si, t'sais quand vous autres ça commence, ça commence

498. doucement, pis là ça va de plus en plus raide, c'était à peu près comme ça.

Exemple (313)

502. Enfant — Y me disait : « si t'en parles, je vais te faire du malheur à toi », pis tout ça pis j'avais peur

503. qu'y m'fasse du mal.

En définitive, nous avons évalué la dixième déclaration comme réellement vécue d'après les 18 critères du CBCA qui sont présents, ce qui confirme ipso facto la formule de la *présence d'au moins 8 critères* pour la validité d'une déclaration.

Tableau (12) : occurrence des critères du CBCA dans les dix déclarations que nous avons analysées

Les critères	Les Déclarations										Occurrence %
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	100
2.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	100
3.	√	√	√	√	√	√	√	√		√	90
4.	√	√	√	√	√	√	√	√		√	90
5.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	100
6.	√	√	√	√	√	√	√	√		√	90
7.			√							√	20
8.	√	√	√	√			√	√		√	70
9.	√		√							√	30
10.		√	√				√			√	40
11.	√		√							√	30
12.	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	100
13.	√		√	√	√	√	√	√		√	80
14.				√	√	√	√			√	50
15.	√	√		√	√	√				√	60
16.			√		√	√	√			√	50
17.											0
18.		√		√	√			√		√	50
19.	√	√		√	√		√	√		√	70
Nombre total des critères repérés	13	12	14	13	13	11	13	11	4	18	
Efficacité de distinction des critères de CBCA	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	90 %

Après avoir terminé les analyses des 10 déclarations qui constituent notre corpus, nous avons marqué tous les critères que nous avons repérés dans le tableau (12). À partir de ce tableau, nous constatons que, dans notre corpus, les critères de CBCA distinguent les déclarations réellement vécues avec une proportion de 90 %. Néanmoins, nous devons encore une fois remarquer que le CBCA n'a pas pour but d'évaluer la fausseté d'une déclaration, mais sa véracité. Autrement dit, si dans notre étude, nous avons conclu que la présence d'au moins huit critères de CBCA témoignait de la véracité des neuf déclarations

de notre corpus, nous ne pouvons pas affirmer que la 9^e déclaration qui n'obéit pas à cette règle est fausse ; mais nous pouvons tout simplement faire remarquer que les critères de CBCA n'ont pas été capables d'évaluer sa véracité. D'ailleurs, grâce aux autres preuves physiques, psychiques et médicales, cet incident d'abus sexuel s'est avéré réellement vécu auprès de la justice.

Nous allons profiter de ce tableau pour faire une comparaison avec la littérature que nous avons citée plus haut. L'étude de Vrij (2005) que nous avons précédemment mentionnée, et dans laquelle il a examiné les 37 premiers travaux effectués dans le domaine du SVA (Vrij 2005 : 15-16) a montré que 92 % des études confirmaient l'hypothèse du SVA. En plus, les critères 2, 3, 4, 6 étaient plus efficaces que les autres. Étant donné que dans notre corpus, les critères de CBCA distinguent les déclarations réellement vécues avec un pourcentage de 90 %, nous nous permettons d'indiquer que nos résultats sont compatibles avec les 37 premières études effectuées dans ce domaine. En plus, l'occurrence des critères 2, 3, 4, 6 dans notre recherche est respectivement 100 %, 90 %, 90 %, 90 %, ce qui est encore compatible avec la littérature.

L'étude d'Esplin, Boychuk et Raskin (1988) sur le terrain qui a été réalisée sur 40 enfants âgés de 3 ½ à 17 ans est proche de notre étude du fait que l'abus sexuel était déjà confirmé pour 20 d'entre eux, soit grâce à la présence des preuves physiques, des témoins externes, ou de l'aveu de l'agresseur, etc. Le tableau (13) suivant montre le pourcentage de la présence des critères qu'ils ont obtenu dans le groupe des « confirmés », et celui que nous avons obtenu dans notre recherche. À partir du tableau (13), nous constatons que la présence des critères 1, 2, 3, 4, 5, 12, 15 et 18 est compatible dans les deux recherches. Dans notre corpus, les critères 6, 10, 13 et 16 sont plus présents que dans le corpus d'Esplin, Boychuk et Raskin (1988) ; tandis que la présence des critères 7, 8, 9, 11, 14, 17 et 19 est plus élevée dans l'étude d'Esplin, Boychuk et Raskin (1988).

Tableau (13) : comparaison des résultats des travaux d'Esplin, Boychuk et Raskin (1988) et d'Eyüpoğlu (2012)

Critères de CBCA	Présence des critères %	
	Esplin, Boychuk et Raskin (1988)	Eyüpoğlu (2012)
1	100	100
2	95	100
3	100	90
4	100	90
5	100	100
6	70	90
7	70	20
8	95	70
9	100	30
10	5	40
11	90	30
12	90	100
13	40	80
14	100	50
15	75	60
16	10	50
17	25	0
18	55	50
19	100	70

3. ANALYSE DISCURSIVE DES TÉMOIGNAGES FACTUELS

3.1. TEXTE ET DISCOURS

Jusqu'aux années 60, les linguistes ne s'intéressaient pas à une distinction entre le texte et le discours. Kocourek le souligne par le fait que « dans la troisième édition de son solide *Lexique de la terminologie linguistique* (1951), Jules Marouzeau n'a ni l'un ni l'autre des deux termes, ce qui semble refléter le manque d'intérêt des linguistes de l'époque pour ce qui se trouve au-delà de la phrase » (2001 : 102). Au fur et à mesure, ces deux termes figurent dans les pages des livres de linguistique. Toujours Koucourek constate cette apparition dans le dictionnaire de Jean Dubois (et al. 1973) qui comporte les deux termes à la fois, à cette différence qu'il consacre dix fois plus d'espace au discours qu'au texte si bien qu'il le considère comme « le témoin de la période des débuts de l'analyse du discours » (*ibid.* : 102).

Une première distinction entre le texte et le discours résulte de leur forme d'énonciation : dans un discours, les énoncés portent les traces de leur énonciateur et de la situation unique d'énonciation, tandis que ce n'est pas le cas dans le texte. Par conséquent, la notion d'énonciation mérite d'être explicitée ici, puisque les témoignages des victimes font partie, par excellence, du discours.

Benveniste, faisant signe à la difficulté qui provient du fait que l'emploi de la langue affecte la langue entière, définit l'énonciation comme la « mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (1974 : 80). Quant à Cuq, il envisage l'énonciation en deux conceptions : la conception linguistique et la conception discursive. La première réfère aux traces énonciatives qui « sont des éléments appartenant à la langue, mais dont le sens varie d'une énonciation à l'autre : pronoms personnels de la première et deuxième personne, temps des verbes, verbes performatifs, modalités, déictiques, référence, etc. » (Cuq 2003 : 81). Dans la conception discursive, la théorie de l'énonciation étudie le fonctionnement de l'échange entre deux intervenants (locuteur et allocutaire), dans lequel « le locuteur se situe par rapport à ce dernier, à son énonciation, à l'environnement social (ou situation d'interaction) et aux énoncés antérieurs et à venir » (*ibid.* : 82). Une autre

définition de la problématique de l'énonciation est celle de Kerbrat-Orecchioni (1999 : 36) : « c'est la recherche des procédés linguistiques (shifters, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la « distance énonciative »).

L'*énoncé* est en quelque sorte le fruit de l'énonciation que les linguistes opposent souvent à la *phrase*. Neveu définit la *phrase* comme « une structure syntaxique prédicative pourvue d'unités significatives qui sont entre elles hiérarchisées. Elle forme une entité construite et non donnée, qui correspond à un type d'organisation des mots reposant sur des règles » (2000 : 40), tandis que l'*énoncé* « est quant à lui une structure linguistique actualisée par une situation d'énonciation, constituant une réalisation individuelle de ce schéma, c'est-à-dire une occurrence » (*ibid.*). Il s'ensuit que la phrase ne passe pas de la virtualité à la réalité par rapport à l'énoncé que l'on peut considérer comme une phrase en usage, néanmoins à cette différence que l'énoncé peut ne pas être une phrase grammaticale, ou canonique. En effet, un seul mot (Ah ! ; Aïe ! ; Bof !) ou un groupe de mots (Dis donc ! ; Pas moi ! ; Quand même !) est considéré comme un énoncé, et non comme une phrase. En définitive, l'ensemble des énoncés constitue un discours alors que les phrases enchaînées de manière cohérente et cohésive font un texte.

Selon Sarfati, le texte et le discours font tous les deux partie de l'objet de l'analyse du discours, à cela près qu'il caractérise le texte par *l'objet empirique* et le discours par *l'objet de connaissance* : le texte est « l'objet empirique de l'analyse du discours, ensemble suivi (cohésif et cohérent) d'énoncés qui constituent un propos (écrit ou oral) » (2007 : 16) ; le discours étant « l'objet de connaissance de l'analyse du discours, désigne l'ensemble des textes considérés en relation avec leurs conditions historiques (sociales, idéologiques) de production. Ainsi : le discours féministe, le discours syndical, etc. » (*ibid.*). Par conséquent, on est dans le domaine du discours dans la mesure où l'on étudie le texte en le rapportant à ses conditions de production.

Adam formule le discours comme « discours = texte + contexte/condition de production et de réception - interprétation » (1999 : 39) ; tandis que du point de vue de l'École française

d'analyse du discours, Maingueneau entend par le discours « une dispersion de textes que leur mode d'inscription historique permet de définir comme un espace de régularités énonciatives » (1984 : 5).

Maingueneau (2002a : 187-190), considérant le discours comme une entité qui va à l'encontre de certaines conceptions du langage et de la sémantique qui proviennent de divers courants pragmatiques, explicite les caractéristiques du discours sous huit chapitres :

— **Le discours suppose une organisation transphrastique** : le discours est une formation au-delà de la phrase, qui peut consister en un seul mot, en une phrase inachevée ou en une longue phrase entière. « Un proverbe ou une interdiction comme “Ne pas fumer” sont des discours, ils forment une unité complète même s’ils ne sont constitués que d’une phrase unique » (*ibid.* : 187).

— **Le discours est orienté** : cette caractéristique du discours résulte du fait que chaque discours s’achemine vers un but déterminé, mais cela ne signifie pas que sa direction ne change ou ne se détourne jamais.

« Il peut dévier en cours de route (digressions...), revenir à sa direction initiale, changer de direction, etc. Sa linéarité se manifeste souvent à travers un jeu d’anticipations (« on va voir que... », « j’y reviendrai »...) ou de retours en arrière (« ou plutôt ... », « j’aurai dû dire... » ; tout cela constitue un véritable « guidage » de la parole par le locuteur » (*ibid.*).

— **Le discours est une forme d’action** : tout discours vise, d’une manière ou d’une autre, à faire agir l’interlocuteur (promettre, suggérer, affirmer, etc.). « À un niveau supérieur, ces actes élémentaires s’intègrent eux-mêmes dans des activités langagières d’un genre déterminé (un tract, une consultation médicale, un journal télévisé...) elles-mêmes en relation avec des activités non-verbales » (*ibid.* : 188).

— **Le discours est interactif** : le discours exige toujours un interlocuteur présent ou absent, tandis que le texte peut être orienté vers un interlocuteur virtuel. Bien qu’elle se réalise même hors de la présence d’un destinataire, chaque énonciation « est en fait prise dans une *interactivité* constitutive, elle est un échange, explicite ou implicite, avec

d'autres locuteurs, virtuels ou réels, elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation à laquelle s'adresse le locuteur et par rapport à laquelle il produit son propre discours » (*ibid.* : 188, 189).

- **Le discours est contextualisé** : il s'agit des conditions de production dans lesquelles s'alimente le discours et sans lesquelles il perd ses valeurs, ses visées et ses significations. « On ne peut véritablement assigner un sens à un énoncé hors contexte. En outre, le discours *contribue à définir* son contexte et peut le *modifier* en cours d'énonciation » (*ibid.* : 189).
- **Le discours est pris en charge** : dans un discours, le locuteur peut marquer ses traces énonciatives qu'on peut repérer par divers indices linguistiques ; il module son attitude à l'égard de son énoncé, ce qui est rarissime dans les textes.

« Le locuteur peut moduler son degré d'adhésion (« Peut-être qu'il pleut »), en attribuer la responsabilité à quelqu'un d'autre (« Paul dit qu'il pleut »), commenter sa propre parole (« Franchement, il pleut »), thématiser (« Paul, il n'est pas en cause »), etc. » (*ibid.*), ou rhématiser (« C'est toi qui le dis ! »).

- **Le discours est régi par des normes** : « comme tout comportement social, il est soumis à des normes sociales très générales » (*ibid.*). Mises à part ces normes sociales qui peuvent varier d'une société à l'autre, on peut mentionner les lois qui sont propres au fonctionnement du discours ; les 6 lois suivantes sont citées par Ducrot (1972 : 9 cité par Charaudeau 2002a : 357, 358) : lois d'exhaustivité, d'informativité, d'économie, de litote, d'intérêt et d'enchaînement ; ou encore les maximes conversationnelles de Grice (1979 : 61, 62) qui sont les suivantes :

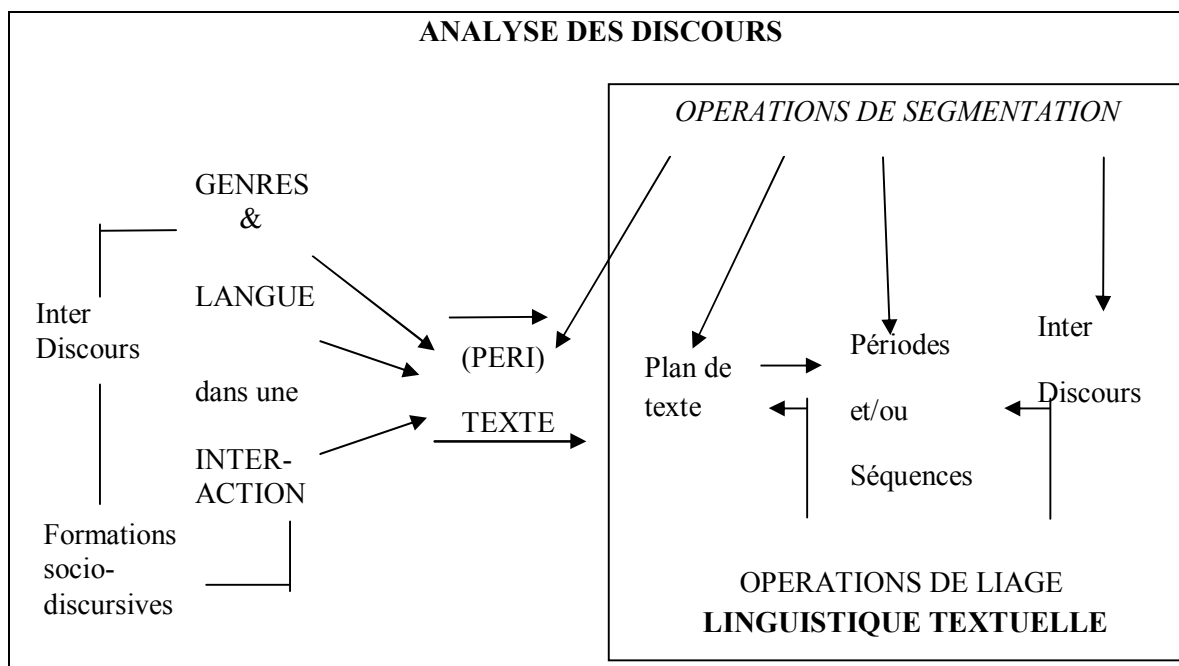
- **le principe de quantité** : « que votre contribution contienne autant d'informations qu'il est requis » (*ibid.*).
- **le principe de qualité** : « n'affirmez pas ce que vous croyez être faux » (*ibid.*).
- **le principe de relation** : « parlez à propos » (*ibid.*).
- **le principe de modalité** : « soyez clair » (*ibid.*).

- **Le discours est pris dans un interdiscours** : la plupart du temps, un discours prend sens par rapport aux autres discours et se produit en rapport avec eux, d'où les liens avec les discours précédemment produits sur le même sujet. Cela dit, « chaque genre du discours a sa manière de gérer la multiplicité des relations interdiscursives : un manuel de philosophie ne cite pas de la même manière et ne s'appuie pas sur les mêmes autorités qu'un animateur de vente promotionnelle » (Maingueneau 2002a : 190).

3.2. ANALYSE DU DISCOURS / LINGUISTIQUE TEXTUELLE

Pour distinguer les domaines d'intérêt de l'analyse du discours et ceux de la linguistique (ou de grammaire) textuelle, il nous faut préciser que le texte est l'« objet matériel, formel et clos sur lui-même (on est alors dans l'approche de la “grammaire de texte” ou de la « linguistique textuelle »). En revanche, on parlera de discours à propos de l'objet socio-historiquement situé et adressé (on se situe alors dans l'“analyse du discours”) » (Cuq 2003 : 73). À ce propos, Vachon ajoute que l'analyse du discours exige que « dans leur contexte socioculturel, les phrases se transforment en énoncés, les œuvres en message, et la langue en discours » (1993 : 120).

Selon Adam, la linguistique textuelle « n'est pas seulement micro-structurale *ascendante* (des plus petites unités vers les plus grandes), mais, théorie également descendante, elle formule des hypothèses sur les macro-structures textuelles (superstructures, séquences et genres de discours) » (2002 : 345). Toujours Adam, considérant le texte comme « l'unité réelle de la communication humaine » (2005 : 13), souligne que *la linguistique textuelle et l'analyse du discours* sont des domaines d'étude à la fois distincts et complémentaires. L'auteur propose le schéma ci-dessous dans lequel « la linguistique textuelle a pour tâche de décrire les principes ascendants (de droite à gauche, dans la capsule de droite du schéma) qui régissent les découpages et les agencements complexes de propositions au sein du système d'une unité TEXTE aux réalisations toujours singulières » (*ibid.*) ; quant à l'analyse du discours, elle « a pour objet prioritaire la description des régularités descendantes (de gauche à droite ; partie gauche du schéma) » (*ibid.* : 14).



Maingueneau souligne qu'« il est difficile de retracer l'histoire de l'analyse du discours puisqu'on ne peut pas la faire dépendre d'un acte fondateur, qu'elle résulte à la fois de la *convergence* de courants récents et du *renouvellement* de pratiques d'études des textes très anciennes (rhétorique, philologique ou herméneutique) » (2002b : 41). Par conséquent, en bornant la portée du domaine à l'Europe, on peut dire que depuis son déclenchement dans les années 1960, l'Europe a témoigné de divers courants de l'analyse du discours : les tendances française, anglo-saxonne et allemande, parmi lesquelles nous allons plutôt nous focaliser sur l'école française de l'analyse du discours qui poursuit les traces des discussions sur le structuralisme des années 1960.

« Ce courant privilégie l'écrit et les grands ensembles de textes dont il s'agit de découvrir des règles de construction sous-jacente ainsi que d'obtenir des modèles analytiques. Vers la fin des années 1970, un changement de cap a lieu en France avec le déclin du structuralisme et le tournant pragmatique. Dès lors, ce n'est plus le couple saussurien de langue et parole, mais la problématique de l'énonciation, c'est-à-dire les règles qui font que les actes de langage deviennent des faits du discours, qui est au centre de la réflexion » (Angermüller 2007 : 10).

Dans le courant de l'école française de l'analyse du discours, les contributions de Pêcheux (la vision algorithmique du discours) et Foucault sont majeurs du point de vue de l'avènement de l'analyse du discours vers le public intellectuel, comme le souligne Angermüller :

« l'école de Michel Pêcheux part (...) de la problématique de l'appareil idéologique d'État tout en prolongeant les interrogations de la psychanalyse lacanienne sur une théorie discursive de la subjectivité tandis que Michel Foucault -figure plutôt singulière- s'intéresse au problème des « formations discursives » [1969], c'est-à-dire aux règles qui organisent la production des énoncés » (2007 : 13).

L'analyse automatique ou lexicométrie du discours ont marqué les tendances d'analyse du discours en France. Ainsi ont-ils apparus les logiciels « Lexico 3 (André Salem) ou Alceste (Max Reinert) qui témoignent des acquis technologiques de la lexicométrie et de la linguistique de corpus » (Angermüller 2007 : 10). Par lexicométrie, on entend l'étude des textes politiques par des procédés statistiques si bien que « le résultat du calcul est destiné à faire l'objet d'une interprétation en terme de positionnement idéologique des énoncés des locuteurs » (Maingueneau 1996 : 53). Il s'agit plutôt des procédés quantitatifs pour lesquels Maingueneau propose trois opérations préparatoires : « (1) le choix puis le découpage de la chaîne textuelle en « unités » étudiées ; (2) la réunion d'un corpus clos de « textes » qui partitionnent ce corpus ; (3) la mise en comparaison de constats chiffrés, effectués sur les unités présentes dans ces textes » (2002c : 342).

Les années 1970 et 1980 se révèlent par le privilège des notions de la linguistique pragmatico-énonciative plutôt que la forme graphique du discours si bien que les orientations théoriques se sont multipliées. « Ainsi, en croisant d'autres courants européens, des orientations pragmatiques (par ex. Dominique Maingueneau) ou interprétatives (par ex. Jacques Guilhaumou) ont-elles fait irruption sur une scène fortement marquée par la pluridisciplinarité » (Angermüller 2007 : 14).

De nos jours, d'un point de vue global, une certaine analyse du discours est censée se situer au carrefour des sciences : « il existe des analystes du discours plutôt sociologues, d'autres plutôt linguistes, d'autres plutôt psychologues. À ces divisions s'ajoutent des divergences entre de multiples courants. Ainsi, aux États-Unis, l'analyse du discours est-elle très

marquée par l'anthropologie » (Maingueneau 2002b : 43). Cette approche de Maingueneau est également valable pour notre thèse de doctorat qui, portant autant sur la criminologie que sur la linguistique, est un travail interdisciplinaire.

En fait, toute personne fait, fût-ce inconsciemment, de l'analyse du discours dans la vie de tous les jours. Quand on comprend, ou croit avoir compris, le discours d'autrui et qu'on lui répond, on peut dire qu'on fait simultanément une inférence, vraie ou fausse, sur ce qu'il veut dire ou qu'il veut insinuer, dans quelles conditions de production il tient son énoncé ou encore comment il le dit, etc. Pourtant dans ces tâches, il ne s'agit que d'une analyse spontanée du discours dans les interactions quotidiennes tandis que l'analyse du discours consiste « en l'explication du/des sens du discours analysé, à l'aide d'outils qui permettent de le saisir et de le décrire dans sa matérialité » (Détrie et al 2001 : 25).

Après ces brèves explications des notions de *texte/discours* et d'*analyse du discours/linguistique textuelle*, on peut aisément constater que les deux notions examinent et analysent la même représentation qu'est « la production verbale ». Certes, il y a des différences entre le texte et le discours soit au niveau du code oral et écrit (un discours peut être du type écrit ou oral, tandis qu'on accorde souvent l'écrit au texte), soit sur le plan énonciatif (les temps verbaux, les marques énonciatives, liaison à la situation d'énonciation, etc.), mais dans le cadre de notre thèse, nous n'allons pas chercher à faire une distinction bien précise entre le texte et le discours : d'un côté, il est évident que les déclarations des victimes (les entrevues à des fins criminologiques avec les enfants victimes d'abus sexuel) sont bel et bien des discours par leurs marques énonciatives, de l'autre, ce sont des déclarations transcrites sur lesquels pourraient se trouver les indices qui résultent de la linguistique textuelle. Qui plus est, comme on peut le constater dans le schéma ci-dessus (p. 116), l'analyse du discours englobe la plupart du temps la linguistique textuelle ou bien cette dernière lui est auxiliaire.

3.3. COMMUNICATION

Nous nous intéresserons, dans cette thèse, à la notion de communication, vu que les témoignages des victimes d'abus sexuel sont des discours authentiques produits dans un milieu de communication qu'est « l'entrevue à des fins criminologiques avec les enfants victimes de sévices sexuels ».

Il n'existe pas une définition commune et précise de la notion de communication. « Chaque domaine de connaissance a sa ou ses propres définitions, mettant, selon le cas, l'accent sur l'échange, le contact, le transfert, le transport, l'énergie, l'information... » (Lohisse 2006 : 10). Parmi les divers types de communication, dans le cadre de notre thèse, nous allons nous intéresser plutôt à la communication interpersonnelle, interactionnelle et spontanée, où :

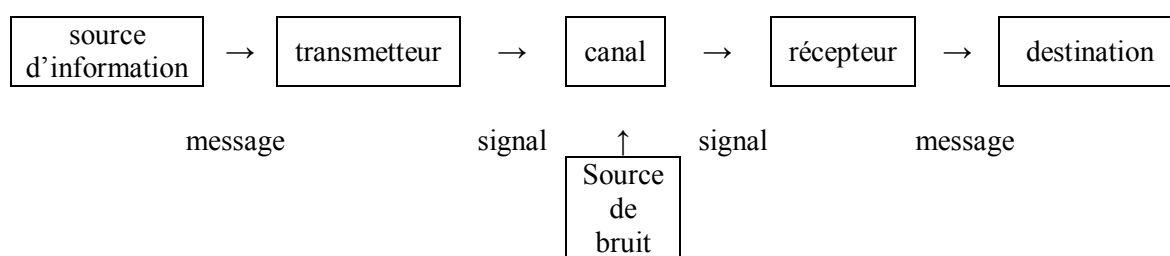
- l'objectif de l'échange est chaque fois le même : (de la part de l'intervenant) par voie des questions dirigées, connaître les conditions de la réalisation de l'abus, et mettre au jour la vérité ou la fausseté du témoignage ; (de la part de la victime ou soi-disant victime), en répondant aux questions posées, informer l'intervieweur dans la mesure du possible ;

- les interlocuteurs ont des statuts et des rôles bien définis : l'intervenant a un rôle officiel ; il est tenu de poser les questions les plus convenables en fonction de la situation de l'échange, alors que la victime sait qu'elle est là pour répondre aux questions.

Nombreuses sont les théories (ou modèles) de la communication auxquelles il faudrait consacrer des dizaines de pages, ce qui dépasserait les limites de notre thèse. Nous allons essayer de traiter, parmi ces théories, celles qui concernent le plus le contenu de notre thèse (notamment le modèle de Jakobson). Différentes sciences ont voulu imposer leurs options pour une théorie de la communication (l'ingénierie, la biologie, la linguistique, etc.), mais la notion de communication est toujours ouverte à de nouvelles approches. Par exemple, Lohisse mentionne à ce propos qu'« aujourd'hui, l'informatique entre dans la compétition. Un ordinateur ne communique-t-il pas ? Se connecter, interfacer, numériser ne deviennent-ils pas les termes porteurs de la communication ? » (2006 : 10).

À la recherche des moyens les plus rapides et efficaces pour transporter l'information, les ingénieurs ont élaboré la théorie mathématique de la communication qu'on cite souvent comme le modèle canonique de la communication. Ce sont Shannon et Weaver qui ont élaboré et publié cette théorie en 1949. La communication est définie dans leur théorie comme la transmission de l'information entre deux lieux ou entre deux personnes.

Le modèle de Shannon :



La source du message est l'émetteur qui produit un message destiné à un destinataire. « Il assure donc les fonctions essentielles de codification et d'émission » (Meunier et Peraya 2004 : 34). Par la suite, le message est transformé par le transmetteur en une suite de signaux en passant par le canal. « Dans le cas du téléphone ou du télégraphe, le transmetteur transforme un message verbal en un signal acoustique. Le canal est défini comme un support physique et technique de la transmission (les fils téléphoniques par exemple) » (*ibid.*). Les fonctions de réception et de décodage sont assurées par le récepteur. Il peut être aussi bien un lieu qu'une machine ou une personne. Dans le modèle de Shannon et Weaver, la signification du message n'est pas prise en compte, car « le message est considéré comme une forme et non comme un sens. Cette forme varie d'ailleurs selon la nature du code et du canal de transmission. Le code est toujours constitué par un ensemble de signaux et par les différentes règles de combinaison propres au système » (*ibid.*). En fin de compte, les détériorations ou les pertes d'information dues au circuit de communication sont indiquées par le terme de bruit.

La théorie de Harold Dwight Lasswell formule la communication de masse en cherchant des réponses aux questions : qui, dit quoi, par quel canal, à qui et avec quel effet ?

« Ce modèle conçoit la communication comme étant un processus d'influence et de persuasion, très proche de la publicité. Ce modèle dépasse la simple transmission du message (même s'il y reste centré) et envisage notamment les notions d'étapes de communication, la capacité de pluralité des émetteurs et des récepteurs et de finalité d'une communication »

(http://fr.wikipedia.org/wiki/Communication#Mod.C3.A8les_de_communication).

Une autre théorie qui nous concerne plus que d'autres, du fait que notre thèse s'appuie sur les concepts linguistiques, est celle de Jakobson qui ne se focalise pas sur la transmission d'un message, mais sur le message lui-même. « Jakobson, dans son analyse des rapports entre la poétique et la linguistique (1963) a proposé une théorie générale de la communication verbale et un schéma de la communication qui a longtemps été présenté comme le modèle général de la communication » (Meunier et Peraya 2004 : 75).

« Pour qu'il y ait un échange de message entre les destinataires et les destinataires, il faut, avant tout, qu'ils se mettent en contact d'une façon ou d'une autre (un regard, une mimique, une voix, un geste ou un texte, etc.) et, pour ce faire, il faut encore qu'ils utilisent un code commun »¹² (Kıran et Kıran 2006 : 81).

Jakobson, faisant d'abord signe au fait que « toute conduite verbale est orientée vers un but, mais les objectifs varient » (1963 : 211), illustre ensuite les facteurs de la communication dans son célèbre schéma de communication (*ibid.* : 214) :

Destinateur	Contexte	Destinataire
	Message	
	Contact	
	Code	

Ces six facteurs (destinateur, destinataire, contexte, message, contact et code) sont ancrés respectivement dans les six fonctions suivantes : destinateur - fonction expressive ou émotive, destinataire - fonction conative ou impressive, contexte - fonction référentielle,

¹² C'est nous qui l'avons traduit du turc en français.

message - fonction poétique, contact - fonction phatique et code - fonction métalinguistique. Dans un acte de communication, le destinataire envoie au destinataire un message qui sollicite un contexte dans lequel devraient se trouver les référents du message. Il s'agit d'un « contexte saisissable par le destinataire, et qui est, soit verbal, soit susceptible d'être verbalisé » (Jakobson 1963 : 213). Le message parvient au destinataire en passant par « un contact, un canal physique et une connexion psychologique entre le destinataire et le destinataire » (*ibid.*). Pour que le message soit concevable par le destinataire, il faut que le code soit commun entre le destinataire et le destinataire.

La première fonction du langage est référentielle. C'est la fonction la plus répandue, car la plupart des échanges comportent une information. L'objectif de la fonction référentielle est « de donner de l'information objective sur le monde au destinataire, ce qui est appelé dans le langage quotidien, *la fonction informative*. Par exemple, *il pleut* ou *je pars en vacances la semaine prochaine* » (Kıran et Kıran 2006 : 93)¹³.

« La fonction référentielle concerne le contexte auquel renvoie le message que l'on désigne sous le terme parfois ambigu de « référent » ; il s'agit en fait de la fonction informative, dénotative ou cognitive des messages. Aucun message ne peut cependant être réduit à sa fonction cognitive ou référentielle même si elle constitue la fonction principale de nombreux messages » (Meunier et Peraya 2004 : 74).

La fonction expressive, ou émotive, est relative au destinataire. Grâce à cette fonction, le destinataire arrive à mettre au courant le destinataire de sa personnalité, de ses pensées ou de ses sentiments. La fonction expressive « tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte » (Jakobson 1963 : 213). Les manifestations les plus répandues de cette fonction dans la langue sont les interjections qui « s'écartent des procédés du langage référentiel à la fois par leur configuration phonique (...) et par leur rôle syntaxique » (*ibid.* : 214).

Contrairement à la fonction expressive, la fonction conative ou impressive est centrée sur le destinataire ; le vocatif et l'impératif en sont des moyens d'expression. Elle « trouve son expression grammaticale la plus pure dans le vocatif et l'impératif, qui, du point de vue syntaxique, morphologique, et souvent même phonologique, s'écartent des autres

¹³ C'est nous qui l'avons traduit du turc en français.

catégories nominales et verbales » (*ibid.* : 216). Cette fonction permet de distinguer deux types d'énoncé fort différents :

« — premièrement, ceux qui peuvent être soumis à l'épreuve de la vérité (ceux qui acceptent que l'on pose, à leur propos, la question : « est-ce vrai ? » : ce sont les énoncés déclaratifs.

— deuxièmement, ceux qui ne relèvent pas de cette logique vériconditionnelle et à propos desquels la question « est-ce vrai ? » n'a aucun sens. Un ordre tel « buvez » est de ce type » (Meunier et Peraya 2004 : 75).

La fonction phatique concerne le contact ou le canal. Elle permet d'aborder et de maintenir le contact par « les messages qui servent essentiellement à établir, prolonger ou interrompre la communication, à vérifier si le circuit fonctionne (« Allô, vous m'entendez ? »), à s'assurer qu'elle ne se relâche pas (« Dites, vous m'écoutez ? ») » (Jakobson 1963 : 217).

La fonction métalinguistique du langage porte sur le code lui-même. Avant d'échanger des informations, les partenaires doivent s'assurer qu'ils utilisent le même code. Jakobson fait une distinction entre deux niveaux de langage : « le “langage-objet”, parlant des objets, et le “métalangage” parlant du langage lui-même » (1963 : 217). Le métalangage qui sert d'outil aux linguistes et aux logiciens « joue aussi un rôle important dans le langage de tous les jours » (*ibid.*). Cette fonction apparaît plutôt quand le locuteur ou l'allocutaire cherchent à vérifier qu'ils utilisent le même code. C'est le cas d'un destinataire qui dit : « je ne vous suis pas, que voulez-vous dire ? » (*ibid.*). Ou bien dans le cas d'un locuteur qui dit : « comprenez-vous ce que je veux dire ? » (*ibid.*). On peut dire que cette fonction consiste à utiliser un langage pour expliquer ce même langage ou un autre langage, c'est pourquoi on l'appelle parfois « la traduction ».

« C'est la fonction du langage qui se réalise dans des situations où le locuteur informe sur son propre langage ou explique un élément de ce dernier. Cette fonction est plutôt utilisée dans les textes scientifiques ou dans les discours informatifs. Par exemple, lorsque le locuteur utilise un terme polysémique comme “sémiotique”, il doit exprimer son intention aux récepteurs qu'il ne l'utilise pas dans le sens médical, mais linguistique » (Kıran et Kıran, 2006 : 102, 103)¹⁴.

¹⁴ C'est nous qui l'avons traduit du turc en français.

Dernièrement vient la fonction poétique du langage qui est centrée sur le message lui-même et qui « n'est pas la seule fonction de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante, cependant que dans les autres activités verbales elle ne joue qu'un rôle subsidiaire, accessoire » (Jakobson 1963 : 218). Cette fonction résulte des préférences du locuteur ou de l'allocutaire pour le contenu et la forme de leur message. Ainsi, le message se réalise sous une forme parmi d'autres formes possibles. À ce propos, Jakobson donne l'exemple d'une jeune fille « qui parle toujours de "l'affreux Alfred" » (*ibid.* : 219). Quand on lui demande pourquoi l'adjectif *affreux* et pas un autre, elle répond : « parce que je le déteste » (*ibid.*). Puisqu'elle le déteste, elle aurait pu opter aussi pour les autres adjectifs tels que « terrible, horrible, insupportable, dégoûtant » (*ibid.*), ce qui n'a pas été le cas. Quand on lui demande la raison pour laquelle elle a choisi l'adjectif « affreux », sa réponse : « je ne sais pas pourquoi, mais affreux lui va mieux » (*ibid.*). Néanmoins, cette fonction n'a pas de place dans notre corpus.

Chaque facteur de communication établit une relation avec le message et c'est ainsi que les fonctions du langage se mettent au jour. Toutefois, il faut prendre en compte que dans notre corpus, le destinataire et le destinataire sont souvent réversibles. Le tableau suivant (14) illustre les facteurs et les fonctions.

Tableau (14) : facteurs de la communication et fonctions du langage

FACTEURS		FONCTION
De	À	
Message	Contexte	Référentielle
Message	Destinateur	Expressive (émotive)
Message	Destinataire	Conative (impressive)
Message	Contact	Phatique
Message	Code	Métalinguistique
Message	Message	Poétique

Un message n'exprime pas forcément une seule de ces six fonctions. En effet, toutes les fonctions peuvent exister à des degrés différents dans un seul message, mais la prépondérance de l'une d'entre elles peut déterminer la nature du message. Par exemple,

« la prédominance de la fonction référentielle définira le langage scientifique, la fonction poétique la littérature et la poésie, la fonction conative le discours prescriptif ou moraliste, etc. La distinction de différents types de messages selon leur fonction prédominante trouvera une fonction plus cohérente dans l'analyse du fonctionnement des discours qui identifiera des types de discours et des genres de texte » (Meunier et Peraya 2004 : 76).

Dans les entrevues par étapes progressives de la première étape du SVA, le canal est les voix des participants, le code est le français québécois oral, plutôt préconstruit du côté de l'intervenant et plutôt spontané du côté de l'enfant. L'entrevue est une communication en face à face dans laquelle c'est la fonction *référentielle* du langage qui compte le plus du fait qu'il s'agit de donner et de recevoir le plus de renseignements possible.

Concernant les traits des fonctions du langage à travers les déclarations qui constituent notre corpus, le tableau suivant (15) illustre quelques énoncés exemplaires de la fonction référentielle dans chaque déclaration du côté du *je-enfant* :

Tableau (15) : fonction référentielle

Exemples
Enfant — <i>Des fois quand on est méchant avec elle, elle est méchante avec nous autres pis quand on est pas méchant avec elle, elle est pas méchante avec nous autres.</i> (Déclaration 1, L28).
Enfant — <i>Des fois je m’fais garder par mon père. Des fois mais pas beaucoup. Juste dans fin de semaine.</i> (Déclaration 2, L57)
Enfant — <i>Pis j’ai écrit une lettre, j’attends sa réponse mais d’après moi y va pas me récrire.</i> (Déclaration 3, L100).
Enfant — <i>Y m’touchait les parties intimes quand ma mère était pas là, quand était partie travailler le matin.</i> (Déclaration 4, L71).
Enfant — <i>Ben, c’est quand ma mère est pas là, quand y a personne chez nous. Y l’fait des fois dans le sous-sol, des fois dans sa chambre.</i> (Déclaration 5, L52).
Enfant — <i>Pis aussi, on est allé jouer dans les jeux au McDonald. On a déjeuné là.</i> (Déclaration 6, L71).
Enfant — <i>C’est la fée des dents qui m’a donné ça parce que j’ai perdu deux dents.</i> (Déclaration 7, L80).
Enfant — <i>Parce que mes parents sont séparés, pis ma mère elle a un chum, pis le chum y m’fait des choses sexuellement, pis j’aime pas ça.</i> (Déclaration 8, L93).
Enfant — <i>Ça, c’t’un bain.</i> (Déclaration 9, L288).
Enfant — <i>Ben y a un problème de ma santé.</i> (Déclaration 10, L77).

Par ailleurs, c'est souvent lorsque le *je-intervenant* qui parle et pose des questions pour inciter l'enfant à s'exprimer qu'il s'agit de la fonction conative (impressive) qui entre en jeu. Cela se produit aussi parfois par l'intervention de l'enfant comme on peut le constater dans le tableau suivant (16) pour les déclarations 7 et 8 :

Tableau (16) : fonction conative (impressive)

Exemples
Intervenant : Oh ! <i>Tu réussis bien ?</i> Enfant — Oui. (Déclaration 1, L19-20).
Intervenant — Ah oui ! <i>Alors tu me montres un mouvement. Ça, supposons que c'est le vaxxx, qu'est-ce qu'il a fait avec le vaxxx ? Montre-le sur le crayon !</i> (Déclaration 2, L131-132)
Intervenant — <i>Essaie de m'expliquer un peu comment !</i> Vous étiez tous les deux couchés sur le côté ? Enfant — Attends. J'ai la photocopie de la lettre que je vous ai envoyée... (Déclaration 3, L253-254)
Intervenant — Ah ! Oui. <i>Tu peux me dire pourquoi ?</i> Enfant — Parce que les choses qui existent, c'est plus amusant. (Déclaration 4, L34-35).
Intervenant — <i>On va s'en occuper. Tu t'inquiètes plus avec ça. Compris ?</i> Ça, l'histoire de la plainte à la police, (...) Enfant — Ben, j pense qu'elle veut faire une plainte. (Déclaration 5, L367-369).
Intervenant — Ah ! ben là, ça va être plus tard (...). <i>Tu te rappelles qu'on s'est déjà vu ?</i> Enfant — Oui. (Déclaration 6, L5-7).
Intervenant — De p'tit, p'tit, p'tit? Montre-moi ça. Enfant — <i>Essaye de deviner !</i> (Déclaration 7, L64-65).
Intervenant — (...) Moi, si je dis à la police je m'excuse, je recommencerai plus le vol de banque. La police elle dit O.K. t'es gentille... Enfant — <i>Franchement !</i> Intervenant — Ben, c'est ça que tu es en train de faire, X. <i>Tu es gentil, je vais te faire confiance</i> (Déclaration 8, L396-403).
Enfant — Oui, avec la feuille. Intervenant — Ah non ! <i>La feuille X., va la garder !</i> (Déclaration 9, L353-354).
Intervenant — (...) <i>raconte-moi ce que tu veux me raconter ! Vas-y de façon très à l'aise (...)</i> Enfant — C'est parce que j'ai un problème. (Déclaration 10, L61-63).

Quand c'est le *je-enfant* qui prend la parole pour parler de lui/elle, de ce qu'il/elle a vécu, c'est la fonction émotive (expressive) du langage qui est en question. La même fonction peut également apparaître lorsque le *je-intervenant* veut exprimer son sentiment envers les vécus de l'enfant par une interjection, comme il en est pour la déclaration (10) ou lorsque l'enfant ne parle pas et que l'intervenant exprime son sentiment devant ce mutisme comme dans la déclaration (9) dans le tableau suivant (17) :

Tableau (17) : fonction émotive (expressive)

Exemples
Intervenant — Qu'est ce que tu n'aimes pas ? Enfant — <i>Ce que j'aime pas, quand il avait dit au petit gars à AA, il lui avait dit « depuis quand tu manges de la main gauche ? (...)»</i> (Déclaration 1, L258-261)
Intervenant — (...) Pourquoi tu l'as pas vu depuis si longtemps ? Enfant — <i>Ben, par ce qu'y m'a fait quelque chose de méchant pis moi j'aime pas ça.</i> (Déclaration 2, L7-67-68)
Intervenant — Pourquoi tu l'as dit à ta mère ? Enfant — <i>Parce que ça me tracassait pis ça me faisait mal au ventre.</i> (Déclaration 3, L337-338).
Prof — Mais t'avais raconté à moi puis à J. quelque chose, tu nous avais dit que c'était dans la salle de bain, que c'était arrivé lundi. Enfant — <i>Ah! C'est vrai. J'me souviens plus.</i> (Déclaration 4, L201-203).
Intervenant — Peux-tu me le dire pourquoi ? Enfant — <i>C'est à cause que mon frère, y m'a... j'sais pas comment l'dire.</i> (Déclaration 5, L3-4).
Intervenant — Quand maman touche à ta vulxx, qu'est-ce qui se passe pour toi? Enfant — <i>Ben, ça m'fait mal, j'aime pas ça.</i> (Déclaration 6, L188-190).
Enfant — <i>Ah zut ! mes jambes sont cassées,</i> Intervenant — Hein ? Ça se passait où les jeux ? (Déclaration 7, L441-442).
Intervenant — Pis comment il a fait pour te déshabiller ? Enfant — <i>Ben t'sais j'me r'tenais pis y dit: « si t'ôtes pas tes mains, j'vais t'donner une volée.</i> (Déclaration 8, L154-155).
Intervenant — « G... » qu'est-ce que c'est ça ? C'est un camp de vacances ? Tu t'en vas à la campagne ? Non ? Enfant — (inaudible). Intervenant — <i>J'ai de la misère à comprendre ! Tu y vas-tu en auto ? Oui. Avec qui ?</i> Enfant — Avec (inaudible) (Déclaration 9, L11-15).
Enfant — Ben j'veux dire, y'a un homme, ça fait longtemps là, que j'ai des problèmes de vol, parce qu'y m'faisait voler des choses. Intervenant — <i>Ah oui !</i> (Déclaration 10, L67-69).

La fonction phatique entre en jeu notamment au début de toutes les entrevues dans l'étape de la mise en relation puisque l'intervenant essaie, dans cette étape, d'établir le contact avec la victime qui n'a pas, la plupart du temps, l'intention de s'exprimer et qui hésite souvent en raison de ce qu'elle a vécu. Cette fonction est présente aussi lorsque l'intervenant essaie de vérifier si le canal de communication est toujours ouvert, comme on peut le constater dans le tableau suivant (18) :

Tableau (18) : fonction phatique

Exemples
Intervenant — <i>Dis-moi, comment va à la maison ?</i> Enfant — Bien. (Déclaration 1, L9-10)
Enfant — Est-ce que tu l'as jeté, mon dessin ? Intervenant — Non, il est encore là ton dessin. On va le regarder tantôt. O.K. ? Enfant — O.K. Intervenant — <i>Là si on revenait...</i> Parce que c'est important qu'est-ce que... Moi, ce qui est important pour moi, là XX. (Déclaration 2, L70-73)
Intervenant — <i>Oui. Est-ce que tu veux me parler des problèmes que tu as ? Des problèmes que tu vis ?</i> Enfant — Je vis avec mon père. (Déclaration 3, L41-42).
Intervenant — Quand tu dis "dans la chambre", est-ce que tu veux... Enfant — Est-ce que j'ai mangé mon Pop Tart ? Prof — <i>Oui, mais si tu continues de parler avec C. en même temps.</i> (Déclaration 4, L81-84).
Intervenant — <i>Attends une minute, ce que t'es en train de me dire, c'est qu'une fois...</i> Enfant — Une fois, mon frère Y. avait dit (...) (Déclaration 5, L129-131).
Intervenant — Est-ce qu'il y a une fois où tu te souviens où c'est arrivé ? (...) Est-ce que tu t'en souviens d'une fois ? Enfant — Oui. Intervenant — <i>Je t'écoute, conte-moi ça.</i> (Déclaration 6, 170-173).
Enfant — J'ai quelque chose à aller chercher. J'vais t'l'montrer ! Le jeu du big foot. On va rire. Intervenant — <i>Là j'ai pas le temps de jouer avec toi par exemple, on pourra peut-être une autre fois. Dis-moi y a-t-il des jeux que t'as avec tes amis des fois pis qui sont pas des jeux comme ceux-là, des jeux...Lesquels ?</i> (Déclaration 7, L130-133).
Intervenant — O.K. <i>Avance ta chaise, peut-être tu vas être plus confortable.</i> Ça c'est G. qui a fait ça ? Enfant — Oui. (Déclaration 8, L168-169).
Intervenant — Ah, bien ! Pourquoi ? Pourquoi ? Elle n'est pas gentille ? <i>Humm</i> , elle n'est pas gentille ? Enfant — Non. (Déclaration 9, L43-44).
Intervenant — Plusieurs problèmes. <i>O.K., je t'écoute.</i> Qu'est-ce que tu voudrais me dire ? Enfant — Ben j'veux dire, y a un homme, ça fait longtemps là, que j'ai des problèmes de vol (...) (Déclaration 10, L66-67).

Étant donné que l'enfant a peu de connaissances concernant la sexualité, il/elle n'arrive souvent pas à interpréter ce que l'intervenant lui dit. Par conséquent, l'intervenant se sent obligé d'explicitier son énoncé de façon que l'enfant puisse le comprendre. Ainsi, on peut dire que l'intervenant utilise un langage pour expliquer ce même langage, d'où la fonction métalinguistique qui entre en jeu. Cela se fait aussi voir quand l'enfant veut exprimer ses vécus en ses propres mots, comme nous avons marqué pour les deuxième et quatrième déclarations dans le tableau suivant (19) :

Tableau (19) : fonction métalinguistique

Exemples
Enfant — <i>En voulant dire qu'il m'aime.</i> Intervenant — <i>Ça, ça voulait dire qu'il t'aimait ? (...)</i> (Déclaration 1, L150-151)
Intervenant — Est-ce que tu penses que c'est en tapant les enfants qu'on les aide ? Enfant — <i>Non, aider c'est pas taper.</i> (Déclaration 2, L249-253)
Intervenant — <i>(...) je suis pas sûre si j'ai bien compris là, est-ce que t'es en train de me dire que t'en as parlé avec ton ami pis le père de ton ami.</i> Enfant — Non. (Déclaration 3, L195-197).
Intervenant — Quand tu dis "quand tu étais bébé", explique-moi ça veut dire quoi ça, "quand tu étais bébé" ? Enfant — <i>Quand on est bébé, ça veut dire qu'on est tout petit.</i> (Déclaration 4, 172-174).
Intervenant — <i>C'est ça. Comprends-tu ? (...)</i> On veut lui demander de reconnaître ce qu'il t'a fait. <i>Ça veut dire qu'il dise que : « oui, c'est vrai »</i> (Déclaration 5, L227-230).
Intervenant — <i>Quand tu as une robe, maman elle le fait...elle touche à ta vulxx même si mamie est là, parce que t'es en robe, c'est ça ?</i> Enfant — (inaudible) (Déclaration 6, L212-213).
Intervenant — <i>Presque, ça veut dire quoi ça ; presque ?</i> Enfant — <i>Presque ça veut dire que presque tout le temps avec ça. Presque tout le temps...</i> (Déclaration 7, L1370-373).
Intervenant — (...) <i>Tu sais faire la différence entre dire la vérité et dire des mensonges ?</i> Enfant — Oui. Intervenant — Oui. C'est quoi, c'est quoi la différence ? Enfant — <i>Ben quand tu dis un mensonge, la différence c'est parce que c'est pas la vérité.</i> (Déclaration 8, L75-79).
Intervenant — Ça, c'est le petit bain, il est petit hein ? Veux-tu, je vais essayer d'en faire un moi ?... Un plus gros et tu me diras si c'est correct O.K. ? <i>Ç'a-tu l'air d'un bain ça X. ?</i> Enfant — Oui. (Déclaration 9, L284-286).
Intervenant — Est-ce que tu te rappelles des circonstances dans lesquelles ça s'est passé ? Enfant — <i>Qu'est-ce que tu veux dire, j'comprends pas.</i> Intervenant — <i>Est-ce que tu te rappelles un peu là, c'était-tu le matin, le soir, qu'est-ce qui s'était passé avant, où était maman, est-ce qu'il t'a dit des choses ?</i> (Déclaration 10, L176-179).

3.4. GENRES ET TYPES DE DISCOURS

En analyse du discours, il n'existe pas une seule acceptation précise de la notion de type et de genre du discours. D'un point de vue large, la notion de type de discours désigne « n'importe quelle classe du discours, quel que soit le critère qui préside à son établissement » (Maingueneau 2002d : 592). Il y a des approches qui opposent le *type de discours* au *genre de discours* « comme un secteur de production verbale d'une société à un dispositif de communication particulier (impliquant des rôles, un canal, des thèmes, etc.) ; le *type* de discours politique, par exemple, recouvre de multiples *genres* : débats télévisés, tracts, programme électoral... » (*ibid.*) ; d'autres distinguent entre *hypergenre*, *genre* et *sous-genre* : par exemple « sous l'hypergenre qu'est la littérature (vs la presse ou la correspondance administrative), le genre romanesque (vs la poésie ou le théâtre) et le sous-genre de la science-fiction (vs le fantastique ou le policier) » (Détrie et al. 2001 : 371, 372). Par ailleurs, Maingueneau fait également remarquer la classification de D. Biber (1988, 1989) qui identifie quelques grands types à partir de la répartition statistique de traits grammaticaux :

« *interaction interpersonnelle* (cf. les conversations familiales), *interaction informative* (cf. les conversations en contexte professionnel), *exposition scientifique* (cf. les articles scientifiques), *exposition cultivée* (cf. la critique journalistique), *fiction narrative* (cf. le roman), *narration expositive* (cf. les biographies), *reportage en direct* (cf. les reportages sportifs), *persuasion avec implication personnelle* (cf. les allocutions politiques) » (Maingueneau 2002f : 596).

Parallèlement aux idées de Maingueneau, Sarfati précise qu'« il existe des types de discours auxquels correspondent, dans la mesure où les premiers incluent les seconds, des genres du discours » (2007 : 79). Par conséquent, les types de discours se manifestent « dans les différents domaines de l'activité socio-historique et culturelle : discours littéraire, discours politique, discours scientifique, discours religieux, discours juridique, discours journalistique, etc. » (*ibid.*). Quant aux genres de discours, ils sont traités « en fonction des types de discours. L'article, la loi, le plaidoyer sont des genres du type discursif juridique ; le fait divers, le reportage, l'éditorial, la brève, des genres du type discursif journalistique » (*ibid.*).

À partir des approches que nous avons précédemment citées concernant la classification des discours en *genre* ou en *type*, nous constatons que plusieurs classements sont possibles pour un même objet. Ainsi, *l'entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel* constitue un genre de discours particulier, à l'intérieur du type de discours *juridique* ou *judiciaire* ; ou bien, le sous-genre (*l'entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel*) dans le genre (*l'entrevue à des fins criminologiques*), lequel faisant partie de l'hypergenre (*les échanges en contexte professionnel*). Par ailleurs, étant donné que ces déclarations ont pour but de témoigner et de traduire une facette des expériences réellement vécues des enfants victimes, on peut les classer également parmi les *discours factuels* qui s'opposent aux *discours fictifs*.

En fait, quel que soit le classement dans lequel se trouvent *les entrevues à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel*, c'est le point de vue énonciatif qui compte le plus quand on procède à les analyser, car la classification hiérarchique d'un discours en genre ou en type dépend souvent du point de repère de l'analyste. Dans ce cas, nous pouvons dire que notre corpus fait partie du genre de la *conversation* qui se situe dans la typologie d'*interaction verbale*. Il est également possible d'établir la même classification en hypergenre, genre et sous-genre : hypergenre (interaction verbale), genre (échange juridique) et sous-genre (*l'entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel*). En définitive, c'est l'aspect interactionnel et conversationnel des entrevues qui s'avère important si bien que nous allons essayer d'explicitier, dans ce qui suit, les notions d'interaction verbale et la conversation.

3.4.1. Interaction verbale et conversation

Les individus peuvent interagir par divers moyens : il existe d'un côté « les interactions **non verbales** (circulation, danse, sport collectif, etc.) (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 7), de l'autre, les interactions **verbales** « qui se réalisent **principalement** par de moyens verbaux, comme les conversations » (*ibid.*). Toutefois, il faut prendre en compte que certains échanges peuvent contenir ces deux genres d'interactions à la fois. Dans le cadre de notre thèse, nous allons nous intéresser aux interactions verbales du fait que notre corpus consiste

en des transcriptions écrites des entrevues et ne comprend pas les gestes posés qu'on pourrait apercevoir à partir de la vision de l'enregistrement vidéo des entrevues.

Le point de départ de la notion d'*interaction verbale* est, en fait, le même que celui du schéma de la communication de Jakobson que nous avons précédemment examiné ; à cette différence que dans l'interaction, il s'agit de l'interlocution qui « n'est pas un parler *à* mais *avec* : un interlocuteur n'est pas émetteur et récepteur successivement, mais simultanément ; l'interlocuteur participe activement à l'énoncé du locuteur » (Détrie et al. 2001 : 153). *L'analyse conversationnelle*, de son côté, résulte de cette approche interactionniste. Elle est « entendue non comme analyse de conversations au sens étroit, mais comme analyse des interactions verbales » (*ibid.*).

Selon Kerbrat-Orecchioni, l'exercice de la parole implique 3 notions : premièrement « une **allocution**, c'est-à-dire l'existence d'un destinataire physiquement distinct du locuteur » (1996 : 4). Il implique aussi « une **interlocution**, c'est-à-dire, “échange de mots”. (...) la situation la plus commune de l'exercice du langage, c'est celle où la parole circule et s'échange (**dia-logue** donc) » (*ibid.*). Enfin, il implique « une **interaction**, c'est-à-dire que tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des “interactants”, exercent les uns sur les autres un réseau d'**influences mutuelles** » (*ibid.*).

En analyse du discours, « l'approche interactionniste a mis l'accent sur la nécessité de privilégier le *discours dialogué oral*, tel qu'il se réalise dans les diverses situations de la vie quotidienne » (Cosnier 2002 : 321). Par conséquent, les recherches dans ce domaine ont pour objet de « reconstituer les partitions qui sous-tendent l'exécution des interactions particulières, et, au-delà, dégager les règles générales de l'“harmonie” conversationnelle » (*ibid.*).

Pour qu'il y ait une interaction, il faut que les interactants s'engagent tous dans l'échange, ainsi qu'« ils produisent des signes de cet engagement mutuel, en recourant à divers procédés de **validation interlocutoire** » (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 4). Dans ce cas, ils ne seront plus les *locuteurs*, mais les *interlocuteurs*. L'interaction verbale n'est donc pas

considérée comme une *production*, mais comme une *coproduction* qui résulte de la collaboration de l'émetteur et du récepteur. Comme procédés de validation interlocutoire, l'émetteur doit, par exemple, s'engager dans des activités phatiques pour maintenir l'attention du récepteur par « des sortes de « captateurs » (tels que “hein”, “n'est-ce pas”, “tu sais”, “tu vois”, “dis”, “je vais t'dire”, “j'te dis pas”, etc.) » (*ibid.* : 5). Le récepteur, de sa part, doit signaler à l'émetteur, par l'intermédiaire des activités régulatrices, qu'il n'y a pas de défaillance entre eux, à savoir par les « vocales (“hmm”, et autres vocalisations), ou verbales (“oui”, “d'accord”) » (*ibid.*).

La conversation est un genre particulier de l'interaction verbale. Elle « suppose une situation de communication orale le plus souvent en face à face dans laquelle deux ou plusieurs participants échangent des propos » (Détrie et al. 2001 : 65). L'analyse conversationnelle privilégie la parole et s'intéresse à l'organisation de la parole dans les échanges quotidiens. Il s'agit d'une rencontre des participants pour accomplir des actions. L'analyse conversationnelle conduit ainsi,

« d'une part à décrire des arrangements locaux, qu'il s'agisse des procédures d'organisation, telles celles à l'œuvre dans l'alternance des tours de parole, ou des procédures de séquentialisation, telles celles qui régissent le fonctionnement de la paire adjacente, mettant ainsi en évidence le caractère ordonné des conversations et autres types d'interactions. D'autre part, à travers la description de ces procédures, elle montre comment les participants à une interaction sont mutuellement orientés et rendent mutuellement intelligible ce qu'ils sont en train de faire » (Traverso 2002 : 38).

L'analyse du discours et *l'analyse conversationnelle* proviennent séparément de diverses écoles et s'occupent des problématiques spécifiques, donc ce sont deux domaines différents dans les sciences de langage. Toutefois, pour ne pas restreindre le cadre d'*analyse du discours* en *analyse conversationnelle*, ainsi que pour ne pas négliger la place de *l'analyse conversationnelle* en *analyse du discours*, Moeschler opte pour le terme « *analyse pragmatique du discours* » (Moeschler 1985 : 15). Cette approche semble être proche du contenu de notre thèse, du fait que les éléments de l'AD que nous étudions dans le cadre de notre thèse font partie de ces deux domaines à la fois. Nous pouvons donc emprunter cette approche sans pour autant toujours l'appeler *analyse pragmatique du discours*, mais *analyse du discours conversationnel* ou simplement *analyse du discours* (AD) qui vont

signifier, pour nous, la même notion tout au long de notre thèse, car les *conversations* sont bel et bien les *discours*, par contre il existe des discours qui ne sont pas conversationnels. Ainsi, nous allons considérer l'*analyse conversationnelle* comme une partie intégrante de l'*analyse du discours*.

3.5. ANALYSE HIÉRARCHIQUE ET FONCTIONNELLE DE LA CONVERSATION

Les travaux francophones dans le domaine d'interaction et de conversation ont été largement influencés par les travaux de l'*École de Genève* dont les principaux représentants sont E. Roulet et J. Moeschler, pour qui l'analyse conversationnelle comporte d'une part l'**analyse hiérarchique** de la conversation (analyse structurelle), d'autre part l'**analyse fonctionnelle** de la conversation. Dans cette partie de notre thèse, nous allons étudier *le modèle standard genevois de l'analyse conversationnelle* en l'exemplifiant à partir de notre corpus.

Toutes les interactions qui se produisent dans une conversation mettent en œuvre des procédés de coaction et d'argumentation ; si bien que l'analyse conversationnelle a pour but de « mettre à jour les coactions et argumentations qui interviennent dans les interactions verbales » (Moeschler 1985 : 14). Ces coactions et argumentations peuvent se manifester dans une interaction lorsque les interlocuteurs « sont obligés de débattre, perdre ou gagner la face, marquer des points, négocier pour arriver ou non à une solution, confirmer des opinions ou polémiquer » (*ibid.*).

La structure hiérarchique de la conversation est composée de cinq unités :

- « Unités dialogales → Interaction (“rencontre”, “événements de Communication” ; cas particulier : conversation)
- Séquence (ou “épisode”)
- Échange
- Unités monologiques → Intervention
- Acte de langage » (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 36).

Dans cette organisation hiérarchique, « toute unité de rang supérieur est constituée d'unité(s) de rang inférieur » (Moeschler 1982 : 154), ce qui fait que l'interaction comporte les séquences, les séquences contiennent les échanges, et ainsi de suite. *L'interaction* qui se situe en tête de cette hiérarchisation peut découler de divers types de discours : conversation, entrevue, interview, etc. La conversation ainsi considérée, constitue alors un type particulier de l'interaction. Pour notre thèse, le *type d'interaction* est bien l'entrevue, plus précisément « l'entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel ». C'est une entrevue dite « l'entrevue par étapes progressives ». Dans la structure hiérarchique de la conversation, les différentes étapes de cette entrevue (voir 1.2. L'entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant) constituent les *séquences*, à savoir « étape de la mise en relation », « étape du récit libre », etc.

Selon l'approche genevoise, c'est à partir de *l'échange* que les constituants conversationnels majeurs commencent (modèle genevois standard). L'échange est « la plus petite unité dialogale d'une conversation » (*ibid.*), et c'est la raison pour laquelle « il fait en quelque sorte figure d'unité-vedette en analyse des conversations » (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 36). Pour qu'il y ait un échange, il faut au moins deux participants et au moins une contribution linguistique de la part de chacun. Les conversations peuvent être composées aussi bien d'un échange que d'une succession d'échanges.

Les échanges sont constitués d'*interventions*, et ces dernières consistent en « la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier » (*ibid.* : 37). Donc une intervention est produite par un seul locuteur. Un échange est souvent constitué de deux ou trois interventions. Si un échange « est constitué de *deux interventions*, on parle de *paire adjacente* : la première intervention est dite **initiative** et la deuxième **réactive** » (*ibid.* : 38). Ainsi, l'exemple suivant (314) témoigne d'un échange (paire adjacente), tandis que l'exemple (315) constitue une intervention (initiative). Toutefois, il ne faut pas confondre l'*intervention* avec le *tour de parole*, car un tour de parole peut parfois contenir plus d'une intervention comme il en est dans l'exemple (316) dans lequel le troisième tour de parole de l'intervenant (L120-121) comporte deux interventions : « *Chez elle, O.K.* » est la première intervention (évaluative) qui est relative à l'échange qui la précède et qui est introduite aussi par le même protagoniste (l'intervenant) ; alors que « *Est-ce qu'il faisait*

clair dehors ou il faisait noir dehors ? Comment c'était ? » est la deuxième intervention qui initie un autre échange.

Exemple (314)

21. Intervenant — **En quelle année es-tu ?**

22. Enfant — **Première année.** (Déclaration 6)

Exemple (315)

24. Intervenant — **Est-ce que tu connais le nom de ton professeur ?** (Déclaration 6)

Exemple (316)

115. Intervenant — Tu t'en rappelles pas ? Juste un petit peu ? Où tu étais à ce moment-là, quand c'est

116. arrivé ?

117. Enfant — À la maison.

118. Intervenant — La quelle maison ?

119. Enfant — Chez elle.

120. Intervenant — **Chez elle, O.K. Est-ce qu'il faisait clair dehors ou il faisait noir dehors ? Comment**

121. **c'était ?**

122. Enfant — C'était clair. (Déclaration 6)

Enfin, au dernier rang de cette structure, nous constatons les actes de langages « tels que les a décrits une tradition déjà ancienne en pragmatique (question, requête, promesse, excuse, etc.) » (*ibid.* : 39). Dans le modèle genevois, Moeschler distingue entre l'*acte directeur* et l'*acte subordonné*. Une intervention peut être composée d'un acte directeur ou d'un acte directeur et d'un ou de plusieurs actes subordonnés (dans ce cas, il s'agit de l'*intervention complexe*). Le constituant *directeur* est « l'acte de langage donnant le sens général de l'intervention, c'est-à-dire sa force illocutoire » (Moeschler 1985 : 88) ; tandis que les constituants subordonnés « sont les actes de langage qui viennent appuyer, justifier, préparer, argumenter en faveur, etc. de l'acte directeur » (*ibid.*). Dans l'exemple suivant (317), la première intervention de l'enfant (L358) contient seulement un acte directeur (A_d) : « *Ben, au juge là, est-ce qu'il faudrait que j'aille là ?* » ; tandis que la deuxième intervention de l'enfant comporte un acte directeur (A_d) : « *Ben, j'trouve pas ça trop trop agréable* » et deux actes subordonnés qui justifient l'acte directeur : (A_s1) : « *Parce que là après, y va l'sentir que c'est moi qui l'a dit* » et (A_s2) : « *Après y va vouloir faire des, t'sais là, faire des menaces, ces choses-là* ».

Exemple (317)

358. Enfant — **Ben, au juge là, est-ce qu'il faudrait que j'aille là ?**

359. Intervenant — Oui. Ça, qu'est-ce que t'en penses de ça ?

360. Enfant — **Ben, j'trouve pas ça trop trop agréable. Parce que là après, y va l'sentir que c'est moi**

361. **qui l'a dit. Après y va vouloir faire des, t'sais là, faire des menaces, ces choses-là.** (Déclaration 5)

L'échange, en tant que la plus petite unité dialogale, révèle différents types parmi lesquels Goffman (1973) en distingue deux : les échanges *confirmatifs* et les échanges *réparateurs*. Les échanges confirmatifs dont le rôle est de confirmer l'existence d'un rapport social entre les interlocuteurs se font voir davantage dans les échanges d'ouverture et de fermeture de la conversation, plus particulièrement sous forme de salutation. Ainsi, les exemples suivants (318) et (319) sont des échanges confirmatifs. En (318), il s'agit d'un comportement rituel de répondre à la salutation par une salutation ; tandis que l'exemple (319) démontre une question et une réponse à cette question. Toutefois, en (319), l'intervenant demande à l'enfant comment il se sent, mais ce genre d'interrogation « n'est pas à prendre comme telle, ce n'est pas une question qui est posée, mais une salutation qui est présentée. La réponse donnée n'est pas une réponse, mais une salutation indépendante, disponible au second locuteur » (Goffman 1973 : 89).

Exemple (318)

1. Intervenant — **Bonjour XX.**

2. Enfant — **Bonjour.** (Déclaration 2)

Exemple (319)

10. Intervenant — **Comment ça va depuis le temps qu'on s'est vu?**

11. Enfant — **Bien.** (Déclaration 6)

Quant aux échanges **réparateurs**, Goffman donne l'exemple suivant :

« Faits : A marche sur le pied de B

A : " Excusez-moi ! "

B : " Pas de quoi " » (*ibid.* : 139).

Dans l'exemple ci-dessus, l'acte d'excuse de la part du locuteur (A) lui permet de réparer son offense territoriale envers (B). Goffman ajoute que, dans cet échange, « l'activité rituelle décrite permet aux participants de poursuivre leur chemin, sinon avec la satisfaction de voir l'incident clos, du moins avec le droit d'agir comme s'il était clos et l'équilibre rituel restauré » (*ibid.*). Les échanges réparateurs visent donc à réparer une offense

territoriale ou de compenser les effets d'une interlocution, ce qui permet aux interlocuteurs d'avancer la conversation, si besoin est. Toutefois, il est à remarquer que, chez Goffman, l'offense territoriale ne consiste pas seulement en des excuses, mais aussi en « une justification ("J'ai un train à prendre"), ou une prière ("Est-ce que je peux passer ?"), ou une combinaison des deux ou des trois ("Excusez-moi ; est-ce que je peux passer ? J'ai un train à prendre") » (*ibid.* : 140). Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une offense réelle, mais virtuelle. Ces offenses virtuelles proviennent du fait que les interlocuteurs ont des faces positives qui s'opposent au besoin d'être reconnu, et également, des faces négatives qui s'opposent au besoin de vouloir défendre leur territoire personnel. Par conséquent, c'est parce que les actes de langage tels que la question, la requête, l'ordre, etc. provoquent la menace envers les faces positives ou négatives des sujets parlants qu'il s'agit de la réparation. Autrement dit, pour qu'il y ait un échange réparateur, il ne faut pas forcément que l'un/une s'excuse suite à une situation dans laquelle il/elle marche sur le pied de l'autre, mais toutes les situations peuvent provoquer un échange réparateur par les actes de langage comme question, requête ou ordre. Ainsi, il y a une réparation dans la question « *Peux-tu me passer le sel ?* », comme il en est dans l'énoncé « *excusez-moi !* ».

Moeschler propose la structure basique de l'échange réparateur comme « **réparation + satisfaction + appréciation**, c'est-à-dire un échange à trois termes » (1985 : 84), ce qui est parfois démontré aussi comme *initiative + réaction + évaluation* ou encore *intervention initiative + intervention réactive + intervention évaluative*. Toutefois, un échange minimal comporte deux termes (**réparation + satisfaction**). L'exemple suivant (320) montre la structure basique d'un échange réparateur :

Réparation/ initiative : Intervenant : « *Tu veux pas retourner chez lui ?* »

Satisfaction/ réaction : Enfant : « *J'veais attendre jusqu'à temps qu'y ait, qu'y me renvoie la lettre, s'y me renvoie pas, j'veais pas y aller* ».

Appréciation/ évaluation : Intervenant : « *O.K.* »

Exemple (320)

104. Intervenant — Tu veux pas retourner chez lui ?

105. Enfant — J'veais attendre jusqu'à temps qu'y ait, qu'y me renvoie la lettre, s'y me renvoie pas,

106. j'veais pas y aller.

107. Intervenant — O.K. (Déclaration 3)

Dans les échanges réparateurs, il peut parfois y avoir un type spécifique d'échange qu'on appelle l'**échange enchâssé**. Moeschler entend par des échanges enchâssés « un échange, généralement minimal, inclus dans un autre échange » (*ibid.*). Nous avons illustré un échange enchâssé dans un échange réparateur par l'exemple suivant (321). Dans cet échange, on peut en effet distinguer deux échanges E1 et E2 (E2 est enchâssé dans E1) :

Exemple (321)

197. Intervenant 1 — O.K. Alors, comment ça s'est passée Il t'a dit ça. Ensuite qu'est-ce qu'il s'est passé ?
 198. Enfant 1 — Ah ben là y a commencé à rentrer son pxxxx... dans mes fxxx...
 199. Intervenant 2 — **Attends un petit peu là, tu es où là quand il t'a fait ça ?**
 200. Enfant 2 — **J'étais dans la chambre à Y.**
 201. Intervenant 3 — Comme ça, là il est venu te rejoindre là lui? Qu'est-ce qu'il s'est passé ?
 202. Enfant 3 — C'est parce que y m'avait amenée, y m'a couchée dans le lit, pis là y'a commencé à me
 203. caresser là, à me caresser un peu les cheveux pis toute ça, pis là y a continué, pis là y'a rentré son pxxxx
 204. dans mes fxxx. (Déclaration 10)

E1

- Intervenant 1 — O.K. Alors, comment ça s'est passée Il t'a dit ça. Ensuite qu'est-ce qu'il s'est passé ?
 Enfant 1 — Ah ben là y a commencé à rentrer son pxxx... dans mes fxxx...
 Intervenant 3 — Comme ça, là il est venu te rejoindre là lui ? Qu'est-ce qu'il s'est passé ?
 Enfant 3 — C'est parce que y m'avait amenée, y m'a couchée dans le lit, pis là y a commencé à me caresser là, à me caresser un peu les cheveux pis tout ça, pis là y a continué, pis là y a rentré son dans mes fxxx.

E2

- Intervenant 2 — Attends un petit peu là, tu es où là quand il t'a fait ça ?
 Enfant 2 — J'étais dans la chambre à Y.

À côté de *l'analyse hiérarchique de la conversation* (analyse structurelle), une autre notion qui compte dans le modèle genevois de l'analyse conversationnelle est *l'analyse fonctionnelle* (les relations fonctionnelles) qui privilégie les fonctions pragmatiques des constituants de l'échange plutôt que leur rang catégoriel. Comme nous l'avons expliqué plus haut, dans le principe de composition hiérarchique, les interventions sont composées d'actes de langage, mais d'après l'analyse fonctionnelle, il est possible qu'une intervention soit composée d'échanges, d'interventions ou d'actes de langage (principe de récursivité). Or, l'analyse fonctionnelle a des contraintes de fonctions pragmatiques sans avoir de contraintes de hiérarchisation des constituants.

Moeschler détermine « deux types de fonctions assignables aux énoncés : d'une part, les fonctions **illocutoires** et d'autre part les fonctions **interactives** » (1985 : 93). C'est quand il s'agit du niveau de l'échange que les constituants (les interventions) entretiennent des **fonctions illocutoires**. Ces dernières peuvent être **initiatives**, **réactives** ou **réactives-initiatives**. Les fonctions illocutoires **initiatives** consistent en des « interventions imposant des droits et obligations à l'interlocuteur » (*ibid.*) et provoquent une réaction ultérieure du côté de l'interlocuteur, à savoir demande d'information, demande de confirmation, offre, etc. Les fonctions illocutoires **réactives** sont attribuées aux interventions qui closent l'échange et qui sont dépendantes des fonctions initiatives ; donc, ce sont les interventions initiatives qui provoquent les interventions réactives. Ces dernières « constituent essentiellement la classe générique des « réponses » et indiquent le type de satisfaction aux obligations contractées par l'interprétation des fonctions initiatives » (*ibid.*), à savoir réponse, confirmation, infirmation, refus, réfutation, etc. Les interventions **réactives-initiatives**, de leur côté, sont orientées vers les interventions qui les précèdent et qui les succèdent à la fois, d'où leur double orientation. Toutefois, on peut distinguer entre leur fonctions illocutoires **réactives positives** qui portent sur l'accord de l'interlocuteur (accepter, réponse positive, confirmation, évaluation positive) et les fonctions illocutoires **réactives négatives** qui porte sur le désaccord (nier, réponse négative, invalider, évaluation négative). Dans l'exemple (322), les deux interventions de l'intervenant (Intervenant-I1 et Intervenant-I2) sont de nature illocutoire initiative sous forme de demande d'information. Les deux interventions de l'enfant (Enfant-I1) et (Enfant-I2) correspondent respectivement aux fonctions illocutoires réactives positives et fonctions illocutoires réactives négatives.

Exemple (322)

173. **Intervenant-I1** — Il met sa main dans tes culottes ?

174. **Enfant-I1** — Oui.

175. **Intervenant-I2** — C'est arrivé souvent ça qu'il met sa main dans ta culotte ?

176. **Enfant-I2** — Non, rien qu'une fois. (Déclaration 1)

À ce stade, nous tenons à affirmer que la relation entre une intervention et une fonction illocutoire provient de l'interprétation de cette intervention dans les séquences dialogales, mais non pas des principes interprétatifs pragmatiques dont il s'agit dans la notion concernant la *théorie des actes de langage* que nous allons étudier ultérieurement dans la partie 3.6. *La pragmatique linguistique* de notre thèse. Autrement dit, dans l'analyse

hiérarchique et fonctionnelle de la conversation, l'*interprétation illocutoire* consiste en des relations d'enchaînements dialogales des interventions ; si bien qu'il ne faut pas la confondre avec la notion de l'*acte illocutoire* en pragmatique linguistique. Par conséquent, de telles notions comme l'implicature ou l'inférence ne font pas partie du contenu de l'analyse hiérarchique et fonctionnelle de la conversation, mais de celui de la pragmatique linguistique. Néanmoins, nous allons revenir plus tard sur les inférences telles que présupposé, sous-entendu, insinuation ou allusion, dans la partie consacrée à la pragmatique linguistique de notre thèse. Pour le moment, nous allons essayer d'éclaircir cette distinction de la notion illocutoire par l'exemple (323) :

Exemple (323)

130. Enfant — Une fois, mon frère Y. avait dit: « Demande-lui qu'y te le fasse », t'sais juste pour ça, t'sais
 131. parce qu'y l'aurait surpris...
 132. Intervenant — « Pis moi, j'vais le surprendre, je vais le pogner. »
 133. Enfant — Oui, c'est ça, pis y me l'aurait pas jamais, y m'aurait pus jamais touché.
 134. Intervenant — Puis là, qu'est-ce qui est arrivé ? Tu lui as-tu demandé à X. qu'il te le fasse ?
 135. Enfant — Oui. Juste pour Y., mon frère...
 136. Intervenant — Puis là, Y., il t'a-tu pognée ?
 137. Enfant — Y avait du monde dans maison.
 138. Intervenant — Ah ! X. a pas voulu ? O.K. Je comprends. Ça a pas arrivé après ça. (Déclaration 5)

Dans l'exemple précédent (323), nous constatons un échange réparateur dans les lignes 136, 137 et 138 que nous pouvons illustrer comme suit :

Initiative : I1_{Intervenant} — *Puis là, Y., il t'a-tu pognée ?*

Réactive-initiative : I1_{Enfant} — *Y avait du monde dans maison.*

Réactive : I2_{Intervenant} — *Ah ! X. a pas voulu ? O.K. Je comprends. Ça a pas arrivé après ça.*

Dans cet exemple, la première intervention de l'intervenant « *Puis là, Y., il t'a-tu pognée ?* » est initiative de la forme de demande d'information. Par contre, l'intervention de l'enfant « *Y avait du monde dans maison* » n'a pas l'air d'une réponse pertinente à cette question, donc elle ne paraît ni réactive ni initiative. C'est l'enchaînement de la deuxième intervention de l'intervenant « *Ah ! X. a pas voulu ? O.K. Je comprends. Ça a pas arrivé après ça* » qui accorde une fonction illocutoire (réactive-initiative) à l'intervention de l'enfant (I1_{Enfant}) qui veut dire implicitement que, son frère X. n'a pas accepté d'être avec la victime dans ces circonstances-là et que leur plan a échoué. Autrement dit, sans

enchaînement de la deuxième intervention de l'intervenant, nous n'aurions pas pu attribuer une fonction illocutoire (réactive-initiative) à l'intervention de l'enfant.

Par ailleurs, quand il s'agit du niveau de l'intervention, les constituants (les actes de langage) entretiennent des **fonctions interactives**. Comme nous l'avons expliqué plus haut (l'exemple 317), une intervention peut être composée d'un acte directeur ou d'un acte directeur et d'un ou de plusieurs actes subordonnés. La fonction interactive est relative aux actes subordonnés ayant « comme dénotation un constituant subordonné servant à appuyer, justifier, introduire, argumenter en faveur de l'acte directeur » (Moeschler 1985 : 98) ; alors que la fonction illocutoire reçoit sa fonction à partir de l'acte directeur. Traitant des **fonctions interactives** du point de vue de l'**argumentation**, Moeschler distingue les fonctions interactives **rétroactives** et **proactives**.

Les fonctions interactives **rétroactives** peuvent provenir de la **justification** ou du **commentaire**. Nous pouvons exemplifier *justification* par l'intervention « *Dans six mois, dans trois mois, il va recommencer, parce que lui il s' imagine qu'on va oublier ça* » dans l'exemple (324). Dans cette intervention, le premier constituant « *Dans six mois, dans trois mois, il va recommencer* » est l'acte directeur (A_d) tandis que le deuxième constituant « *parce que lui il s' imagine qu'on va oublier ça* » est l'acte subordonné (A_s) qui vient justifier l'acte directeur (A_d). Pour le *commentaire*, nous pouvons donner comme exemple l'intervention « *Ben, lui non plus, ça le tuera pas. Il va avoir sa punition, puis là il comprend que c'est sérieux* » dans l'exemple (325). Étant un commentaire de la part de l'intervenant, le constituant « *Il va avoir sa punition, puis là il comprend que c'est sérieux* » est l'acte subordonné (A_s) qui vient appuyer l'acte directeur (A_d) « *Ben, lui non plus, ça le tuera pas* ». Donc, dans les fonctions interactives *rétroactives*, l'acte directeur précède l'acte subordonné, tandis que c'est le contraire quand il s'agit des fonctions interactives *proactives* que nous allons expliquer dans ce qui suivra.

Exemple (324)

396. Intervenant — Il en a besoin, je pense qu'il en a besoin parce que moi, tu es pas la première que je

397. rencontre puis je le sais que ça ne marche pas juste lui dire d'arrêter. **Dans six mois, dans trois mois, il**

398. **va recommencer, parce que lui il s' imagine qu'on va oublier ça.** Moi, si je dis à la police je m'excuse,

399. je recommencerai plus le vol de banque. La police elle dit O.K. t'es gentille... (Déclaration 10)

Exemple (325)

420. Intervenant — Toi, t'as faim. Oui, ça achève. Mais j'aimerais ça que tu y penses fort, fort, parce que si
 421. on fait semblant là que c'est pas grave... Il faut... Il peut pas dire « je le ferai plus là », c'est grave ce
 422. qu'il a fait, X. Il a pas le droit de te faire ça. Quand on fait quelque chose, quand toi tu fais quelque
 423. chose que tu as pas le droit de faire, on te punit ?
 424. Enfant — Oui.
 425. Intervenant — Puis après ta punition, ça te tue pas ça ta punition ?
 426. Enfant — Non.
 427. Intervenant — **Ben, lui non plus, ça le tuera pas. Il va avoir sa punition, puis là il comprend que**
 428. **c'est sérieux.** Parce que sinon, on aura pas l'air sérieux nous autres, on va lui donner quasiment
 429. permission de recommencer. Il va dire si je recommence, c'est pas grave, j'aurai juste à dire après que je
 430. le ferai plus. Tu verrais-tu ça? (Déclaration 8)

Les fonctions **interactives proactives** concernent d'une part la **consécution**, d'autre part la **concession**. Dans l'exemple suivant (326), l'intervention « *tu vas avoir de l'aide, tu vas avoir quelqu'un qui va aller avec toi, ta mère va y aller avec toi pis tu seras pas tout seul* » peut illustrer la fonction interactive proactive concernant la *consécution* : à partir de l'acte subordonné (A_s) « *tu vas avoir de l'aide, tu vas avoir quelqu'un qui va aller avec toi, ta mère va y aller avec toi* », le locuteur appuie son acte directeur (A_d) qu'est « *pis tu seras pas tout seul* ». Concernant la *concession*, dans l'exemple suivant (327), l'intervention « *Je le sais que c'est pas facile XX de dire ces choses-là, mais je pense que c'est important pour que je puisse t'aider ton papa, puis t'aider toi* » dévoile une fonction interactive proactive : l'acte subordonné (A_s) « *Je le sais que c'est pas facile XX de dire ces choses-là* » sert d'appui à l'acte directeur (A_d) qui constitue lui-même une concession « *mais je pense que c'est important pour que je puisse t'aider ton papa puis t'aider toi* ».

Exemple (326)

551. Enfant — Ben moi j'vais-tu être obligé d'y aller à la cour ?
 552. Intervenant — Oui va falloir... **Tu vas avoir de l'aide, tu vas avoir quelqu'un qui va aller avec toi, ta**
 553. **mère va y aller avec toi pis tu seras pas tout seul.** (Déclaration 3)

Exemple (327)

257. Intervenant — **Je le sais que c'est pas facile XX de dire ces choses-là, mais je pense que c'est**
 258. **important pour que je puisse aider ton papa puis, t'aider toi.** Est-ce qu'il y a d'autre chose qui s'est
 259. passé avec ton papa ? Des choses méchantes que t'aimes pas ? (Déclaration 2)

Nous avons expliqué les fonctions interactives entre les actes de langage d'une intervention du point de vue argumentatif, mais cela ne veut pas dire que la subordination existe seulement entre les actes de langage dans le modèle genevois de l'analyse fonctionnelle et hiérarchique de la conversation. Or, ce n'est pas seulement les actes de langage qui peuvent être les constituants directeurs ou subordonnés, mais les échanges et les interventions

peuvent l'être aussi ; à cette différence que, c'est seulement les constituants monologiques (les interventions et les actes de langage) qui peuvent être directeurs, tandis qu'un constituant quelconque (l'échange, l'intervention ou l'acte de langage) peut être subordonné. En d'autres termes, il peut y avoir l'intervention directrice, l'acte directeur, mais non pas l'échange directeur. Vu que nous avons exemplifié, plus haut, les actes qui sont subordonnés à un acte directeur, nous nous contenterons ici de donner un exemple à propos de l'échange subordonné à une intervention directrice :

Exemple (328)

13. Intervenant — T'as changé d'école ?
14. Enfant — Non, ça cause j'étais chez ma mère, j'ai déménagé chez mon père.
15. Intervenant — Oui.
16. Enfant — Chu allé à l'école A.
17. Intervenant — Oui.
18. Enfant — C'est proche d'ici.
19. Intervenant — Oui.
20. Enfant — **Là chu revenu ici, ben à l'école dans le bout de B, pis là je fais juste de commencer.**
21. Intervenant — **Ça fait deux fois que tu changes d'école cette année ?**
22. Enfant — **Oui.** (Déclaration 2)

Dans l'exemple précédent (328), les lignes 20, 21 et 22 constituent un échange. La première intervention de l'enfant « *Là chu revenu ici, ben à l'école dans le bout de B, pis là je fais juste de commencer* » est une intervention initiative (I_i), donc elle exige une intervention réactive (I_r), ou réactive-initiative (I_{ir}). Pourtant, nous constatons encore une intervention initiative de la part de l'intervenant « *Ça fait deux fois que tu changes d'école cette année ?* », et ensuite une intervention réactive de l'enfant « *Oui* ». Cette situation peut être expliquée par la structure que nous avons démontrée ci-dessous : les deuxième et troisième tours de parole constituent un échange (E_s) qui se voit subordonné à la première intervention initiative de l'enfant, et ainsi construit-il un échange qui contient une intervention directrice et un échange subordonné. Autrement dit, la réponse à l'intervention initiative, dans ce cas, ne consiste pas en une intervention réactive, mais en un échange de façon que l'échange soit subordonné à l'intervention directrice :

E	I _i		Enfant — <i>Là chu revenu ici, ben à l'école dans le bout de B, pis là je fais juste de commencer.</i>
	E _s	I _i	Intervenant — <i>Ça fait deux fois que tu changes d'école cette année ?</i>
		I _r	Enfant — <i>Oui.</i> (Déclaration 2)

Tenant compte du fait que les fonctions interactives sont autant interactionnelles qu'argumentatives, Moeschler aborde également les **fonctions interactives** du point de vue **interactionnel** si bien qu'il observe trois fonctions interactives : les **pré-séquences**, les **préliminaires**, et les **préparations**, qui « ont pour but de rendre plus acceptable, légitime interactionnellement et contextuellement l'acte directeur » (Moeschler 1985 : 98).

Premièrement, les **pré-séquences** comme l'énoncé « *O.K. Alors, excuse-moi, j'étais en train de m'installer. Tu m'as lu la phrase que t'as marquée, j'ai pas très bien saisi ce que tu m'as dit. Est-ce que tu pourrais répéter ?* » dans l'exemple suivant (329). Dans cet exemple, l'acte d'excuse qui se trouve dans l'acte subordonné (A_{s1}) « *O.K. Alors, excuse-moi, j'étais en train de m'installer* » ne donne pas d'indications sur la véritable fonction de l'acte, mais plutôt un seuil qui désigne qu'une intervention réparatrice va se produire. Autrement dit, on peut déduire de cet acte que le locuteur va intervenir avec un constituant réparateur, mais la nature même de cet acte n'est pas compatible avec sa fonction, car on ne s'excuse pas toujours avant de poser une question. Donc, l'énoncé « *O.K. Alors, excuse-moi, j'étais en train de m'installer* » sert de pré-séquence à l'acte directeur.

Deuxièmement, les **préliminaires** qui indiquent, contrairement aux pré-séquences, la nature même de l'acte : toujours dans l'exemple (329), « *Tu m'as lu la phrase que t'as marquée, j'ai pas très bien saisi ce que tu m'as dit. Est-ce que tu pourrais répéter ?* ». Le premier acte « *Tu m'as lu la phrase que t'as marquée, j'ai pas très bien saisi ce que tu m'as dit* » est bien l'acte subordonné qui fonctionne comme préliminaire pour l'acte directeur « *Est-ce que tu pourrais répéter ?* » (Demande d'information, requête). La différence entre les préliminaires et les pré-séquences est que, les préliminaires dévoilent clairement la fonction de l'acte de langage, alors que dans les pré-séquences, on n'en sait rien avant de voir l'acte directeur.

Exemple (329)

128. Intervenant — O.K. Alors, excuse-moi, j'étais en train de m'installer. Tu m'as lu la phrase que t'as

129. marquée, j'ai pas très bien saisi ce que tu m'as dit, est-ce que tu pourrais répéter ? (Déclaration 10)

Troisièmement, il peut s'agir de la **préparation** que nous allons essayer d'illustrer par l'exemple suivant (330). Dans l'intervention, « *Ton frère te fait des relations. Peux-tu essayer de m'expliquer qu'est-ce que ça veut dire pour toi des relations ?* », le locuteur en commençant par l'acte subordonné « *Ton frère te fait des relations* » essaie de créer les conditions propices pour recevoir une réponse favorable à sa question « *Peux-tu essayer de m'expliquer qu'est-ce que ça veut dire pour toi des relations ?* » qui constitue déjà l'acte directeur de cette intervention. Donc, l'énoncé « *Ton frère te fait des relations* » sert de préparation pour l'acte directeur.

Exemple (330)

6. Enfant — Y m' fait des signes, des relations. Ben, j'sais pas l'mot là, des relations.

7. Intervenant — **Ton frère te fait des relations. Peux-tu essayer de m'expliquer qu'est-ce que ça veut**

8. **dire pour toi des relations ?** (Déclaration 5)

Si nous avons expliqué le modèle standard genevois de l'analyse conversationnelle à partir du constituant *échange*, c'est parce que ce dernier est l'unité-vedette en analyse des conversations dans ce modèle. Toutefois, après avoir expliqué les notions de l'acte de langage, de l'intervention et de l'échange, nous devons ajouter qu'il existe encore deux constituants qui leur sont supérieurs dans le modèle genevois : la *transaction* et l'*incursion*. Les domaines thématiques homogènes constituent les *transactions*, à savoir, une partie homogène d'une interaction incluant une demande d'achat, de même qu'une telle partie consacrée à la demande d'information, etc. Dernièrement, en tête de tous ces constituants, vient l'*incursion* qu'est le constituant maximal de l'interaction verbale. Une incursion peut être composée d'une ou plusieurs transactions tout en étant initiée par un échange d'ouverture et terminée par un échange de clôture. Cela dit, on peut rapprocher la *transaction* d'une interaction de la *séquence* d'un texte. En effet comme nous l'avons étudié plus haut, Kerbrat-Orecchioni (1996 : 36) parle de la séquence au lieu de la transaction et de la conversation au lieu de l'incursion. Conformément au modèle standard genevois, nous pouvons dire qu'une *entrevue à des fins criminologiques* constitue en entier une *incursion* ; les différentes parties homogènes de l'incursion autour d'un même thème constituent les *transactions* ; les transactions sont composées des *échanges* ; les échanges incluent les *interventions* et les interventions consistent en des *actes de langage*.

Étant donné que les 10 entrevues qui constituent notre corpus sont très volumineuses (chacune, entre 20 et 40 pages), il nous est impossible d'étudier la structure conversationnelle des entrevues en entier. Toutefois, pour en faire un modèle démonstratif, nous allons illustrer les structures conversationnelles de l'échange de l'ouverture, de quelques échanges exemplaires dans diverses transactions, et de l'échange de clôture à partir de la première déclaration dans l'exemple suivant (331).

Exemple (331) : quelques échanges exemplaires sur la structure conversationnelle de la première déclaration :

1. Intervenant — Je vais prendre une autre casette, j'en ai d'autres pis l'autre il pourra chanter une	Initiative (directrice) A _s (préparation) + A _d (assertion)		Échange réparateur E1
2. chanson à lui sa voix. Mais ta voix à toi ça c'est juste toi qui l'entends. Lui il entendra sa voix à lui. Il			
3. entendra pas c'est quoi toi tu vas dire. Tu comprends ? Parce que toi pis moi ce qu'on se dit ça reste entre nous deux ça.			
4. Enfant — Pis toi qu'est-ce que tu dis à mon frère ça reste entre vous deux.	Initiative A _d (assertion)	Échange réparateur (subordonné) E2	
5. Intervenant — C'est ça. Moi ce que je vais parler avec CC, j'irai pas te le raconter nécessairement à	Réactive A _s (confirmation, compléments d'information) + A _d (assertion)		
6. toi. Ça va rester entre moi et XX pis ce qu'on se dit nous deux ça va rester entre nous deux			
7. Enfant — O.K.	Évaluative A _d		
8. Intervenant — Dis-moi, comment va à la maison ?	Échange confirmatif (rituel d'ouverture) E3		
9. Enfant — Bien.			
10. Intervenant — ça va bien ?	Échange confirmatif (rituel d'ouverture) E4		
11. Enfant — Oui.			
12. Intervenant — Tu vas-tu à l'école toi ?	Initiative A _d (demande d'information)	Échange réparateur E5 (paire adjacente)	
13. Enfant — Oui.	Réactive A _d (réponse positive)		

14. Intervenant — Quelle école vas-tu ?	Initiative A_d (demande d'information)	Échange réparateur E6 (paire adjacente)
15. Enfant — F	Réactive A_d (réponse positive)	
85. Intervenant — Hum hum. Dis-moi, on m'a dit, des fois ton papa il avait des agissements que pour des 86. enfants disons que c'était pas très recommandable. Tu sais-tu de quoi je parle ? Non ? Comme par 87. exemple des films de vidéo. Est-ce que des fois il peut vous faire visionner des films qui ne soient pas 88. pour enfants ?	Initiative A_s (préliminaire) + A_d (demande d'information)	Échange réparateur E7 (échange basique)
89. Enfant — Ben, quand ils sont pas pour nous autres, il nous les fait pas écouter. Il les écoute quand nous 90. autres on est couché.	réactive A_d (réponse) + A_s (compléments d'information)	
91. Intervenant — Ok.	évaluative	
336. Intervenant — Hum hum. Est-ce que c'est difficile pour toi de m'en parler ?	Initiative A_s (signal d'écoute) + A_d	Échange réparateur E8 (échange basique)
337. Enfant — Oui	Réactive A_d	
338. Intervenant — Oui, tu es bien. Je t'en félicite d'en parler	évaluative A_s (justification) + A_d	

Dans le modèle genevois, une conversation commence habituellement par le rituel d'ouverture, c'est-à-dire par un échange confirmatif, mais dans l'exemple (331), nous constatons que la première entrevue commence par une intervention directrice à laquelle est subordonné le deuxième échange qui est constitué de trois interventions comme un échange basique (E2) ; la première intervention de l'intervenant et le deuxième échange constituent eux-mêmes un autre échange (E1). C'est après cet échange (E2) que deux échanges confirmatifs de salutation se font voir. Les échanges qui se poursuivent jusqu'à la clôture sont la plupart du temps des paires adjacentes, mais il y a aussi des échanges basiques de trois constituants éparpillés à travers le témoignage. La clôture de la conversation ne consiste pas non plus en un rituel de fermeture comme un échange confirmatif, mais en un échange réparateur de trois interventions (E8). Certes, les constituants de cette conversation manifestent diverses caractéristiques du modèle genevois de l'analyse hiérarchique et fonctionnelle de la conversation, mais le fait de les marquer toutes, dépasse le cadre de notre thèse.

Toutefois, comme l'ouverture et la clôture de la première déclaration ne consistent pas en des échanges confirmatifs, nous avons étudié également les ouvertures et les fermetures des 9 entrevues suivantes en déterminant seulement la nature des échanges dans les exemples de (332) à (340). À partir de ces exemples, nous avons constaté qu'aucune des 10 entrevues ne contenait d'échanges confirmatifs comme rituels d'ouverture et de clôture. Certes dans les exemples (332), (333) et (337), les ouvertures consistent en des échanges confirmatifs, mais les clôtures ne le sont pas. Nous croyons qu'une étude sur une grande échelle serait bénéfique pour l'aspect d'ouverture et de clôture des entrevues à des fins criminologiques.

Exemple (332)

Structure conversationnelle de l'ouverture et de la clôture de la deuxième déclaration :

1. Intervenant — Bonjour XX	Échange confirmatif (ouverture)
2. Enfant — Bonjour	
413. Intervenant — T'es bien gentille. YY va arrêter O.K. ?	Échange réparateur (clôture)
414. Enfant — O.K.	

Exemple (333)

Structure conversationnelle de l'ouverture et de la clôture de la troisième déclaration :

1. Intervenant — Bonjour X	Échange confirmatif (ouverture)
2. Enfant — Bonjour	
603. Intervenant — Je te remercie beaucoup X.	Intervention (fermeture)

Exemple (334)

Structure conversationnelle de l'ouverture et de la clôture de la quatrième déclaration :

1. Intervenant — C., il va commencer juste par te demander par exemple, c'est quoi ton nom ?	Échange confirmatif (ouverture)
2. Enfant — X	
442. Intervenant — Ben, X., moi je te remercie beaucoup. C'est la fin de notre	Échange réparateur (clôture)
443. entrevue. J'trouve que t'es pas mal fine.	
444. Enfant — J'aimerais ça l'écouter.	

Exemple (335)

Structure conversationnelle de l'ouverture et de la clôture de la cinquième déclaration :

1. Intervenant — Sais-tu pourquoi t'es ici ?	Échange réparateur (ouverture)
2. Enfant — ---	
426. Enfant — Y va rien m'faire ?	Échange réparateur (clôture)
427. Intervenant — Je le sais pas, mais je penserais pas (...)	

Exemple (336)

Structure conversationnelle de l'ouverture et de la clôture de la sixième déclaration :

1. Intervenant — Approche X. là. On va pouvoir l'écouter un petit bout tantôt, si ça te tente.	Échange réparateur (ouverture)
2. Enfant — Elle marche pas ?	
275. Intervenant — Oui ? O.K.	Échange réparateur (clôture)
276. Enfant — J'veux écouter.	

Exemple (337)

Structure conversationnelle de l'ouverture et de la clôture de la septième déclaration :

1. Intervenant — C'est quoi ton nom ?	Échange confirmatif (ouverture)
2. Enfant — X.	
719. Intervenant — Est-ce que papa a des jeux des fois avec N. ? Non ?	Échange réparateur (clôture)
720. Enfant — Non y'é trop sympathique.	
721. Intervenant — Il est trop quoi ?... Qu'est-ce que tu veux dire par là ?...Hein ?	

Exemple (338)

Structure conversationnelle de l'ouverture et de la clôture de la huitième déclaration :

1. Intervenant — Moi, je me sers de l'enregistreuse (...) c'est parce que je ne veux rien, rien, rien oublier de ce que tu vas me dire. (...)Tu n'as pas à te sentir gênée.	Échange réparateur (ouverture)
2. Enfant — J'suis pas gênée (inaudible)	
539. Intervenant — O.K. On va tout faire pour te protéger.	Échange réparateur (clôture)
540. Enfant — O.K.	

Exemple (339)

Structure conversationnelle de l'ouverture et de la clôture de la neuvième déclaration :

1. Intervenant — X. veux-tu, juste approcher ici à côté ? Non ? (...) On va la mettre ici. Tiens ! On va changer ça. Là, c'est proche de toi. (...) tu t'en vas en vacances ! Hein ?	Échange réparateur (clôture)
2. Enfant — (inaudible).	
367. Enfant — On s'en va ?	Échange réparateur (clôture)
368. Intervenant — O.K. On va arrêter.	

Exemple (340)

Structure conversationnelle de l'ouverture et de la clôture de la dixième déclaration :

254. Enfant — J'ai rencontré trois travailleuses sociales, celle de l'école, pis deux qui travaillent à M.	Échange réparateur (ouverture)
255. Intervenant — Deux qui travaillent à M.	
879. Enfant — J'aimerais ça écouter les p'tites cassettes.	Échange réparateur (clôture)
880. Intervenant — Ah ! O.K. Alors on va arrêter ici.	

Les mises au point précédentes à propos de l'analyse hiérarchique et fonctionnelle des entrevues à des fins criminologiques nous ont montré que ce sont les paires adjacentes telles que le couple *question-réponse* (parfois des échanges basiques de 3 interventions) qui

dominent dans une grande partie de ces entrevues ; de façon que les interventions initiatives de demande d'informations, de demande de confirmation ou de requête proviennent souvent de la part de l'intervenant, tandis que les interventions de l'enfant sont la plupart du temps réactives. En effet, puisque c'est l'intervenant qui interroge l'enfant, cette structure n'est pas surprenante et dévoile le cours normal de l'entrevue. Par contre, ce sont les interventions initiatives des enfants sous forme de demande d'information, de demande de confirmation ou de requête qui pourraient révéler quelques particularités distinctives de l'attitude de l'enfant tout au long des entrevues. Par conséquent, afin d'analyser ces interventions initiatives des enfants, nous avons repéré dans le tableau (20) tous les énoncés interrogatifs produits de la part des enfants à travers les 10 déclarations qui constituent notre corpus. Rappelons que dans notre corpus se trouvent 6 filles, de 5 à 13 ans, et 4 garçons, de 4 à 10 ans. En rapport ou non avec le sujet de l'entrevue, les interventions venant de 6 filles sont au nombre de 91 contre 47 pour 4 garçons. C'est une fille de 12 ans et un garçon de 6 ans qui ont le plus intervenu, avec 31 interventions.

Tableau (20) : les interventions initiatives des enfants (demande d'information, demande de confirmation, requête)

Déclaration	âge/sexe	Nombre d'interventions de l'enfant	Lignes des interventions dans les déclarations
Déclaration 1	7/G	1	255
Déclaration 2	5/F	18	45, 64, 70, 75, 107, 137, 146, 162, 196, 205, 215, 221, 244, 247, 249, 300, 307, 311
Déclaration 3	10/G	7	508, 546, 551, 554, 568, 579, 597
Déclaration 4	6,5/F	10	45, 59, 82, 115, 183, 191, 258, 315, 404, 436
Déclaration 5	13/F	6	168, 235, 288, 358, 424, 426
Déclaration 6	9/F	2	2, 67
Déclaration 7	6/G	31	12, 24, 32, 42, 50, 92, 111, 138, 208, 218, 290, 295, 350, 397, 434, 444, 491, 495, 511, 513, 521, 547, 551, 558, 577, 584, 592, 606, 638, 661, 676
Déclaration 8	9/F	24	73, 134, 160, 275, 281, 283, 323, 369, 403, 406, 408, 410, 413, 415, 434, 463, 465, 476, 488, 490, 493, 494, 528, 530
Déclaration 9	4/G	8	245, 277, 299, 301, 303, 327, 329, 331, 367
Déclaration 10	12/F	31	49, 54, 74, 90, 96, 102, 108, 111, 134, 145, 192, 207, 268, 311, 318, 401, 424, 473, 514, 534, 659, 661, 670, 675, 678, 709, 828, 852, 854, 873, 875
TOTAL	6 F 4 G	91 47	

Après avoir examiné toutes les interventions qui sont marquées dans le tableau (20), nous nous sommes aperçus de trois particularités essentielles concernant l'attitude des enfants quand ils/elles mettent en œuvre des interventions initiatives (demande d'information, demande de confirmation ou de requête) que nous allons expliquer dans ce qui suit.

Nous avons indiqué dans la première partie de notre thèse que *l'entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel* est une *entrevue par étapes progressives* conventionnellement mise en accord. C'est une entrevue qui comporte 7 étapes (voir 1.2. L'entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel).

Premièrement, concernant les interventions initiatives (demande d'information, demande de confirmation ou de requête) des enfants, nous avons essayé de repérer les *questions des enfants à des fins précises*, et nous avons constaté que ce genre d'interventions ne se réalisait que dans la première étape (étape de la mise en relation) et dans la dernière étape (fin de l'entrevue). Les exemples de (341) à (348) laissent paraître cette particularité : dans les exemples (344) et (345), nous constatons ce genre de questions au début de l'entrevue, tandis que les échanges (341), (342), (343), (346), (347), (348) en sont des exemples à la fin de l'entrevue. Cette caractéristique se fait nettement voir à travers la troisième déclaration dans laquelle il n'y a que cette intervention initiative de question. Notre interprétation pour cette situation est la suivante : dans la première étape (étape de la mise en relation) de l'entrevue par étapes progressives, l'intervenant cherche plutôt à créer un lien avec l'enfant afin de construire un seuil pour aborder les autres étapes de l'entrevue ; tandis que dans la dernière étape (fin de l'entrevue), il/elle remercie l'enfant d'avoir participé à l'entrevue, lui répond s'il/elle a des questions et lui explique les conséquences éventuelles de ses vécus. Donc, selon notre évaluation, ce sont les échanges dans ces deux étapes qui éveillent la curiosité des enfants, et c'est pendant ces deux étapes qu'ils/elles posent des questions à des fins précises.

Exemple (341)

548.Intervenant — À la cour tu veux dire ?

549.Enfant — Oui.

550.Intervenant — Oui ça se peut.

551.Enfant — **Ben moi j'vais-tu être obligé d'y aller à la cour ?**

Exemple (342)

434. Intervenant — Ben, moi j'peux te dire que t'as bien fait. Ça j'suis convaincu de ça. Parce que j'en vois
 435. beaucoup des petits gars, puis des petites filles. J'en vois beaucoup, beaucoup, beaucoup...
 436. Enfant — **Ben, est-ce que tu vois plus de petites filles que de garçons ?** (Déclaration 4)

Exemple (343)

362. Intervenant — J'ai écrit en arrière de ça, j'vais donner ça à ta mère, il faut que tu retournes à l'hôpital
 363. dans deux semaines.
 364. Enfant — **Pourquoi faire ?**
 365. Intervenant — Pour voir un docteur. C'est tout le temps comme ça.
 366. Enfant — **Y va rien m'faire ?** (Déclaration 5)

Exemple (344)

23. Intervenant — Approche X. là. On va pouvoir l'écouter un petit bout tantôt, si ça te tente.
 24. Enfant — **Elle marche pas ?**
 25. Intervenant — Oui, elle fonctionne là. (Déclaration 6)

Exemple (345)

3. Intervenant — Oui c'est bien ça, un grand garçon. Tu vois, regarde l'appareil ici ! Tu vois, toi tu es
 4. beaucoup plus jeune que moi... moi je commence à avoir un petit peu d'âge, hein... tu vois ce petit
 5. appareil-là, il me sert de mémoire. Ça va me permettre de me souvenir de toi.
 6. Enfant — **Aaah ! ça veut dire que t'enregistres ma voix ?**
 7. Intervenant — Ouais. Trouves-tu ça le fun ? (Déclaration 7)

Exemple (346)

400. Intervenant — On va aller à l'hôpital.
 401. Enfant — **Pourquoi ?**
 402. Intervenant — Pour être sûr que tout est correct.
 403. Enfant — **Vers quelle heure que j'vais revenir chez moi ?** (Déclaration 8)

Exemple (347)

367. Enfant — **On s'en va ?**
 368. Intervenant — O.K. On va arrêter. (Déclaration 9)

Exemple (348)

199. Enfant — **Toi, est-ce que j'vais te voir souvent ?**
 200. Intervenant — Moi, tu ne me verras pas souvent, moi je suis ici juste pour regarder un peu, je suis un
 201. peu comme un enquêteur. (Déclaration 10)

Deuxièmement, mis à part le début (première étape) et la fin (septième étape) des entrevues, c'est à dire dans les étapes 2, 3, 4, 5 et 6, l'enfant met en œuvre son intervention initiative non qu'il/elle ait véritablement une question à poser, mais parce qu'il/elle ne comprend pas ce que l'intervenant lui dit ou lui demande. Dans ce cas, ces interventions consistent, soit en une demande de confirmation soit en une prise en compte partielle qui exige la répétition ou l'explication de la question posée par l'intervenant. Les exemples de (349) à (355) démontrent ce genre d'interventions initiatives de la part de l'enfant :

Exemple (349)

253. Enfant — Oui mais juste quand il tape DDD son gars lui, il pleure fort. Moi j'ai mal aux oreilles.
 254. Intervenant — Ça s'est le petit gars de sa blonde ? Ça t'aimes pas ça ? Et à part de ça tu aimes ça ?
 255. Enfant — **Quoi ?**
 256. Intervenant — Les autres choses tu aimes ça ?
 257. Enfant — Non. (Déclaration 1)

Exemple (350)

63. Intervenant — Sais-tu combien de temps à peu près ?
 64. Enfant — **Que je l'ai pas vu ?**
 65. Intervenant — Oui.
 66. Enfant — Ça fait à peu près ça, ça, ça, ça, ça. (Déclaration 2)

Exemple (351)

313. Intervenant — Est-ce que il y a d'autres raisons pour lesquelles tu l'as fait comme ça ici ? Il y a-tu d'
 314. autres raisons aussi ?
 315. Enfant — **Pourquoi j'l'ai faite comme ça ?**
 316. Intervenant — Oui. (Déclaration 4)

Exemple (352)

63. Intervenant — Maman t'a dit ça ? Est-ce que il y aurait des choses que t'aimerais me raconter, X., par
 64. rapport à des choses qui seraient agréables ou désagréables ?
 65. Enfant — Oui.
 66. Intervenant — Qu'est-ce que tu vaudrais m'dire ?
 67. Enfant — **Chez ma maman ?**
 68. Intervenant — Oui. (Déclaration 6)

Exemple (353)

490. Intervenant — Tu en profites. Mais je comprends pas, ça veut dire que tu joues avec papa ?
 491. Enfant — **À quoi ?**
 492. Intervenant — Ben je le sais pas. Quand tu dis que t'en profites, ça veut dire quoi ? (Déclaration 7)

Exemple (354)

159. Intervenant — Pis là il t'a déshabillée. Qu'est-ce qu'il a fait exactement ?
 160. Enfant — **Qu'est-ce que tu veux dire ?**
 161. Intervenant — Ben tu avais un pyjama deux pièces, a-t-il enlevé juste un morceau.
 162. Enfant — Y'a enlevé les deux morceaux. (Déclaration 8)

Exemple (355)

144. Intervenant — O.K. ça a-tu un nom ça, cette affaire-là ?
 145. Enfant — **Hein ?**
 146. Intervenant — Ce trou-là, ça a-tu un nom ? (Déclaration 10)

Troisièmement, c'est quand l'enfant s'ennuie ou quand il/elle a l'intention de dévier le cours de l'entrevue (consciemment ou inconsciemment) qu'il/elle recourt aux questions qui n'ont en effet rien à voir avec le contenu de l'entrevue. Dans ces échanges, il s'agit des digressions qui provoquent la « non-structuration de la déclaration » qui est déjà l'un des 19

critères de CBCA. Les exemples (356) à (361) témoignent de ce genre d'interventions du côté de l'enfant :

Exemple (356)

69. Intervenant — O.K. Tu dis qu'il t'a fait quelque chose de méchant.
 70. Enfant — **Est-ce que tu l'as jeté mon dessin ?**
 71. Intervenant — Non, il est encore là ton dessin. On va le regarder tantôt. O.K. ? (Déclaration 2)

Exemple (457)

81. Intervenant — Quand tu dis "dans la chambre", est-ce que tu veux...
 82. Enfant — **Est-ce que j'peux manger mon Pop Tart ?**
 83. Prof — Oui, mais si tu continues de parler avec C. en même temps.
 84. Enfant — Oui. (Déclaration 4)

Exemple (358)

47. Intervenant — Ça serait quoi les raisons pour les personnes de t'enlever tu penses ?
 48. Enfant — De m'kidnapper.
 49. Intervenant — De te kidnapper, O.K.
 50. Enfant — **Y'é beau, y'é belle ma photo hein ?**
 51. Intervenant — Oui. Est-ce que maman t'a dit d'autres choses aussi pour moi aujourd'hui ? (Déclaration 7)

Exemple (359)

274. Intervenant — O.K. Parce que quand y fait pas ça, y'est gentil, c'est ça ?
 275. Enfant — (inaudible). **Y'é quelle heure ?**
 276. Intervenant — Là, il est 4 h 25. Mais t'as pas à t'inquiéter de l'heure (...)(Déclaration 8)

Exemple (360)

276. Intervenant — Là je n'ai pas compris X. Tu as vu le péxxx de papa dans le bain.
 277. Enfant — **Où qu'y'é mon cayon ? Pis là, pis là. Où qu'y'é mon cayon ?** (Déclaration 9)

Exemple (361)

134. Enfant — **T'enregistres toi là, t'enregistres ?**
 135. Intervenant — Oui, ça marche là, je pense ? Oui, le petit bouton est baissé là...
 136. Enfant — O.K. Y est correct, t'enregistres. (Déclaration 10)

Toutefois, concernant l'effet pragmatique des formes interrogatives, quand on considère la forme interrogative comme l'une des formes possibles de la phrase, on peut y constater d'autres visées que la question. Faisant référence aux idées de Girard (1747 : 117-118), Siouffi mentionne que la question, « en tant que forme de phrase, elle correspond par ailleurs à trois visées pragmatiques, si l'on peut dire, ou trois actes de langage différents qui sont : la question, le doute et l'avis » (2005 : 51). Pour ces trois visées, Girard donne les exemples suivants :

- « Qu'avez-vous résolu ? » (question)
- « Quoi faire dans ces circonstances ? » (doute)
- « Que ne profitoit¹⁵-il de l'occasion ? (avis) (*ibid.*)

Or, tous les énoncés interrogatifs de la part du *je-enfant* que nous avons détectés à travers les déclarations ne seraient pas des questions qui exigeraient forcément une réponse, mais qu'ils peuvent bien relever d'autres intentions, c'est-à-dire d'autres actes de langage (*doute* ou *avis*). Par conséquent, il nous paraît utile d'examiner également la *question rhétorique* qui a une place particulière dans l'argumentation rhétorique comme une *figure de style* dans laquelle le locuteur ne pose pas une question pour but d'attendre véritablement une réponse, mais affirme son énoncé sous forme d'une question.

Il ne faut cependant pas confondre *la théorie des questions* avec *la question rhétorique*. Comme nous l'avons mentionné plus haut, *la question rhétorique* comporte « une question dont le locuteur connaît la réponse et sait que ses interlocuteurs la connaissent, et dont la valeur est celle d'un défi porté aux contradicteurs potentiels » (Charaudeau 2002f : 481) ; tandis que *la théorie des questions* concerne essentiellement le domaine judiciaire et elle fait deux distinctions particulières parmi les questions : d'un côté, les *questions mal formées* « qui ne peuvent donner lieu à débat argumentatif soit parce que la réponse est évidente, soit parce qu'elles sont indécidables, en somme les questions *in-discutables* » (Charaudeau 2002f : 480) ; de l'autre, les *questions mal formées* pour lesquelles diverses stratégies de défense seraient possibles de la part de l'interlocuteur. Par exemple, pour l'accusation « Tu as volé ma mobylette » (*ibid.*), l'allocutaire peut

« (a) nier la matérialité du délit : « C'est un vieil engin sans valeur » ; (b) nier l'action : « Je n'ai rien volé du tout ! » ; (c) reconnaître le fait et nier la qualification : « Ta mobylette, je ne l'ai pas volée, mais empruntée » ; (d) reconnaître les faits et leur qualification, mais rejeter les responsabilités (Le chef de bande m'a obligé), ou invoquer des circonstances atténuantes (« C'était juste pour aller chercher des bonbons à ma petite sœur » ; (e) simplement s'excuser (« J'ai fait une erreur, Monsieur le Président ») » (*ibid.*).

Concernant le fonctionnement des énoncés, le premier statut de la question rhétorique est qu'elle constitue un écart des règles conventionnelles de l'interrogation. Cette approche de la question rhétorique « concerne les théories qui l'envisagent en terme de « fausse »

¹⁵ Le verbe « profiter » est ainsi conjugué par l'auteur lui-même d'après les terminaisons du XVIII^e siècle.

question » (Bonhomme 2005 : 194), et transgresse les conditions pragmatiques de la question. Ainsi, dans l'exemple (362), lorsque la victime dit « *Est-ce que tu sais c'est quoi mon problème ?* », elle s'oppose à la règle de la *condition préliminaire* (connaître la réponse de la question qu'on pose). Elle ignore également la *condition de sincérité* puisqu'elle ne désire pas « acquérir une information nouvelle » (*ibid.*). Elle viole enfin la *condition essentielle* qui consiste à « essayer d'obtenir cette information nouvelle auprès d'un interlocuteur » (*ibid.*).

Exemple (362)

73. Enfant — **Est-ce que tu sais c'est quoi mon problème ?**

74. Intervenant — Non, mais j'ai l'impression que tu vas me le dire... Avant qu'on se parle, j'aimerais ça

75. par exemple faire comme un contrat avec toi. Tu sais faire la différence entre dire la vérité et dire des

76. mensonges ? (Déclaration 8).

Quand on prend en considération la valeur illocutoire de la question du point de vue pragmatique, la question se traduit comme « l'expression adressée d'un doute sur une assertion ou un fait » (Bonhomme 2005 : 195). À partir de cette valeur, Bonhomme précise qu'« il est possible de générer plusieurs types de questions rhétoriques » (*ibid.* : 196). Du point de vue véridictoire : « expression adressée d'un doute *sincère* (L ne connaît pas la réponse), *feint* (L connaît la réponse) ou *mixte* (L a une idée sur la réponse) » (*ibid.*). Du point de vue interactionnel : « la réponse au doute se voyant fournie soit par l'allocutaire [*réponse hétérolocutée*], soit par le locuteur lui-même [*réponse autolocutée*] » (*ibid.*). Toujours dans l'exemple (362), la victime qui pose la question « *Est-ce que tu sais c'est quoi mon problème ?* », sait, en fait, que l'intervenant ne le sait pas vu qu'elle ne l'a pas encore raconté, pourtant elle veut implicitement dire, sous forme d'une question rhétorique feinte et autolocutée : « *j'ai un problème et je veux te le raconter* ».

La question rhétorique peut donc témoigner d'un doute, car du point de vue dialogique, « le déclencheur de l'activité argumentative est le doute jeté sur un point de vue, obligeant l'interlocuteur à justifier ce point de vue » (Charaudeau 2002g : 70). Ainsi, dans l'exemple (363), en lançant l'énoncé, « (...) *Après ou avant ?* (...) », l'enfant n'attend pas une réponse à sa question de la part de l'intervenant, car la réponse est implicitement suggérée par la question elle-même : en posant la question « *après ou avant ?* », elle veut dire implicitement : « *je ne suis pas sûre si c'était après ou avant* » ; cette inférence devient

d'ailleurs évidente par la suite lorsqu'elle dit « *Je m'en souviens pas la deuxième* ». En fait, dans l'énoncé en question, elle *ne demande pas*, mais elle *se demande*, tout en transmettant le doute à son interlocuteur. La même chose est valable aussi pour l'exemple (364) : en disant « *pourquoi j'avais de la peine ?* », l'enfant ne demande pas à l'intervenant de lui expliquer pourquoi elle avait de la peine, mais elle veut dire : « *j'ai de la peine et je vais t'expliquer tantôt pourquoi, mais j'hésite à déclarer* ». Nous avons conclu que, dans les déclarations des enfants victimes d'abus sexuel, faute d'un énoncé explicite qui révèle *un doute* ou *une hésitation*, ces derniers peuvent résider dans le contenu de la question rhétorique comme il en est dans les exemples (362), (363) et (364). Et nous croyons que le CBCA pourrait les prendre en compte du fait que le seizième critère du CBCA consiste en des doutes de la victime à propos de sa propre déclaration et que pour l'expression du doute, la grille de CBCA cherche plutôt des assertions explicites ou des tournures comme « *si je ne me trompe pas* », « *je pense que* » ou « *je crois que* ». Nous pensons que le signalement du doute par l'intermédiaire de la question rhétorique pourra fournir de nouveaux indices pour la perception du seizième critère de CBCA.

Exemple (363)

202. Enfant — Pis la deuxième fois, j'pense, oui c'est comme ça, c'était après le film. Après ou avant ? Je
203. m'en souviens pas la deuxième. (Déclaration 8).

Exemple (364)

105. Enfant — Oui, mais pourquoi j'avais de la peine ?

106. Intervenant — Oui pourquoi ?

107. Enfant — Parce que mon père m'a fait des choses méchantes, méchantes. (Déclaration 8).

3.6. PRAGMATIQUE LINGUISTIQUE

« Il n'y a guerre d'activité humaine qui ne se serve du langage, on appelle quelquefois *pragmatique* l'étude de cette utilisation » (Ducrot 1995a : 776). Cette maxime de Ducrot nous paraît assez pertinente pour résumer la notion de pragmatique « développée à partir des recherches en philosophie du langage de J.L. Austin sur les actes de langage et de H.P. Grice sur l'implicite » (Maingueneau 2002e : 455), car quand on parle de *l'utilisation du langage*, c'est l'*acte* qui se manifeste, et c'est ce dernier qui constitue déjà l'objet principal de la *pragmatique linguistique*. Dans l'interaction entre les interlocuteurs, Korkut cite les questions auxquelles essaie de répondre la pragmatique : « qu'est ce que *fait* et *fait faire* le

locuteur en parlant ? Comment les énoncés sont reçus ou compris par les interlocuteurs ? et Quelle est la part de la relation interpersonnelle dans l'interprétation d'un énoncé ? » (2004 : 20). Il s'ensuit que la pragmatique linguistique prend en compte les visées des sujets parlants (ou interactants) et les interactions qui se produisent entre eux.

Toutefois, quand on prend en considération qu'« il faut savoir ce que signifient les mots avant de comprendre à quoi ils servent » (Ducrot 1995a : 776), nous devons nous acheminer vers la définition de la pragmatique linguistique à partir de la *syntaxe* et en passant par la *sémantique*. La syntaxe détermine les règles afin de construire les phrases. Elle « a pour objet les relations entre les signes constituant le système sémiotique » (Moeschler 1985 : 20), tandis que la sémantique « a pour objet non plus la forme des phrases, mais le **sens des propositions** » (*ibid.* : 22). Quant à la pragmatique qui constitue le domaine le plus large du système sémiotique (système de signes), elle « étudie la relation entre les signes et les usagers, ou, de façon plus précise, l'emploi du système par les utilisateurs » (*ibid.* : 21). De même que la sémantique s'intéresse à la signification des propositions, de même la pragmatique linguistique s'intéresse, de son côté, « aux relations des signes avec leurs utilisateurs, à leur emploi et à leur effet » (Maingueneau 2002e : 454). La pragmatique décrit, selon Ducrot, « l'usage des formules par des interlocuteurs visant à agir les uns sur les autres » (1995a : 776). La pragmatique linguistique traite donc le sens de l'énoncé dans son contexte, et s'intéresse de façon privilégiée à la fonction de « l'acte de langage » qui constitue déjà son objet d'étude minimale, c'est-à-dire l'unité pragmatique minimale.

L'objet de recherche de la **pragmatique linguistique** porte essentiellement sur 3 domaines : premièrement une « étude des différents types d'**actes de langage**, qualifié depuis Austin (1970) d'actes **illocutoires**, et de leur **condition d'emploi** » (Moeschler 1985 : 17). Les conditions d'emploi de ces actes de langage (la requête, la question, l'assertion, etc.) caractérisent « en quelle mesure un acte de langage est approprié au contexte dans lequel il apparaît » (*ibid.*). Le deuxième volet porte sur l'interprétation de l'acte illocutoire, donc sur « l'étude des différents **moyens linguistiques** dont disposent les locuteurs pour communiquer l'acte de langage » (*ibid.*). Quand il s'agit de l'interprétation, c'est la perception et la reconnaissance de l'interlocuteur qui entrent en jeu et se posent des

questions telles : cette reconnaissance « est-elle liée à la présence de marques linguistiques ou au contraire déterminée par le seul contexte d'énonciation ? » (*ibid.*). Le troisième objet de la linguistique pragmatique consiste en une « étude des enchainements des actes de langage dans le discours en général et la conversation en particulier » (*ibid.*). Il s'agit d'étudier, dans l'ensemble de leur cotexte, la pertinence d'un acte de langage par rapport aux autres.

3.6.1. Actes de langage

Étant donné que nous avons étudié l'*acte de langage* comme constituant dans le modèle genevois de l'analyse conversationnelle, c'est la deuxième fois que nous allons traiter de cette notion dans notre thèse, mais cette fois-ci du point de vue de *la théorie des actes de langage* élaborée par Austin et Searle, et à partir de laquelle nous allons nous acheminer vers la notion de l'inférence.

Si l'on définit la pragmatique comme « l'étude du langage en acte » (Kerbrat-Orecchioni 2008 : 1), *les actes de langage* se montrent essentiels dans cette tâche qu'est d'agir sur le contexte interlocutif. Il s'agit de la réalisation de certains actes « dits en anglais *speech acts* — que l'expression soit en français traduite par “actes de langage”, “actes de discours”, “actes de parole”, ou “actes de communication”, elle désigne en tout état de cause tout **acte réalisé au moyen de langage** » (*ibid.* : 2).

La publication de l'ouvrage (*How to do Things with Word -Quand dire c'est faire-*) du philosophe anglais J.L. Austin est considérée comme le point de départ de *la théorie des actes de langage*. Au départ, la théorie d'Austin a distingué les énoncés constatifs et performatifs. On appelle l'énoncé **constatif** « s'il ne tend qu'à décrire un événement (« Jean est venu ») sans prétendre modifier les choses » (Ducrot 1995a : 781). Par contre, l'énoncé sera **performatif** « s'il se présente comme destiné à transformer la réalité (c'est le cas par exemple pour un ordre ou une question, qui prétendent influencer sur l'interlocuteur, en l'amenant à faire ou à dire quelque chose » (*ibid.*). Les constatifs peuvent être qualifiés de *vrais* ou de *faux*, tandis que les performatifs ne le sont pas, à savoir l'énoncé « *la capitale de la Turquie est Ankara* » peut être qualifié de *vrai*, alors que l'énoncé « *la capitale de la*

Turquie est Istanbul » serait *faux*. Quant aux énoncés performatifs, ils se produisent « généralement à l'aide d'un verbe à la première personne du présent de l'indicatif voix active (*je promets que, j'ordonne que, je lègue, etc.* » (Moeschler 1982 : 41). Les énoncés performatifs ainsi produits « ne peuvent pas être évalués de la même façon que les constatifs, mais ils peuvent être considérés comme “heureux” (on dit aussi que l'acte a abouti au “succès”, à la “réussite” ou au “bonheur”) ou “malheureux” (il s'agit alors d'un “échec”) » (Korkut et Onursal 2009 : 42). Un tel énoncé performatif *je te promets de nous marier demain* serait qualifié d'*heureux* dans la mesure où le locuteur et son allocataire seraient mariés un jour après le moment de la production de cet énoncé ; sinon il s'agira d'un *échec*. En bref, il faut prendre en considération que les énonciations performatives « relèvent du *faire*, les énonciations constatatives relèvent, elles, du *dire* » (Moeschler 1982 : 41).

Toutefois, la qualification *heureux/malheureux* n'est pas une propriété proprement distinctive des performatifs. En plus, il est même parfois possible de les qualifier de vrai ou de faux. Qui plus est, « de mêmes états de fait peuvent être décrits non seulement par des énonciations constatatives (...), mais également par des énonciations performatives » (Moeschler 1982 : 44) comme il en est dans les exemples (1) *Gaston est malade* et (2) *J'affirme que Gaston est malade*. Nombreuses sont les raisons qui ont emmené Austin à élaborer une théorie encore plus générale des actes de l'énonciation. Sans pour autant citer en détail toutes ces causes, nous tenons à affirmer qu'il a élargi la théorie des actes de l'énonciation et abouti à la théorie des actes de langage. Austin souligne cette évolution en ses propres mots :

« en cherchant à établir la liste des performatifs explicites, nous avons découvert qu'il n'était pas toujours facile de distinguer entre énonciations performatives et énonciations constatatives. Il nous a donc semblé opportun de revenir un temps aux principes de bases et d'examiner à fond les points suivants : combien y a-t-il de sens selon lesquels dire quelque chose, c'est faire quelque chose, ou selon lesquels nous faisons quelque chose en disant quelque chose, ou même par le fait de dire quelque chose ? » (Austin 1970 : 109).

La théorie des actes de langage comporte principalement trois actes : l'acte **locutoire**, l'acte **illocutoire** et l'acte **perlocutoire**. Premièrement, Austin baptise **locutoire** l'acte *de* « dire quelque chose » (1970 : 109) sans pour autant le placer au cœur de son étude, mais pour

« définir clairement et distinguer d'autres actes qui seront l'objet essentiel » (*ibid.*) de son travail. Deuxièmement, il marque l'acte **illocutoire** quand « il s'agit d'un acte effectué *en* disant quelque chose, par opposition à l'acte *de* dire quelque chose » (*ibid.* : 113). Quand on prend en compte qu'il existe, en chaque énoncé, une visée de produire un certain effet dans une situation d'interlocution, il y existe donc une force illocutoire dont découle cet acte. Troisièmement, c'est l'acte **perlocutoire** « qui est réalisé suivant l'effet produit par l'acte illocutoire » (Korkut et Onursal 2009 : 43). Austin distingue « l'acte locutoire "Il a dit que..." », de l'acte illocutoire "Il a soutenu que..." », et de l'acte perlocutoire "Il m'a convaincu que..." » (1970 : 114, 115).

Selon Austin, il existe 5 classes d'actes illocutoires :

- a. les **verdictifs** ou actes juridiques (acquitter, condamner, décréter, etc.) ;
- b. les **exercitifs** (dégrader, commander, ordonner, pardonner, léguer, etc.) ;
- c. les **promissifs** (promettre, faire vœu de, garantir, parier, jurer de, etc.) ;
- d. les **comportatifs** (s'excuser, remercier, déplorer, critiquer, etc.) ;
- e. les **expositifs** (affirmer, nier, postuler, remarquer, etc.). (dans Moeschler et Auchlin 2008 : 145).

Après la mort d'Austin, c'est Searle qui a poursuivi la progression de la théorie des actes de langage et il a proposé une nouvelle catégorisation de 5 classes pour les actes de langage :

1. les **représentatifs** (assertion, affirmation, etc.) ;
2. les **directifs** (l'ordre, demande, conseil, etc.) ;
3. les **promissifs** (promesse, offre, invitation, etc.) ;
4. les **expressifs** (félicitation, remerciement, etc.) ;
5. les **déclaratifs** (déclaration de guerre, nomination, baptême, etc.). (dans Moeschler et Auchlin 2008 : 147).

Dans les **représentatifs**, le but illocutoire est « la description d'un état et de la responsabilité du locuteur sur cet état » (Korkut et Onursal 2009 : 43). Par exemple l'énoncé « *J'étais dans la chambre à Y* » dans l'exemple suivant (365) :

Exemple (365)

199. Intervenant — Attends un petit peu là, tu es où là quand il t'a dit ça ?

200. Enfant — **J'étais dans la chambre à Y.** (Déclaration 10)

Les **directifs**, de leur part, sont illocutoires dont le but est de « mettre l'interlocuteur dans l'obligation de réaliser une action future » (Moeschler 1985 : 32). Par exemple, l'énoncé

« (...) sois bien à l'aise, dis tes choses comme tu as envie de le dire, raconte-moi ce que tu veux me raconter ! (...) », dans l'exemple suivant (366) :

Exemple (366)

58. Intervenant — Moi, ça ne me dérange pas du tout.

59. Enfant — O.K.

60. Intervenant — O.K. Alors, sois bien à l'aise, dis tes choses comme tu as envie de le dire, raconte-moi

61. ce que tu veux me raconter ! Vas-y de façon très à l'aise... Donc, tu viens me voir aujourd'hui parce que

62. tu as envie de me dire des choses ? (Déclaration 10)

Le but illocutoire des **promissifs** « est l'obligation contractée par le locuteur de réaliser une action future » (Moeschler 1985 : 32). Par exemple, l'énoncé « (...) j 'te montrerai comment je l'*fais* (...) » dans l'exemple (367) :

Exemple (367)

113. Intervenant — Si j'te demandais par exemple de me faire un dessin du pxxxx, comment est-ce que tu me

114. le ferais ton dessin ? Qu'est-ce que tu mettrais sur ton dessin ?

115. Enfant — J'mettrais le pxxxx à mon père, j'vais te montrer comment je l'*fais*, j'te montrerai

116. comment je l'*fais*. (Déclaration 4)

Quant aux **expressifs**, ils ont le but illocutoire « d'exprimer l'état psychologique associé à l'acte expressif (plaisir/déplaisir, désir/rejet, etc. » (Moeschler 1985 : 32). Par exemple, l'énoncé « *Et je te félicite X. d'avoir eu le courage de me raconter ça* » dans l'exemple (368) :

Exemple (368)

499. Intervenant — C. y voulait que tu me le dises parce qu'il trouve ça important que tu le dises à

500. quelqu'un, pis c'est vrai que c'est important pis je sais que ça demande beaucoup de courage de parler

501. de ça parce que t'as gardé le secret longtemps. Et je te félicite X. d'avoir eu le courage de me raconter

502. ça. (...) (Déclaration 3)

Dernièrement viennent les **déclaratifs** dont le but illocutoire est « d'instaurer une réalité » (Korkut et Onursal 2009 : 44) de manière à fortifier le contenu de l'acte. Par exemple, l'énoncé « *Bon, on va terminer [l'entrevue] bientôt là* » dans l'exemple (369) :

Exemple (369)

412. Intervenant — Qu'est-ce que tu voudrais qui se passe maintenant ?

413. Enfant — Oh! Oh! J'pense que j'ai envie.

414. Intervenant — Bon, on va terminer bientôt là, X. Qu'est-ce que tu souhaiterais qui se passe ? (Déclaration 4)

Néanmoins, il faut prendre en compte que les actes de langage directs ne sont pas toujours explicites, c'est pourquoi les énoncés peuvent parfois paraître comme constatifs alors qu'ils sont performatifs, et cela provient de leur forme primaire. Or, Austin distingue les **performatifs primaires** qui n'indiquent pas explicitement l'aspect performatif de l'énoncé des **performatifs explicites**. Par exemple, l'énoncé *la séance est ouverte* semble servir à décrire un certain état de chose, alors que Moeschler souligne qu'il ne décrit pas, mais réalise une certaine action, car « c'est par ces mots que le Président de l'Assemblée Nationale a ouvert la session parlementaire » (1985 : 27). Dans ce cas, il ne s'agit pas d'un énoncé constatif, mais **performatif primaire**. Nous avons déjà mentionné plus haut que les énoncés performatifs se produisaient généralement à l'aide d'un verbe à la première personne du présent de l'indicatif voix active et un verbe performatif. Ainsi, le « locuteur aurait très bien pu ouvrir la séance en disant, *Je déclare la séance ouverte* » (*ibid.* : 26). Dans ce cas, il s'agirait des « performatifs explicites qui indiquent explicitement le sens performatif de l'énoncé » (*ibid.* : 27). Expliquons cette situation à l'aide d'un exemple tiré de notre corpus : dans l'exemple précédent (367), l'énoncé « *j'veis te montrer comment je l'fais* » n'a pas forcément besoin de la forme explicite « *je te promets que j'veis te montrer comment je l'fais* » pour devenir performatif, mais il l'est déjà en tant que performatif primaire.

Les performatifs primaires et les performatifs explicites constituent *les actes de langage directs* auxquels il faut ajouter *les actes de langage indirects*. Ces derniers peuvent résulter du fait qu'un énoncé peut inclure plus d'une valeur illocutoire.

Par exemple, un énoncé tel que, *Il pleut dehors*, peut avoir une valeur de “constat” (si le locuteur a seulement l'intention de décrire une réalité), d’“avertissement” (si le locuteur a l'intention de prévenir une personne qui se prépare à sortir) ou de la “plainte” (si le locuteur est gêné d'une manière ou d'une autre par la pluie et s'en plaint) ; il pourra même selon le cas, porter toutes ses valeurs en même temps » (Korkut et Onursal 2009 : 45).

Les actes de langage indirects peuvent également provenir du fait qu'une même valeur illocutoire peut être exprimée par diverses formes d'énoncé. Ainsi, « l'acte de “demander l'heure” peut se réaliser à travers les énoncés suivants : *Peux-tu me dire l'heure ?* (*question*), *Dis-moi l'heure !* (*ordre*), *L'heure !* (*interjection*), *As-tu l'heure ?* (*question, acte indirect*), etc. » (*ibid.*).

L'emploi des actes de langage peut être expliqué en quatre conditions : (1) une **condition de contenu propositionnel** qui indique « la nature du contenu de l'acte. Celui-ci peut être une simple **proposition** (assertion), une **fonction propositionnelle** (question fermée), une **action du locuteur** (promesse) ou de l'**interlocuteur** (ordre, requête) » (Moeschler 1985 : 30). ; (2) des **conditions préliminaires** qui sont plutôt relatives aux croyances du locuteur à propos de l'interlocuteur. Par exemple, la promesse « exige que l'interlocuteur ait quelques désirs de voir l'action promise à se réaliser » (*ibid.*) ; (3) une **condition de sincérité** qui démontre « l'état psychologique du locuteur. Asserter implique la croyance, ordonner le désir, promettre l'intention, etc. » (*ibid.* : 31) ; (4) une **condition essentielle** qui caractérise « le type d'obligation contractée par le locuteur ou l'interlocuteur par l'énonciation de l'acte en question. L'obligation peut porter sur l'action à réaliser (ordre, promesse) ou le caractère véridique du contenu (une assertion oblige son locuteur à se porter garant de sa vérité » (*ibid.*).

L'acte illocutoire présente des façades **intentionnelles**, **conventionnelles** et **institutionnelles**. Il a une façade intentionnelle, car il nécessite la reconnaissance de l'intention illocutoire du locuteur de la part de son interlocuteur. La façade institutionnelle démontre le cadre institutionnel dans lequel se trouve l'acte illocutoire. La façade conventionnelle, de son côté, est liée « d'une part aux conditions d'emploi, et d'autre part aux types d'actes inférables » (Moeschler 1985 : 32). Par exemple, les deux énoncés que Kerbrat-Orecchioni (2008 : 39) propose (1) *Peux-tu me passer le sel ?* (2) *Ça manque du sel*, ont, en fait, pour but de requête, à cela près que la différence découle de leur forme :

« en (1), si le destinataire traite l'énoncé comme une simple question, c'est-à-dire s'il se contente de répondre par « oui » sans passer à l'acte, il sera considéré comme un provocateur, ou comme quelqu'un qui ne maîtrise pas bien les règles de la langue française : c'est que tout le monde admet qu'en français, cette tournure interrogative vaut en fait une requête (la valeur de requête y est **conventionnelle**), (...) À (2) en revanche le destinataire peut fort bien réagir seulement à l'assertion (« Moi j'aime bien comme ça »), sans être accusé de trahir notre langue (...), la valeur de requête est ici **non conventionnelle** » (Kerbrat-Orecchioni 2008 : 39).

3.6.2. Notion d'inférence

S'il n'y avait pas d'oppositions de valeurs conventionnelles/non-conventionnelles dans les actes de langage indirects, ou bien si les actes de langage étaient tous directs, on pourrait aisément saisir l'intention des interlocuteurs dans un discours donné, mais dans la vie sociale ce n'est toujours pas le cas, et nous avons souvent à essayer d'inférer l'implicite qui se cache à travers le discours. Comme on peut le constater dans les exemples précédents (1) et (2) proposés par Kerbrat-Orecchioni, un acte illocutoire peut être achevé par l'intermédiaire d'un autre acte illocutoire : dans l'exemple (1), l'acte de *requête* ou de *demande* est accompli par l'acte de *question*. Par conséquent, l'essentiel est ici de « comprendre comment le locuteur dit quelque chose et veut le dire mais en voulant dire autre chose. Autre formulation : comment passe-t-on d'un **acte illocutoire secondaire littéral** (la question) à un **acte illocutoire primaire non littéral** (la demande) » (Eluerd 1985 : 168). Donc, « un énoncé ne comporte pas seulement ce que dit l'énonciateur explicitement. Dans bien des cas, le coénonciateur déduit du contexte, par un calcul interprétatif, des informations qui ne sont pas ouvertement dites » (Korkut et Onursal 2009 : 48). Dès lors, nous avons affaire à la notion d'inférence qui domine les interactions verbales de tous les jours, et dont Kerbrat-Orecchioni parle en ces mots :

« On ne parle pas toujours directement. Certains vont même jusqu'à dire qu'on ne parle jamais directement ; que « Il fait chaud ici » ne signifie jamais qu'il fait chaud ici mais, c'est selon, « Ouvre la fenêtre », « Ferme le radiateur », « Est-ce que je peux tomber la veste ? », « Il fait frais ailleurs », « Je n'ai rien de plus intéressant à dire », etc. : bref, ce serait l'indirection qui serait « la règle » » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 5).

Kerbrat-Orecchioni entend par l'inférence « *toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé, et déduire de son contenu littéral* en combinant des informations de statut variable (internes ou externes) » (1998 : 24). L'inférence ainsi définie, comporte un domaine très large que nous allons restreindre à deux notions essentielles : les **présupposés** incluant « les implicites sémantiques qui sont liées au matériel linguistique » (Korkut et Onursal 2009 : 48) ; et les **sous-entendus** « qui sont tirés, en s'appuyant sur l'énoncé, du contexte ou de la situation d'énonciation » (*ibid.*).

3.6.2.1. Présupposé

Selon Kerbrat-Orecchioni, le champ des présupposés consiste en « toutes les informations qui, sans être ouvertement posées (...), sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé, dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif » (1998 : 25). On peut en conclure que le présupposé réside dans l'énoncé si bien qu'on peut l'interpréter en dehors du contexte. D'ailleurs, l'auteur ajoute que les présupposés « sont en principe “context-free” (à la différence des sous-entendus, “context-sensitive”) » (*ibid.*). On appelle donc un élément présupposé « lorsqu'il n'est pas ouvertement posé mais qu'il est impliqué directement par les termes mêmes de l'énoncé » (Détrie et al 2001 : 276).

Kerbrat-Orecchioni décèle les présupposés lexicaux et ceux qui sont syntaxiques. Comme présupposé lexical, elle mentionne :

- « les verbes « aspectuels », ou « transformatifs » (« cesser de », « continuer à », « se mettre à » (...)) ;
- « les verbes « factifs » (« savoir », « regretter »...) et « contrefactifs » (« prétendre », « s'imaginer »...) qui présupposent la vérité / fausseté du contenu de la complétive qu'ils introduisent, et plus généralement l'ensemble des verbes « subjectifs », qui comportent un présupposé modalisateur ou axiologique » ;
- Certains morphèmes tels que « mais », « aussi », « même », « de nouveau », « déjà », « encore » (...) (1998 : 38).

Dans l'exemple suivant (370), l'énoncé de l'enfant « *Oui. Pour se faire examiner pour qui [qu'il (son père)] arrête ce problème-là* », présuppose que « *l'enfant reconnaît que son père a déjà un problème* » du fait de l'influence du verbe « arrêter » :

Exemple (370)

424.Intervenant — Là, papa est parti de la maison ?

425.Enfant — Oui. **Pour se faire examiner pour qui arrête ce problème-là.** Y doit en parler avec un

426.monsieur.

427.Intervenant — Et comment tu trouves ça qu'il soit parti ? (Déclaration 4)

Dans l'exemple (371), le morphème « *encore* » présuppose que « *ce n'est pas la première fois que son père lui touchait les parties intimes* » :

Exemple (371)

227. Intervenant — Et puis, il faisait quoi quand il avait baissé les culottes ?

228. Enfant — Y m'touchait **encore** les parties intimes. (Déclaration 4)

Quant à l'effet syntaxique, Kerbrat-Orecchioni cite les présupposés qui s'attachent :

- aux expressions définies (...) et à la nominalisation (...)
- aux systèmes subordonnants (comparatives, hypothétiques, causales...)
- aux structures « clivées » (...)
- aux interrogations de constituant (1998 : 38)

Dans l'exemple suivant (372), à partir du morphème « *comme* », nous constatons le posé « *la gardienne le couche* », et le présupposé « *sa mère le couche aussi* » :

Exemple (372)

30. Intervenant — O.K. Pis c'est quoi être méchant pour toi ?

31. Enfant — Pour moi, ben elle me dit, admettons, **comme ma gardienne qui me garde qui me dit « va te**

32. **coucher** ». (Déclaration 1)

Dans l'exemple suivant (373), l'énoncé « *c'était l'heure que j'aille me coucher* » pose que « *l'abusé est allé se coucher* », et présuppose que « *l'abusé se couche toujours à cette heure-là* » :

Exemple (373)

139. Intervenant — Il y'avait deux filles à côté de toi ?

140. Enfant — Non. Ils jouaient au Coleco puis **c'était l'heure que j'aille me coucher**. (Déclaration 1)

À partir de la notion de présupposition, nous allons mettre l'accent sur trois points qui concernent l'entrevue à des fins criminologiques avec les enfants victimes d'abus sexuel et l'expertise de la crédibilité des déclarations selon la grille de CBCA. Premièrement, soit l'exemple suivant (374), dans lequel l'énoncé « *là y [il] a tout de suite sorti son pxxxx, pis là bon y [il] a continué à me caresser* » présuppose que *ce n'est pas la première fois que l'abuseur caressait la victime* du fait de l'aspect du verbe (continuer à). Le **présupposé** peut être aussi bien comme « *il me caressait toujours (à chaque occasion)* », que comme

« *il me caressait pendant (depuis) que nous étions dans la chambre* » ; tandis que le posé est « *Il a continué à me caresser après avoir sorti son pxxxx* ». Dans les échanges de l'exemple (374) qui relate les abus qui se passaient dans la chambre, c'est seulement une fois que l'enfant parle de la caresse, mais à partir d'un seul énoncé qui comporte ce détail, nous pouvons atteindre les présupposés de cet énoncé qui pourraient nous fournir d'autres détails, à savoir « *il la caresse toujours* ». Donc, les procédés de présupposition peuvent augmenter le nombre des détails et contribuer au troisième critère de CBCA (les détails en quantité suffisante).

Exemple (374)

216. Enfant — Ben, y m'a amenée dans le sous-sol.

217. Intervenant — Dans le sous-sol.

218. Enfant — Dans la chambre à Y.

219. Intervenant — O.K. Et ensuite, qu'est-ce qu'il s'est passé précisément à ce moment-là .

220. Enfant — Ben, j'te l'ai réexpliqué...

221. Intervenant — C'est allé très vite.

222. Enfant — Ben j'te l'ai déjà dit. J'ai voulu crier mais j'savais que ça servait à rien parce que mon frère pis

223. ses amis y'étaient dehors. J'savais que ça servait à rien pis mon chat là... j'savais pas si ça serait correct.

224. Intervenant — Ton chat ?

225. Enfant — Mon chat là, non, y sort jamais dehors.

226. Intervenant — O.K. Alors là qu'est-ce qu'il s'est passé là, tu voulais crier...

227. Enfant — Oui, j'voulais crier mais j'me suis dit : « si j'crie ça servira à rien pis j'vais plus avoir de

228. voix. » Mais j'y ai dit d'arrêter, **là y a tout de suite sorti son pxxxx pis là bon y a continué à me**

229. **caresser.** (Déclaration 10)

Par ailleurs, Ducrot distingue les *présupposés* des *sous-entendus* par « le comportement très particulier des présupposés lorsque l'énoncé qui les véhicule est soumis à certaines modifications syntaxiques comme la négation ou l'interrogation » (Ducrot 1969 : 34). Ce qui signifie que même si l'on transforme l'énoncé à la forme négative ou interrogative, les présupposés s'affirment encore. Toujours dans l'exemple (374), les énoncés modifiés par nous « *est-ce qu'il a continué à la caresser ?* » ou « *il n'a pas continué à la caresser* » peuvent inclure les mêmes présupposés qu'« *il a continué à la caresser* ». Toutefois, du point de vue logique, « si le présupposé est faux, l'énoncé ne peut être dit ni vrai ni faux » (Ducrot 1995b : 544) ; tandis que, du point de vue des conditions d'emploi, « les présupposés doivent être vrais (ou crus vrais par le destinataire) pour que l'emploi de l'énoncé soit “normal” » (*ibid.*). Dans ce cas, à supposer que le présupposé que nous avons déduit « *il la caresse toujours (à chaque occasion)* » soit faux, cela ne causerait pas de préjudice à la vérité de l'énoncé « *il a continué à la caresser* ».

En deuxième lieu, nous tenons à mettre l'accent sur la propriété d'apparition des présupposés « comme un lieu de consensus entre les interlocuteurs, ce que le discours peut exploiter stratégiquement » (Détrie et al. 2001 : 276). Conformément à cette propriété, dans un échange, suite à une intervention du locuteur, l'interlocuteur est libre d'agir soit en prenant en compte le contenu posé de l'énoncé de l'enfant soit ses présupposés. Nous avons montré ci-dessus que les présupposés pouvaient fournir de nouveaux détails à propos des événements vécus, mais pour ce faire, l'intervenant doit être réceptif à distinguer les présupposés et à réagir pour en récolter de nouveaux détails. Par exemple, nous allons proposer une intervention fabriquée par nous-même pour l'intervenant concernant la suite de l'exemple (374) : afin de vérifier si son père la caressait depuis qu'ils étaient dans la chambre, ou bien s'il la caressait à chaque occasion, l'intervenant aurait pu prendre en compte le présupposé de l'énoncé (*il la caresse toujours*) et lui poser des questions telles : « *est-ce qu'il te caressait toujours ?* » ou « *est-ce qu'il t'avait déjà caressé autrefois ?* ». Il est certain qu'en prenant en compte le contenu présupposé des énoncés et en posant des questions à partir de ces présuppositions, l'intervenant sera capable de recueillir davantage d'informations concernant l'abus en question.

En troisième et dernier lieu, comme nous l'avons montré plus haut, si les présupposés peuvent contribuer au troisième critère de CBCA (les détails en quantité suffisante), il n'en reste pas moins qu'ils dévoilent de nouveaux détails qui résultent des présupposés et qui soient relatifs aux autres critères de CBCA. Soit l'exemple suivant (375) dans lequel l'énoncé « *y en [chips] avait plus dans son armoire* » présuppose qu'« *il y en avait autrefois (ou toujours)* ». Du fait que le présupposé de cet énoncé témoigne de la continuité de l'acte en question, il est fort probable que « *le fait d'offrir des chips à l'enfant* » soit un détail qui suscite une stratégie de l'abuseur afin de convaincre la victime ou de la consoler, et que cela puisse faire preuve du dix-neuvième critère du CBCA (les caractéristiques spécifiques du délit).

Exemple (375)

425. Enfant — Ben t'sais, y a comme essayé de pas voir ça, t'sais comme pour pas qui, que j'pense moi je
 426. vois pas, moi j'me suis caché, y a fait après pour aller acheter une chips pis **y'en avait plus dans son**
 427. **armoire** (...) (Déclaration 3)

3.6.2.2. Sous-entendu

Le sous-entendu « *englobe toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif* » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 39). Par conséquent, pour découvrir le sous-entendu, il ne suffira plus de recourir aux composants lexicaux et syntaxiques comme il en est pour les présupposés, mais il faudra recourir au contexte d'énonciation dans lequel se produit l'énoncé comme le soulignent Korkut et Onursal : « le décodage du sous-entendu dépend donc largement de la situation d'énonciation ainsi que du calcul interprétatif du destinataire, de ses compétences linguistique, encyclopédique et "rhétorico-pragmatique" » (2009 : 50). Bien qu'il soit difficile de distinguer les sous-classes des sous-entendus en raison de leur grand nombre, Kerbrat-Orecchioni propose quand même 3 sous-classes suivantes :

Premièrement, « *le type d'ancrage du sous-entendu : direct ou indirect et dans le premier cas, intonatif, lexical, ou syntaxique (l'indéfini « certain », le morphème de négation, telle forme temporelle ou modale, les structures emphatiques du type « moi, je », sont ainsi souvent sources d'inférences diverses)* » (1998 : 43). Dans l'exemple suivant (376), par l'emploi tonique, « *moi, je* », l'abusée en disant « *pis y m'a déshabillée, pis moi je voulais pas* » peut sous-entendre qu'« *il (le chum de sa mère) l'a obligée à se déshabiller* », ou qu'« *il l'a agressée pour qu'elle se déshabille* », ou encore qu'« *elle a ressenti un mauvais sentiment de se déshabiller* », voire la victime peut avoir l'intention de mettre l'accent sur le fait qu'il ne s'agit pas de sa propre participation à l'acte (17^e critère de CBCA) en sous-entendant : « *je ne l'ai pas aidé pour qu'il me déshabille facilement* ».

Exemple (376)

150. Intervenant — Vers 10h0, 11h0. Là lui, il a commencé à se déshabiller ?

151. Enfant — Oui, pis y m'a déshabillée, **pis moi je voulais pas**. (Déclaration 8)

La deuxième sous-classe est « *la genèse du sous-entendu, dont l'extraction met en branle, en plus de la compétence linguistique, ses compétences encyclopédique, logique, ou rhétorico-pragmatique* » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 43). Par exemple, comme nous l'avons précédemment mentionné, dans l'exemple (370), l'énoncé de l'enfant « *Oui. Pour*

se faire examiner pour qui [qu'il (son père)] arrête ce problème-là », présuppose que *l'enfant reconnaît que son père a déjà un problème*, ce qui est déjà marqué dans l'énoncé par l'intermédiaire du verbe « *arrêter* ». Nous pouvons également inférer à partir de cet énoncé que « *l'enfant considère les abus de son père comme un problème ou une maladie qui puisse s'arrêter suite à un traitement* » ; ce qui n'est pas une marque clairement indiquée dans l'énoncé, et qui découle plutôt de sa compétence encyclopédique, de sa capacité d'interprétation des événements conformément à son âge et à ses connaissances acquises ; si bien que cette inférence ne constitue pas un *présupposé*, mais un *sous-entendu*. Troisièmement, la nature du contenu sous-entendu apparaît lorsqu'« on comprend qu'une assertion générale puisse occasionnellement sous-entendre, surtout lorsque des informations contextuelles viennent confirmer une telle interprétation : je te parle là de quelque chose qui m'est arrivé personnellement » (Kerbrat-Orecchioni 1998 : 43). Soit l'exemple suivant (377) dans lequel l'énoncé « *T'sais, ça pouvait durer trois minutes* » peut sous-entendre : « *là, j'ai vécu un abus qui a duré 3 minutes* », ou « *dans l'épisode de l'abus en question ça a duré 3 minutes* », ou encore « *ce n'est pas la première fois que l'abus s'est produit de cette manière* ».

Exemple (377)

296. Intervenant — Ta mère... ton frère, quand il te faisait des... l'inceste... c'est le mot que tu dis... ça te

297. faisait-tu mal ?

298. Enfant — Ben pas vraiment, ça m'faisait un peu mal mais pas vraiment.

299. Intervenant — Ça durait-tu longtemps quand il mettait son pxxxx dans ton vxxxx ?

300. Enfant — Non, mais quand lui y marchait [était debout], l'autre fois, ça fait assez longtemps,... parce que

301. j'écoutais la musique dans ma chambre. Là, y mettait la musique, y disait: « Après la musique, j'arrête. »

302. T'sais, ça pouvait durer trois minutes. (Déclaration 5)

On distingue deux types particuliers de sous-entendu : l'insinuation et l'allusion :

— **Insinuation** : il s'agit de faire interpréter à l'interlocuteur autre chose que l'énoncé exprime explicitement. Kerbrat-Orecchioni caractérise l'insinuation « comme étant en général *un sous-entendu malveillant* » (1998 : 43), et ajoute que, pour qu'il y ait une insinuation, « il faut et il suffit que l'on admette qu'un certain contenu se trouve : 1. énoncé, 2. sur le mode implicite, 3. de telle sorte qu'il disqualifie l'allocutaire, ou une tierce personne (on insinue rarement à propos de soi-même...) » (*ibid.* : 43, 44). Nous avons repéré seulement une insinuation (l'exemple 378) du côté des enfants dans notre corpus :

l'enfant qui prononce l'énoncé « *C'était ça son jeu...* » relie le jeu proposé par le conjoint de sa mère et l'abus qu'elle a subi par lui-même, et lui renvoie un sous-entendu malveillant, d'où l'insinuation « *C'était ça son jeu...* » :

Exemple (378)

298. Intervenant — T'étais où toi à ce moment-là quand il est allé chercher l'huile ?

299. Enfant — J'étais dans le sous-sol. Moi j'pensais qui voulait me faire jouer à un jeu, quelque chose

300. d'autre.

301. Intervenant — Qu'est-ce qui te faisait croire ça ?

302. Enfant — Parce que y disait : « veux-tu jouer à un jeu, on va l'faire ici. ». C'était ça son jeu.

(Déclaration 10)

— **Allusion** : Kerbrat-Orecchioni définit l'allusion comme les « énoncés faisant implicitement référence à un ou plusieurs faits particuliers connus de certains des protagonistes de l'échange verbal et d'eux seuls, ou d'eux surtout, ce qui établit entre eux une certaine connivence (pacifique ou agressive du reste) » (1998 : 46). Il s'agit de faire interpréter à l'interlocuteur une chose par l'intermédiaire d'une autre chose qu'on exprime implicitement. Autrement dit, c'est « évoquer, d'une manière indirecte ou voilée, quelque chose ou quelqu'un sans le nommer explicitement » (Korkut et Onursal 2009 : 51). Dans l'exemple suivant (379), par l'énoncé « *J'sais même la date de fête de mes copines. Y en a une que j'ai été dernièrement* », l'enfant a l'intention de faire allusion à son intelligence, d'ailleurs tout au long de l'entrevue, elle essaie de montrer une image de soi intelligente, à savoir, au début de l'entrevue, elle dit « *Tu vois en mathématiques j'suis bonne, j'suis vraiment (inaudible)* » (Déclaration 10, L 38).

Exemple (379)

311. Enfant — Est-ce que t'as mon dossier ? Oui. J'aimerais ça le voir mon dossier.

312. Intervenant — On va le regarder tantôt.

313. Enfant — Merci. Mais tu l'sais j'savais pas ma date, j'ai juste à regarder là, mais j'la sais par cœur.

314. Intervenant — C'est ça.

315. Enfant — J'sais même la date de fête de mes copines. Y en a une que j'ai été dernièrement.

(Déclaration 10)

Étant donné que nous avons repéré peu d'exemples du côté de l'enfant concernant les notions d'insinuation et d'allusion, nous pouvons dire que dans les entrevues criminologiques, les enfants recourent rarement à l'allusion et à l'insinuation, et nous trouvons que c'est normal, car l'insinuation et l'allusion sont des stratégies discursives qui exigent une certaine maturité et connaissance langagière. Nous croyons que c'est parce que

la victime dans la dixième déclaration a 12 ans et qu'elle manifeste une capacité langagière plus élevée que les autres victimes du corpus qu'elle arrive à faire une telle insinuation dans l'exemple (378), et l'allusion dans l'exemple (379). C'est donc surtout l'intervenant(e) qui peut ou qui veut recourir à l'insinuation et l'allusion, mais nous pensons qu'il/elle doit s'en abstenir du fait que cela provoque des troubles et des malentendus pour les enfants, car pour que le récepteur puisse discerner à quoi ou à qui l'émetteur fait allusion, il faut que les deux protagonistes partagent « le même univers de savoir et de culture, sinon une allusion peut passer inaperçue, et elle n'est plus une allusion pour le récepteur » (Korkut et Onursal 2009 : 51). L'exemple suivant (380) explique bien cette situation : en parlant des « *circonstances dans lesquelles ça s'est passé* », l'intervenant fait allusion aux abus du conjoint de la mère de l'enfant envers elle-même ; autrement dit, « *circonstances dans lesquelles ça s'est passé* » renvoie à « *l'abus que l'enfant a subi* », mais l'enfant n'arrive pas à interpréter l'allusion et lui demande ce qu'il veut dire. Sur cela, l'intervenant se sent obligé d'expliquer sans allusion ce qu'il voulait dire au juste (ce qui renvoie à la fonction métalinguistique chez Jakobson).

Exemple (380)

176. Intervenant — Est-ce que tu te rappelles des circonstances dans lesquelles ça s'est passé ?

177. Enfant — Qu'est-ce tu veux dire, j'comprends pas.

178. Intervenant — Est-ce que tu te rappelles un peu là, c'était-tu le matin, le soir, qu'est-ce qui s'était passé

179. avant, où était maman, est-ce qu'il t'a dit des choses ? (déclaration 10)

Nous pouvons dire que les *sous-entendus* peuvent contribuer aux critères de CBCA de la même façon que les *présupposés*. Par conséquent, nous allons concrétiser cette hypothèse par trois exemples. Dans l'exemple suivant (381), à partir de l'énoncé de l'abusée « *Y dit que j'aurais pas été très chanceuse* », nous pouvons marquer le *posé* comme « *il l'a menacée* », ce qui est déjà évident et qui offre les indices pour trois critères de CBCA à la fois (5^e critère : les descriptions d'interactions, 6^e critère : le rappel des conversations et 19^e critère : les caractéristiques spécifiques du délit). Ce même énoncé peut également sous-entendre « *j'ai eu peur* », ce qui va témoigner, dans ce cas, d'un autre critère de CBCA (12^e critère : des références à ses propres états psychologiques). Nous pouvons également constater la même conclusion dans l'exemple (382) : la tournure clivée dans l'énoncé « *C'est mon père qui m'avait déshabillée* » implique une présupposition : « *quelqu'un m'a déshabillée* » ; et un sous-entendu « *mon père m'a déshabillée contre mon gré* », en voulant

dire implicitement qu'il ne s'agit pas de sa propre participation à l'acte (17^e critère de CBCA). Afin de vérifier notre thèse selon laquelle les sous-entendus peuvent susciter de nouveaux détails, nous allons donner un troisième exemple qui ne contient pas un sous-entendu, mais que nous allons le modifier de manière à ce qu'il comporte des sous-entendus : dans l'exemple (383), le posé de l'énoncé « *Y [il] dit qu'y [il] trouve ça beau, pis moi j'aime pas ça quand y [il] dit ça, ça m'dérange* » consiste en des sentiments de l'enfant relatifs à l'abus en question. Si cet énoncé était un peu plus court, c'est-à-dire comme « *Y [il] dit qu'y [il] trouve ça beau* », le posé de l'énoncé ne contiendrait plus ses sentiments explicites. Par conséquent, cet énoncé aurait pu inclure des sous-entendus tels que « *mais je ne trouve pas ça beau* », « *ça me dérange qu'il trouve ça beau* », « *je déteste qu'il trouve ça beau* », ceux qui seraient implicitement des indices pour le 12^e critère de CBCA (des références à ses propres états psychologiques). À partir des exemples 381, 382 et 383, nous tenons à remarquer que les critères de la grille de CBCA peuvent exister dans une déclaration aussi bien implicitement qu'explicitement, et c'est à l'intervenant d'interpréter les présupposés et les sous-entendus pour recueillir plus de détails concernant l'abus en question.

Exemple (381)

289. Intervenant — Il t'a-tu dit qu'est-ce qui arriverait si tu lui disais ?

290. Enfant — **Y dit que j'aurais pas été très chanceuse.** (Déclaration 8)

Exemple (382)

101. Intervenant — Bon, alors comment ça se fait que t'étais déshabillée ?

102. Enfant — **C'est mon père qui m'avait déshabillée.** (Déclaration 4)

Exemple (383)

322. Intervenant — Est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre que toi qui regarde ton pubis ?

323. Enfant — Non, rien que mon père.

324. Intervenant — Juste ton père. Comment il fait ça, papa ?

325. Enfant — Y le regarde mon pubis comme ça, pis j'aime pas ça.

326. Intervenant — Est-ce qu'il te dit quelque chose quand il le regarde ?

327. Enfant — **Y dit qu'y trouve ça beau, pis moi j'aime pas ça quand y dit ça, ça m'dérange.** (Déclaration 4)

3.7. SUJET EN ANALYSE DU DISCOURS

Rejetée volontairement par des raisons méthodologiques par les structuralistes, la conception du sujet a été traitée plus tard selon les prises de position de divers courants linguistiques et « c'est avec la pragmatique que "l'intentionnalité du sujet" et les stratégies qui mènent le sujet à la réalisation des actes illocutoires ont été prises en compte. À partir de là, nous voyons apparaître le **terme sujet du discours** » (Korkut et Onursal 2009 : 91, 92).

Le concept du sujet du discours « est une notion indéniable pour préciser le statut, la place et la position du sujet parlant (ou du locuteur) au regard de ce qu'est son activité langagière » (Charaudeau 2002b : 554). Dès lors, il s'agit d'établir les rapports du locuteur avec la situation d'énonciation et de communication.

« Le sujet du discours inclut les données de la situation de communication par rapport au sujet, les procédés de mise en discours qu'il utilise, les savoirs, les opinions et les croyances qu'il a et les informations qu'il suppose avoir sur son interlocuteur. C'est donc un sujet composite, libre de faire ses choix et d'user de stratégies discursives diverses ; mais aussi un sujet qui communique dans une scène d'énonciation et qui agit sur le monde et sur les autres sujets au moyen d'actes de langage » (Korkut et Onursal 2009 : 92).

La notion de sujet en analyse du discours implique, selon Korkut et Onursal, « l'étude des actants qui participent au processus de production d'énoncés et /ou de discours » (2009 : 90), ce qui se fait voir comme un segment très important de l'analyse du discours. Il existe, d'une part, les actants producteurs qu'on peut appeler : « sujet-parlant, locuteur, destinataire, émetteur, énonciateur (sujet d'énonciation), sujet communiquant, sujet du discours » (*ibid.*), et de l'autre, les actants auxquels s'adressent ces producteurs : « allocutaire, destinataire, récepteur, interlocuteur, énonciataire, coénonciateurs ou sujet interprétant » (*ibid.*).

Un locuteur peut faire entendre différents énonciateurs dans son énoncé, c'est la notion sur laquelle nous allons nous focaliser plutôt dans la partie consacrée à la *pluralité des voix* de notre thèse. Toutefois, en étudiant le sujet en AD, il faut que nous fassions une distinction entre *le sujet de l'énonciation* et *le sujet de l'énoncé* du fait que notre propos est d'analyser

les sujets des déclarations des enfants victimes d'abus sexuel. Prenons comme exemple l'énoncé suivant :

« *Enfant — Y [il] m'disait de pas l'dire à ma mère* » (Déclaration 4, L140).

Dans cet énoncé, *le sujet de l'énoncé* est le pronom *il (son père)* qui est également le sujet grammatical de la phrase. Par contre, puisque c'est l'enfant qui prononce cet énoncé, c'est bien lui qui est *le sujet de l'énonciation (sujet du discours)* et c'est ce dernier qui sera l'objet de notre étude. Comme nous l'avons indiqué plus haut, il est appelé aussi *énonciateur, sujet-parlant, locuteur, destinataire, émetteur, sujet communiquant* ou *sujet du discours* et c'est « l'actant qui dit (ou pourrait dire) "je" » (<http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89nonciation>).

Du fait que la communication exige la présence des deux volets (destinateur et destinataire), le sujet du discours a, en règle, besoin d'un autre sujet qui puisse interpréter ses énoncés. C'est pourquoi « le sujet du discours prend en compte les réactions possibles de son interlocuteur qui est censé interpréter ses actes et qui est appelé, pour cette raison, **sujet interprétant** » (Korkut et Onursal 2009 : 92).

3.7.1. Rôle, statut et identité

Le terme de *rôle* auquel on a plutôt recours en psychologie sociale et en sociologie, est utilisé en analyse du discours pour cerner les comportements langagiers. « Il existe des comportements qui révèlent le mode d'énonciation dans lequel sont engagés les sujets parlants. Par exemple, on dira d'un sujet qui pose une question qu'il remplit un rôle de sujet interrogeant (ou questionnant), d'un sujet qui donne un ordre qu'il remplit un rôle de sujet ordonnant » (Charaudeau 2002c : 513, 514).

Les sujets du discours endossent en général deux genres de rôle : **rôle discursif** (langagier, occasionnel, communicatif ou interactionnel) et **rôle social** (institutionnel ou institutionnalisé). En analyse du discours, le rôle discursif « détermine les "comportements langagiers du sujet". Ces comportements sont déterminés en fonction de l'acte de parole

que le sujet veut accomplir pendant le déroulement de l'interaction. Par exemple, lorsque le sujet fait une affirmation en produisant son énoncé, il joue le rôle du "sujet affirmant" » (ou assertant) ; (...) » (Korkut et Onursal 2009 : 92). Les rôles sociaux, de leur part, « sont des rôles d'ordre sociologique, qui sont déterminés et acceptés au sein d'une communauté et qui proviennent des caractéristiques telles que la profession, la situation familiale, les groupes associatifs... » (*ibid.* : 93). À titre d'exemple, les rôles tels que l'enfant, la mère, l'officier, le directeur, l'ouvrier, l'accusé, la victime, l'abusé(e) sont des rôles sociaux qui ne sont pas aussi flexibles que ceux qui sont discursifs. Par conséquent, concernant toujours le rôle social, « le rôle impliqué par la situation commence à être joué au moment où le processus de production d'énoncés est entamé et se termine lorsque la production est complétée. Il pourra, bien sûr, être repris à chaque fois que cela sera nécessaire tout au long de la vie du sujet » (*ibid.*).

« Un même rôle social (professeur) peut donner lieu à plusieurs rôles langagiers (questionner, évaluer, expliquer), et un même rôle langagier (questionner) peut être tenu dans des rôles sociaux différents (professeur, commissaire de police, médecin) » (Charaudeau 2002c : 514). Ainsi, le locuteur peut changer de rôle dans différentes parties de son discours tout en étant, par exemple, un sujet expliquant au début, ensuite un sujet évaluant et peut-être un sujet interrogeant à la fin. À ce propos, Korkut et Onursal ajoutent qu'« il est même assez rare qu'un sujet n'assume qu'un seul rôle langagier durant tout un discours ou une interaction (ce serait peut-être, le cas de certains discours scientifiques) » (2009 : 93).

Quant au **statut**, il provient de la structure sociale plus ou moins constante tandis que le rôle est plutôt une entité individuelle et variable d'un contexte à l'autre. À cet égard, on constate qu'il existe deux caractères du sujet qui sont issus, les deux, de la structure sociale : d'une part le statut du sujet, et d'autre part son rôle social. Pour faire une distinction entre ces deux notions, Korkut et Onursal soulignent que « le statut est considéré indépendamment de la situation d'énonciation. C'est ce qui le distingue du rôle social avec lequel il peut être confondu » (2009 : 94). À côté de cette distinction, un autre lien entre ces deux notions est qu'« un sujet ne peut effectivement pas jouer un rôle social dont il ne possède pas le statut. Par exemple, un sujet qui n'a pas le statut d'avocat ne pourra pas

jouer le rôle institutionnel d’“avocat”, sauf, bien sûr, s’il n’a pas une mauvaise intention, s’il n’est pas un menteur ou un malfaiteur » (*ibid.* : 95). Par conséquent, les caractéristiques telles que le sexe, l’âge, etc. qui sont invariables ou qu’il est peu possible qu’elles changent dans une situation d’énonciation sont des statuts du sujet du discours. Mais cela ne veut pas dire que le sujet ne doit posséder qu’un seul statut. « Il peut avoir en même temps un statut de “directeur” dans sa vie professionnelle, être un “père” dans sa vie familiale et un “ami” dans sa vie sociale. Ses statuts lui appartiennent et ne changent pas selon les situations de communication dans lesquelles il peut se trouver » (*ibid.* : 94). Les avantages et les inconvénients qui résultent du statut du sujet du discours influent, sans aucun doute, sur son comportement langagier.

L’**identité** du sujet parlant « se caractérise par un certain nombre de traits qui lui confèrent une certaine identité en tant qu’il produit un acte de langage » (Charaudeau 2002d : 513-514). Korkut et Onursal font remarquer que la notion d’identité « englobe toutes sortes de particularités qui caractérisent le sujet » (2009 : 94). Par conséquent, on peut citer l’identité d’un sujet quelconque comme : professeur, femme, Turque, musulmane, intellectuelle, auteur d’un roman, mère, belle, souriante, etc.

Il existe, d’un côté, l’**identité interne** (identité discursive, contextuelle ou de positionnement) qui est « formée à partir des catégories locutives, de modes de prise de parole, des rôles énonciatifs et des modes d’intervention qu’utilise le locuteur dans ses discours » (Korkut et Onursal 2009 : 96) ; et de l’autre, l’**identité externe** (identité sociale) qui désigne les caractéristiques du sujet parlant comme l’âge, le sexe, le statut, les qualités affectives, etc. C’est bien l’affrontement de ces deux types d’identité qui provoque les stratégies discursives.

Quand on prend en compte que notre thèse se situe au carrefour des sciences du langage et de la criminologie, nous ne sommes pas en mesure de traiter en détail *l’identité externe* des victimes, mais de privilégier plutôt leur *identité interne*, et cela, pour trois raisons : premièrement, étant donné la confidentialité des déclarations, nous ne pouvons qu’analyser les discours sans dévoiler les identités des sujets ; deuxièmement, le statut et l’identité externe des criminels ou des victimes sont déjà les thèmes les plus fréquents des recherches criminologiques et ils ont été l’objet de maintes études concernant le profilage des

criminels ou des victimes, donc ils ne vont point contribuer à une recherche essentiellement discursive ; qui plus est, notre corpus qui ne se compose que de 10 déclarations ne permet pas une telle étude qu'est le profilage des sujets ; troisièmement, le statut et le rôle social des interactants dans notre corpus (dans les entrevues criminologiques) sont bel et bien déterminés à l'avance : l'intervenant(e) peut avoir un statut de *père/mère* dans sa vie familiale ou de *membre d'une association* dans sa vie sociale, etc., mais c'est seulement son statut institutionnel (*intervenant*) qui est ici en jeu et il/elle doit (forcément) jouer ce rôle social pendant l'entrevue, sinon le cours de l'entrevue pourrait dévier et il/elle ne pourrait pas atteindre son but qui est de ramasser le plus de renseignements possible à propos de l'abus en question. Quant à l'enfant, il/elle peut avoir les statuts de *fils/fille* de la famille, *élève* à l'école, etc., mais c'est seulement son statut et son identité interne de *victime d'abus sexuel* qui entre ou doit entrer en jeu pendant l'entrevue et c'est ce rôle social qui lui sera attaché tout au long de cette tâche.

Vu que les rôles discursifs qui démontrent les comportements langagiers des sujets sont déterminés par les actes de langage, nous allons répéter la même remarque que nous avons faite dans la partie de l'analyse conversationnelle de notre thèse. Dans la partie en question, nous avons privilégié les actes de *question* et de *réponse* parmi les autres actes de langage et nous avons examiné plutôt les interventions dans lesquelles l'enfant devient le sujet questionnant alors que dans une grande partie de l'entrevue, il/elle se manifeste souvent comme un sujet répondant. En fait, ces rôles langagiers sont bien connus du côté de l'intervenant tandis que, la plupart du temps, l'enfant ne s'en rend pas compte et c'est la raison pour laquelle l'intervenant lui explique son identité casuelle et ses objectifs d'être présent devant la victime pour le tenir au courant de son rôle et de son identité institutionnelle, à savoir dans l'exemple : « *Intervenant — O.K. Moi, X, je vais t'expliquer un petit peu qui je suis, (...) moi je travaille pour les services de la protection de la jeunesse, je suis une travailleuse sociale et puis je viens en aide aux enfants qui ont des problèmes. J'ai reçu un signalement qui me dit que toi, X, t'avais des problèmes. Est-ce que c'est vrai ?* » (Déclaration3, L36-39).

Il est certain que les interlocuteurs ne vont pas dévoiler tous les composants de leurs identités dans chaque situation de communication. Par exemple, lors d'une dispute entre le

mari et la femme, les deux interactants refléteraient presque tous les composants identitaires, alors qu'ils indiquaient déjà peu de détails à propos de leurs identités lors de leur première rencontre. « Plus on se trouve dans une situation de communication privée, avec des sujets que l'on connaît ou avec lesquels on a des liens autres que professionnels, plus on va puiser dans les attributs qui forment notre identité et vice-versa » (Korkut et Onursal 2009 : 96). Dans un discours, ce sont donc les propriétés par lesquelles on se définit qui s'avèrent importantes, car il est évident que « chaque individu sait quel emploi il occupe, qui sont ses amis, etc. Cependant (...) en interaction, il présentera son travail comme stimulant ou routinier, il déclarera son allégeance politique vigoureusement ou froidement, il défendra ou reniera ses amis » (Vincent 2000 : 129). Dans ce cas, la construction de l'identité du sujet parlant se manifeste dans le discours à travers l'argumentation faite par lui-même. Autrement dit, dans notre corpus, quand les *sujets-enfants* parlent de leurs vécus, de leurs états d'âme, de l'état psychologique de leurs abuseurs, etc., ils/elles recourent à certaines stratégies argumentatives et rhétoriques en véhiculant le logos, en manifestant une image de soi ou en construisant une émotion ; si bien que dans cette partie de notre thèse, ce sont le logos, l'éthos et le pathos qui seront notre objet d'étude, chacun faisant partie de la notion de l'argumentation et de la rhétorique.

3.8. RHÉTORIQUE ET ARGUMENTATION EN ANALYSE DU DISCOURS

On peut définir la rhétorique comme « la science théorique et appliquée de l'exercice public de la parole, prononcé face à un auditoire dubitatif, en présence d'un contradicteur. Par son discours, l'orateur s'efforce d'imposer ses représentations, ses formulations, et d'orienter une action » (Charaudeau 2002e : 505). Dans la rhétorique d'Aristote, il existe trois genres oratoires. Premièrement, le genre judiciaire qui consiste en « des discours que l'on prononce devant les tribunaux. (...) Ce discours porte sur la vérité d'événements passés : il s'agit d'établir, de qualifier et de juger des faits accomplis » (Tabet 2003 : 9). Deuxièmement, le genre délibératif qui comporte « des discours que l'on prononce à l'Assemblée (ou au sénat) » (*ibid.* : 10). Troisièmement, le genre épideictique (ou démonstratif) qui « a pour fonction l'éloge ou, plus rarement, le blâme d'un personnage ou d'une idée » (*ibid.* : 11). La rhétorique est divisée, chez Aristote, en cinq parties :

l'invention, la disposition, l'élocution, l'action et la mémoire. Concernant la notion de sujet en AD, nous allons nous concentrer sur l'invention qui consiste en « l'art de trouver des idées » (*ibid.* : 18). Pour l'invention, le locuteur « peut puiser dans plusieurs types d'arguments définis par les traités de rhétorique » (*ibid.*). Ces arguments sont divisés en deux : d'un côté, les arguments affectifs (l'éthos et le pathos), de l'autre, les arguments rationnels (le logos).

On entend par discours argumentatif, « la construction par le locuteur d'une représentation discursive, d'une "*schématisation*", dont l'objectif est la modification de la représentation que l'interlocuteur se fait d'un thème donné » (Golder 1996 : 34). Moeschler souligne que « jusqu'aux travaux de Ducrot (1973 et 1980) et d'Anscombe & Ducrot (1983), le domaine de l'argumentation relevait davantage de la rhétorique (classique ou moderne) » (1985 : 45). La rhétorique classique définit l'argumentation comme *l'art de persuader* et envisage que « seuls certains genres de discours relèvent de son domaine » (Amossy 2008 : 1), c'est-à-dire le juridique, le délibératif et l'épidictique. Certes, tous les discours ne visent pas à persuader l'allocataire ou à l'influencer pour l'inciter à une certaine prise de position par les stratégies énonciatives ; en effet, nombre de discours n'ont pas de visée argumentative et « ne véhiculent aucune intention de persuader et n'entendent pas rallier l'allocataire à une position clairement définie par des stratégies programmées » (*ibid.*). Peut-être c'est la raison pour laquelle Amossy parle également de l'extension de la notion de l'argumentation dans divers types de discours en précisant que « tout échange verbal repose sur un jeu d'influences mutuelles et sur la tentative, plus ou moins consciente et avouée, d'user de la parole pour agir sur l'autre » (*ibid.*).

Or, l'argumentation en AD envisage que « toute parole est nécessairement argumentative. C'est un résultat concret de l'énoncé en situation. Tout énoncé vise à agir sur son destinataire, sur autrui, et à transformer son système de pensée » (Plantin 1996 : 18). Amossy aborde le concept de l'argumentation d'une façon élargie et définit ce dernier comme « la tentative de modifier, d'infléchir, ou tout simplement de renforcer, par les moyens du langage, la vision des choses que se fait l'allocataire » (2008 : 3). Suivant le point de vue d'Amossy, nous pouvons dire que l'argumentation ne consiste pas seulement en des discours argumentatifs, mais qu'elle est présente dans toute situation de

communication où les interlocuteurs présentent leurs points de vue. Il faut prendre en compte que l'argumentation « 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 » (*ibid.* : 4, 5).

L'argumentation ne se limite donc pas aux genres oratoires indiqués par Aristote ou à une seule typologie de discours argumentatif, mais elle est présente presque dans chaque type de discours, car « nous passons une grande partie de notre temps à argumenter : qu'il s'agisse de discours écrits ou discours oraux, beaucoup de nos discours servent à exprimer nos positions et, souvent, à modifier celles de l'autre » (Golder 1996 : 9). Ainsi, il existe l'argumentation ou bien une séquence argumentative dans la plupart des discours, que ce soit un discours politique, une conversation quotidienne ou une entrevue à des fins criminologiques comme il en est dans notre corpus. Toujours Golder ajoute que « même parfois sous une (apparente) description, se cache en fait une argumentation : tout en décrivant un itinéraire à quelqu'un, on peut aussi avoir comme objectif de le convaincre que cet itinéraire est le meilleur » (*ibid.*). Par conséquent, si, dans le cadre de notre thèse, nous envisageons la notion d'argumentation, ce n'est pas que notre corpus consiste en entier en des discours argumentatifs, c'est que l'argumentation domine dans la plus grande partie des déclarations des enfants victimes d'agression sexuelle.

Quand on procède à l'argumentation, « c'est qu'il y a matière à discuter (des situations qui permettent de discuter, des représentations qui amènent à discuter, des thèmes qui sont perçus comme discutables,...) » (*ibid.* : 14). Cette discutabilité a deux facettes dans le discours : la justification (le locuteur doit justifier ses propos) et la négociation (le locuteur doit présenter ses propos comme discutables). Ce sont deux opérations communicatives dans l'argumentation « dans la mesure où elles visent un effet sur l'interlocuteur » (*ibid.* : 22). Dans la négociation il s'agit, d'un côté, d'un contenu sémantique du discours qui est relatif à la recevabilité des arguments auprès de l'interlocuteur, de l'autre, de la distance de locuteur envers ses propres énoncés que nous allons étudier ultérieurement sous le chapitre de *modalité*. La recevabilité des arguments repose sur l'interprétation des énoncés. Quant à la justification, elle se fait plutôt par l'étayage qui « consiste à renforcer, accréditer par le biais d'énoncés, le contenu asserté dans d'autres fragments de discours » (*ibid.* : 46). Les

énoncés peuvent être justifiés par des moyens comme l'explication, la démonstration, etc., pourtant, il faut également prendre en compte l'analyse sémantique du contenu des arguments, à savoir, « l'argument “*par ce que c'est comme ça*”, malgré la présence du connecteur “parce que” ne sera pas véritablement considéré comme un argument (bien qu'il s'agisse en fait d'un argument d'autorité) » (*ibid.* : 23). En bref, afin de justifier sa thèse et de convaincre son destinataire, le locuteur se sert des arguments (qui constituent le logos) qui véhiculent les raisons.

L'analyse argumentative étudie l'argumentation comme un fonctionnement discursif global tout en la situant dans une situation d'énonciation précise (participants, lieu, moment, circonstances, etc.). Elle étudie également « la façon dont l'argumentation s'inscrit dans l'interdiscours en se situant par rapport à ce qui se dit avant et au moment de la prise de parole sur le mode de la reprise, de la modification, de la réfutation, de l'attaque... » (Amossy 2008 : 6). Pour ce faire, « elle prend en compte la façon dont le logos, ou le déploiement des arguments en langue naturelle, s'allie concrètement à l'éthos, l'image de soi que l'orateur projette dans son discours, et au pathos, l'émotion qu'il veut susciter chez l'autre et qu'il se doit aussi de construire discursivement » (*ibid.*). Le fait que les sciences du langage prennent comme objet d'étude une notion rhétorique « mène à une intégration de l'art de persuader antique dans une analyse argumentative qui se réclame de l'AD » (*ibid.* : 9).

Dans le cadre de notre thèse, concernant l'argumentation et la rhétorique, nous allons examiner les énonciations concessives (notamment restrictives) qui témoignent de la stratégie discursive de l'enfant victime dans la notion de *logos*; et nous allons éclaircir la construction de l'émotion dans les échanges entre l'enfant et l'intervenant et entre l'abuseur et l'abusé(e) dans le cadre des notions d'éthos et de pathos.

3.8.1. Rhétorique argumentative et sujet en analyse du discours

Les théories rhétoriques de l'argumentation s'occupent, d'une part, des objets du débat, c'est-à-dire des « relations causales, logiques ou analogiques qui lient les objets en discours ; sur leurs environnements matériels et les indices circonstanciels » (Plantin 2011 :

17), de l'autre, des « objets dans leurs contextes interpersonnels et émotionnels » (*ibid.*). Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces arguments consistent en des arguments rationnels (le logos) et des arguments affectifs (l'éthos et le pathos). Dans ce qui suit, nous allons essayer de relever quelques traits de ces arguments à travers les déclarations. Néanmoins, nous tenons à bien préciser que notre objectif primordial n'est ni l'étude de la rhétorique ni celle de l'argumentation pour elles-mêmes, mais l'étude des arguments rationnels/affectifs qui sont relatifs au sujet du discours.

3.8.1.1. Arguments rationnels : logos

Le discours enseigne (informe, raconte) par le *logos* qui montre l'aspect expressif du discours étant naturellement en rapport avec le pathos et l'éthos. Prenons comme exemple un cours d'histoire pendant lequel chaque professeur d'histoire doit, en effet, raconter presque les mêmes faits ou événements concernant la même notion historique. Ces mêmes notions se construisent par le logos du sujet parlant, c'est-à-dire par ce qu'il dit ou raconte d'une manière logique. Mais nous savons que chaque professeur a sa propre façon de donner des cours et qu'ils n'ont pas toujours la même influence sur les élèves. Cette différence résulte aussi bien du logos que de la manière d'expression du sujet parlant, donc de la construction de l'éthos et du pathos de sa part.

Dans l'analyse de la crédibilité des déclarations selon le SVA/CBCA, ce qui compte, c'est la nature des arguments véhiculés par le logos de l'enfant. Autrement dit, dans les entrevues à des fins criminologiques, ce sont les événements vécus racontés par le *je-enfant* qui constituent le logos. Certes, nous avons évalué ces renseignements dans la 2^e partie de notre thèse et nous allons encore les étudier de divers points de vue tout au long de l'analyse discursive des déclarations, mais en étudiant la notion de logos, au lieu d'examiner l'essence (la vérité, la fausseté ou la probabilité) de ces arguments, nous allons envisager la manière dont les locuteurs véhiculent leurs arguments : comment l'enfant argumente quand il/elle véhicule un logos ? Recourt-il/elle à certaines stratégies argumentatives pour transmettre ses vécus à l'interlocuteur ? A-t-il/elle peur que ses propos sur ses vécus soient objectés par l'intervenant ?

Pour répondre à ce genre de questions, nous allons examiner si les enfants recourent aux tournures concessives régissant comme prolepse qui constitue « un domaine d'action commun lorsque ces procédés sont utilisés de façon stratégique pour minimiser ou rejeter, par anticipation, la portée d'un contre-argument potentiel » (Vincent et Heisler 1999 : 15). Par exemple, un énoncé tel que « *Tu vas sûrement me dire que les épreuves du bac approchent, mais sache que j'ai déjà tout révisé* » (<http://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/prolepse.php>), manifeste une prolepse qui anticipe une objection potentielle de l'interlocuteur en la réfutant à l'avance (par l'intermédiaire de « *Tu vas sûrement me dire que* »). La tension est ainsi argumentée entre les arguments favorables et défavorables de manière à ce que le locuteur ait pour but de priver l'interlocuteur d'une objection éventuelle. Dans les conversations quotidiennes, nous avons souvent recours aux prolepses, notamment par l'intermédiaire de l'énonciation de la concession et de la réfutation, car « on trouve la même tension dans l'énonciation de la concession et de la réfutation » (Vincent et Heisler 1999 : 17). Dans ce sens, les prolepses servent à protéger « le locuteur contre les dangers d'une évaluation négative » (*ibid.*). Pour notre part, nous allons essayer de chercher les tournures concessives utilisées par les enfants à travers les entrevues du fait que les structures concessives agissent d'une façon proleptique soit en rejetant l'argument de départ, soit en le réaffirmant (modifiant).

Étant donné que l'énonciation de la concession fait partie du « domaine de l'opposition et s'apparente par conséquent à la contre argumentation » (*ibid.* : 23), nous allons expliquer le fonctionnement des tournures concessives à partir de la notion de contre-argumentation. Donc, il nous faut d'abord faire une distinction entre l'argument et le contre-argument. Soit un énoncé (P) : « *n'achetons pas cette voiture* ». La proposition « *elle coûte cher* » est un *argument* pour (P) du fait d'un rapport sémantique. Cependant, un énoncé comme « *(mais) elle est confortable* » doit être considéré comme un *contre-argument*, car il va à l'encontre de (P).

Afin d'éclaircir les notions de *contre-argumentation* et la *concession*, nous allons nous servir de l'énoncé « il est intelligent, mais brouillon » (Moeschler et de Spengler 1982 : 12), dans lequel les deux énoncés (1. il est intelligent, 2. il est brouillon) semblent

contradictaires. Du point de vue de la contre-argumentation, quand on examine ces deux énoncés séparément, on voit qu'ils conduisent à des conclusions opposées, car

« être intelligent étant une valeur socialement positive, on attend une conclusion (coorientée) aussi positive ; à l'inverse, être brouillon étant une valeur socialement négative, on attend une conclusion (coorientée) négative. Ainsi :

1° il est intelligent = nous l'engageons

2° il est brouillon = nous ne l'engageons pas » (Vincent et Heisler 1999 : 23).

Toutefois, « la relation de contre argumentation signifie que lorsque deux énoncés sont liés, on interprète celui qui est en relation de contre-argument (introduit par *mais*) comme étant plus fort que l'argument de départ ; la conclusion lui sera orientée » (*ibid.*). Par conséquent, on peut interpréter cet énoncé comme suit : « Il est intelligent, mais brouillon. [Ne l'engageons pas] » (*ibid.*). À l'inverse, l'énoncé « Il est brouillon, mais intelligent » serait interprété comme [Engageons-le]. Ainsi, dans l'exemple (384) de notre corpus, l'argument concédé introduit par *mais*, « *mais ma mère veut plus qu'on y aille* » est plus fort que l'argument de départ « *Ben ma mère elle y est allée souvent avec mon père* ». La conclusion implicite sera donc co-orientée à ce dernier et on va interpréter comme [on ne va plus dans un hôtel].

Exemple (384)

192. Intervenant — OK. Est-ce que toi t'es déjà allé dans un hôtel ?

193. Enfant — Ben **ma mère elle y est allée souvent avec mon père, mais ma mère veut plus qu'on y aille.**
(Déclaration 1)

Différemment de la contre-argumentation, la concession manifeste une relation inverse. « Lorsque deux énoncés contradictoires sont liés concessivement, on interprète l'argument concédé comme étant plus faible que la thèse. La conclusion est anti-orientée à la concession et co-orientée à la thèse » (*ibid.*). Ainsi, on obtient « Il est intelligent, bien qu'il soit brouillon. [Engageons-le] » (*ibid.*) et « Il est brouillon, bien qu'il soit intelligent. [Ne l'engageons pas] » (*ibid.*).

En comparant les procédés de contre-argumentation et de concession, Vincent et Heisler concluent que « si (...) la conclusion va dans le sens de l'énoncé qui s'oppose à la thèse, la relation de contre-argumentation est saillante. Si, au contraire, la conclusion va dans le sens de la thèse, l'interprétation concessive s'impose » (1999 : 24). La concession sert donc à

« reconnaître la validité d'un contre-argument possible pour en minimiser l'importance » (Vincent 2000 : 140). Quand le locuteur concède un énoncé vis-à-vis de son interlocuteur, c'est qu'il « croit que cet argument pourrait être apporté comme une objection nuisible » (*ibid.*) à son raisonnement.

Dans une structure concessive, il existe quatre éléments constitutifs :

1. ***t*** : **l'argument de départ (thèse)** qui comporte « une déclaration (d'opinion, de propriété, etc.) » (Vincent et Heisler 1999 : 24).
2. ***c*** : **l'élément concédé** qui exprime « l'anticipation d'une objection à une déclaration » (*ibid.*).
3. **–*c*** : l'énoncé de **rejet de la concession** qui « élimine la pertinence de la concession » (*ibid.*).
4. ***r*** : **la réaffirmation de la thèse** (conclusion) qui « agit de façon à réaffirmer la pertinence ou la vérité de la thèse ***t***. » (*ibid.*).

Dans la structure concessive, l'opposition repose sur *t* et *c*, et ce sont les constituants *sine quo non* d'une concession. Mais cette opposition ne suffit pas pour qu'il y ait une véritable concession, car lorsque « ces deux énoncés ne sont suivis ni du rejet de la concession ni de la réaffirmation de la thèse, il est probable qu'il n'y ait plus de concession » (*ibid.* : 25). Dans ce cas-là, le locuteur est en mesure de détruire son argument en signalant que « l'énoncé d'opposition est suffisamment fort pour invalider la thèse » (*ibid.*).

Afin d'étudier les prolepses concessives, nous avons relevé toutes les lignes des structures concessives à travers les 10 déclarations qui constituent notre corpus dans le tableau suivant (21). En expliquant quelques exemples du tableau (21), nous allons illustrer, dans ce qui suit, comment les prolepses concessives fonctionnent dans les déclarations des enfants qui racontent un abus réellement vécu.

Tableau (21) : les tournures concessives de la part du *je-enfant*

Déclaration	Lignes des concessions dans les déclarations	
	Réaffirmation de la thèse	Rejet de la concession
Déclaration 1	115, 181, 193, 253, 298	
Déclaration 2	57, 174, 237, 346, 383	
Déclaration 3	161, 202, 229, 482	128
Déclaration 4	132, 140, 309, 427-428	384
Déclaration 5	130, 150, 300	241
Déclaration 6		
Déclaration 7		
Déclaration 8	64, 211, 352	
Déclaration 9		
Déclaration 10	49, 265	
Nombre des concessions	26	3

Dans l'exemple suivant (385), la victime raconte qu'elle demeure chez sa mère et qu'elle va en fin de semaine chez son père : « *Oui, en fin de semaine, j'm'en vais chez eux. J reste chez ma mère, j'm'en vais chez mon père...* » (t) ; puis elle ajoute à sa thèse une restriction en disant « *Pas toutes* » (c) (*Je concède que j'y vais pas toutes les fins de semaine*). Ainsi, elle altère la validité de sa thèse par la concession qui restreint la valeur d'application de la thèse. Comme (r) implicite, nous avons donc la réaffirmation de la thèse : « *je ne vais pas toutes les fins de semaines chez mon père, mais j'y vais de temps en temps* ». Donc, en éliminant ou en conservant une partie de la thèse (t), la concession restrictive sert dans cette situation à atteindre une vérité plus précise et raffinée qui découle de l'argument de départ de l'enfant. Toutefois, nous tenons à remarquer que cette structure concessive ne se produit pas dans une seule intervention de la part de l'enfant, mais dans un échange avec l'intervenant. Nous pouvons en conclure que quand l'enfant parle d'un détail, l'intervenant peut le considérer comme un argument de départ (t), et il peut chercher à inciter l'enfant à modifier ses énoncés pour en tirer un détail encore plus précis et un vécu qui pourrait contribuer à la validité de sa déclaration. Ainsi, nous croyons que l'intervenant peut augmenter le nombre des détails qui puissent faire appel aux différents critères de CBCA.

Exemple (385)

347. Enfant — Mon père ? Ben c'est parce que mes parents sont séparés, j'ai dit tantôt, pis lui y habite à Q.

348. Intervenant — Tu le vois-tu des fois ?

349. Enfant — **Oui, en fin de semaine, j'm'en vais chez eux. J'reste chez ma mère, j'm'en vais chez mon**
350. père...

351. Intervenant — Toutes les fins de semaines ?

352. Enfant — **Pas toutes, y'en a que j'vais chez mon père, d'autres chez ma mère, d'autres chez mon**

353. père. (Déclaration 8)

Parfois, pour une concession restrictive, l'argument de départ peut être fourni par l'intervenant et l'enfant peut continuer en faisant une concession comme dans l'exemple suivant (386). L'intervenant propose une thèse en posant à l'enfant la question « *Aimes-tu ça aller chez ton père ? Quand tu vas en visite chez lui, aimes-tu ça ?* ». L'enfant, en répondant par « *oui* », reconnaît cette thèse comme la sienne (*t*) et restreint la validité de cette thèse par la concession « *mais juste quand il tape DD son gars lui, il pleure fort. Moi j'ai mal aux oreilles* » (*c*). Comme (*r*) implicite, nous avons alors la thèse réaffirmée : c'est seulement quand mon père ne tape pas son gars que j'aime aller en visite chez mon père.

Exemple (386)

252. Intervenant — Non ? Aimes-tu ça aller chez ton père ? Quand tu vas en visite chez lui, aimes-tu ça ?

253. Enfant — **Oui mais juste quand il tape DD son gars lui, il pleure fort. Moi j'ai mal aux oreilles.**
(Déclaration 1)

En (387), suite à l'intervention initiative de l'intervenant qui lui pose une question (*Tu les regardes-tu au complet ?*), la réaction de l'enfant commence par une concession, mais au fond son énoncé comporte une affirmation comme « *Oui, je les regarde* », ce qui constitue la thèse de son énoncé. Puis, il essaie de restreindre la valeur d'application de cette thèse en introduisant une concession « *Mais pas souvent juste quand il me dit : "tu peux l'écouter", je l'écoute. Quand il me dit rien, quand il me dit d'aller jouer dans la chambre, on l'écoute pas* ». Nous voyons donc la thèse (*r*) réaffirmée : « *C'est seulement quand et autant qu'il permet (ou veut) que nous regardons les films* ».

Exemple (387)

291. Intervenant — Tu te sens comment toi quand tu regardes ça des films vidéo pour adultes ?

292. Enfant — Je me sens mal.

293. Intervenant — Tu te sens mal ?

294. Enfant — Y'a des films drôles comme (inaudible) il défonce le plancher.

295. Intervenant — Ça c'est drôle mais les films pornographiques ça s'est pas le fun ?

296. Enfant — Non c'est pas le fun.

297. Intervenant — Tu les regardes-tu au complet ?

298. Enfant — **Mais pas souvent juste quand il me dit : « tu peux l'écouter », je l'écoute. Quand il me dit**
299. **rien. Quand il me dit d'aller jouer dans la chambre, on l'écoute pas.** (Déclaration 1)

Par ailleurs, l'exemple suivant (388) témoigne d'une concession dans laquelle il ne s'agit pas de la réaffirmation de la thèse, mais du rejet de la concession. Par l'énoncé « *Ça te dérange cette affaire-là un peu ?* », l'intervenant lui demande si elle est gênée par l'enregistrement de l'entrevue. Pour lui répondre qu'elle n'est pas gênée (ou qu'elle en est même contente), elle produit son argument de départ par l'énoncé « *Non. Non. Ben c'est rare qui [qu'elle] aille une enregistreuse pis que je parle dessus* ». Ensuite, elle ajoute une concession par le marqueur « *juste* » en disant « *Juste à l'école, y a une enregistreuse mais c'est juste... ça parle, la machine à parler, pis on fait des examens* ». Ayant trouvé que cette concession n'est pas très importante, elle la rejette au profit de sa thèse en disant « *Fait que [donc] ça m'arrive pas souvent* ».

Exemple (388)

240. Intervenant — Ça ta dérange cette affaire-là un peu ?

241. Enfant — **Non. Non. Ben c'est rare qui aille une enregistreuse pis que je parle dessus. Juste à**

242. **l'école, y a une enregistreuse mais c'est juste... ça parle, la machine à parler, pis on fait des**

243. **examens. Fait que ça m'arrive pas souvent.** (Déclaration 5)

Pour conclure, dans la plupart des concessions auxquelles recourent les enfants, la thèse est réaffirmée ou modifiée (26 réaffirmations de la thèse, 3 rejets de la concession) ; ce qui protège le *je-enfant* contre les dangers d'une évaluation négative ou une objection potentielle de la part de l'intervenant quand il/elle véhicule un logos. Nous avons relevé les marques *O.K.*, *mais*, *juste*, *pas tout* et *par exemple* comme les mots-outils que les enfants utilisent afin de construire une argumentation concessive. Nous pensons qu'une recherche sur une grande échelle pourrait évaluer si la réaffirmation de la thèse dans les structures concessives peut être une propriété propre aux déclarations des enfants ayant réellement vécu un abus. Toutefois, si, dans notre corpus, le nombre des structures concessives de la part de l'enfant n'est pas considérable, c'est parce que l'argumentation est plus répandue chez les adultes que chez les enfants. Rappelons que notre corpus consiste en des déclarations des enfants de 4 à 13 ans ; si bien que nous devons tenir compte de la capacité de l'argumentation dans l'acquisition du langage chez les enfants. Golder (1996 : 15) indique que « dès 3 ans, ils sont capables de prendre en compte les intérêts de leur interlocuteur pour obtenir ce qu'ils veulent : “j'te promets, je serai sage !” ». Un enfant à 3 ou 4 ans est encore égocentrique et ne prend en compte que son propre point de vue : « “il y en a plus dans le petit verre parce que c'est plus haut et parce que c'est ce que je vois” »

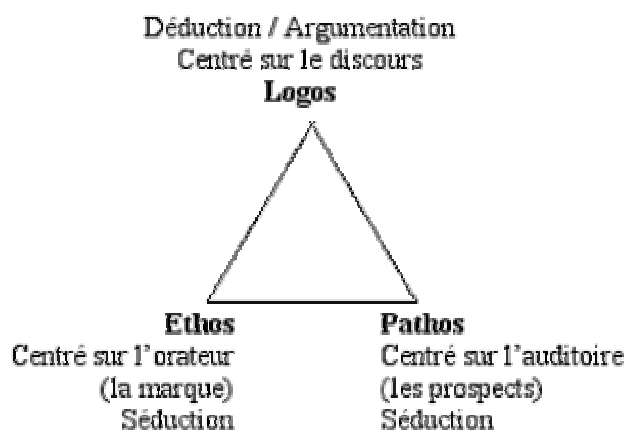
(*ibid.* : 36). À ce stade, les enfants justifient plutôt leurs positions quand ils veulent obtenir quelque chose de leur interlocuteur, et pour ce faire, « ils appuient leurs demandes par de véritables arguments et ne se contentent pas de procédé inadapté comme l'insistance (*je veux... je veux*) ou la menace » (*ibid.* : 64). En fait, l'enfant doit apprendre à argumenter du fait de la nécessité sociale, car il « apprend à réaliser certaines finalités communicatives » (*ibid.* : 19). Comme nous l'avons souligné plus haut, cette nécessité résulte tout d'abord de ses propres intérêts et s'achemine, au fur et à mesure, vers la « prise en compte des intérêts de l'interlocuteur, puis, plus tard, prise en compte de ses valeurs idéologiques » (*ibid.*). C'est à partir de 14 ans que les enfants sont capables de construire des justifications en situation écrite « notamment en utilisant des phrases relatives, des participiales, des infinitifs... » (*ibid.* : 61). Pourtant, à l'oral, cela commence plus tôt. Du fait que notre corpus est constitué des transcriptions des discours oraux, il est à l'origine oral et nous constatons cette capacité (même limitée) dans notre corpus. En bref, la capacité de construire un discours argumentatif (justification et négociation) dans l'acquisition du langage chez les enfants commence dès 3/4 ans et « continue à évaluer jusqu'à 18 ans et même au-delà » (*ibid.* : 65). Toutefois, dans la rhétorique argumentative, la persuasion passe par les modifications des croyances de l'interlocuteur par les moyens de l'argumentation (logos, éthos, pathos), mais que chez les jeunes enfants, « il s'agit de faire agir (et non de modifier les croyances) et, par conséquent, la juxtaposition d'arguments (non négociés) pourrait paraître suffisante pour persuader l'autre d'agir (sans pour autant qu'il soit convaincu des raisons de le faire...) » (*ibid.* : 65).

3.8.1.2. Arguments affectifs : éthos et pathos

Dans les discours sociaux, les sujets du discours visent « à déclencher une action : faire penser, faire dire, faire éprouver et, finalement faire faire » (Plantin 2011 : 18). Pour ce faire, la technique rhétorique se sert de trois types de moyens ou d'opérations discursives : « le discours doit *enseigner, plaire, toucher (docere, delectare, movere)* » (*ibid.*). Pour atteindre ces buts, le discours doit en premier lieu enseigner par « le *logos*, c'est-à-dire informer (raconter, narrer) et argumenter » (*ibid.*). Il est fort probable que ces renseignements ne soient pas suffisants pour la persuasion de l'interlocuteur pour que ce dernier passe à l'acte, car dès lors, il a le *savoir*, mais il manque encore du *vouloir*. C'est la

raison pour laquelle il est nécessaire de fournir à l'interlocuteur « des indices périphériques de vérité : ce sera la fonction des preuves liées à l'*éthos* ("aie confiance...") » (*ibid.*). Dernièrement, la persuasion exige également « des stimuli émotionnels quasi physiques, qui constituent le *pathos* » (*ibid.*). Donc, quand un orateur veut persuader un auditoire, « il se présente (*éthos* ; *je suis comme vous*) ; il fait ses choix d'objets (*logos* ; *j'ai les mêmes objets que vous*) ; il s'émeut pour émouvoir (*pathos* ; *j'ai les mêmes soucis que vous*) » (*ibid.* : 33). En résumé, il existe, dans la rhétorique d'Aristote, trois voies pour modifier l'attitude de l'auditoire ou pour le persuader en le mettant dans l'état d'esprit souhaité tout en profitant des moyens émotionnels : enseigner par le *logos*, plaire par l'*éthos* et émouvoir par le *pathos*. Ces trois composantes classiques de la rhétorique aristotélicienne sont des ressources stratégiques à la disposition du sujet parlant.

Ces trois catégories d'arguments sont représentées de la manière suivante (<http://www.comanalysis.ch/ComAnalysis/Publication13.htm>) :



Les interactions auxquelles s'intéressent les critères de CBCA sont celles qui se passent entre l'abusé(e) et l'abuseur, alors que nous allons également prendre en compte, dans le cadre de notre thèse, une deuxième interaction qui se construit entre l'abusé(e) et l'intervenant. Ainsi, dans les entrevues à des fins criminologiques, nous avons relevé trois points qui sont à constater pour la production de l'émotion :

- 1- L'*éthos* et le *pathos* de l'intervenant : premièrement, nous allons essayer de relever les traits de l'*éthos* et du *pathos* de l'intervenant qui réussissent à inciter l'enfant à

s'exprimer. Nous allons dire que telles règles de construction de l'émotion du côté de l'intervenant réussissent selon que, suite à ces stratégies énonciatives, l'enfant victime d'abus sexuel donne suffisamment de détails à propos de ses vécus ou non. Il s'agira donc de révéler comment le *je-intervenant* émotionne le *je-enfant*.

- 2- L'éthos et le pathos de l'abusé : deuxièmement, sur le plan de l'image de soi (éthos) que l'enfant construit dans son discours, nous essayerons de relever si cette image de soi est intentionnelle, c'est-à-dire si elle a pour but d'exercer une influence sur son allocutaire. Autrement dit, est-ce que l'enfant utilise des stratégies énonciatives afin de convaincre l'intervenant de la validité de ses vécus ?
- 3- L'éthos et le pathos de l'abuseur : troisièmement, dans le contenu même des déclarations, il existe des interactions rapportées entre l'abusé(e) et l'abuseur. Donc, quelle est l'image de l'agresseur aux yeux de l'enfant ? Est-ce qu'il peut y avoir un éthos ou un pathos des agresseurs qui seraient propres aux incidents d'abus sexuel envers les enfants pour les convaincre ?

Dans les lignes suivantes, après avoir étudié le cadre théorique des notions de l'éthos et du pathos, nous allons essayer d'éclaircir la production de l'émotion à travers les entrevues des enfants victimes d'abus sexuel en prenant en considération les trois points de vue que nous avons précisés ci-dessus.

3.8.1.2.1. Éthos ou image de soi crédible

L'éthos est « l'image de soi que le locuteur construit dans son discours pour exercer une influence sur son allocutaire » (Amossy 2002 : 238). Le locuteur ayant des rôles requis que le genre du discours nécessite, est quand même libre de refléter sa stratégie discursive qui résulte de son identité comme il veut. À titre d'exemple,

« un homme politique en pleine campagne électorale, doit, dans son discours, obtenir la confiance de ses électeurs, mais il sera libre de choisir entre un discours d'homme politique brave et sérieux et un homme politique sentimental et compréhensif, etc. Quel que soit son choix, il a besoin d'être crédible. Cette crédibilité, ou bien toutes sortes d'impressions que donne le locuteur à ses interlocuteurs à travers son discours, relève de l'**éthos** » (Korkut et Onursal 2009 : 98).

L'éthos est donc étroitement lié à l'impression que donne le locuteur à ses interlocuteurs (agressif, pacifique, etc.). Quand un lecteur empirique lit ou écoute un discours, s'il est « *ému, convaincu, indigné, déçu*, etc., c'est parce que dans les *mots*, il a trouvé *quelqu'un*, et que ce *sujet* a fait de lui un autre *sujet* » (Mencé-Caster 2010 : 18). Selon Plantin, « l'éthos n'est pas un argument ; on n'a pas confiance en quelqu'un parce qu'il dit "*faites-moi confiance !*", on ne le croit pas parce qu'il dit "*croyez-moi !*" ; ce serait plutôt le contraire » (Plantin 2011 : 32). Il est certain que l'autorité de l'éthos ajoute de la force aux arguments du discours, mais ces arguments proviennent du logos, et non pas de l'éthos. En plus, si ces arguments qui résultent du logos ne sont pas exprimés sous l'effet de l'éthos du locuteur, ils ne consisteront qu'en des propositions explicites.

D'un point de vue général, le locuteur donne une image à partir de son discours et cela, consciemment ou inconsciemment. Toutefois, « la technique rhétorique les rend conscients et les exploite comme des ressources au service de l'intention stratégique du discours » (Plantin 2011 : 38). Selon la rhétorique, le concept de l'éthos est comme suit :

Il y a persuasion par le caractère, quand le discours est ainsi fait qu'il rend celui qui parle digne de foi. Car nous faisons confiance plus volontiers et plus vite aux gens honnêtes sur tous les sujets plus bonnement, et même résolument sur les sujets qui n'autorisent pas un savoir exact et laissent quelque place au doute ; il faut que cela aussi soit obtenu par l'entremise du discours et non en raison d'une opinion préconçue sur le caractère de celui qui parle. On ne saurait dire en effet, comme quelques techniciens, qu'au regard de la technique de l'honnêteté de celui qui parle ne concourt en rien au persuasif. Bien au contraire : le caractère constitue, pourrait-on presque dire, un moyen de persuasion tout à fait décisif » (Rhét. 1356a4-10 ; trad. Chiron, p. 126, cité par Plantin 2011 : 29).

Du point de vue des sciences du langage, l'éthos a deux facettes dans un discours. Concernant les éléments extra-discursifs, d'une part, le prestige, la réputation ou le charisme du locuteur sont à constater même avant sa prise de parole. Par ailleurs, quand le locuteur commence son discours en tant que sujet parlant, il peut également parler de lui-même en tant qu'objet de l'énonciation : « "*Moi aussi, j'ai dû travailler pour gagner ma vie*". Ce que le locuteur choisit de thématiser, ces éléments explicites d'auto-portrait, ou d'auto-fiction, sont bien distincts de ce qu'il laisse deviner, ou suggère d'inférer, indirectement de lui-même. Ce n'est pas la même chose de parler avec un accent et de dire "*Oui, j'ai un accent et j'en suis fier*" » (*idem* : 35-36). Quant aux éléments intra-discursifs,

l'éthos est produit par le locuteur en tant que source de l'énonciation, d'où le caractère discursif de l'éthos qui peut être explicite ou implicite. Il existe donc un éthos discursif et un éthos pré-discursif du locuteur. Pour que le locuteur soit crédible aux yeux de son allocataire, il faut que ces deux types d'éthos soient compatibles. Tout ce qui est relatif au locuteur est également un composant de l'éthos de ce dernier : le caractère, le charisme, le rôle social, le rôle discursif, le statut, l'idéologie, l'identité, etc. Cette image de soi du locuteur peut influencer ses interlocuteurs à tel point qu'au bout d'un certain temps, ils vont cesser de le questionner et accepter ce qu'il dit (ça doit être la vérité puisque c'est bien *ce* locuteur qui le dit).

3.8.1.2.2. Pathos ou production rhétorique de l'émotion

Le pathos est en rapport avec ce que le sujet parlant fait sentir à son destinataire. Amossy définit le pathos comme « discours s'adressant au sentiment de l'auditoire aux dépens de la réflexion » (2008 : 5). Le pathos concerne « les réactions affectives (crainte, pitié, indignation, sympathie) que le discours de l'orateur doit provoquer chez l'auditoire » (Détrie et al 2001 : 112). En fait, l'éthos et le pathos sont deux notions complémentaires et les deux sont destinés à la séduction. Le locuteur qui construit son éthos « procède au réglage de l'état de fond de sa parole » (Plantin 2011 : 27), ce qui va susciter une confiance en son allocataire et influencer les caractéristiques du pathos. Du fait que l'ultime objectif de la rhétorique est de convaincre l'interlocuteur en agissant sur lui, pour ce faire, « l'éthos rassemble les caractéristiques utiles au producteur du message (construction d'une image positive), le pathos les effets souhaités au niveau de la réception de celui-ci » (Amossy 2008 : 5). Ces deux notions sont, donc, des stratégies discursives planifiées de la part du locuteur pour agir sur son allocataire. Dans la littérature qui concerne la construction rhétorique de l'émotion, nous voyons souvent que le pathos est étudié sous le nom de construction de l'émotion, comme il en est chez Amossy (2008 : 9), mais nous allons observer dans les règles de productions de l'émotion citées par Plantin que, les deux règles, « se montrer ému » et « prêter la voix aux gens émus » sont bel et bien relatives à l'éthos. Donc, nous croyons que la construction de l'émotion chez l'autre ne peut pas se réaliser sans se montrer ému, donc sans établir un éthos, si bien que c'est de ce point de vue que

nous allons examiner les déclarations comme il en est dans les règles de production rhétorique de l'émotion :

Règles de production rhétorique de l'émotion¹⁶

1— Règle de présentation d'objets (Montrer des objets !) : afin d'agir plus efficacement sur son interlocuteur, le sujet parlant doit profiter des moyens extradiscursifs. « Les objets à montrer sont liés à l'événement source de l'émotion et capables de contribuer à la production de l'émotion adéquate dans le public pertinent » (Plantin 2011 : 167). Pour ce faire, Plantin propose de montrer par exemple, « le poignard de l'assassin, la robe tachée de sang, la cicatrice de la victime. » (*ibid.*)

2— Règle de représentation non discursive d'objets et d'événements émouvants (Montrer des peintures !) : s'il n'est pas possible de montrer des objets, le locuteur peut profiter d'un moyen qui représente cet objet. « Cette technique était promise à un grand avenir : *“filmez la tache de sang”* » (*ibid.* : 168)

3— Quatre règles sur la *mimesis* : ces règles « portent sur le formatage de situations comme stimuli émotionnants » (*ibid.* : 169)

(a) Décrire des choses émouvantes : s'il n'est pas possible de montrer des objets ou les images des objets, « l'émotion peut être produite par des moyens cognitifs-linguistiques » (Plantin 2011 : 168). Il s'agit de se servir des mots touchants pour évoquer l'émotion chez l'interlocuteur tout en faisant référence aux choses émouvantes, aux personnes émues dont les caractères et les paroles suscitent des émotions. Plantin propose, par exemple, d'utiliser « un langage qui tend à exaspérer les faits indignes, cruels, odieux » (2002 : 424).

(b) Amplifier des données émouvantes : il s'agit de l'utilisation des énoncés qui rendent intenses (sinon exagérés) les incidents indignes ou cruels.

¹⁶ Il s'agit du *genre judiciaire* parmi les trois genres oratoires d'Aristote, ces règles sont donc considérées devant le tribunal.

(c) Rendre émouvantes les choses différentes : s'il y a lieu, par principe de dramatisation, le locuteur peut avoir recours à rendre effroyables les choses « qui ne seraient pas spontanément perçues comme telles par l'interlocuteur » (Plantin 2011 : 168).

(d) Trouver des analogues : il s'agit de parler des similitudes d'une figure d'émotion.

4— Trois règles sur la présentation directe de l'émotion : ces règles « organisent une autre source d'émotion, celle qui se transmet par cadrage ou empathie, de personne émue à personne émue » (*ibid.* : 169). Toutefois, les deux dernières règles sous ce chapitre sont relatives à la construction d'un éthos ému.

(a) Montrer des personnes émues : « *Montrez les larmes de la mère de la petite fille violée et assassinée, la joie des vainqueurs, la déception des vaincus... Exhibez des personnes émues, faites-les comparaître, à la camera ou au tribunal* : tout cela provoquera l'alignement émotionnel du public » (*ibid.*)

(b) Se montrer ému : dans cette règle, c'est la construction de l'éthos du locuteur qui émeut l'interlocuteur, d'où la manifestation du pathos. Le sujet parlant doit se mettre dans un état émotionnel tel qu'il puisse le transmettre à son interlocuteur, car la simulation provoque des stimuli. Le locuteur « propose à son auditoire un modèle d'émotion, capable de déclencher les mécanismes de l'identification emphatique. (...) Le discours mobilise toutes les figures (exclamation, interjection, interrogation...) qui authentifient l'émotion du sujet parlant » (Plantin 2002 : 424).

(c) Prêter la voix aux gens émus (*montrez votre émotion ! et montrez leur émotion !*) : il s'agit de « mettre en scène les émotions telles qu'elles s'expriment à travers les paroles émues prêtées à autrui. Le locuteur peut redire ces paroles, les rapporter ou les inventer, c'est la règle pour l'interview des victimes par exemple » (Plantin 2011 : 170). La différence entre cette règle et la règle (a) (*Montrer des personnes émues*) est que, dans cette règle, le locuteur emphatise avec les personnes émues en donnant une voix « aux pensées des personnes impliquées dans l'affaire, conformément à l'essence de

leur caractère » (*ibid.* : 170). Il s'agit dans cette règle, de la combinaison des deux premières règles, c'est-à-dire, l'orateur se montre ému en décrivant les personnes émues.

5— Règle de reformatage des données de base de l'interlocution : « sortez du format ! » : Il s'agit de l'opération de la « figure complexe et hétérogène de la métabase. (...) La métabase est une figure de bouleversement généralisé (d'émotion) affectant toutes les coordonnées fondamentales de l'interaction en cours. (...) “*C'est à vous madame que je voudrais m'adresser maintenant*” » (*ibid.* : 170, 171). Concernant la source de la parole, le locuteur peut prêter sa voix à une source de voix (d'un autre énonciateur) qui est l'un des acteurs de l'événement ; concernant le destinataire, il peut s'adresser aux destinataires virtuels qui sont absents de la situation d'énonciation ; concernant le format, il peut construire son discours avec son vrai allocutaire ou avec le public ; enfin, concernant le thème, il peut se laisser aller aux digressions.

Tableau récapitulatif de production rhétorique de l'émotion¹⁷

Règle	Moyen linguistique associé (figure)
1. Stimulez l'émotion — Par des objets émouvants — Par des images d'événements émouvants	
2. Représentez des situations-stimuli — Décrivez les faits émouvants — Amplifiez les faits émouvants — Dramatisez les faits indifférents — Catégorisez : trouver des analogues	Évidence Amplification, répétition (<i>expolitio</i>) Similitudes
3. Montrez l'émotion — Montrez des gens émus — Montrez-vous ému (éthos) — Identifiez-vous : parlez comme les gens émus (éthos)	Hésitation, hyperbate, exclamation, répétition
4. Sortez du format	Métabase

¹⁷ Emprunté à Plantin (2011 : 171).

Pour conclure, concernant la production de l'émotion, nous tenons à indiquer que les deux notions (éthos et pathos) s'associent et c'est la raison pour laquelle nous pensons qu'il faut les étudier simultanément. Ainsi, dans le cadre de notre thèse, nous allons essayer d'exemplifier la construction de l'éthos et du pathos à travers les entrevues de trois points de vue que nous avons précédemment mentionnés : (1) les stratégies énonciatives de l'intervenant destinées à inciter l'enfant à s'exprimer dans les interactions entre *l'intervenant - l'enfant* ; (2) l'image de soi que l'enfant construit dans son discours et (3) les stratégies (énonciatives) de l'abuseur afin de convaincre l'enfant pour atteindre son but d'abus sexuel dans les échanges entre *l'abusé-l'abuseur*.

Construction de l'émotion dans la première déclaration :

Dans la première déclaration, le *sujet-victime* est un garçon de 7 ans, abusé par son père. C'est un garçon plutôt *naïf* et qui n'est *pas bavard*. Ce n'est que suite aux interventions de l'intervenant qu'il s'exprime. Le fait qu'il donne des détails inhabituels ne peut pas être considéré comme des arguments qu'il met en jeu pour persuader l'intervenant, car il les véhicule de façon non structurée et spontanée. Donc, il n'a pas le souci de se montrer fiable auprès de l'intervenant.

Par contre, l'intervenant recourt, dès le début de l'entrevue, aux stratégies discursives pour la production de l'émotion. Dans l'exemple suivant (389), l'intervenant essaie d'agir sur l'enfant afin de l'inciter à s'exprimer. Pour ce faire, il cherche à évoquer un pathos qui puisse amener l'enfant à s'exprimer. Le fait qu'il montre la cassette témoigne de sa stratégie énonciative en faisant recours à la première règle de construction de l'émotion (montrer des objets !). Il aurait pu commencer l'entrevue et l'enregistrer sans pour autant tout dévoiler vis-à-vis de l'enfant, mais la cassette devient un objet émouvant pour l'enfant et cette stratégie réussit puisque cela attire son attention et l'enfant commence à poser des questions concernant cet enregistrement. Toutefois, l'intervenant doit construire un éthos fiable pour que l'enfant soit convaincu que personne ne va écouter cet enregistrement ; il essaie de le réaliser en disant « *Parce que toi pis moi ce qu'on se dit ça reste entre nous deux ça* ». Nous voyons ensuite l'intervention de l'enfant qui cherche peut-être à vérifier cette fiabilité de l'intervenant en disant « *Pis toi qu'est ce que tu dis à mon frère ça reste entre vous* ».

deux ». L'intervenant ajoute que la déclaration de son frère ne sera pas dévoilée non plus : « *Ça va rester entre moi et XX pis ce qu'on se dit nous deux ça va rester entre nous deux* », ce qui fortifie encore plus sa fiabilité. Nous constatons à la fin de cet échange que les stratégies de l'intervenant réussissent puisque l'enfant paraît convaincu en disant « O.K. ». Toujours dans le but d'émouvoir l'enfant et l'inciter ainsi à donner davantage de détails, l'intervenant se montre soucieux de l'état de l'enfant en disant « *Dis-moi je m'inquiétais à savoir que c'est ça. Je me demandais s'il y avait pas déjà eu un adulte ou une adulte peu importe qui, qui aurait eu des mauvais touchers sur toi* » dans l'exemple (390). En (391), nous constatons l'intervenant montrant un éthos persévérant, en utilisant les mots qui puissent toucher l'enfant (troisième règle de construction de l'émotion) comme « *des choses qu'il faut cesser* » ou « *pouvoir t'aider là-dedans* ».

Exemple (389)

1. Intervenant — **Je vais prendre une autre cassette**, j'en ai d'autres pis l'autre il pourra chanter une
2. chanson à lui sa voix. Mais ta voix à toi ça c'est juste toi qui l'entends. Lui il entendra sa voix à lui. Il
3. entendra pas c'est quoi toi tu vas dire. Tu comprends ? **Parce que toi pis moi ce qu'on se dit ça reste**
4. **entre nous deux ça.**
5. Enfant — Pis toi qu'est ce que tu dis à mon frère ça reste entre vous deux.
6. Intervenant — C'est ça. Moi ce que je vais parler avec CC, j'irai pas te le raconter nécessairement à
7. toi. **Ça va rester entre moi et XX pis ce qu'on se dit nous deux ça va rester entre nous deux.**
8. Enfant — **O.K.** (Déclaration 1)

Exemple (390)

243. Intervenant — OK. **Dis-moi, je m'inquiétais à savoir que c'est ça. Je me demandais s'il y avait pas**
244. **déjà eu un adulte ou une adulte peu importe qui, qui aurait eu des mauvais touchers sur toi.**
245. Enfant — Non, rien que mon père. (Déclaration 1)

Exemple (391)

320. Intervenant — Moi ce que je veux te dire c'est que, c'est important que tu me dises tout ce qui se passe
321. parce qu'il y a **des choses qu'il faut faire cesser**, ben faut que je sois mise au courant **pour pouvoir**
322. **t'aider là-dedans.** (Déclaration 1)

Quant à l'interaction entre la victime et son agresseur (son père), ce dernier éveille, aux yeux de la victime, un éthos *généreux* dans l'exemple suivant (392) ; *affectueux* et *tendre* dans l'exemple (393). Ce sont déjà des ruses qu'il utilise pour séduire et convaincre l'enfant.

Exemple (392)

76. Intervenant — OK. Qu'est ce que tu trouves bon quand tu dis c'est un bon papa ?
77. Enfant — Ben, **parce qu'une fois il nous avait donné chacun deux vingt-cinq cents pis on avait été**
78. **s'acheter des cartes de Batman, des bonbons.** (Déclaration 1)

Exemple (393)

151. Intervenant — Il a mis sa main dans tes culottes. Pour te dire d'aller te coucher ?

152. Enfant — Non.

153. Intervenant — Pourquoi ?

154. Enfant — **En voulant dire qu'il m'aime.** (Déclaration 1)

Construction de l'émotion dans la deuxième déclaration :

La victime dans la deuxième déclaration est une fille de 5 ans. Même si elle est très jeune, elle n'a pas de peine à s'exprimer. Pourtant, elle a l'air *naïf*, ayant peu de connaissances sur la sexualité, de même qu'on peut le comprendre dans l'exemple suivant (394), quand elle parle du sexe de son père en utilisant le nom du sexe opposé. Elle paraît également avoir *horreur des gens* quand elle veut vérifier si l'intervenant ne la tapera pas dans l'exemple (395). D'autre part, en (396) et (397), elle a l'air d'avoir l'intention de pardonner à son père malgré les abus. Même si elle fournit beaucoup de détails qui témoignent de la véracité de ses vécus, elle ne construit pas consciemment un éthos *fiable* afin d'être crédible aux yeux de l'intervenant, mais elle le fait inconsciemment.

Exemple (394)

117. Intervenant — Qu'est ce qu'il t'a montré ?

118. Enfant — **Y m'a montré son vagin.**

119. Intervenant — Ton père, il t'a montré son vagin? C'est où ça, c'est quoi ça un vagin? (Déclaration 2)

Exemple (395)

73. Intervenant — Là si on revenait... Parce que c'est important qu'est ce que... Moi, ce qui est important

74. pour moi, là XX.

75. Enfant — **Tu me taperas pas ?**

76. Intervenant — Tu penses que je te taperais ?

Exemple (396)

65. Intervenant — Tu t'ennuis-tu de ton père ?

66. Enfant — **Ben un p'tit peu.**

Exemple (397)

385. Intervenant — O.K. Est-ce que t'aimerais ça le revoir ton papa ?

386. Enfant — **Oui, un petit peu mais... Oui. J'aimerais ça l'avoir si y m'aurait fait rien de méchant.**

387. j'aimerais ça y aller, mais là j'peux pas y aller parce que mon beau-père y veut pas, parce qu'y va faire

388. quelque chose de méchant.

Concernant l'éthos de l'intervenante, dans les exemples (398) et (399), nous constatons deux fois qu'elle ne parle pas d'elle-même en utilisant « je », mais son prénom, tout en

s'exprimant à la troisième personne du singulier. Dans l'exemple (398), *YY* étant le prénom de l'intervenante, tandis que le pronom *elle* renvoie à la même personne. Dans l'exemple (399), dans un même énoncé elle parle d'elle-même d'abord en utilisant « je », ensuite d'un coup comme la troisième personne singulière (elle), « *Tu peux-tu m'en parler un petit peu pour voir si YY, elle a rien oublié ?* ». Ainsi, nous constatons qu'elle a l'intention de montrer que ce ne sont pas des renseignements qu'elle demande personnellement de l'enfant ; car quand elle utilise « *je* », elle est le sujet du discours, en revanche quand elle utilise « *elle* », elle veut passer à la non-personne dans le discours. Aussi, en disant « *pour voir si YY, elle a rien oublié* », construit-elle un éthos qui oublie facilement les choses et qui a besoin des remarques pour inciter l'enfant à répéter les événements et à donner plus de détails. Elle dévoile un éthos *fiable* dans l'exemple (400), *bienfaisant* et *compréhensif* en (401) et (402).

Concernant le pathos, dans l'exemple (398), l'intervenante ne montre pas des objets ou des gens, mais en évoque la vue afin d'émouvoir l'enfant : « *Elle a vu ta chambre, elle a vu ta mère, elle a vu ta petite sœur* ». Dans l'exemple (403), elle se montre émue par les interjections « *Ah !* » en regardant le dessin de l'enfant pour montrer son intérêt envers le dessin et l'inciter à donner des détails à propos de ce qu'elle a dessiné.

Exemple (398)

35. Intervenant — **Alors la semaine passée YY est allée te voir chez toi. Elle a vu ta chambre, elle a vu ta**
 36. **mère, elle a vu ta petite sœur.**
 37. Enfant — Elle a vu mon beau-père.
 38. Intervenant — Ton beau-père, comment il s'appelle déjà ton beau-père ?
 39. Enfant — ZZ

Exemple (399)

52. Intervenant — Oui, qu'est-ce que tu m'as dit déjà ? **Tu peux-tu m'en parler un petit peu pour voir si**
 53. **YY, elle a rien oublié ? Parce que finalement tu m'en as pas parlé beaucoup là. Qu'est ce que tu**
 54. **m'as dit jusqu'à date là sur ton père ?**
 55. Enfant — J'm'en souviens plus ben ben.

Exemple (400)

84. Intervenant — Non, **YY, elle tape jamais les enfants. Ça fait pas partie de mon travail ça moi. Je suis**
 85. **là pour les aider, pas pour les taper. Est-ce que tu penses que c'est en tapant les enfants qu'on les**
 86. **aide ?**
 87. Enfant — Non, aider c'est pas taper.

Exemple (401)

257. Intervenant — Je le sais que c'est pas facile XX de dire ces choses-là, mais je pense que c'est

258. important pour que je puisse t'aider ton papa puis t'aider toi. Est-ce qu'il y a d'autre chose qui s'est
259. passé avec ton papa ? Des choses méchantes que t'aimes pas ?

Exemple (402)

329. Intervenant — Je sais que c'est long parler de tout ça, XX. C'est pas le fun mais quand ça va être fini,
330. YY va arrêter l'enregistrement.

331. Enfant — O.K. YY

332. Intervenant — Si tu veux là. C'est sur que si tu me dis que t'es fatiguée, on n'en parlera pas. mais je

333. pense que c'est important là. T'es en train de me dire des choses importantes. Tu me dis que ton père il

334. t'a sucé ?

Exemple (403)

227. Intervenant — Ça s'est pas grave. Là, tu m'as dessiné le... ?

228. Enfant — Péxxx.

229. Intervenant — Ah ! C'est le péxxx, c'est pas le vaxxx ?

230. Enfant — Oui, un vaxxx c'est un péxxx.

231. Intervenant — Ah ! Je comprends. Puis ça, tu me montrais que c'était entre les jambes. Puis là, tu m'as

232. fait ça par en bas comme ça. À quoi ça sert un péxxx ?

L'image de l'abuseur aux yeux de la victime concernée est d'abord celle d'un père *sévère*, *méchant* et *menaçant* comme on peut le constater par les énoncés « *mon père m'a fait des choses méchantes* » et « *y dit : « dis-le pas à ta mère* » dans l'exemple (404). Comme la plupart des agresseurs, celui-ci profite aussi d'un éthos *affectueux* envers son enfant afin de convaincre la victime lorsqu'il lui dit : « *je t'aime* », dans l'exemple (405).

Exemple (404)

108. Enfant — Ah oui ! Ben ça m'a fait mal un petit peu mal à mon cœur pis à ma gorge.

109. Intervenant — Pourquoi ça t'a fait de la peine comme ça ? C'est de la peine ça, tu me dis que ça te fait ?

110. Enfant — Oui, mais pourquoi j'avais de la peine...

111. Intervenant — Oui pourquoi ?

112. Enfant — Parce que mon père m'a fait des choses méchantes, méchantes.

113. Intervenant — Tu peux-tu m'en parler des choses méchantes là ?

114. Enfant — C'est que quand là, mon père là, y dit : « dis-le pas à ta mère ».

115. Intervenant — Oui, qu'est ce qu'il veut pas que tu dises à ta mère ?

116. Enfant — Y m'a montré...

Exemple (405)

177. Intervenant — O.K. Puis c'était quoi le secret ?

178. Enfant — Ben, y avait dit : « je t'aime ».

179. Intervenant — Il t'a dit qu'il t'aimait ?

Construction de l'émotion dans la troisième déclaration :

Le *sujet-victime* de la troisième déclaration est un garçon de 10 ans abusé par son père. Il se montre *malheureux* et *tourmenté* comme il en est dans l'exemple suivant (406). Dans l'exemple (407), en disant : « *Y faisait aussi bouger beaucoup le lit...* », l'abusé raconte, ce qui se passait sans se rendre compte de ce que son père faisait au juste, d'où un *détail non compris, mais rapporté de façon exacte* qui fait de lui un éthos *naïf* et *ayant peu de connaissance sur la sexualité*. Concernant sa fiabilité, il déclare dans l'exemple (408) qu'il lui arrivait de dire de « petites » *menteries* à son père pour se sauver ; tandis que dans l'exemple (409), il essaie de prouver qu'il a raconté plus tard la vérité aux tiers pour demander de l'aide. En (410), le fait qu'il montre la photocopie de la lettre qu'il a écrite témoigne de la règle de « montrer des objets » pour la construction de l'émotion.

Exemple (406)

339. Intervenant — Pourquoi tu l'as dit à ta mère ?

340. Enfant — Parce que ça me tracassait pis ça me faisait mal au ventre.

Exemple (407)

297. Intervenant — Qu'est-ce qu'il faisait ton père à ce moment-là ? Est-ce qu'il respirait fort ?

298. Enfant — Oui... Y faisait aussi bouger beaucoup le lit...

Exemple (408)

74. (...) En arrivant y m'a posé plein de questions pis y a fallu que j'y dise comme un genre de petites

75. menteries ou plutôt pour m'aider.

Exemple (409)

481. Enfant — Ben y m'a obligé à ra... que, y voulait pas que je l'dise y m'a dit : « si tu veux l'dire dis-le, mais

482. raconte une histoire »... Moi j'ai comme faite dire O.K... mais là moi je l'ai pas faite vu que j'savais

483. que si je l'faisais... personne était pour pouvoir m'aider... pis c'est ça, je l'ai dit vrai.

484. Intervenant — T'as dit la vérité.

485. Enfant — Oui.

Exemple (410)

253. Intervenant — Essaie de m'expliquer un peu comment ! Vous étiez tous les deux couchés sur le côté ?

254. Enfant — Attends. J'ai la photocopie de la lettre que je vous ai envoyée...

De même que nous avons détecté que dans la deuxième déclaration, l'intervenant effaçait les traces du « *je* » dans ses énoncés, de même l'énoncé « *F. est en train de lire ton livre à savoir s'il y a des choses que tu m'as pas dites* » témoigne de la même stratégie dans la troisième déclaration dans l'exemple suivant (411) : dans cet énoncé « *F.* » est le prénom

de l'intervenant, « *me* » réfère aussi à la même personne. Le livre en question est en quelque sorte un journal intime. Nous croyons que, c'est parce que le journal intime est confidentiel que l'intervenante a l'intention d'effacer les marques du « *je* » quand elle le lit. Ainsi, elle veut implicitement dire que ce n'est pas personnellement qu'elle l'a lu. Pourtant dans le même énoncé, quand elle demande de l'information à l'enfant, elle se présente comme « *je* ». En (412), elle se présente comme une personne *fiable*, tandis qu'en (413) comme une personne *compréhensive* pour que l'enfant ait confiance en elle. Dans l'exemple (411), elle recourt au livre comme un objet à montrer afin d'éveiller l'émotion chez l'enfant.

Exemple (411)

457. Intervenant — **F.** est en train de lire ton livre à savoir s'il y a des choses que tu **m'**as pas dites, que tu 458. **m'**aurais pas dites qui seraient dans le livre, (...)

Exemple (412)

36. Intervenant — O.K. Moi, X, je vais t'expliquer un petit peu qui je suis, je ne sais pas si ta mère te l'a 37. expliqué un petit peu, et puis **moi je travaille pour les services de la protection de la jeunesse, je suis** 38. **une travailleuse sociale et puis je viens en aide aux enfants qui ont des problèmes.** J'ai reçu un 39. signalement qui me dit que toi, X, t'avais des problèmes. Est-ce que c'est vrai ?

Exemple (413)

139. Intervenant — J'ai besoin de petites précisions... **Je sais que c'est pas facile pour toi de parler de ça** 140. **mais c'est très important que tu me dises tout ce qui s'est passé avec ton père.** O.K. Est-ce que c'est 141. arrivé souvent que ton père t'obligeait de coucher avec lui ?

À partir des exemples suivants (414), (415) et (416), nous constatons l'éthos de l'abuseur aux yeux de l'enfant comme un père *saoul*, *fâché*, *qui crie*, *qui menace* et *qui a peur d'aller en prison*. L'enfant le trouve aussi *non fiable* du fait qu'il croit que son père ne tient pas toujours ses promesses, bien qu'il *dise* le contraire (exemple 417).

Exemple (414)

66. Intervenant — Il était fâché ? 67. Enfant — Ben **y était saoul.**

Exemple (415)

307. Intervenant — Tu penses que ton père dira pas que c'est vrai ? 308. Enfant — Ouais je sais à cause qu'**y voudrait pas aller en prison parce qu'y a déjà été.**

Exemple (416)

410. Intervenant — « M'obligeait à coucher avec lui pour que mon père ait du plaisir », tu penses que ton père
 411. avait du plaisir quand il couchait avec toi ?

412. Enfant — Oui parce que quand y m'obligeait, y était t'sais comme ben nerveux, c'est comme si y

413. aimait ça.

Exemple (417)

77. Enfant — À cause lui pensait, à cause lui y dit tout le temps que quand qu'y fait des promesses, y les

78. tient toujours ; comme y a déjà fait une promesse, nous a promis de nous amener à Walt Disney...

79. pis nous a pas amené là, pis là ben y arrêta pas de poser des questions, pis là ben moi j'aimais pas ça...

Construction de l'émotion dans la quatrième déclaration :

Le *sujet-victime* de la quatrième déclaration est une fille de 6 ans et demi, abusée également par son père. Comparée à son âge, elle a un niveau de langage assez élevé. En effet, elle crée une image selon laquelle elle n'est plus un bébé ; elle répète souvent : « *quand j'étais bébé* » comme il en est dans l'exemple (418). En (419), elle se trouve *bonne en dessin* et elle le déclare souvent. D'ailleurs, dans l'exemple (420), nous constatons qu'elle veut émouvoir l'intervenant en utilisant le dessin (montrer des peintures), ou c'est un moyen plus simple et amusant de s'exprimer pour un(e) enfant à son âge.

Exemple (418)

53. Enfant — Oui. Ben quand j'étais toute petite, quand j'étais bébé, bon ben, quand ma mère était partie

54. travailler, là mon père, bon ben y m'avait déshabillée toute nue pis lui aussi, pis y voulait que j'touche à

55. son pxxxx. Pis j'aimais pas ça. Après ça, j'ai bien compris qu'est-ce qui voulait m'faire, pis là j'ai pleuré,

56. j'ai commencé à pleurer parce que j'aimais pas ça. Pis là, y m'a pris la main pis j'ai touché à son pxxxx

57. pis j'aimais pas ça.

Exemple (419)

274. Enfant — L. y dit que chu bonne en dessin.

Exemple (420)

332. Enfant — J'pourrais dessiner les choses que papa y m'faisait.

L'intervenante construit un éthos *fiable* en se présentant comme quelqu'un qui vient en aide aux enfants en difficulté dans l'exemple (421). Dans le même exemple, le fait que l'intervenante parle des petits garçons et des petites filles démontre qu'elle veut se référer aux exemples semblables afin d'émouvoir l'enfant. Une fois que l'intervenant se rend compte que l'enfant aime dessiner, elle veut en profiter aussi pour la construction de

l'émotion dans l'exemple (422). Elle se montre émue aussi devant son dessin dans l'exemple (423) afin de mieux montrer son intérêt.

Exemple (421)

41. Intervenant — Dis-moi, X., moi j'suis quelqu'un qui travaille pour aider les petits garçons puis des
 42. petites filles comme toi. Puis, il y a des fois, il y a des petits garçons, des petites filles, qui viennent me
 43. conter des choses qu'ils ont surtout, surtout des choses qu'ils n'ont pas aimées. (...)

Exemple (422)

113. Intervenant — Si j'te demandais par exemple de me faire un dessin du pxxxx, comment est-ce que tu
 114. me le ferais ton dessin ? Qu'est-ce que tu mettrais sur ton dessin ?

Exemple (423)

275. Intervenant — C'est évident, regarde c'est beau, on peut le voir que t'es une bonne artiste.

Aux yeux de l'enfant victime, l'éthos de l'abuseur est un père qui oblige sa fille à des choses qu'elle n'apprécie pas. C'est un père qui ne la comprend pas même si elle déclare ses sentiments comme dans les exemples (424) et (425). Tout de même, en (426), nous voyons qu'elle ne trouve pas que son père ait fait intentionnellement tout ça, mais elle croit qu'il a un problème ou une maladie qui l'incite à faire de telles choses et qu'il peut être guéri suite à un traitement.

Exemple (424)

169. Enfant — Ben, quand y touchait à mes parties intimes, pis quand y voulait que j'touche à son pxxxx, ça
 170. j'aimais pas ça, pis ça, j'trouvais ça bizarre quand j'étais bébé. Je demandais s'y allait toucher à
 171. mes parties intimes pis j'trouvais ça bizarre pourquoi y voulait que j'touche à son pxxxx.

Exemple (425)

298. Intervenant — Si on revenait à ta bouche, qu'est-ce que tu pourrais me dire sur ta bouche ici là ?
 299. Enfant — Ben, ça c'est du rouge en dedans d'ma bouche parce que j'pleure, pis j'aimais pas ça. Y
 300. m'dérangeait mon père quand y voulait que j'touche à son pxxxx. Moi, je l'comprendais, mais lui y
 301. m'comprendait pas.

Exemple (426)

431. Intervenant — Là, papa est parti de la maison.
 432. Enfant — Oui. Pour se faire examiner pour qui arrête ce problème-là. Y doit en parler avec un
 433. monsieur.
 434. Intervenant — Et comment tu trouves ça qu'il soit parti ?
 435. Enfant — Ça m'a fait un peu de peine parce que moi, je l'aime beaucoup mon père, pis ça m'dérange qu'y
 436. soit parti. J'aimerais ça qu'y revienne mais j'comprends bien qu'il doit faire examiner, alors j'ai plus
 437. de peine. Mais j'pense à lui pareil par exemple.

Construction de l'émotion dans la cinquième déclaration :

Le *sujet-victime* de la cinquième déclaration est une fille de 13 ans abusée par son frère jumeau. Elle paraît consciente de tout ce qui s'est passé, mais elle n'est pas très certaine de sa déclaration comme en témoignent quatre exemples que nous avons repérés comme des doutes à propos de sa propre déclaration dans la deuxième partie de notre thèse. En (427) et (428), elle se présente comme *malheureuse*, *tannée* et *fâchée* contre son frère et elle déclare au début qu'elle n'a pas l'intention de pardonner à son frère dans l'exemple (428). Mais vers la fin de sa déclaration, elle a plutôt tendance à lui pardonner en (429), de crainte qu'il aille en prison.

Exemple (427)

67. Intervenant — Qu'est-ce qui a fait que t'as décidé d'en parler à ta mère ?

68. Enfant — **Ben, c'est parce que j'étais tannée.**

Exemple (428)

100. Intervenant — Es-tu fâchée après X ?

101. Enfant — **Oui.**

102. Intervenant — Comment fâchée gros t'es fâchée après ?

103. Enfant — **Ben chu fâchée qu'y m'ait faite ça pis j'pense pas de le pardonner.**

Exemple (429)

351. Enfant — **J'voudrais pas trop trop le... l'accuser pis qu'y aille en prison.**

352. Intervenant — Pourquoi ?

353. Enfant — Ben, des fois y fait des choses, t'sais par exemple, nous autres on dîne chez nous. Moi pis

354. mon frère, t'sais, on est jumeaux, on a le même âge.

En (430), l'intervenante construit un éthos *compréhensif* et *rassurant* tout en évoquant les personnes émouvantes comme « *Ça arrive souvent que, malheureusement, que des jeunes filles sont victimes d'attouchements sexuels ; que leur frère leur fasse des touchers ou leur père, ou leur oncle ou un voisin ».*

Exemple (430)

71. Intervenant — Je sais que c'est pas facile de raconter ça à une personne aussi que t'as jamais vue. Ça doit

72. pas être facile pour toi, tu me connais pas ! Mais moi, je suis là pour t'aider, puis pour aider ton frère

73. aussi, parce que ton frère, il a un problème. C'est sûr que qu'est-ce qui est arrivé, c'est pas de ta

74. faute à toi. Ça c'est, clair, c'est tout sa faute à lui. Puis c'est sûr que nous autres, on va essayer de

75. l'aider à régler ce problème-là pour pas qu'il recommence. Il y a de l'aide pour ça qui se donne. Ça

76. arrive dans des familles, même si t'as des supers bonnes familles, ça arrive que... en tout cas, moi

77. j'en connais, puis c'est mon travail moi. Je fais toujours ça, j'en vois souvent pas mal toutes les

78. semaines. **Ça arrive souvent que, malheureusement, que des jeunes filles sont victimes**

79. **d'attouchements sexuels ; que leur frère leur fasse des touchers ou leur père, ou leur oncle ou un**

80. **voisin.**

Afin d'éveiller l'émotion chez l'enfant, elle se montre souvent émue par des interjections comme il en est dans l'exemple (431).

Exemple (431)

137. Enfant — Y'avait du monde dans maison.

138. Intervenant — **Ah ! X. a pas voulu ?** O.K. Je comprends. Ça a pas arrivé après ça.

L'éthos de l'abuseur aux yeux de la victime est d'abord un frère qui oblige sa sœur à des choses qu'elle n'apprécie pas, et qui le fait en *insistant* dans l'exemple (432). Comme nous l'avons expliqué plus haut en (428) et (429), elle hésite entre lui pardonner et ne pas lui pardonner.

Exemple (432)

148. Intervenant — Il insistait.

149. Enfant — **C'est ça, y insistait.**

Construction de l'émotion dans la sixième déclaration :

Le sujet-victime de la sixième déclaration est une fille de 9 ans abusée par sa mère. C'est une fille qui n'arrive pas la plupart du temps à se focaliser sur l'essence du sujet qu'elle raconte. Comme on peut le constater dans l'exemple (433) (entre autres), elle est *malheureuse* et *lasse* de ce qu'elle a vécu en raison de sa mère.

Exemple (433)

191. Intervenant — Tu t'en souviens d'aucune fois ? Non ? O.K. Quand maman touche à ta vuxxx, qu'est-ce

192. qui se passe pour toi ?

193. Enfant — Ben, **ça m'fait mal, j'aime pas ça.**

L'intervenante recourt à un objet (la cassette) qui puisse émerveiller l'enfant (montrer des objets) tout en se montrant émue par l'interjection dans l'exemple (434). Elle prête parfois sa voix aux gens afin d'émouvoir l'enfant, soit l'exemple (435) dans lequel elle recourt au professeur de l'enfant.

Exemple (434)

5. Intervenant — **Ah!** ben là, ça va être plus tard. Plus tard tantôt, **on va le revoir plus tard qu'est-ce**

6. **qu'elle va dire, la cassette.** Tu te rappelles qu'on s'est déjà vu ?

Exemple (435)

39. Intervenant — Oui. Et puis, un moment donné, j'sais pas là, **ton professeur a commencé à parler d'une**
 40. **histoire, l'histoire du petit cheval blanc.**

Aux yeux de l'abusée, en (436) et (437), l'image de l'agresseuse est une mère qui prend plaisir à toucher aux parties intimes de sa fille même si elle déclare qu'elle a de la peine quand elle la touche. Elle insiste sur le fait que sa mère ne comprend rien dans l'exemple (437) par l'énoncé « *elle comprend rien. Est sourde* ».

Exemple (436)

250. Intervenant — Juste maman ? Ça se peut-tu que maman, elle touche à ta vuxxx pour... Pourquoi maman,
 251. tu penses qu'elle touche à ta vuxxx comme ça?
 252. Enfant — **Parce qu'elle aime ça.**

Exemple (437)

156. Intervenant — Puis toi, est-ce que tu lui dis quelque chose à maman dans ce temps-là ?
 157. Enfant — Oui, j'y dis : « Arrête maman, arrête, arrête, arrête », pis **elle comprend rien. Est sourde.**

Construction de l'émotion dans la septième déclaration :

Le sujet-victime de la septième déclaration est un garçon de 6 ans abusé par un homme. C'est un garçon qui vit dans la divagation et croit beaucoup aux mythes, soit l'exemple (438) dans lequel il croit qu'il y a du monde qui veut l'enlever, ou l'exemple (439) dans lequel il croit qu'il y a une fée des dents qui lui donne des cadeaux. C'est un garçon qui aime beaucoup les jeux et il essaie à chaque occasion d'inciter l'intervenant à jouer avec lui comme il en est dans l'exemple (440). D'ailleurs, nous allons constater que c'est déjà sur ce faible de l'enfant que l'abuseur construit l'émotion.

Exemple (438)

35. Intervenant — Dis-moi, est-ce que tu sais pourquoi je suis ici ?
 36. Enfant — Oui, **pour pas qu'y'ait du monde qui m'enlève.**

Exemple (439)

76. Intervenant — T'en as pas besoin toi ? Non. Moi je préférerais que tu les gardes pour toi pour que tu
 77. puisses t'acheter des choses avec. Non ?
 78. Enfant — Ben je l'sais pas où m'en acheter. **Ben c'est la fée des dents qui m'a donné ça en tout cas.**

Exemple (440)

130. Enfant — **J'ai quelque chose à aller chercher. J'vais t'l'montrer ! Le jeu du big foot. On va rire.**
 131. Intervenant — **Là j'ai pas le temps de jouer avec toi par exemple, on pourra peut-être une autre**
 132. **fois.** Dis-moi y a-t-il des jeux que t'as avec tes amis des fois pis qui sont pas des jeux comme ceux-là,
 133. des jeux... Lesquels ?

Dans l'exemple (441), l'intervenant montre un objet (l'enregistreuse) et se montre ému pour faire de l'effet sur l'enfant afin de s'approcher de lui et de l'inciter à témoigner. Il se montre ému en (442) et utilise des mots touchants comme « *Oh là là ! Ça c'est des mots que j'ai de la misère à comprendre* ».

Exemple (441)

21. Intervenant — Oui c'est bien ça, un grand garçon. **Tu vois, regarde l'appareil ici !** Tu vois, toi tu es
 22. beaucoup plus jeune que moi... moi je commence à avoir un petit peu d'âge, hein... **tu vois ce petit**
 23. **appareil-là, il me sert de mémoire. Ça va me permettre de me souvenir de toi.**

Exemple (442)

359. Intervenant — Tu as fait l'amour avec le pxxxx. **Oh là là ! Ça c'est des mots que j'ai de la misère à**
 360. **comprendre.** Veux-tu m'expliquer un peu ce que ça veut dire ?... Qu'est-ce que ça veut dire pour toi
 361. faire l'amour avec le pxxxx ?

Ayant conscient du faible de l'enfant pour les jeux, l'abuseur construit sa stratégie émotive sur les jeux et fait croire la victime que tout ce qu'ils font ensemble consiste en des jeux, soit l'exemple (443) qui démontre cette situation.

Exemple (443)

241. Intervenant — Aie, ça c'est pas facile à prononcer ce mot-là hein?... Sais-tu comment l'écrire ? C'est pas
 242. facile. Qu'est-ce qui s'est passé avec ce monsieur-là, est-ce que tu as eu des jeux aussi avec
 243. lui ?... Quelles sortes de jeux tu as eues avec lui ?
 244. Enfant — **Des jeux sexuels.**
 245. Intervenant — Des jeux sexuels aussi?... Ah bon !
 246. Enfant — Sucrer le pxxxx.

Construction de l'émotion dans la huitième déclaration :

Le sujet-victime de la huitième déclaration est une fille de 9 ans abusée par le chum (conjoint) de sa mère. Il y a beaucoup d'énoncés qui montrent qu'elle est *dégoûtée* et *malheureuse* en raison de ce que lui a fait le conjoint de sa mère, comme en témoigne l'exemple (444). En (445), elle se montre *fiable* par l'énoncé « *C'est rare que je conte des mensonges* ». Elle se montre *travailleuse* et *intelligente* dans l'exemple (446).

Exemple (444)

95. Enfant — Parce que mes parents sont séparés, pis ma mère elle a un chum, pis **le chum y m'fait des**
 96. **choses sexuellement, pis j'aime pas ça.**

Exemple (445)

87. Enfant — C'est rare que je conte des mensonges.

Exemple (446)

1. Intervenante — C'est bon ça. Comment ça va à l'école ?
2. Enfant — Bien, j'ai des bonnes notes.

Pour faire parler l'enfant, l'intervenante raconte explicitement son rôle dans l'exemple (447) en disant « *mon rôle, c'est de discuter avec des enfants de ton âge aux plus jeunes ou plus vieux, puis regarder ce qui va bien, ce qui va moins bien, puis on va essayer de trouver ensemble des solutions pour que ça aille bien* », ce qui produit un éthos *fiable* de sa part. En (448), elle construit un éthos *cordial* et *compréhensif*. Encore dans l'exemple (447), le fait que l'intervenante parle des jeunes qui sont dans la même situation que la victime en question, sert à construire l'émotion chez l'enfant en prêtant la voix aux gens émus. En outre, en vue d'émouvoir l'enfant, elle montre un objet (l'enregistreuse) en (449), et décrit des choses émouvantes en (450).

Exemple (447)

67. Intervenante — O.K., Ça marche. Je vais t'expliquer, je vais te dire mon nom à moi au complet, c'est C.D.
68. et moi je suis une travailleuse sociale ici à la Protection de la Jeunesse. Moi là ce que je fais, mon rôle
69. c'est de discuter avec des enfants de ton âge aux plus jeunes ou plus vieux, puis regarder ce qui va
70. bien, ce qui va moins bien, puis on va essayer de trouver ensemble des solutions pour que ça aille
71. bien.

Exemple (448)

97. Intervenante — C'est important qu'on se parle. Si je vois que c'est trop difficile, on écrira des petits
98. bouts. Pour commencer, on va commencer doucement. Comment qu'il s'appelle, tu me dis que c'est le
99. chum de ta mère qui te fait des choses sexuelles ?

Exemple (449)

1. Intervenante — Moi, je me sers de l'enregistreuse c'était parce qu'on va se parler toutes les deux, et puis
2. c'est parce que je ne veux rien, rien, rien oublier de ce que tu vas me dire. Comme c'est sur
3. l'enregistreuse, si je dois me rappeler ce qu'on s'est dit, je n'ai qu'à écouter ma cassette, (...)

Exemple (450)

366. Intervenante — Puis, t'es trop petite. Même s'il avait ton âge, t'es trop petite, puis il est supposé jouer
367. un rôle de père, il est pas supposé de faire ça. Il y a aussi la loi qui dit, la loi criminelle qui dit que
368. c'est interdit aux adultes de faire ça avec les enfants.

Aux yeux de l'enfant, l'abuseur a une image qui la torture avec ses agressions. Pourtant dans l'exemple (451), elle a tellement peur de lui que quand elle parle de ses vécus à sa

mère, elle se corrige et commence à le défendre. Tout de même, elle le trouve *gentil* sauf qu'il lui fait des choses méchantes et elle a l'intention de lui pardonner en (452).

Exemple (451)

289. Intervenant — Tu veux qu'il arrête ? Là t'en as parlé à maman, maman l'a chicané, puis...?

290. Enfant — Oui, pis je l'ai défendu tout de suite parce **que y avait regardé ma mère avec des**

291. **gros yeux parce qu'y m'avait dit de pas le dire.**

Exemple (452)

382. Intervenant — Mais quand même, il savait qu'il avait pas le droit. Je pense qu'il a besoin que la police

383. lui dise d'arrêter.

384. Enfant — **J'veux pas qui aille en prison** pour tout l'reste, **y est gentil.**

Construction de l'émotion dans la neuvième déclaration :

Le sujet-victime de la neuvième déclaration est un garçon de 4 ans abusé par son père. Ses acquisitions langagières sont tellement insuffisantes qu'il n'arrive même pas à faire une phrase achevée. Par conséquent, c'est toujours l'intervenant qui parle et l'enfant répond souvent par des énoncés très courts et inachevés. Tout au long de l'entrevue, l'intervenant essaie de se montrer ému par des interjections ; de montrer des objets comme l'enregistreuse, les jouets ou d'autres objets ; et de montrer des dessins et surtout en profiter pour recueillir des détails. Dans l'exemple (453), nous avons montré une partie de cette situation, mais cela se poursuit de la même façon jusqu'à la fin de l'entrevue. L'intervenant n'a d'ailleurs pas d'autre choix du fait que l'enfant n'arrive pas à s'exprimer et n'a pas l'intention de témoigner.

Exemple (453)

68. Veux-tu voir si on entend ta vois ? Oui. . As-tu aimé ça entendre ta voix ? X., j'ai apporté des beaux

69. crayons-feutres et des belles feuilles de dessin. Veux-tu on va faire de beaux dessins, tous les deux ? Tu

70. n'aimerais pas essayer faire un beau dessin, (chuchotements) Regarde, je vais les apporter sur la table,

71. quand tu auras le goût, on pourra commencer à faire des dessins. Est-ce que ça te va ça ? O.K., Attends A.

72. va aller les chercher. Il y a de belles feuilles, seulement pour X. avec les beaux crayons toutes sortes de

73. couleurs. Ça, c'est juste pour toi ! Tiens ! J'aimerais ça que tu puisses me dessiner ton papa. Puis dessiner

74. X. Pis dessiner maman. Veux-tu essayer ? Veux-tu que A. essaie de le dessiner . Je vais dessiner X. hein ?

75. Tu veux que je dessine X.? Quelle couleur que tu veux que je dessine X.? Cette couleur-là ! Veux-tu on va

76. enlever ta veste parce que tu peux tacher ta belle veste avec les crayons. On va la mettre juste ici, A. va la

77. mettre juste ici. (...)

Construction de l'émotion dans la dixième déclaration :

Le sujet-victime de la dixième déclaration est une fille de 12 ans abusée par le chum (conjoint) de sa mère. C'est une fille qui s'exprime bien. Comme on peut le constater en (454), elle crée, au début de l'entrevue, une image de quelqu'un qui dit souvent des *menteries*, mais plus tard, elle déclare que ces mensonges la dérangent et elle raconte la vérité au bout d'un certain temps. Une autre image qu'elle veut montrer est son *intelligence*, à savoir dans l'énoncé « *J'sais même la date de fête de mes copines. Y en a une que j'ai été dernièrement* » en (455) ou bien l'énoncé « *Tu vois en mathématiques j'suis bonne, j'suis vraiment (inaudible)* » en (456). Elle insiste aussi sur son image *souriante* avec beaucoup de précisions comme il en est dans l'exemple (457). Même si elle s'exprime bien, elle a parfois honte de dire ses vécus et elle veut témoigner en se cachant ou bien profiter de l'écriture pour s'exprimer, comme on peut le constater dans l'exemple (458). En outre, dans les exemples (459) et (460), nous constatons une image d'une jeune fille *crainative, faible et sans espoir*.

Exemple (454)

256. Intervenant — Mais c'est pas rare que tu contes des menteries ?

257. Enfant — **J'en conte souvent.**

258. Intervenant — Tu en contes souvent !

259. Enfant — Y en a que j'ai conté en blague.

260. Intervenant — Est-ce que c'est important pour toi de dire les choses qui sont vraies ?

261. Enfant — Parce que **quand j'conte des menteries, à peu près quelques jours, j'me sens mal,**

262. **pis là, je l'avoue.**

Exemple (455)

319. Enfant — Merci. Mais tu l'sais j'savais pas ma date, j'ai juste à regarder là mais j'la sais par cœur.

320. Intervenant — C'est ça.

321. Enfant — **J'sais même la date de fête de mes copines. Y'en a une que j'ai été dernièrement.**

Exemple (456)

38. Enfant — **Tu vois, en mathématiques j'suis bonne, j'suis vraiment** (inaudible)

Exemple (457)

49. Enfant — Moi par exemple **si j'ris c'est pas parce que je l'dis pas, moi j'aime ça rire. O.K. ?**

50. Intervenant — Je ne vois pas d'inconvénient à ce que tu ris. Je ne vois pas d'inconvénient à ça.

51. Enfant — C'est parce que j'voulais t'avertir avant.

52. Intervenant — Ah! c'est correct, j'ai rien contre ça. Moi j'aime ça les personnes qui rient, (...)

Exemple (458)

90. Enfant — **Est-ce que j'ai le droit de m'cacher pour le dire ?**

91. Intervenant — Tu as le droit de te cacher pour le dire.

92. Enfant — (inaudible) parce que j'aime pas ça l'dire.

93. Intervenant — O.K.

94. Enfant — (inaudible)

95. Intervenant — Il faut que je te comprenne aussi. N'oublie pas ma mémoire !

96. Enfant — Oui mais là est-ce que j'parle fort ?

97. Intervenant — Oui je te comprends !

98. Enfant — C'est dur.

99. Intervenant — C'est dur ?

100. Enfant — Oui. (inaudible)

101. Intervenant — Vas-y comme tu l'entends X.

102. Enfant — **J'peux-tu l'écrire ?**

103. Intervenant — Tu veux l'écrire.

104. Enfant — Ben, pour moi ça va être beaucoup plus facile.

Exemple (459)

256. Intervenant — O.K. Puis t'avais peur pourquoi ?

257. Enfant — Ben **un peu peur qu'y serait méchant avec moi.**

Exemple (460)

366. Enfant — Ben, moi j'disais rien, ben j'voulais crier, mais je l'savais qu'y m'aurait fait mal.

L'intervenante, dans cette entrevue, ne recourt pas à des stratégies discursives pour se faire intentionnellement une image ou bien pour éveiller l'émotion chez l'enfant, la seule image qu'elle construit est de se montrer ému par les interjections. À notre avis, cela est compatible avec les comportements des interlocuteurs : l'intervenante ne recourt pas à de telles stratégies discursives dans la mesure où elle voit que l'enfant n'a pas de mal à s'exprimer.

Aux yeux de l'enfant, l'abuseur a l'image d'une personne qui la menace, qui lui fait mal et qui l'oblige à continuer les actes pour qu'elle ne dise rien à sa mère en (461), (462) et (463). L'abuseur essaie d'éveiller une émotion chez l'abusée en présentant ses actes sous forme de jeu dans l'exemple (464). Malgré tout, nous constatons en (465), qu'elle a l'intention de pardonner à son abuseur.

Exemple (461)

256. Intervenant — O.K. Puis t'avais peur pourquoi ?

257. Enfant — Ben un peu peur qu'**y serait méchant avec moi.**

Exemple (462)

366. Enfant — Ben, moi j'disais rien, ben j'voulais crier, mais **je l'savais qu'y m'aurait fait mal.**

Exemple (463)

504. Enfant — Y me disait : « si t'en parles, je vais te faire du malheur à toi », pis tout ça, pis j'avais

505. peur qu'y m'fasse du mal.

Exemple (464)

303. Enfant — Parce qu'y disait : « veux-tu jouer à un jeu, on va l'faire ici ». C'était ça son jeu.

Exemple (465)

792. Enfant — Ben, qu'est-ce qu'y a fait, pis j'espère que qu'est-ce qu'y a que c'est une maladie, que c'est

793. pas que c'est fait exprès, que son cerveau marche pas bien, parce qu'y est très gentil.

3.9. SUBJECTIVITÉ LINGUISTIQUE

La notion de « subjectivité » se révèle avant tout dans la racine même du mot : soit « *subject* » en anglais, soit « sujet » en français, qui font appel à la définition de la subjectivité linguistique comme, *grosso modo*, les particularités linguistiques qui sont en rapport avec le sujet parlant. Même si les linguistes à l'instar de M. Bréal ou C. Bally se sont intéressés à la subjectivité, « c'est bien à É. Benveniste que l'on doit d'avoir accordé un statut véritablement linguistique à la notion de subjectivité » (Kerbrat-Orecchioni 2002 : 552). De ce fait, on peut citer Benveniste comme le premier à traiter la subjectivité linguistique comme « la capacité du locuteur à se poser comme “sujet” » (Benveniste 1966 : 259). La subjectivité linguistique se caractérise « non par le sentiment que chacun éprouve d'être lui-même (...), mais comme l'unité psychique qui transcende la totalité des expériences vécues qu'elle assemble, et qui assure la permanence de la conscience » (*ibid.* : 260). Chez Benveniste, la subjectivité est omniprésente dans le langage, et une propriété *sine quo non* de ce dernier ; à tel point que « le langage est marqué si profondément par l'expression de la subjectivité qu'on se demande si, autrement construit, il pourrait fonctionner et s'appeler langage » (*ibid.* : 261).

Si l'on aborde le discours comme un produit d'un sujet (parlant), la subjectivité lui est donc forcément inhérente. Le discours ainsi considéré, nous mène à examiner les marqueurs linguistiques de la subjectivité qui consistent en des marqueurs d'ancrage et des marqueurs de modalité. Par conséquent, dans le cadre de notre thèse, nous allons étudier la subjectivité linguistique, premièrement sous le chapitre de **deixis** qui englobe tous les marqueurs d'ancrage (repérage) ; deuxièmement au sein de la notion de **modalité** qui recouvre l'attitude de l'énonciateur à l'égard de son énoncé.

3.9.1. Deixis (les marqueurs d'ancrage)

Dans un discours, le sujet se place au cœur de l'acte de l'énonciation comme le point de repère autour duquel les marqueurs d'ancrage (repérage) s'organisent. Différents linguistes ont proposé diverses appellations pour ces éléments d'ancrage. Ainsi, « on les a appelés déictiques (du grec *deixo*, montrer du doigt), ou encore *embrayeurs*, ou même quelques fois *symboles indexicaux*, par référence à la théorie de signe de Pierce » (Costermans et Hupet 1987 : 97). On peut encore prolonger cette liste d'appellation en ajoutant *shifters*, *marqueurs*, *éléments indiciels*, *token-reflexives*, etc., mais ce sont les termes « déictique » et « embrayeur » qui sont les plus utilisés et c'est à partir de ces deux termes qu'existe déjà un flou terminologique. La deixis, dans sa définition restrictive « renvoie à l'appareil linguistique sollicité pour la monstration, les déictiques étant, dans ce cadre, des indices linguistiques d'ostension, qui impliquent la prise en compte de la situation d'énonciation pour construire une référenciation » (Détrie et al. 2001 : 72). Cela dit, la deixis englobe les indices spatiaux qui sont liés au positionnement de l'énonciateur. Si l'on délimite la notion de deixis dans sa définition restrictive et qu'on envisage que les embrayeurs constituent « des référents labiles, qui varient au gré des diverses situations d'énonciation dans lesquelles ils sont sollicités » (*ibid.* : 73), on aboutit à considérer les déictiques comme un sous-ensemble des embrayeurs. Pourtant, dans la tendance actuelle, la plupart des linguistes ne distinguent plus entre les embrayeurs et les déictiques. En d'autres termes, « ils incluent dans le cadre de la deixis les indices personnels (*je*, *tu*) et les indices temporels, aptes à manifester, en relation avec la situation d'énonciation qui leur sert de repère, la simultanéité (*maintenant*), l'antériorité (*hier*), la postériorité (*demain*, *bientôt*) » (*ibid.*). De ce fait, et optant pour la définition actuellement la plus fréquente des marqueurs d'ancrage qui considère que « tous les indices linguistiques qui ne construisent une saturation référentielle que dans leur articulation à la situation d'énonciation appartiennent à la deixis » (*ibid.*), si bien que nous allons étudier tous les indices d'ancrage du discours (indices de personne et indices spatio-temporels) sous la notion de deixis. Autrement dit, notre approche à ce stade est que, les indices de personnes et les indices d'ostension font tous partie de la notion de deixis ; si bien que nous allons, dès lors, les appeler tous *déictiques*.

Kerbrat-Orecchioni souligne que « ce qui “varie avec la situation”, c’est le référent d’une unité déictique, mais non pas son sens » (1999 : 41), et définit les déictiques en ces mots :

« ce sont des unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l’encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir :
 — le rôle que tiennent dans le procès d’énonciation les actants de l’énoncé,
 — la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l’allocutaire »
 (*ibid.*).

Néanmoins, il faut faire une distinction entre les anaphoriques et les déictiques. En fait, c’est sur l’opposition contexte/cotexte que repose cette différence, car on définit traditionnellement la deixis « comme un mode de saturation référentielle d’une séquence linguistique au sein duquel la référence construite est exophorique » (Détrie et al 2001 : 72). Autrement dit, la recherche de référent dans le discours mène à la notion de cotexte où il s’agit des anaphores et des cataphores. Certains utilisent le terme *anaphore* « comme synonyme de “représentation”, d’autres le réservent pour le cas où le représentant renvoie au contexte antérieur (...) et opposent : représentation par anaphore vs représentation par anticipation (ou “cataphore”) » (Kerbrat-Orecchioni 1999 : 44). Donc, si le référent se trouve dans le cotexte antérieur, on a affaire à l’anaphore. Par exemple, en (466), les pronoms « *il* » et « *le* » se réfèrent à « *ton père* » qui précède les pronoms en question, donc ces deux pronoms sont anaphoriques. Lorsque les référents se trouvent dans le cotexte postérieur, c’est de la cataphore qu’il s’agit. Par exemple en (467), le pronom « *il* » se réfère à « *ton père* » qui le succède, donc c’est une cataphore. Les déictiques, de leur part, ne tiennent leur référent ni dans le cotexte antérieur, ni dans le cotexte postérieur, mais dans le contexte. En d’autres termes, c’est quand il s’agit de la recherche de référent hors du discours qu’on a affaire aux déictiques.

Exemple (466)

71. Intervenant — D’accord. Dis-moi **ton père** avec toi pis tes deux autres frères, tu dis, **il** est sévère des fois
 72. mais à part de ça est-ce que toi tu **le** trouves un bon papa ? (Déclaration 1)

Exemple (467)

47. Intervenant — Comment **il** s’appelle **ton père** ? (Déclaration 1)

Les déictiques sont donc des éléments linguistiques qui ne sont pas porteurs de sens en soi, mais qui tiennent leurs références de la situation d'énonciation. À ce propos, Korkut et Onursal ajoutent que « chaque énoncé est unique, car une énonciation ne peut se produire deux fois, et que pour l'interprétation de chaque énoncé, on est amené à repérer et à analyser les déictiques qui lui donnent son sens plein » (2009 : 19). Afin de distinguer les références des déictiques spatiaux-temporels, deux notions s'avèrent importantes comme points de repère : la position occupée par le sujet et le moment d'énonciation. Les objets ou les lieux désignés par les déictiques spatiaux sont liés à la position occupée par l'énonciateur dans l'acte de l'énonciation ; tandis que pour les déictiques temporels, c'est le moment d'énonciation qui sert de point de repère autour duquel les événements s'organisent. Kerbrat-Orecchioni distingue trois sortes de références : premièrement la référence absolue qui sert de référence « dans la mesure seulement où, pour dénommer x, il suffit de prendre en considération cet objet x, sans l'apport d'aucune information annexe » (1999 : 40). Par exemple, en (468), l'énoncé « *Chu allé à l'école A.* » fait une référence absolue, car « *l'école A* » n'a pas besoin d'informations supplémentaires pour être désignée. Deuxièmement, la référence contextuelle, c'est-à-dire relative aux éléments explicites du discours, dans la mesure où pour designer x, le locuteur doit envisager « en plus de x lui-même, une personne [ou une chose] y, prise comme élément de référence » (*ibid.* : 41). Par exemple toujours en (468), l'énoncé « *T'avais commencé à l'école **près de chez ta mère*** », renvoie à une localisation relative (à chez sa mère). Troisièmement, existe la référence déictique, lorsque la personne x « peut être représentée par l'un ou l'autre des pronoms personnels « *je* » / « *tu* » / « *il* » (ou leurs diverses formes de flexion) » (*ibid.*), ou bien lorsque les lieux, les temps et les choses peuvent être désignés par les marqueurs qui tiennent leur référence de la situation de l'énonciation. Dans ce cas, l'interprétation référentielle du signifiant repose sur les « données particulières de la situation de communication, c'est-à-dire du rôle que joue x » (*ibid.*). Par exemple, encore en (468), l'énoncé « *Là chu revenu **ici*** » fait une référence déictique, car « *ici* » ne peut tenir son sens qu'en se référant à la situation d'énonciation.

Exemple (468)

13. Intervenant — T'as changé d'école ?
14. Enfant — Non, ça cause, j'étais chez ma mère, j'ai déménagé chez mon père.
15. Intervenant — Oui.
16. Enfant — Chu allé à l'école A.
17. Intervenant — Oui.
18. Enfant — C'est proche d'ici.
19. Intervenant — Oui.
20. Enfant — Là chu revenu ici, ben à l'école dans le bout de B, pis là je fais juste de commencer.
21. Intervenant — Ça fait deux fois que tu changes d'école cette année ?
22. Enfant — Oui.
23. Intervenant — O.K., T'avais commencé à l'école près de chez ta mère. Pis là t'as déménagé chez ton
24. père pendant quatre mois, c'est ça ?
25. Enfant — Oui. (Déclaration 3).

Lles déictiques ont donc une propriété particulière : marquer la subjectivité du locuteur dans son discours du fait que tous ces éléments dépendent du sujet de l'énonciation. De cette façon, les déictiques « servent à quadriller l'acte d'énonciation, à le situer avec son contenu, par rapport à la personne du locuteur. Ils configurent symboliquement la prise de parole en la situant, à chaque occasion, par rapport au Moi-Ici-Maintenant du locuteur » (Sarfati 2007 : 20). En effet, les déictiques ne sont porteurs de sens que quand un sujet du discours les assume, car « ils constituent des mots vides, c'est-à-dire des mots dépourvus de sémantisme propre : leur référence varie avec la situation d'énonciation (*ibid.* : 22). Ainsi, les déictiques sont comme un pont entre les éléments de langage qui découlent de la subjectivité du locuteur et de la situation d'énonciation. En somme, la subjectivité linguistique repose en premier lieu sur la deixis : autant sur les indices de personne que sur les indices d'ostension.

3.9.1.1. Indices de personne

Concernant les indices de personne, Benveniste souligne la subjectivité linguistique par le couple de pronom personnel « *je-tu* », qui sont, selon lui, les véritables personnes de l'énonciation contrairement à « *il-on* », car c'est « dans et par le langage que l'homme se constitue comme sujet » (Benveniste 1966 : 259). Le locuteur qui arrive à « se poser comme "sujet" » (*ibid.*) en se présentant comme *je*, doit également être conscient de soi, et c'est grâce à *tu* que cette prise de conscience se révèle, car « je n'emploie *je* qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un *tu*. C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la personne, car elle implique en réciprocité que *je* deviens

tu dans l’allocution de celui qui à son tour se désigne par *je* » (*ibid.* : 260). De ce qui précède, on remarque chez Benveniste « une démarcation nette entre le régime de la personne et celui de la non-personne (en tant que personne absente de l’espace de l’interlocution) » (Sarfati 2007 : 21).

Si nous reprenons encore une fois la remarque de Kerbrat-Orecchioni que nous avons précédemment citée : « ce qui “varie avec la situation”, c’est le référent d’une unité déictique, mais non pas son sens » (1999 : 41), nous constatons que le sens des pronoms *je* et *tu* véhiculent toujours les mêmes informations (*je* = locuteur, *tu* = allocutaire), tandis que ce sont les référents des *je* et *tu* qui changent d’une énonciation à l’autre, ce qui leur accorde la propriété déictique. Donc, c’est la prise en compte de l’acte de l’énonciation qui permet d’interpréter un énoncé qui contient le couple *je-tu*, car « c’est l’acte de dire *je* qui donne le référent de *je*, de la même manière que c’est l’acte de dire *tu* à quelqu’un qui fait de lui l’interlocuteur » (Maingueneau 1999 : 21). Dans ce cas, le couple *je-tu* s’avère entièrement déictique. Certes, ces *je* et *tu* font partie du contenu de la langue qui est un « système universel, disponible pour n’importe quel locuteur » (*ibid.*), mais c’est à partir du moment où untel les emploie pour mobiliser ce système de langue à son profit que ce dernier devient énonciateur (ou locuteur). De ce fait, et en tant que déictiques, *je* et *tu* « sont avant tout des opérateurs de conversion de la langue en discours » (*ibid.* : 22). Autrement dit et plus simplement, dans le système de la langue, *je* et *tu* se trouvent en l’air comme des morphèmes vides, tandis qu’en discours, ils renvoient aux protagonistes qui s’engagent dans l’acte de production de l’énoncé, d’où leur aspect déictique. En fait, l’aspect déictique des pronoms personnels est encore plus évident dans les conversations, car « dans l’échange linguistique tout *tu* est un *je* en puissance et tout *je* est un *tu* en puissance, les rôles s’inversant indéfiniment dans le jeu du dialogue » (*ibid.*). Ainsi, en (469), dans le premier tour de parole, « *je* » renvoie à l’intervenant qui assume la responsabilité de l’énoncé « *J’aimerais ça que tu me redises un peu ce que tu souhaiterais, j’ai pas bien entendu* », tandis que « *tu* » réfère à l’enfant. Dans le deuxième tour de parole, cette fois-ci c’est par l’enfant que le pronom personnel « *je* » est assumé. Toutefois, même s’il n’y a pas de « *tu* » explicite dans l’énoncé de l’enfant, c’est bien à *tu-intervenant* que s’adresse *je-enfant*.

Exemple (469)

3. Intervenant — Excuse-moi, il y a eu un petit peu de bruit. J'aimerais ça que tu me redises un peu ce que
4. tu souhaiterais, j'ai pas bien entendu.
5. Enfant — Je souhaiterais qu'y [il] arrête, ça, ça m'ferait plaisir. (Déclaration 4).

À côté des *je* et *tu*, les rôles de l'énonciateur (locuteur) et l'énonciataire (allocutaire) peuvent être assumés aussi par *nous* et *vous*. Ces deux derniers peuvent être considérés « comme le “pluriel” de *je-tu*, à cela près que « *je* et *tu* ne sont pas à *nous* et *vous* ce que *cheval* est à *chevaux* ou *il* à *ils* (...). L'opposition pertinente s'établit en effet entre “personne stricte” et “personne amplifiée” » (Maingueneau 1999 : 22). Si l'énonciateur a sa disposition le pronom personnel *nous*, et que ce dernier « le désigne seul », il s'agit de « nous de modestie » ou « nous de majesté » (Pérea 2003 : 3). Si dans la situation d'énonciation, le *nous* désigne une seule personne, et que ce dernier est un roi ou une autorité civile ou religieuse, il peut s'agir de *nous de majesté*. Par contre, le *nous de modestie* peut se faire voir dans le langage de tous les jours, à savoir dans la préface d'un livre. Dans les deux cas précédents, le *nous* remplace le *je*, et il est entièrement déictique. Dans le cas où le *nous* est pluriel, il peut être tantôt déictique, tantôt partiellement déictique : « lorsqu'il désigne “je + tu”, “nous” possède également une valeur déictique, mais lorsqu'il renvoie à “je + il(s)”, il devient partiellement déictique et son interprétation dépend du contexte » (Özçelebi 2008 : 136). La même chose est valable aussi pour le *vous*. Lorsque le *vous* est utilisé pour la politesse, il est singulier et remplace *tu*. Au pluriel, le *vous* peut remplacer l'allocutaire qui comporte plusieurs *tu*. Dans les deux cas, le *vous* est déictique. Pourtant, « le pronom “vous” est aussi partiellement déictique dans le cas où il englobe “tu + il(s)” ». L'identification des allocutaires de ce “vous” n'est possible que par rapport à ses conditions de production » (*ibid.*).

Un autre pronom personnel agissant selon les circonstances comme déictique est « *on* » qui « est un pronom polyréférentiel, et remplace les personnes différentes » (Korkut et Onursal 2009 : 21). En tant que déictique, Maingueneau lui confère deux types d'emploi : « comme substitut de *nous*, et comme moyen d'éviter la 2^e personne » (Maingueneau 1999 : 26). Si, de nos jours, le langage courant privilégie *on* à *nous*, c'est parce que c'est « d'ailleurs le seul terme avec lequel il peut être associé dans une structure dite “disloquée” : on ne peut pas dire *moi, on...*, *vous, on...*, ni *eux, on...*, mais seulement *nous, on...* » (*ibid.*). Toutefois, comme nous avons mentionné dans la première partie de notre thèse, le langage

québécois tend à ajouter un « *autre* » à côté de « *nous* », ce qui devient « *nous autres* » comme il en est dans l'exemple (470) : « *parce que sinon, on aura pas l'air sérieux nous autres, on va lui donner quasiment permission de recommencer* ». Deuxièmement, on peut remplacer *tu* dans certains registres : « “je vous prévient, on ne copie pas” ; “Luc, on éteint la lumière” (procédé de mise à distance) ; (chez le radiologue) “On respire...on ne respire plus” (procédé de dépersonnalisation) » (Korkut et Onursal 2009 : 21). Toutefois, nous n'avons repéré aucune trace de cette utilisation dans notre corpus.

Exemple (470)

420. Intervenant — (...) C'est grave ce qu'il a fait, X. Il a pas le droit de te faire ça. Quand on fait quelque
 421. chose, quand toi tu fais quelque chose que tu as pas le droit de faire, on te punit ?
 422. Enfant — Oui.
 423. Intervenant — Puis après ta punition, ça te tue pas ça ta punition ?
 424. Enfant — Non.
 425. Intervenant — Ben, lui non plus, ça le tuera pas. Il va avoir sa punition, puis là il comprend que c'est
 426. sérieux. Parce que sinon, on aura pas l'air sérieux nous autres, on va lui donner quasiment permission
 427. de recommencer. Il va dire : « si je recommence, c'est pas grave, j'aurai juste à dire après que je le ferai
 428. plus. » (Déclaration 8).

Quant aux non-personnes, elles correspondent « aux groupes nominaux et à leurs substituts pronominaux, plus largement aux éléments ayant le statut syntaxique de groupes nominaux ; ce sont donc tous les objets dont parlent *je* et *tu* » (Maingueneau 1999 : 23). Dans ce cas, les pronoms comme *il* ou *elle* sont des éléments anaphoriques, mais non pas déictiques, car « pour *je* et *tu*, il s'agit du contexte situationnel, alors que pour *il* comme pour tout élément anaphorique il s'agit du contexte linguistique » (*ibid.*). Comme nous l'avons expliqué plus haut, le contexte linguistique auquel fait signe Maingueneau est appelé aussi le cotexte. Toujours dans l'exemple précédent (470), les pronoms *il*, *le* et *lui* renvoient tous au *conjoint de la mère* de la victime qui est déjà marqué dans le contenu linguistique de la déclaration. Toutefois, dans le même exemple, le fait qu'il n'y a pas de relation linguistique entre *il* et *le chum (conjoint) de la mère* peut susciter chez les lecteurs une impression que ce sont des déictiques et non pas anaphoriques, mais cela provient du fait que nous avons démontré seulement une partie des échanges, sinon dans les lignes précédentes de la déclaration, c'est-à-dire avant la ligne 420, la relation entre *il* et *le conjoint de la mère* se voit nettement dans le cotexte, à savoir dans l'énoncé de l'enfant : « *Parce que mes parents sont séparés, pis ma mère elle a un chum, pis le chum y [il] m'fait des choses sexuellement, pis j'aime pas ça* ». C'est par faute de place que nous n'avons pas pu démontrer une grande partie des échanges.

3.9.1.2. Indices d'ostension

Outre les personnels *je-tu* que Benveniste considère comme de véritables personnes du discours, deuxièmement, ce sont les indices d'ostension qui marquent encore la subjectivité linguistique. Les indices d'ostension incluent les déictiques spatiaux et les déictiques temporels, qui assurent « la mise en relation des données personnelles de l'énonciation avec la réalité spatiale et temporelle » (Sarfati 2007 : 21), tout en mettant le sujet du discours au cœur de toutes ces relations spatio-temporelles comme un point de référence.

3.9.1.2.1. Déictiques spatiaux

Les déictiques spatiaux comportent les démonstratifs, les présentatifs et les éléments adverbiaux. Les démonstratifs consistent en deux classes qui sont vagues hors contexte: « celle des déterminants (*ce... ci/là*) et celle des “pronoms” (*ça, ceci, cela, celui-ci/là*) » (Maingueneau 1999 : 34). Pourtant, on ne peut pas dire que tous les démonstratifs sont carrément déictiques, car « ils peuvent fonctionner comme *déictiques anaphoriques* aussi bien que comme *déictiques situationnels* » (*ibid.*). Dans l'exemple (471), les deux *ça* sont déictiques anaphoriques correspondant respectivement à *l'école* et au *professeur* qui se trouvent déjà dans les unités linguistiques du discours (cotexte). En (472), nous avons encore affaire à un déictique anaphorique *celle* qui renvoie à la *travailleuse sociale*.

Exemple (471)

261. Intervenant — C'est le fun **l'école**, t'aimes-tu **ça** ?

262. Enfant — Oui.

263. Intervenant — Oui. Ta maîtresse est-tu fine ?

264. Enfant — C'est un **professeur**. Parce que chu au secondaire pis j'ai plusieurs professeurs, y sont fins.

265. Intervenant — Ah ! T'en as plusieurs à part de **ça** ?

266. Enfant — Oui. J'en ai pas juste un. (Déclaration 5).

Exemple (472)

256. Enfant — J'ai rencontré trois **travailleuses sociales**, **celle** de l'école, pis deux qui travaillent à M. (Déclaration 10).

Par ailleurs, en (473), *ça* renvoie à une lettre ou bien à une note que l'enfant a écrite et donne à l'intervenant (nous ne pouvons pas savoir sans assister à la scène de quoi il s'agit au juste). Dans la scène d'énonciation en question, figure sans doute un geste de

l'intervenant qui accompagne son énoncé « *J'ai écrit en arrière de ça, j'veais donner ça à ta mère* », car « dans leur fonction déictique situationnelle, ces morphèmes accompagnent souvent un geste de l'énonciateur indiquant à l'allocutaire un objet perceptible dans la situation de communication » (Maingueneau 1999 : 34).

Exemple (473)

416. Enfant — C'est, des fois, t'sais par exemple, j'veux avoir une question. Là, par exemple, la secrétaire a
 417. dit : « est pas là en ce moment », faudrait que j'écrive parce que j'm'en souviendrais pus, parce que y'a
 418. des fois j'oublie moi aussi.
 419. Intervenant — Ça, ça serait une bonne idée de l'écrire ou de la dire à ta mère. Elle te rappelle, c'est quoi
 420. la question si t'as peur de l'oublier.
 421. Enfant — O.K.
 422. Intervenant — J'ai écrit en arrière de ça, j'veais donner ça à ta mère, il faut que tu retournes à l'hôpital.
 (Déclaration 5).

En (474), l'adjectif démonstratif *ce*, étant le déterminant du nom *film*, renvoie au film dont l'enfant parle déjà dans le contenu linguistique de l'échange, d'où un déictique anaphorique qu'on peut déduire du cotexte. Néanmoins, les démonstratifs ne marquent pas seulement les déictiques spatiaux, mais aussi les déictiques temporels que nous allons reprendre dans les lignes suivantes : toujours dans le même exemple, dans l'énoncé de l'enfant « *Parce que cette année, y a de l'anglais* », *cette année* renvoie à l'année où s'est déroulée l'entrevue (le moment de l'énonciation), donc c'est un déictique situationnel.

Exemple (474)

421. Enfant — Y a commencé à me caresser, pis juste une fois y m'a fait écouter un film, j'peux même te dire
 422. le titre, ça s'appelait « xxxxxx ».
 423. Intervenant — O.K. Et tu peux m'en parler encore un peu plus de ça ? Ça se passait où ça ?
 424. Enfant — Le film ?
 425. Intervenant — Oui.
 426. Enfant — Ah ben ça j'peux pas te l'dire là.
 427. Intervenant — Mais j'parle pas dans le film, mais où tu as vu ce film ?
 428. Enfant — Dans le salon où y a le vidéo.
 429. Intervenant — Est-ce que c'était la première fois que ça t'arrivait ?
 430. Enfant — Oui. Mais le film y était en anglais pis y m'a dit : au moins que je vais pratiquer ton anglais ».
 431. Parce que cette année, y a de l'anglais. Je comprends quelques mots, mais pas beaucoup mais
 432. j'comprendais les images. (Déclaration 10).

Tout comme les démonstratifs, les présentatifs peuvent aussi servir d'indices d'ostension au discours en désignant les composants de la situation de communication, de façon que « ces éléments (voici/voilà) servent à signaler à l'attention de l'allocutaire l'apparition de nouveaux référents : « **Voilà** les invités qui arrivent ! ». Comme les démonstratifs, ces

morphèmes peuvent également jouer le rôle d'éléments anaphoriques : (« Laisse-moi ! » **voilà** tout ce qu'il a su me dire.) » (Maingueneau 1999 : 35). Dans le contenu entier de notre corpus il n'y a aucun de ces éléments (voici/voilà).

Quant aux éléments adverbiaux à valeur de déictique, « il s'agit d'un ensemble d'adverbes et de locutions adverbiales repartis en divers micro-systèmes sémantiques : « *ici/là/là-bas, près/loin, en haut/en bas, à gauche/à droite, etc.* » (Maingueneau 1999 : 35). Par exemple, en (475) et (476), *ici* et *loin* tiennent leur référence de la situation d'énonciation de façon relative à la position que le locuteur occupe dans l'espace.

Exemple (475)

131. Intervenant — Là j'ai pas le temps de jouer avec toi par exemple, on pourra peut-être une autre fois.
 132. Dis-moi y a-t-il des jeux que t'as avec tes amis des fois pis qui sont pas des jeux comme ceux-là, des
 133. jeux... Lesquels ?
 134. Enfant — Pas vraiment. Non, j'vais pouvoir jouer avec mon ami H., Y habite pas loin d'**ici**.
 (Déclaration 7).

Exemple (476)

476. Enfant — Mais par exemple, je crois que ce soir... (Inaudible). Si là j'serais avec une de tes gardiennes
 477. là, ce serait où ?
 478. Intervenant — Je sais pas ce serait laquelle mais ce serait peut-être à T. ou à Q.
 479. Enfant — C'est **loin** ?
 480. Intervenant — Elles sont toutes **loin** nos gardiennes. (Déclaration 8).

3.9.1.2.2. Déictiques temporels

Les déictiques temporels sont des marqueurs qui « signalent, relativement au moment de l'énonciation qui leur sert de repère, une situation de simultanéité, d'antériorité ou à venir » (Sarfati 2007 : 21). Ainsi, ils replacent les événements sur l'axe temporel par rapport au moment de l'énonciation. De même que « certaines expressions sont déictiques dans tous les contextes où elles apparaissent » (Ducrot 1995c : 370), à savoir les pronoms personnels *je* et *tu*, de même certains temps verbaux sont également déictiques. Si ces temps verbaux « servent à désigner une période, passée ou future, c'est par rapport au moment de l'énonciation : “Pierre est venu” situe la venue de Pierre avant le moment de la parole » (*ibid.*). Ou bien l'énoncé “Pierre viendra” situerait la venue de Pierre après le moment de l'énonciation. Ainsi, l'ancrage temporel se fait selon le présent de l'énonciation, mais ce n'est toujours pas le cas, notamment dans le cas d'un événement cité comme il en est dans l'exemple (477) : l'enfant en prononçant l'énoncé « *Y a dit que j'aurais pas été*

très chanceuse », prend comme référence le temps de l'événement cité (passé), et énonce la menace de son abuseur comme un événement futur par rapport au passé en utilisant le conditionnel passé. Par contre, en (478), l'énoncé « *tu seras pas tout seul* », situe l'état éventuel de l'enfant après le moment de l'énonciation.

Exemple (477)

286. Intervenant — Tu veux qu'il arrête ? Là t'en as parlé à maman, maman l'a chicané, puis...?

287. Enfant — Oui, pis je l'ai défendu tout de suite parce qu'y avait regardé ma mère avec des gros yeux

288. parce qu'y m'avait dit de pas le dire.

289. Intervenant — Il t'a-tu dit qu'est-ce qui arriverait si tu lui disais ?

290. Enfant — **Y a dit que j'aurais pas été très chanceuse.** (Déclaration 8).

Exemple (478)

551. Enfant — Ben moi j'vais-tu être obligé d'y aller à la cour ?

552. Intervenant — Oui va falloir... Tu vas avoir de l'aide, tu vas avoir quelqu'un qui va aller avec toi, ta

553. mère va y aller avec toi pis **tu seras pas tout seul.** (Déclaration 3).

Tout comme les conjugaisons verbales, deuxièmement, ce sont les adverbes de temps qui servent de déictiques temporels à l'énonciateur pour que ce dernier puisse marquer la temporalité dans son discours. Le tableau suivant emprunté à Kerbrat-Orecchioni (1999 : 53), illustre les adverbes ou les locutions adverbiales qui marquent la temporalité dans le discours.

	Déictique Référence : T ₀	Relatifs au contexte Référence : y exprimé dans le cotexte
Simultanéité	en ce moment ; maintenant	à ce moment-là ; alors
Antériorité	hier ; l'autre jour ; la semaine passée (dernière) ; il y a quelques heures ; récemment	la veille ; la semaine précédente ; quelques heures plus tôt ; peu avant
Postériorité	demain ; l'année prochaine ; dans deux jours ; dorénavant ; bientôt ¹⁸ ; prochainement	le lendemain ; l'année suivante ; deux jours plus tard ; peu après ; dès lors
Neutres	aujourd'hui ; lundi (= « le lundi le plus proche, antérieur ou postérieur de T ₀ ») ; ce matin, cet été ; tout à l'heure	un autre jour

¹⁸ Cet adverbe peut toutefois — mais beaucoup plus rarement — être relatif au contexte (*ibid.*).

Comme nous avons mentionné en présentant la notion de déictiques spatiaux, certaines expressions temporelles se forment à l'aide des démonstratifs, comme il en est dans l'exemple (474). En fait, le fonctionnement de ces indices temporels est souple, par exemple *ce soir* peut renvoyer aussi bien au moment de l'énonciation qu'au futur proche ou encore au passé récent, mais on peut quand même les interpréter comme suit : « “ce matin”, “cet après-midi”, “ce soir” / “ce printemps”, “cet été”, “cet automne” = l'après-midi, l'été qui se déroulent, se sont déroulés ou doivent se dérouler pendant la même journée/ année que celles qui incluent T₀ » (Kerbrat-Orecchioni 1999 : 54). Ainsi, en (479), *ce soir* qui se trouve dans l'énoncé « *Est-ce que t'as plusieurs rendez-vous pour **ce soir** ?* » renvoie au moment de l'énonciation, car par cet énoncé, l'enfant veut savoir s'il y a quelqu'un d'autre avec qui l'intervenant a déjà fait/ou va faire une entrevue, d'ailleurs l'enfant explicite cette situation par sa deuxième question : « *Est-ce que t'en avais dans journée ?* ». Par ailleurs, en (480), à travers l'énoncé « *Ça fait que pour **ce soir**, tu vas aller dormir chez une gardienne* », l'intervenant renvoie le contenu de son énoncé à l'événement qui va succéder à l'entrevue en question, donc au futur. Toujours en (479), « *dans [la] journée* » et « *aujourd'hui* » renvoient au jour où se déroule l'énonciation, ainsi que « *la semaine passé* » renvoie à une semaine avant le moment d'énonciation.

Exemple (479)

659. Enfant — Est-ce que t'as plusieurs rendez-vous pour **ce soir** ?

660. Intervenant — Non. Tu es ma seule invitée **ce soir**.

661. Enfant — Est-ce que t'en avais **dans journée** ?

662. Intervenant — J'en ai pas eu dans la journée. J'ai travaillé dans mes dossiers **aujourd'hui**. Et je revenais

663. de vacances moi aujourd'hui, mais pas de vacances, mais je revenais du Temps des Fêtes, je suis rentré

664. un peu **la semaine passée** mais... (Déclaration 10).

Exemple (480)

481. Intervenant — Ce qu'on va faire, c'est que moi je veux pas que G. te voie, puis qu'il te fasse encore des

482. gros yeux.

483. Enfant — O.K.

484. Intervenant — Ça fait que pour **ce soir**, tu vas aller dormir chez une gardienne. O.K. ? (Déclaration 8).

Dans l'exemple (481), l'adverbe « *actuellement* » est déictique comme « *en ce moment* » ou « *maintenant* », ce qui renvoie aux derniers temps par rapport au moment de l'énonciation. En (482), « *cette année* » est déictique situationnel et se réfère à l'année qui se déroule ou qui doit se dérouler, mais dans le même exemple, « *le lendemain* » fait signe à « *l'année suivante* », donc ce n'est pas un déictique situationnel, mais déictique anaphorique.

Exemple (481)

3. Intervenant — Comment ça va actuellement avec ta tante ?
4. Enfant — Ça été bien.
5. Intervenant — Comment ça va avec maman ?
6. Enfant — Bien. (Déclaration 6).

Exemple (482)

115. Intervenant — Te souviens-tu que c'était vraiment ça, que tu commençais la maternelle ou la première
116. année ?
117. Enfant — C'est l'un parce que, à chaque année, mettons que j'commence ma maternelle, première,
118. deuxième, toutes les années, je commence mettons, j'vais faire cette année, j'commence à huit ans, le
119. lendemain j'ai neuf ans parce que le lendemain c'est ma fête. (Déclaration 8).

En (483), « *la semaine prochaine* » est déictique et renvoie à une semaine après le moment de l'énonciation. Dans l'exemple (484), « *tantôt* » est déictique et renvoie à quelques minutes avant le moment de production de l'énoncé : « *Il s'était passé des choses à la maison là, tu me dis **tantôt** les jeux-là. T'en rappelles-tu? Quand tu m'as parlé des jeux **tantôt** sur le divan ? Te rappelles-tu quand tu m'as parlé de ça ?* ». Pourtant, dans le même exemple, « *à ce moment-là* », n'est pas déictique et renvoie au moment de l'abus qui est déjà en question dans le cotexte.

Exemple (483)

24. Intervenant — T'en sais des choses toi. Est-ce que tu te souviens de ta date de naissance ?
25. Enfant — ---
26. Intervenant — Non ? Quel âge as-tu ?
27. Enfant — 9 ans.
28. Intervenant — 9 ans.
29. Enfant — La semaine prochaine, j'pense que j'vais avoir 10 ans. Comme ça.
30. Intervenant — Tu vas avoir 10 ans ?
31. Enfant — Oui.
32. Intervenant — Quand est-ce que tu vas avoir ça ?
33. Enfant — La semaine prochaine. (Déclaration 6).

Exemple (484)

643. Intervenant — Hein ? La dernière fois que tu as vu papa, il n'était pas fâché ?
644. Enfant — Non.
645. Intervenant — Il s'était passé des choses à la maison là, tu me dis **tantôt** les jeux-là. T'en rappelles-tu ?
646. quand tu m'as parlé des jeux **tantôt** sur le divan ? Te rappelles-tu quand tu m'as parlé de ça ?
647. Enfant — Oui.
648. Intervenant — Bon, qu'est-ce qu'il a fait papa à ce moment-là ?
649. Enfant — Y dormait.
650. Intervenant — Oui, mais est-ce qu'il s'est réveillé ? Qu'est-ce qu'il s'est passé à ce moment-là ?
651. Enfant — J'étais à côté du divan. (Déclaration 7).

En (485), « *depuis le temps qu'on s'est vu* », renvoie à une période qui s'est déroulée entre la dernière fois que l'intervenant et l'enfant se sont vus et le moment de l'énonciation, donc partiellement déictique, car les deux prépositions *depuis* et *à partir de* « qui sont en distribution complémentaire, sont (...) indirectement déictiques » (Kerbrat-Orecchioni 1999 : 54).

Exemple (485)

8. Intervenant — Tu te rappelles de moi ?

9. Enfant — Oui.

10. Intervenant — Comment ça va depuis le temps qu'on s'est vu ?

11. Enfant — Bien. (Déclaration 6).

3.9.2. Marqueurs de modalité

Les déictiques que nous avons étudiés dans le chapitre précédent, ne sont pas les seuls à marquer la subjectivité linguistique dans le discours. En effet, « un énoncé subjectif est, en linguistique, celui qui porte un ou plusieurs des indicateurs se référant non seulement aux simples marques de l'énonciation (les déictiques) mais aussi et surtout (à l'identité et) à l'attitude de l'énonciateur (les affectifs, les évaluatifs) » (Korkut et Onursal 2009 : 22).

Le locuteur qui convertit la langue en discours par l'intermédiaire de son acte d'énonciation, met en oeuvre ses propres énoncés qui comportent en effet deux composants : « le *dictum* (ce qui est dit) et le *modus* (la manière de le dire). Cette distinction qui remonte explicitement à C. Bally (1932), consiste à opposer le sens de l'énoncé à l'attitude que le locuteur marque à l'égard de son dire » (Sarfaty 2007 : 19). Ainsi, dans l'acte de l'énonciation on distingue deux dimensions : « un contenu représentatif, appelé parfois **dictum**, et une attitude prise par le locuteur à l'égard de ce contenu (c'est le **modus**, ou **modalité** » (Ducrot 1995d : 697). Soit l'énoncé (1) « *Enfant — Il boit tout le temps* » (Déclaration 3, L47) et l'énoncé (2) « *Enfant — J'veux pas qu'y aille en prison* » (Déclaration 8, L382) : le premier énoncé relie simplement un sujet au prédicat et ne porte aucune trace de la manière de dire du locuteur, donc il ne s'agit que du *dictum* ; tandis qu'en (2), le locuteur assume d'abord l'énoncé en utilisant *je* et marque son *souhait* envers le contenu de son énoncé en utilisant le verbe *vouloir*, d'où le *modus* qui se met en

œuvre. Dans ce qui précède, « la prise de position du locuteur se reflète dans l'énoncé à l'aide d'éléments appelés **modalité** » (Korkut et Onursal 2009 : 23).

Meunier (1974) reconnaît deux types de modalité : modalité d'énonciation et modalité d'énoncé. La modalité d'énonciation « se rapporte au sujet parlant (ou écrivant). Elle intervient obligatoirement et donne une fois pour toutes à une phrase sa forme déclarative, interrogative ou impérative » (Meunier 1974 : 13). Ainsi, les modalités d'énonciation « caractérisent la forme de communication qui s'établit avec l'interlocuteur » (Maingueneau 2002g : 385). Étant donné que « cette classification porte sur des formes d'interventions verbales qui visent essentiellement à modifier ou infléchir le comportement d'autrui » (Sarfati 2007 : 23), ce type de modalité s'avère largement lié aux actes de paroles auxquels nous avons consacré assez de place dans les chapitres de l'analyse conversationnelle et la pragmatique linguistique de notre thèse. Or, c'est la façon dont le locuteur formule ses énoncés qui compte dans les modalités d'énonciation, et c'est la raison pour laquelle les adverbes tels que *peut-être*, *bien sûr*, *franchement*, *sans doute*, *évidemment*, *heureusement* peuvent être considérés selon la situation d'énonciation comme les adverbes modalisateurs d'énonciation.

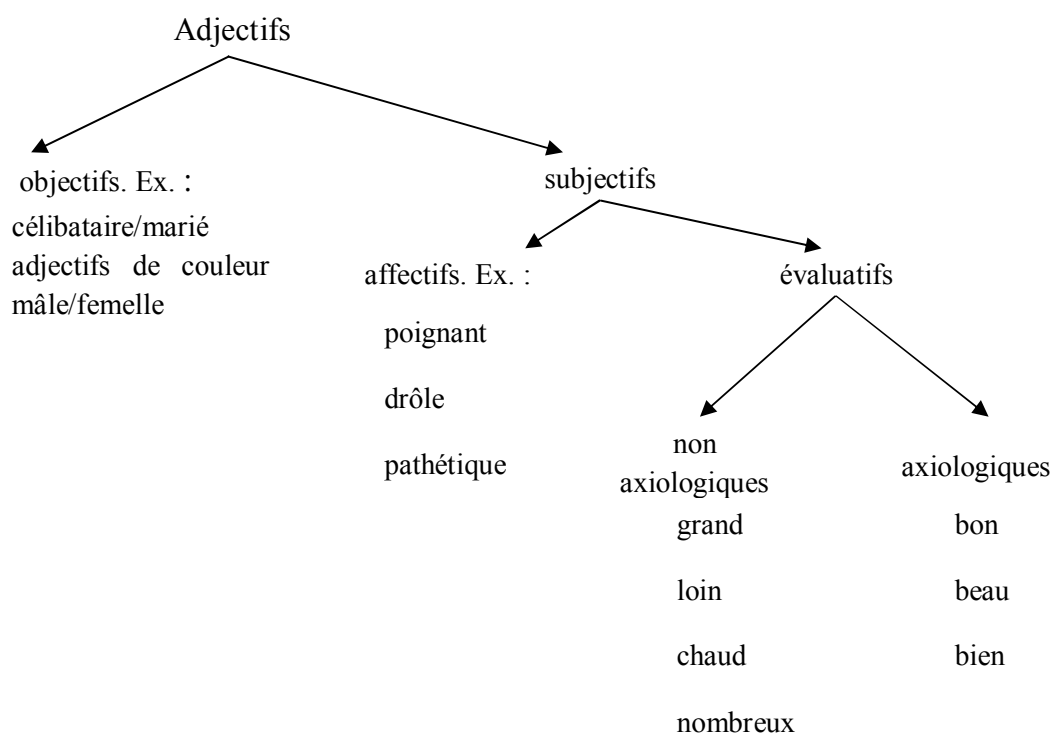
La modalité d'énoncé, de sa part, « se rapporte au sujet de l'énoncé » (Meunier 1974 : 13), et elle « caractérise la manière dont le sujet de l'énoncé situe la proposition de base par rapport à la vérité, la nécessité (vrai, possible, certain, nécessaire et leurs contraires, etc.), par rapport aussi à des jugements d'ordre appréciatif (utile, agréable, idiot, regrettable...) » (*ibid.* : 14). La distinction entre la modalité d'énonciation et la modalité d'énoncé repose sur le fait qu'« une phrase ne peut recevoir qu'une seule modalité d'énonciation, alors qu'elle peut présenter plusieurs modalités d'énoncé combinées » (*ibid.* : 13). Les modalités d'énoncé peuvent se manifester sous diverses formes. Ainsi, l'énonciateur « adhère à ce qui est dit (*selon moi, personnellement, quant à moi, pour ma part, je pense que...*), ou il met une distance entre lui et son énoncé (*d'après ses parents, les autorités, les journalistes, etc.*) » (Korkut et Onursal 2009 : 24). Aussi, le doute et la certitude peuvent-ils découler des modalisateurs : « *De toute évidence*, il est malade / Il est *peut-être* malade » (*ibid.*).

À partir de l'idée que « la propriété évaluative se loge dans certains lexèmes » (Sarfati 2007 : 23), Kerbrat-Orecchioni aborde la notion de modalité du point de vue évaluatif (ou appréciatif). Du fait qu'une grande partie des critères de CBCA sont en quelque sorte relatifs au sentiment et à l'évaluation du sujet parlant sur des personnes et des choses, nous allons privilégier, dans le cadre de notre thèse, les modalités appréciatives (ou évaluatives) ; si bien que dans la partie suivante, nous allons examiner les adjectifs subjectifs, les verbes subjectifs, les adverbes subjectifs et les substantifs subjectifs.

3.9.2.1. Adjectifs subjectifs

Kerbrat-Orecchioni (1999 : 94) divise les adjectifs, d'abord en deux : les adjectifs objectifs et les adjectifs subjectifs. La différence entre ces deux catégories résulte du point de vue du locuteur : la perception qualificative d'un adjectif objectif ne découle pas de l'interprétation énonciative et indépendante du locuteur. Autrement dit, être *mâle* ou *femelle* est une qualité absolue et ne change pas d'un locuteur à un autre. D'autre part, ce sont l'opinion du locuteur et son interprétation énonciative qui comptent pour la perception des adjectifs subjectifs. En d'autres termes, les émotions, les évaluations et les jugements de valeur entrent en jeu pour les adjectifs subjectifs.

Le schéma suivant retiré de Kerbrat-Orecchioni (1999 : 94) illustre les catégories des adjectifs :



Les adjectifs subjectifs - affectifs « énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils déterminent, une réaction émotionnelle du sujet parlant en face de cet objet » (Kerbrat-Orecchioni 1999 : 95). Étant donné qu'ils reflètent les émotions du locuteur, on peut les considérer comme les plus subjectifs de toutes les catégories adjectivales. Ces émotions peuvent découler de l'état psychique et/ou sentimental du locuteur ou bien des effets que les gens et les objets produisent sur lui, à savoir *poignant, pathétique, drôle, heureux, malheureux, indigné, content, triste, désagréable*, etc. Néanmoins, la valeur affective d'un adjectif peut provenir aussi bien intrinsèquement qu'à l'aide d'un « signifiant prosodique, typographique (le !), ou syntaxique particulier (...) ». Ex. “le petit cadavre”, “la pauvre victime” » (*ibid.* : 95, 96).

Les adjectifs subjectifs évaluatifs axiologiques sont, en fait, subjectifs de nature, par conséquent leur utilisation comporte deux normes : d'un côté, « interne à la classe de l'objet support de la propriété » (*ibid.* : 102), de l'autre, « interne au sujet de l'énonciation, et relative à ses systèmes d'évaluation (esthétique, éthique, etc.) » (*ibid.*).

Les adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques comportent, de leur part,

« tous les adjectifs qui, sans énoncer de jugement de valeur, ni d'engagement affectif du locuteur (...) impliquent une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent, et dont l'utilisation se fonde à ce titre sur une double norme :

- (1) interne à l'objet support de la qualité ;
- (2) spécifique du locuteur » (*ibid.* : 96, 97).

L'usage des adjectifs évaluatifs dépend de « l'idée que le locuteur se fait de la norme d'évaluation pour une catégorie d'objets donnés » (*ibid.* : 97), ce qui révèle que les qualifications évaluatives dépendent entièrement du point de vue du locuteur. Ainsi, la phrase « “cette maison est grande” doit être paraphrasée en : “cette maison est plus grande que la norme de grandeur pour une maison d'après l'idée que je m'en fais” » (*ibid.*). Vu que ce sont les émotions, les évaluations et les jugements de valeur qui marquent les adjectifs subjectifs, ces derniers semblent largement liés aux critères de la grille de CBCA, notamment à trois critères (critère 8 : des détails inhabituels, critère 12 : des références à ses propres états psychologiques ; critère 13 : une attribution d'un état psychologique à l'abuseur).

Avant d'aborder l'analyse des adjectifs qui figurent dans les critères de CBCA précédemment cités, il faut faire une distinction entre les adjectifs affectifs et les adjectifs évaluatifs axiologiques : les adjectifs affectifs traduisent la réaction émotionnelle du locuteur, tandis que les adjectifs axiologiques introduisent un jugement de valeur. Toutefois, cette distinction n'est pas toujours facile à saisir et dépend plutôt du contexte. Par exemple, lorsque l'adjectif *pauvre* est antéposé comme dans l'exemple « *la pauvre victime* », il dévoile l'émotion du locuteur et il est affectif ; alors que dans l'exemple « *mon père est pauvre* », il véhicule une valeur axiologique. Pourtant dans l'exemple (486), cette distinction nous paraît encore plus ardue à comprendre. Dans cet exemple, l'enfant parle de son abuseur (son père) si bien que chaque énoncé de sa part éveille en fait une émotion chez lui. D'une part, c'est à cause d'un motif affectif de la part de l'abuseur que la victime trouve ce dernier *drôle* ou *pas sévère* ; d'autre part, « *il est sévère* » ou « *il est drôle* » portent également une valeur axiologique à propos de l'agresseur. Cependant, dans le schéma de Kerbrat-Orecchioni, l'adjectif *drôle* est marqué comme affectif. Il en est de même pour le deuxième énoncé de l'enfant « *Y est sévère quand nous autres on est sévère avec lui* », du fait que le contexte nous donne des indices affectifs qui résultent de l'interaction émotionnelle entre l'abusé et l'abuseur. Dans cet énoncé, le premier *sévère* qualifie l'abuseur tandis que le deuxième qualifie la victime et les autres membres de la famille, les deux étant utilisés par la victime. Le jugement de valeur est évident pour le deuxième *sévère*, car l'enfant introduit son avis de jugement pour ses propres comportements. Le fait que l'enfant trouve son père *sévère* quand ils sont *sévères* envers lui, porte également une valeur axiologique selon le point de vue de l'enfant. En bref, conformément au contexte dans lequel la victime se trouve, nous allons dire que les adjectifs *sévère* et *drôle* sont affectifs dans l'énoncé « *Drôle, pas sévère* », tandis que les adjectifs *sévère*, *drôle* et *gentil* sont tous axiologiques en « *Y est sévère quand nous autres on est sévère avec lui pis quand on est gentil avec lui y est gentil avec nous autres* ».

Exemple (486)

39. Intervenant — OK, comment il est lui ? Comment tu le trouves ?

40. Enfant — Drôle, pas sévère. Y est sévère quand nous autres on est sévère avec lui pis quand on est

41. gentil avec lui y'est gentil avec nous autres. (Déclaration 1)

Par ailleurs, dans l'exemple (487), l'aspect affectif de l'adjectif « *tannée* » est bien évident, car l'adjectif « *tannée* » étant grammaticalement attribut du sujet dans l'énoncé « *j'étais tannée*¹⁹ », attribue au locuteur un état psychologique, d'où un adjectif affectif.

Exemple (487)

65. Intervenant — Qu'est-ce qui a fait que t'as décidé d'en parler à ta mère ?

66. Enfant — Ben, c'est parce que j'étais tannée. (Déclaration 5)

Dans l'exemple (488), la propriété affective de l'adjectif est encore claire : dans l'énoncé « *Ben chu fâchée qu'y m'ait faite ça pis j'pense pas de le pardonner* », l'enfant ne traduit pas seulement son état fâché, mais cite également la cause et la conséquence éventuelle de son état d'âme, donc l'adjectif *fâché* est ici entièrement affectif.

Exemple (488)

99. Enfant — Ben chu fâchée qu'y m'ait faite ça pis j'pense pas de le pardonner.

100. Intervenant — T'as raison d'être fâchée après lui, T'as bien raison. C'est pas correct ce qu'il a fait.

101. Il y'en as-tu d'autres qui t'ont déjà fait ? (Déclaration 5)

En (489), nous voyons encore une fois l'adjectif *fâché* proposé par l'intervenant pour l'état émotionnel de l'agresseur sous forme de question. Dans cet exemple l'enfant ne qualifie pas son abuseur par l'adjectif *fâché*, mais *saoul*, ce qui peut être interprété selon un adulte comme un adjectif non axiologique, mais qui peut être aussi bien axiologique que non axiologique, voire affectif de la part de l'enfant, car c'est suite à l'énoncé de l'enfant « *là, y m'a crié après...pis la après...* » que l'intervenant lui demande s'il était fâché. Donc, nous pouvons déduire que l'abusé qualifie quelqu'un de *saoul* quand ce dernier est fâché et crie. Sinon, à supposer que l'enfant sache bien le sens de l'adjectif *fâché*, et qu'il ne veuille pas l'utiliser exprès (utiliser *saoul* au lieu de *fâché*), on peut considérer cet énoncé comme un détail qui marque le dix-huitième critère de CBCA (le fait d'excuser l'abuseur), car dans ce cas-là, l'enfant aurait tendance à alléger l'état psychologique de son agresseur et à l'excuser.

Exemple (489)

61. Enfant — Pis jeudi, avant que je déménage chez ma mère...ben y avait bu deux bouteilles de vin à lui

62. tout seul...Pis là y m'avait obligé à coucher avec lui...J'ai dit : « non j'ai mon lit »... là, y m'a crié

63. après...pis là après...

64. Intervenant — Il était fâché ?

65. Enfant — Ben y était saoul. (Déclaration 3)

¹⁹ « Tannée : [Québec] [Acadie] [Familier] qui en a assez, qui a dépassé la limite de sa tolérance » (Antidote, [Cédérom], Montréal, Druide informatique, 2006).

Même si dans le schéma de Kerbrat-Orecchioni l'adjectif *beau* est marqué comme axiologique, nous allons dire que cet adjectif est affectif dans l'exemple (490), car il traduit en toutes lettres la réaction émotionnelle de la victime envers le fait que son abuseur trouve beau de regarder le pubis de la victime. En effet, elle énonce explicitement son mécontentement en disant « *moi j'aime pas ça quand y dit ça, ça m'dérange* ». Il en est de même pour l'exemple (491) dans lequel l'adjectif *bizarre* est l'attribut du complément d'objet direct *ça* (le fait que l'abuseur veut que la victime touche à ses parties intimes) ; si bien que l'adjectif *bizarre* est ici affectif et introduit la réaction émotionnelle de la victime.

Exemple (490)

325. Enfant — Y le regarde mon pubis comme ça, pis j'aime pas ça.

326. Intervenant — Est-ce qu'il te dit quelque chose quand il le regarde ?

327. Enfant — Y dit que y trouve ça beau, pis moi j'aime pas ça quand y dit ça, ça m'dérange. (Déclaration 4)

Exemple (491)

169. Enfant — Ben, quand y touchait à mes parties intimes, pis quand y voulait que j'touche à son pxxxx, ça

170. j'aimais pas ça, pis ça, j'trouvais ça bizarre quand j'étais bébé. Je demandais si y'allait toucher à mes

171. parties intimes pis j'trouvais ça bizarre pourquoi y voulait que j'touche à son pxxxx. (Déclaration 4)

Dans l'exemple (492), l'adjectif *doux* est axiologique à travers l'énoncé « *C'est la crème qu'y met sur son pxxxx pour qu'y soit doux* », car l'enfant traduit un jugement de valeur par cet adjectif, voire un jugement de valeur qui reflète son acquisition insuffisante sur le monde réel, d'où un adjectif axiologique qui traduit également un détail non compris, mais rapporté de façon exacte.

Exemple (492)

66. Intervenant — Il y avait-tu quelque chose autour ?

67. Enfant — Oui.

68. Intervenant — Fais-le.

69. Enfant — (Elle dessine)

70. Intervenant — C'est quoi ça ?

71. Enfant — C'est la crème qu'y met sur son pxxxx pour qu'y soit doux.

72. Intervenant — Pour qu'il soit doux ?

73. Enfant — Qui. Pour pas qu'y soit pas doux. Moi, j'aime pas ça y toucher (...) (Déclaration 4).

L'adjectif *sourd* peut avoir deux sens : qui n'entend pas (avoir un problème de l'ouïe) et qui ne répond pas à une demande. Dans le premier sens, cet adjectif serait non axiologique (donc objectif), tandis que dans le deuxième sens, il serait axiologique comme *beau*, *bon* ou *bien*. Pourtant dans l'exemple (493), l'adjectif *sourd* n'est ni axiologique ni non axiologique, mais bel et bien affectif, car on peut aisément comprendre qu'en disant « *elle*

*comprend rien, est **sourde*** », l'enfant marque son mécontentement et sa colère par l'intermédiaire de l'adjectif *sourd*.

Exemple (493)

150. Intervenant — Elle a touché à ta vuxxx beaucoup, beaucoup de fois ?

151. Enfant — Oui.

152. Intervenant — Puis toi, est-ce que tu lui dis quelque chose à maman dans ce temps-là ?

153. Enfant — Oui, j'y dis: « arrête maman, arrête, arrête, arrête », pis elle comprend rien, est **sourde**.
(Déclaration 6).

En (494), l'enfant véhicule un jugement de valeur aux attitudes de son abuseur en le qualifiant de *gentil*, c'est donc un adjectif axiologique. Toutefois, même si l'adjectif *chanceux* semble intrinsèquement axiologique, nous devons le considérer comme affectif en (495), parce qu'il traduit la menace de l'abuseur éprouvée par l'enfant.

Exemple (494)

380. Intervenant — Mais quand même, il savait qu'il avait pas le droit. Je pense qu'il a besoin que la police

381. lui dise d'arrêter.

382. Enfant — J'veux pas qui aille en prison, pour tout l'reste, y est **gentil**. (Déclaration 8)

Exemple (495)

3. Intervenant — Il t'a-tu dit qu'est-ce qui arriverait si tu lui disais ?

4. Enfant — Y a dit que j'aurais pas été très **chanceuse**.

5. Intervenant — Tu serais pas très chanceuse ?

6. Enfant — Non.

7. Intervenant — Puis il a recommencé quand même ?

8. Enfant — Oui. Y a recommencé un mois plus tard.

(Déclaration 8)

Dans l'exemple (496), l'adjectif évaluatif *long* est non axiologique. En (497), l'adjectif évaluatif *méchant* est axiologique, car ce dernier ne traduit pas une émotion spontanée de l'enfant, mais véhicule plutôt un jugement de valeur de l'enfant sur son abuseur suite à un incident.

Exemple (496)

700. Intervenant — Pis ça, qu'est-ce qu'il se passait à ce moment-là ?

701. Enfant — (inaudible)... Rentrail son doigt pis ça m'faisait mal. Parce que son ongle y était **long**.

(Déclaration 10).

Exemple (497)

252. Intervenant — Tu en avais déjà parlé à maman.

253. Enfant — Oui, mais j'ai pris sa défense tout de suite après.

254. Intervenant — O.K. Puis t'avais peur pourquoi ?

255. Enfant — Ben un peu peur qu'y serait **méchant** avec moi.

256. Intervenant — Qu'est-ce qui te faisait croire qu'il pourrait être méchant avec toi ?

257. Enfant — Parce qu'y m'avait dit : « Si tu l'dis, y va t'arriver malheur. » (Déclaration 10).

Les mises au point précédentes révèlent que, la plupart du temps, quand l'enfant fait une référence à ses sentiments ou à ceux de l'agresseur, ou encore parle d'un détail concernant l'abus en question, il/elle utilise les adjectifs subjectifs, notamment les adjectifs affectifs. À ce stade, nous avons remarqué que l'utilisation de ces adjectifs se fait comme attributs du sujet ou attributs du complément d'objet, et non pas comme épithètes. Une étude comparative sur une grande échelle serait à constater si l'utilisation des adjectifs (subjectifs) épithètes peut être une propriété distinctive des témoignages fabriqués, car nous n'avons relevé aucun adjectif épithète dans les séquences en question. Donc, dans une telle étude, si l'on constate que les adjectifs épithètes sont visiblement présents dans les témoignages fabriqués comparés aux témoignages factuels, cela pourrait être un indice significatif pour la distinction des événements réellement vécus de ceux qui sont fabriqués. Nous tenons à récapituler les adjectifs subjectifs (attributs) qui figurent dans notre corpus par le tableau suivant :

Tableau (22) : Les adjectifs subjectifs (attributs) dans les témoignages

	Évaluatifs	
Affectifs	Non axiologiques	Axiologiques
« <i>Drôle</i> , pas <i>sévère</i> » « (J'étais) <i>tannée</i> » « (Chu) <i>fâchée</i> » « (Y trouve ça) <i>beau</i> (pis moi j'aime pas ça quand y dit ça, ça m'dérange) » « (J'trouvais ça) <i>bizarre</i> (pourquoi y voulait que j'touche à son pxxxx) » « Elle comprend rien, est <i>sourde</i> » « (Y a dit que j'aurais pas été très) <i>chanceuse</i> »	« <i>Saoul</i> » « <i>Long</i> »	« <i>Sévère</i> » « <i>Drôle</i> » « <i>Gentil</i> » « <i>Doux</i> » « (Y serait) <i>méchant</i> (avec moi) »

3.9.2.2. Verbes subjectifs

Kerbrat-Orecchioni souligne trois distinctions concernant l'étude des verbes subjectifs et marque ces distinctions par trois questions : « (1) *Qui porte le jugement évaluatif ?* (...) (2) *Sur quoi porte l'évaluation ?* (...) (3) *Quelle est la nature du jugement évaluatif ?* » (1999 : 113, 114). La réponse à la première question peut être soit « le locuteur : c'est le cas des verbes subjectifs proprement dits, du type "prétendre" ou "criailler" » (*ibid.*) ; soit « un actant du procès, en général l'agent, qui dans certains cas peut coïncider avec le sujet d'énonciation » (*ibid.*). Autrement dit, « *la source de l'évaluation, c'est l'agent du procès (verbes occasionnellement subjectifs) vs le sujet d'énonciation (verbes intrinsèquement subjectifs)* » (*ibid.* : 129). Pour la deuxième distinction, l'évaluation peut porter tantôt « sur le procès lui-même (et par contrecoup, sur son agent) : "x crie" » (*ibid.* : 113), tantôt « sur l'objet du procès ; qui peut être une chose ou un individu : "x déteste y" » (*ibid.*). Troisièmement, la nature du jugement évaluatif peut être exprimée comme « bon/mauvais : on est alors dans le domaine de l'axiologie » (*ibid.* : 114) ou bien comme « vrai/faux/incertain : c'est le problème de la modalisation » (*ibid.*). Ces trois distinctions une fois mises au point, Kerbrat-Orecchioni divise les verbes subjectifs en deux : *les verbes occasionnellement subjectifs* et *les verbes intrinsèquement subjectifs*.

Les verbes occasionnellement subjectifs « n'impliquent un jugement évaluatif que lorsqu'ils sont conjugués à la première personne » (Kerbrat-Orecchioni 1999 : 114). Autrement dit, les mêmes verbes vont traduire un aspect descriptif lorsqu'ils sont conjugués à une autre personne que la première personne. Par exemple, le verbe *trouver* étant un verbe d'opinion, implique un jugement évaluatif de la part de l'enfant dans l'exemple suivant (498) à travers l'énoncé « *Je la trouve pas sévère* » ; tandis qu'en (499), l'énoncé « *y (il) trouve ça beau* » malgré la présence du verbe « *trouver* », introduit un événement d'une manière descriptive. Les verbes occasionnellement subjectifs sont étudiés selon deux axes : (1) *l'évaluation de type bon/mauvais*, (2) *l'évaluation de type vrai/faux/incertain*.

Exemple (498)

6. Intervenant — Il a une Blonde ?
7. Enfant — Oui, elle s'appelle AA
8. Intervenant — Oui. Comment tu la trouves ?
9. Enfant — ***Je la trouve pas sévère***. On fait le ménage des fois avec (inaudible), des fois quand mon père
10. est pas là on fait le ménage. (Déclaration 1).

Exemple (499)

322.Intervenant — Est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre que toi, qui regarde ton pubis ?

323.Enfant — Non, rien que mon père.

324.Intervenant — Juste ton père. Comment il fait ça, papa ?

325.Enfant — Y le regarde mon pubis comme ça, pis j'aime pas ça.

326.Intervenant — Est-ce qu'il te dit quelque chose quand il le regarde ?

327.Enfant — Y dit que, y trouve ça beau, pis moi j'aime pas ça quand y dit ça, ça m'dérange.

(Déclaration 4).

(1) **l'évaluation de type bon/mauvais** : ces verbes traduisent plutôt les modalités expressives (affectif et axiologique), lesquelles sont subdivisées encore en deux : premièrement, **les verbes de sentiment** qui « expriment une disposition, favorable ou défavorable, de l'agent du procès vis-à-vis de son objet, et corrélativement, une évaluation positive ou négative de cet objet : disposition favorable de x vis-à-vis de y → y est bon pour x » (Kerbrat-Orecchioni 1999 : 115). Par exemple, comme disposition favorable *aimer, apprécier, souhaiter, espérer, désirer, vouloir, etc.* ; comme disposition défavorable, *détester, haïr, réprouver, déprécier, craindre, redouter, appréhender, etc.* Deuxièmement, **les verbes locutoires** qui « dénotent un comportement verbal » (*ibid.* : 116) et qui « doivent être distingués des verbes de sentiments dans la mesure où ils signifient en outre que l'état affectif de x s'explicite dans un comportement verbal » (*ibid.*). Parmi ces verbes locutoires, on peut citer les verbes qui sont toujours locutoires, à savoir, *parler, dire, demander, critiquer, radoter, etc.* ; ou les verbes étant locutoires dans certains contextes comme *ressasser, ajouter, poursuivre, offrir, etc.*

(2) **l'évaluation de type vrai/faux/incertain** : dans cette catégorie, il s'agit « des verbes qui dénotent la façon dont un agent appréhende une réalité perceptive ou intellectuelle » (*ibid.* : 117), et l'évaluation est portée par l'objet du procès. Ces verbes sont étudiés selon deux perspectives : **appréhension perceptive** qui englobe les verbes de perception comme *percevoir, sembler, avoir l'impression, paraître, distinguer, etc.* ; **appréhension intellectuelle** qui inclut les verbes d'opinion, à savoir *estimer, trouver, penser, croire, avoir raison, savoir, être sûr, être certain, être persuadé, être convaincu, etc.*

Les verbes intrinsèquement subjectifs « impliquent une évaluation ayant toujours pour source le sujet de l'énonciation » (*ibid.* : 119). Tout comme les verbes subjectifs

occasionnels, les verbes intrinsèquement subjectifs sont encore étudiés selon deux axes : (1) *l'évaluation de type bon/mauvais*, (2) *l'évaluation de type vrai/faux/incertain*.

(1) **L'évaluation de type bon/mauvais** : ces verbes sont « intrinsèquement axiologiques » (*ibid.*) et sont étudiés selon deux perspectives : « l'évaluation porte d'abord sur le procès dénoté (et par contrecoup, sur l'un et/ou l'autre de ses actants) (...) L'évaluation porte sur l'un et/ou l'autre de ses actants engagés dans le procès dénoté (et le plus souvent sur son objet) » (*ibid.*: 119, 120). Lorsque **l'évaluation porte sur le procès dénoté**, il s'agit des verbes comme *criailler, piailler, s'égosiller, glapir, vociférer, ricaner, échouer, réussir, dégénérer, perpétrer, puer, récidiver, sévir, s'en ressentir, se vautrer dans, s'adonner*, etc. Lorsque **l'évaluation porte sur l'un et/ou l'autre des actants engagés dans le procès dénoté**, il peut s'agir des verbes tels que *mériter, bénéficier de, infliger, priver de, supporter, avouer, confesser, risquer, épargner*, etc.

(2) **L'évaluation de type vrai/faux/incertain** : ces verbes sont « intrinsèquement modalisateurs » (*ibid.* : 122) et comportent **les verbes de jugement** qui sont « à la fois axiologiques (du point de vue de X), et modalisateurs (du point de vue de Lo » (*ibid.*), à savoir *juger, condamner, accuser, réprouver*, etc. ; certains **verbes locutoires** comme *prétendre, dire, reconnaître, avouer, confesser, admettre, prétexter, se vanter, se contredire*, etc. ; et certains **verbes d'opinion** comme *s'imaginer, penser, croire, savoir, être sûr, être persuadé, supposer*, etc.

Nous tenons à visualiser la catégorisation de Kerbrat-Orecchioni sous forme d'un tableau :

Tableau (23) : Les verbes subjectifs

Occasionnellement subjectifs		Intrinsèquement subjectifs	
évaluation de type bon/mauvais	évaluation de type vrai/faux/incertain	évaluation de type bon/mauvais (intrinsèquement axiologiques)	évaluation de type vrai/faux/incertain (intrinsèquement modalisateurs)
1. verbes de sentiment a. disposition favorable : aimer, apprécier, souhaiter, espérer, désirer, vouloir, etc. b. disposition défavorable : détester, haïr, réprouver, déprécier, craindre, redouter, appréhender, etc.	1. appréhension perceptive : percevoir, sembler, avoir l'impression, paraître, distinguer, etc.	1. évaluation porte sur le procès dénoté : crier, piailler, s'égosiller, glapir, vociférer, ricaner, échouer, réussir, dégénérer, perpétrer, puer, récidiver, sévir, s'en ressentir, se vautrer dans, s'adonner, etc.	1. verbes de jugement (axiologiques et modalisateurs) juger, condamner, accuser, réprouver, etc.
2. verbes locutoires (dénotent un comportement verbal) : a. toujours locutoires : parler, dire, demander, critiquer, radoter, etc. b. contextuellement locutoires : ressasser, ajouter, poursuivre, offrir, etc.	2. appréhension intellectuelle (verbes d'opinion) : estimer, trouver, penser, croire, avoir raison, savoir, être sûr, être certain, être persuadé, être convaincu, etc.	2. évaluation porte sur l'un et/ou l'autre de ses actants engagés dans le procès dénoté : mériter, bénéficier de, infliger, priver de, supporter, avouer, confesser, risquer, épargner, etc.	2. certains verbes locutoires prétendre, dire, reconnaître, avouer, confesser, admettre, prétexter, se vanter, se contredire, etc.
			3. certains verbes d'opinion s'imaginer, penser, croire, savoir, être sûr, être persuadé, supposer, etc.

Comme nous avons pensé que les verbes de sentiment, les verbes de perception et les verbes d'opinion pourraient être en rapport avec les critères de CBCA, nous les avons examinés dans notre corpus à travers les énoncés des victimes. Comme on peut le constater dans les exemples de (500) à (521) concernant les verbes de sentiment, nous avons relevé l'emploi abondant des verbes *aimer* et *vouloir*, et l'emploi léger des verbes *se sentir*, *avoir peur* et *haïr*. À côté de ces verbes de sentiments qui sont conjugués à la première personne, les enfants se servent aussi des expressions comme « *ça (ne)me dérange (pas)* », « *ça (ne)me tente (pas)* », « *ça me fait peur* » ou « *ça me fait de la peine* ». Dans le cadre des adjectifs subjectifs, nous avons remarqué plus haut que pour faire une référence à ses

sentiments et aux sentiments de l'agresseur, ou encore pour relater un détail concernant l'abus en question, les enfants utilisaient plutôt les adjectifs affectifs de manière que ces derniers soient utilisés comme attributs du sujet ou attribut du complément d'objet. Pourtant, ce genre d'expression n'était pas très répandu et l'étude des verbes de sentiments nous a montré que les enfants parlent de leurs sentiments en utilisant **les verbes de sentiment** plutôt que d'utiliser **les adjectifs affectifs** qui qualifient leur état d'âme. Nous avons exposé l'utilisation de ces verbes de sentiment dans les exemples de (500) à (521) (pour les verbes *aimer* et *vouloir*, nous avons démontré seulement un exemple pour chacune des déclarations, malgré la multiple reprise).

Exemple (500)

252. Intervenant — Non ? Aimes-tu ça aller chez ton père ? Quand tu vas en visite chez lui, aimes-tu ça ?
 253. Enfant — Oui mais juste quand il tape DD son gars lui, il pleure fort. Moi j'ai mal aux oreilles.
 254. Intervenant — Ça s'est le petit gars de sa blonde ? Ça t'aimes pas ça ? Et à part de ça tu aimes ça ?
 255. Enfant — Quoi ?
 256. Intervenant — Les autres choses tu aimes ça ?
 257. Enfant — Non.
 258. Intervenant — Qu'est ce que tu n'aimes pas ?
 259. Enfant — Ce que **j'aime pas**, ben y a quand il avait dit au petit gars à DD, il lui avait dit « depuis
 260. quand tu manges de la main gauche ? » C'est lui qui a commencé à manger de la main gauche. Il
 261. mangeait de la main droite avant. (Déclaration 1)

Exemple (501)

291. Intervenant — Tu te sens comment toi quand tu regardes ça des films vidéo pour adultes ?
 292. Enfant — **Je me sens mal**. (Déclaration 1)

Exemple (502)

67. Intervenant — Oh mon Dieu ! Ça fait longtemps. Pourquoi tu l'as pas vu depuis si longtemps ?
 68. Enfant — Ben, par ce qu'y m'a fait quelque chose de méchant pis moi **j'aime pas** ça. (Déclaration 2)

Exemple (503)

313. Enfant — Non on l'a pas fait en même temps, moi **je voulais** l'faire toute seule
 314. Intervenant — Qu'est ce que tu voulais faire toute seule ?
 315. Enfant — Manger des céréales, du lait. (Déclaration 2)

Exemple (504)

66. Intervenant — Pis qu'est ce qu'il disait quand il cirait après toi ?
 67. Enfant — Y m'a forcé à aller coucher avec lui... pis après ça ben vu qu'y était plus fort que moi, chu
 68. allé... là moi **j'avais** dormir avec mes pantalons, lui il m'a dit « non, ôte tes pantalons » (Déclaration 3)

Exemple (505)

466. Intervenant — Qu'est-ce qui t'a décidé à en parler à ta mère ?
 467. Enfant — Ben c'est à cause **ça me faisait mal au cœur** pis **j'aimais pas** ça l'garder juste pour moi ça fait
 468. que je l'ai dit... Y était juste supposé d'être moi, C. pis R. qui l'savaient... t'sais du livre pis là
 469. ben quand ma mère est allée faire mon ménage, elle a vu le livre pis elle l'a lu. (Déclaration 3)

Exemple (506)

582. Intervenant — Tu préférerais aller dans la salle d'attente. J'aurais une ou deux autres petites questions
 583. après je te promets que c'est fini. Depuis que ça s'est passé, est-ce que tu penses souvent à ça?
 584. Enfant — Oui... Comme pour le jour de Pâques à cause C. y m'avait laissé le livre dans ma chambre. . .
 585. pis moi chaque fois que j'voyais la couverture noire du livre... que j'pensais que j'ouvrais le tiroir où se
 586. qu'était l'livre, j'pensais tout le temps je voyais toute, toute, toute dans ma tête c'qui s'avait passé pis après
 587. ça ben **j'me sentais** pas bien, j'écoutais pu pis pis c'est ça. (Déclaration 3)

Exemple (507)

45. Enfant — Qu'est-ce que j'ai pas aimé ? Bon, c'est quand mon père me touche les parties intimes. Ça,
 46. **j'aime pas** ça, **ça m'dérange**. (Déclaration 4)

Exemple (508)

426. Intervenant — Et comment tu trouves ça qu'il soit parti ?
 427. Enfant — **Ça m'fait un peu de peine** parce que moi, **je l'aime** beaucoup mon père, pis **ça m'dérange**
 428. qu'y soit parti. **J'aimerais** ça qu'y revienne mais j'comprends bien qu'il doit faire examiner, alors **j'ai**
 429. **plus d'peine**. Mais j'pense à lui pareil par exemple. (Déclaration 4)

Exemple (509)

393. Intervenant — Dis-moi, est-ce que papa t'a déjà fait des peurs ?
 394. Enfant — Ben, quand y voulait m'toucher aux parties intimes, pis quand y voulait que j'touche à son
 395. pxxxx, ça, **ça m'fait peur**. (Déclaration 4)

Exemple (510)

346. Enfant — **J'voudrais pas** trop trop le... l'accuser pis qu'y aille en prison.
 347. Intervenant — Pourquoi ? (Déclaration 5)

Exemple (511)

288. Enfant — Oui. Là, t'sais là l'affaire, j'sais pas comment ça s'appelle, t'sais c'est comme un bec là. J'sais
 289. pas si tu sais c'est un bec là, y fait rouvrir le vxxxx ?
 290. Intervenant — Un spéculum je pense ?
 291. Enfant — Oui
 292. Intervenant — C'est-tu ça ?
 293. Enfant — Oui. Ça, **j'ai pas trop trop aimé** ça parce qu'y m'a pincée. (Déclaration 5)

Exemple (512)

80. Intervenant — Qu'est-ce que tu aimerais m'dire des choses désagréables ?
 81. Enfant — C'est parce que **j'ai pas aimé** me faire amener... avant, y'avait pas de jeux là-bas, au
 82. Carnaval. Chez le nouveau McDonald, y'avait des enfants qui s'ont là, pis elle m'a pas amenée.
 83. Pis **ça m'dérangeait** parce que **j'voulais** aller, mais elle m'a même pas amenée.
 84. Intervenant — Il y a-tu d'autres choses que maman a fait qui sont dérangeantes pour toi, que t'as pas
 85. vraiment beaucoup, beaucoup aimées, qui t'ont fait beaucoup, beaucoup d'la peine ?
 86. Enfant — Dans mon cœur, oui. C'est parce, c'est que elle m'a beaucoup chicanée. **Ça m'tentait pas**,
 87. **j'aime pas ça** quand elle m'chicane. (Déclaration 6)

Exemple (513)

281. Intervenant — Conte-moi pas une histoire, conte-moi cette histoire-là. Conte-moi comment c'est
 282. arrivé... Es-tu un bon raconteur ?
 283. Enfant — Non... **J'haïs ça**, moi, raconter.
 284. Intervenant — Moi c'est pas cette histoire-là qui m'intéresse.
 285. Enfant — Je l'sais. **J'aime pas ça** raconter des histoires comme celles-là. (Déclaration 7)

Exemple (514)

35. Intervenant — Dis-moi, est-ce que tu sais pourquoi je suis ici ?
 36. Enfant — Oui, pour pas qu'y'ait du monde qui m'enlève.
 37. Intervenant — Ah bon! Est-ce qu'il y aurait du monde qui vaudrait t'enlever ?
 38. Enfant — Moi, moi chu peureux la nuit parce que moi **j'ai peur**, y a des monstres qui sortent de mon lit.
 39. Intervenant — Ah oui ! Ça, tu vois ça dans tes rêves ?
 40. Enfant — Non, pour de vrai. (Déclaration 7)

Exemple (515)

158. Enfant — On s'montre le pxxxx... On montre le pxxxx (dit très faiblement).
 159. Intervenant — Tu lui montres ? Ça veut dire quoi ça, tu n'es pas capable de le dire ? Pourquoi ?
 160. Enfant — Parce que **ça m'tente pas** le dire.
 161. Intervenant — Est-ce que tu es gêné ?
 162. Enfant — Oui. (Déclaration 7)

Exemple (516)

380. Intervenant — Mais quand même, il savait qu'il avait pas le droit. Je pense qu'il a besoin que la police
 381. lui dise d'arrêter.
 382. Enfant — **J'veux pas** qu'y aille en prison, pour tout l'reste, y est gentil. (Déclaration 8)

Exemple (517)

432. Intervenant — Bon, écoute, X., ce que je vais faire là... Tu connais-tu le numéro de téléphone de ton
 433. père ?
 434. Enfant — Mon vrai père ?
 435. Intervenant — Ben oui.
 436. Enfant — Ben, **j'aime** mieux lui en parler toute seule. (Déclaration 8)

Exemple (518)

481. Enfant — **J'vais avoir peur**... (inaudible).
 482. Intervenant — Mais il n'y a pas de danger chez nos gardiennes. Elles sont habituées de garder des
 483. petites filles. (Déclaration 8)

Exemple (519)

226. Intervenant — O.K. Alors là qu'est-ce qu'il s'est passé là, tu voulais crier...
 227. Enfant — Oui, **j'voulais** crier mais j'me suis dit : « si j'crie ça servira à rien pis j'vais plus avoir de
 228. voix. » Mais j'y ai dit d'arrêter, là y a tout de suite sorti son pxxxx pis là bon y'a continué à me caresser.
 (Déclaration 10)

Exemple (520)

832. Intervenant — Là ça va dépendre, ça va dépendre, ça va probablement être quelqu'un d'ici, je ne le sais
 833. pas encore. Est-ce que ça va te faire plaisir de rencontrer quelqu'un régulièrement ?
 834. Enfant — **Ça m'dérangera pas**. (Déclaration 10)

Exemple (521)

24. Intervenant — O.K. Revenons donc à ce que l'on se disait tantôt ! Tu as rencontré donc des travailleurs
 25. sociaux auparavant, etc., etc. Là, aujourd'hui, tu viens me voir ! Maman me disait tantôt que tu n'étais pas
 26. très heureuse de ça. Pourquoi ?
 27. Enfant — **J'ai jamais aimé ça**.
 28. Intervenant — Qu'est-ce que tu n'as jamais aimé ?
 29. Enfant — (inaudible)
 30. Intervenant — O.K. Ça faisait quoi ?
 31. Enfant — Parce que **j'me sens** mal, **j'aime pas ça**, **j'me sens** toute prise... (Déclaration 10)

Concernant les verbes de perception et les verbes d'opinion, nous avons observé dans notre corpus que, ce sont **les verbes d'opinion trouver, savoir et penser** que les enfants utilisent du point de vue de l'évaluation de type vrai/faux/incertain. Toutefois, dans la classification de Kerbrat-Orecchioni, les verbes *savoir* et *penser* se trouvent parmi les verbes occasionnellement subjectifs et à la fois parmi les verbes intrinsèquement subjectifs. Les exemples de (522) à (532) témoignent de l'emploi de ces verbes de la part des enfants victimes.

Exemple (522)

68. Intervenant — Oui. Comment tu la trouves ?
 69. Enfant — **Je la trouve** pas sévère. On fait le ménage des fois avec (inaudible), des fois quand mon père
 70. est pas là on fait le ménage. (Déclaration 1)

Exemple (523)

481. Enfant — (...) y voulait pas que je l'dise, y m'a dit : « si tu veux l'dire, dis-le, mais raconte une
 482. histoire »... Moi j'ai comme faite dire O.K... Mais là moi je l'ai pas faite vu que **j'savais que** si je
 483. l'faisais... personne était pour pouvoir m'aider... pis c'est ça, je l'ai dit vrai. (Déclaration 3)

Exemple (524)

526. Intervenant — Est-ce que t'en as déjà parle à ta sœur de qu'est-ce qu'il te faisait ton père ?
 527. Est-ce qu'elle t'a déjà posé des questions pourquoi ton père couchait avec toi ?
 528. Enfant — Non.
 529. Intervenant — Est-ce que tu penses qu'elle se doutait de quelque chose ?
 530. Enfant — Non, **j'pense qu'**elle sait même pas. (Déclaration 3)

Exemple (525)

520. Intervenant — Pas le droit de te parler ni au téléphone, il a pas le droit de te parler au téléphone non
 521. plus... est-ce qu'il a essayé de te voir ton père ?
 522. Enfant — Non... ni quand je joue avec mes amis.
 523. Intervenant — Ni quand tu joues avec tes amis. Qu'est-ce que ça fait, toi, de pas pouvoir voir ton père ?
 524. Enfant — Ben **j'trouve que** c'est bien pour moi... Parce que sinon j'sens qu'y pourrait faire encore
 525. plus pire qu'y m'faisait... Pis ça m'tente pas. (Déclaration 3)

Exemple (526)

11. Intervenant — C'est bien ça. Est-ce que tu crois que tu as bien fait d'en parler ?
 12. Enfant — Ben non, j'en ai même pas parlé à ma mère.
 13. Intervenant — Non, mais de nous en avoir parlé à nous, est-ce que tu penses que t'as bien fait ?
 14. Enfant — Oui, **j'pense que** j'ai bien fait. (Déclaration 4)

Exemple (527)

60. Intervenant — (...) C'est important, je pense que t'as bien fait de le dire à ta mère. Elle devait être fière
 61. de toi que tu lui dises ça. Elle m'a dit ça ta mère au téléphone. Elle est fière de toi que tu lui aies dit
 62. ça. Est-ce qu'elle t'a dit ça ta mère qu'elle était contente que tu lui aies dit ?
 63. Enfant — Oui. **J'pense qu'**elle me l'a dit hier, pis les autres fois. (Déclaration 5)

Exemple (528)

358. Enfant — Ben, au juge là, est-ce qu'il faudrait que j'aille là ?

359. Intervenant — Oui. Ça, qu'est-ce que t'en penses de ça ?

360. Enfant — Ben, j'trouve pas ça trop trop agréable. Parce que là après, y va l'sentir que c'est moi qui l'a

361. dit. Après y va vouloir faire des, t'sais là, faire des menaces, ces choses- là. (Déclaration 5)

Exemple (529)

26. Intervenant — Non? Quel âge as-tu ?

27. Enfant — 9 ans.

28. Intervenant — 9 ans.

29. Enfant — La semaine prochaine, j'pense que j'vais avoir 10 ans. Comme ça. (Déclaration 6)

Exemple (530)

382. Enfant — J'veux pas qu'y aille en prison, pour tout l'reste, y'est gentil.

383. Intervenant — Tiens regarde, je vais te donner un exemple. Si moi, je vais voler à la banque...

384. Enfant — Je sais ça qu'y [ils] t'arrêtent.

385. Intervenant — Bien, c'est pareil, j'ai beau être bien gentille, j'ai pas le droit d'aller voler à la banque.

386. Lui, il est gentil, je te crois qu'il est gentil... (Déclaration 8)

Exemple (531)

229. Intervenant — O.K. Quand tu dis qu'il a sorti son pxxxx, tu l'as constaté toi-même ou t'as senti qu'il

230. sortait, qu'est-ce qu'il s'est passé là?

231. Enfant — Ben, je l'sais qui [qu'il] sortait parce que je l'sentais, ça m'faisait assez mal. (Déclaration 10)

Exemple (532)

191. Intervenant — O.K. Est-ce qu'il t'avait déjà dit ça auparavant ?

192. Enfant — Avant qu'il me l'fasse la première fois ?

193. Intervenant — Oui.

194. Enfant — Si j'ai une bonne mémoire, j'pense que non. (Déclaration 10)

3.9.2.3. Adverbes subjectifs

Dans son étude des adverbes subjectifs, Kerbrat-Orecchioni (1999 : 133) fait une distinction entre la modalité d'énonciation et la modalité d'énoncé. Nous allons faire un petit rappel sur ces deux notions que nous avons expliquées en détail dans le chapitre 3.9.2. *Les marqueurs de modalité*. La modalité d'énonciation (M1) « se rapporte au sujet parlant (ou écrivant). Elle intervient obligatoirement et donne une fois pour toutes à une phrase sa forme déclarative, interrogative ou impérative » (*ibid.* : 13). La modalité d'énoncé (M2), de sa part, « se rapporte au sujet de l'énoncé » (Meunier 1974 : 13), et elle « caractérise la manière dont le sujet de l'énoncé situe la proposition de base par rapport à la vérité, la nécessité (vrai, possible, certain, nécessaire et leurs contraires, etc.), par rapport aussi à des jugements d'ordre appréciatif (utile, agréable, idiot, regrettable...) » (*ibid.* : 14). Cela dit, certains adverbes comme *franchement*, *sincèrement*, *confidentiellement*, *personnellement*

« relèvent de la catégorie M2 » (Kerbrat-Orecchioni 1999 : 133) ; tandis que les adverbes comme *peut-être*, *voire*, *probablement*, *certainement*, *sûrement*, *sans doute*, *vraisemblablement*, *manifestement*, *évidemment*, *pour sûr*, *bien sûr*, *assurément*, *bien entendu* relèvent de la catégorie M1.

En plus de la distinction *modalité d'énonciation* / *modalité d'énoncé*, la deuxième démarcation que souligne Kerbrat-Orecchioni repose sur « les modalisateurs qui impliquent un “jugement de vérité” (“peut-être”, “vraisemblablement”, “certainement”, “sans doute”, “à coup sûr”, etc.) vs ceux qui impliquent un “jugement de réalité” (“réellement”, “vraiment”, “effectivement”, “en fait”) » (*ibid.*).

Dans notre corpus, nous avons relevé seulement *peut-être* et *vraiment* comme adverbes subjectifs à travers les énoncés des enfants victimes. Dans les exemples suivants de (533) à (535), figure l'adverbe *peut-être* qui marque une incertitude ou une hésitation de l'enfant victime vis-à-vis de son énoncé, ce qui était d'ailleurs considéré comme un indice du 16^e critère de CBCA (des doutes à propos de sa propre déclaration) dans la deuxième partie de notre thèse.

Exemple (533)

143. Intervenant — Combien de fois à peu près ? As-tu une idée à peu près du nombre de fois que c'est
144. arrivé ?
145. Enfant — Ben c'est arrivé **peut-être** dix, quinze ben vingt fois. (Déclaration 3).

Exemple (534)

288. Intervenant — Il s'frottait le pxxxx entre tes deux fxxxx ?
289. Enfant — C'est ça.
290. Intervenant — O.K. Ça durait-tu longtemps ça ?
291. Enfant — Ben souvent, c'est **peut-être** pas avant toute la nuit, comme ça pouvait être juste pendant une
292. demi-heure. (Déclaration 3).

Exemple (535)

734. Enfant — Oui, pis ma mère elle m'dit que j'ai volé un 20 \$ à mon frère, mais moi j'dis, pis j'dis la vérité,
735. que y est tombé par erreur ou bien y a été mis par erreur dans mon sac parce que c'est rare que j'touche
736. aux choses à mon frère. **Peut-être que** des fois j'prends ses choses pour faire des blagues là parce que fait
737. une collection de minéraux pis y a une améthyste, ça donne du courage, ça fait que j'y touche ben
738. souvent. (Déclaration 10).

L'adverbe subjectif *vraiment*, traduit en (536) et (537), la réalité ou l'intensité des vécus de l'enfant victime ; tandis que dans les exemples (538) et (539), il marque la distance de la victime envers le contenu de son énoncé sous forme de *pas vraiment*.

Exemple (536)

247. Intervenant — O.K. Est-ce que, merci X, est-ce que tu, quand ton père allait se coucher avec toi, qu'est
248. ce qui se passait ? Il faisait juste te coller ou...
249. Enfant — Ben y s'collait mais c'est à cause vu que lui était plus grand... fallait qu'on essaye de s'mettre
250. le plus à même hauteur... parce que sinon y'en avait un qui était pour être en d'sous des couvertes... pis
251. là ben quand qu'on était à même hauteur on serait **vraiment vraiment** collé, ses parties me rentraient
252. dans mes partis à moi. (Déclaration 3).

Exemple (537)

36. Enfant — Oui, on s'connait juste d'un décimètre.
37. Intervenant — Un décimètre oh!
38. Enfant — Tu vois, en mathématiques j'suis bonne, j'suis **vraiment** [bonne] (inaudible) (Déclaration 5).

Exemple (538)

86. Intervenant — Un petit peu ? C'est quoi tes questions, qu'est-ce que tu te demandes ?
87. Enfant — J'en ai pas **vraiment**.
88. Intervenant — Tu te demandes-tu qu'est-ce qui va arriver à...?
89. Enfant — Oui, ça... (Déclaration 5).

Exemple (539)

296. Intervenant — Ta mère... ton frère, quand il te faisait des... l'inceste... c'est le mot que tu dis... ça te
297. faisait-tu mal ?
298. Enfant — Ben **pas vraiment**, ça m'faisait un peu mal mais **pas vraiment**. (Déclaration 5).

3.9.2.4. Substantifs subjectifs

Dans la généralité des cas, les substantifs subjectifs (affectifs et évaluatifs) « sont dérivés de verbes ou d'adjectifs » (Kerbrat-Orecchioni 1999 : 82), à savoir *haïr-haine*, *petit-petitesse*, etc. Il y'en a aussi qui sont produits à partir d'un autre substantif comme *fille-fillasse*, *chauffeur-chauffard*, etc. Les substantifs péjoratifs, de leur part, peuvent être catégorisés d'un côté comme « les substantifs initialement péjoratifs dont la valeur d'origine a également été renforcée par suffixation » (Sarfati 2007 : 24), à savoir, *cosse-cossard*, *frousse-froussard*, etc. ; de l'autre, comme « les substantifs péjoratifs de formation délocutive (formés à partir de locutions) (*ibid.*), à savoir *Marie-salope*, *Jean-foutre*, etc. Il existe, d'autre part, des substantifs simples qui sont subjectifs par rapport au registre de langue comme *bagnole/voiture*, *baraque/maison*, etc. À partir des exemples précédents, on peut conclure que l'utilisation de ce genre de substantifs subjectifs exige une certaine

maturité langagière et un niveau élevé de vocabulaire. Du fait que les sujets de notre corpus consistent en des enfants, nous n'y avons pas constaté les traits des substantifs subjectifs de la part des enfants, sauf dans la neuvième déclaration, il y a quelques noms typiquement enfantins qu'on peut citer parmi les exemples de types *bagnole/voiture*, *baraque/ maison*. Par exemple en (540), l'enfant utilise le substantif « *bobo* » au lieu de « *blessure* », ou en (541), « *péteux* » au lieu de « *fesses* » ou « *derrière* ». Toutefois, nous devons remarquer que dans la neuvième déclaration, il s'agit d'un garçon victime de 4 ans dont la déclaration n'avait pas été évaluée valide par les critères de CBCA dans notre analyse (bien que ce soit un abus réellement vécu).

Exemple (540)

206. Enfant — Des bibittes.

207. Intervenant — Des bibittes. Des bibittes où ? Sur les jambes à maman. C'est ça ?

208. Enfant — L'a un bobo.

209. Intervenant — Maman a des bobos, maman a des bobos sur les jambes. (Déclaration 9)

Exemple (541)

225. Intervenant — Qu'est-ce qu'il y a dans le sac ?

226. Enfant — Des bonshommes.

227. Intervenant — Il y a des bonshommes, O.K., les bonshommes.

228. Enfant — Gosse tête.... Gosse tête

229. Intervenant — Un casse-tête.

230. Enfant — Non.

231. Intervenant — O.K. Une grosse tête.

232. Enfant — Non, un gos péteux.

233. Intervenant — Un gros péteux, O.K. Ça c'est un gros péteux. C'est à qui ce gros péteux-là ?

234. Enfant — À papa. (Déclaration 9)

3.10. PLURALITÉ DES VOIX

Nous avons expliqué dans le chapitre « 3.7. *Le sujet en analyse du discours* » que les actants d'un discours peuvent être soit les actants producteurs pour lesquels existent diverses appellations comme *sujet-parlant*, *locuteur*, *destinateur*, *émetteur*, *énonciateur*, *sujet d'énonciation*, *sujet communiquant* ou *sujet du discours* ; soit les actants auxquels s'adressent ces producteurs, ce qu'on appelle encore *allocutaire*, *destinataire*, *récepteur*, *interlocuteur*, *énonciataire*, *coénonciateurs* ou *sujet interprétant*. Toutefois, cette variété d'appellations pose parfois un flou terminologique dans les sciences de langage, notamment quand il s'agit du producteur de l'énoncé. Par exemple, Charaudeau mentionne que le « **locuteur** désigne tantôt le sujet parlant en général, tantôt le sujet qui a l'initiative de

l'acte de communication, tantôt le sujet parlant qui se trouve exclusivement en situation de communication orale » (Charaudeau 2002h : 350). Charaudeau parle également du *locuteur*, du *sujet parlant* et du *sujet communiquant* : « le locuteur est l'un des partenaires externes à l'acte d'énonciation, le **sujet communiquant**, celui qui prend possession de la parole (...) Par opposition, l'énonciateur est l'être de parole qui est présent (...) dans les énoncés produits » (*ibid.* : 351). D'autre part, Ducrot distingue entre *locuteur*, *énonciateur* et *sujet parlant*. Par le locuteur, l'auteur entend la personne « qui est donnée, dans l'énoncé, comme la source de l'énonciation » (Ducrot 1995e : 729), et non pas la personne « qui, effectivement, a produit l'énoncé » (*ibid.*). Pour exemplifier la place du locuteur, il donne l'exemple d'un formulaire préparé par une administration : « (“J'autorise la société X à prélever sur mon compte la somme de...” » (*ibid.*). Le *je* qui se trouve dans cet énoncé « ne désigne pas le rédacteur du formulaire, mais les personnes qui le signent, et sont présentées par là comme responsable de l'autorisation » (*ibid.*). Dans ce cas, le locuteur s'avère responsable de l'énoncé, et il « donne existence, au moyen de celui-ci, à des énonciateurs dont il organise les points de vue et les attitudes » (Ducrot 1984 : 205). Cependant, la position propre du locuteur « peut se manifester soit parce qu'il s'assimile à tel ou tel des énonciateurs, en le prenant pour représentant (l'énonciateur est alors actualisé), soit simplement parce qu'il a choisi de les faire apparaître et que leur apparition reste significative, même s'il ne s'assimile pas à eux » (*ibid.*). Le sujet parlant, quant à lui, est l'être empirique ou bien le producteur de l'énoncé. Par ailleurs, Vion approche le *locuteur* de Ducrot du *sujet communiquant* de Charadeau et il ajoute que « chaque locuteur effectue, lors de la mise en communauté de l'énonciation, une mise en scène énonciative par laquelle il construit, dans son discours, des énonciateurs » (Vion 1998 : 196).

En fait, cette vague terminologique ne se manifeste pas entre le volet producteur et le volet d'allocution, mais seulement entre les éléments d'un même volet. Autrement dit, la suite des termes « *sujet-parlant, locuteur, destinataire, émetteur, énonciateur, sujet d'énonciation, sujet communiquant* » n'exige des distinctions qu'entre eux, et cela s'avère indéniable quand l'énoncé fait entendre plus d'une voix outre la voix du sujet parlant. Certes, il y a d'autres raisons pour que divers linguistes introduisent une panoplie d'appellations pour les actants du discours, mais la raison essentielle provient plutôt de la nécessité de distinguer la présence de plus d'une voix dans le même discours. À ce propos,

Charaudeau souligne que la distinction entre *locuteur*, *énonciateur* et *sujet parlant* a permis à Ducrot « de traiter le problème de la polyphonie » (Charaudeau 2002h : 351). En effet, « un discours tenu par un même locuteur ne contient pas que les propos produits par lui-même. Tout discours est, dans ce sens, le lieu de rencontre d'autres discours » (Korkut et Onursal 2009 : 99). Toutefois, il y a des linguistes qui distinguent ces différentes voix d'une façon peu compliquée : en optant pour le terme énonciateur, on peut trier les voix qui sont présentes dans le même discours comme énonciateur1 (É1), énonciateur2 (É2), et ainsi de suite ; ou encore pour le terme locuteur : locuteur1 (L1), locuteur2 (L2), etc.

L'idée de présence de plus d'une voix dans le même discours a d'abord été révélée par la notion de **dialogisme** de Bakhtine qui souligne que le discours rencontre forcément d'autres discours et « seul l'Adam mythique abordant avec sa première parole un monde pas encore mis en question, vierge, seul Adam-le-solitaire pouvait éviter totalement cette orientation dialogique sur l'objet avec la parole d'autrui » (Bakhtine 1978 : 102). Ainsi, « tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires » (Moirand 2002 : 175). En d'autres termes, le dialogisme est la « capacité de l'énoncé à faire entendre, outre la voix de l'énonciateur, une (ou plusieurs) qui feuilletent énonciativement » (Détrie et al. 2001 : 83).

Dans le dialogisme de Bakhtine, la rencontre d'un discours avec les autres se fait doublement. Premièrement, le dialogisme interdiscursif : « l'énonciateur, dans sa saisie d'un objet de discours, rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il ne peut manquer d'entrer en interactions » (Détrie et al. 2001 : 84). Deuxièmement, le dialogisme interlocutif : « l'énonciateur s'adresse à un énonciataire sur la compréhension-réponse duquel il ne cesse d'anticiper » (*ibid.*). Dans ce deuxième volet, il s'agit d'un dialogue, mais non pas « d'un dialogue face à face, mais d'un échange constitutif entre les locuteurs contemporains et de différentes époques » (Korkut et Onursal 2009 : 99). En bref, Bakhtine estime indéniable la rencontre des discours et il considère que la présence de plus d'une voix est quasiment obligatoire dans le discours. Néanmoins, nous devons ajouter que les sources de ces voix ne sont pas précises dans le dialogisme de Bakhtine.

Depuis l'idée du dialogisme de Bakhtine, divers concepts de pluralité de voix se sont succédé. Par exemple, l'**intertextualité** semble proche du premier volet du dialogisme de Bakhtine (dialogisme interdiscursif). Cette notion introduite par Kristeva « présuppose que tout texte soit hétérogène et échange avec l'autre » (*ibid.*).

Une autre approche concernant la pluralité des voix est celle de Ducrot qui introduit la **polyphonie** : « le concept de polyphonie a été étendu par Ducrot (1984), qui use de ce terme là où Bakhtine parlait de **dialogisme** » (Détrie et al. 2001 : 256). Au sens large du terme, la polyphonie désigne « la présence dans un énoncé ou un discours de “voix” distinctes de celle de l'auteur de l'énoncé » (Moeschler et Auchlin 2008 : 151). La polyphonie désigne ainsi « la pluralité de “voix” qui se font “entendre” dans une énonciation » (Larcher 1998 : 203). Ducrot mentionne que l'objet de la polyphonie est « de montrer comment l'énoncé signale, dans son énonciation, la superposition de plusieurs voix » (Ducrot 1984 : 183). Comme nous avons précédemment expliqué en détail, Ducrot distingue entre *locuteur*, *énonciateur* et *sujet parlant* afin d'identifier les différentes voix qui sont présentes dans un même discours. En bref, la polyphonie porte sur la question de la position du sujet parlant et révèle qu'un énoncé peut faire entendre plus d'une voix.

Une dernière approche que nous allons présenter dans le cadre de notre thèse concernant la pluralité des voix, est la notion de l'**hétérogénéité** introduite par Authier-Revuz. Dans les lignes suivantes, c'est sur cette notion que nous allons baser l'évaluation d'autres voix dans les déclarations des victimes d'abus sexuel outre la voix des victimes, et c'est la raison pour laquelle nous allons étudier cette notion en détail.

3.10.1. Hétérogénéité

Les travaux d'Authier-Revuz sur l'**hétérogénéité** sont inspirés de l'approche de Bakhtine et de l'approche psychanalytique :

« je m'appuierai d'une part sur les travaux posant le discours comme produit de l'interdiscours et, venue d'un autre horizon, la problématique du dialogisme de Bakhtine, et, d'autre part sur l'approche du sujet et de son rapport au langage permis par Freud et sa relecture par Lacan, pour poser ce que j'appelle l'hétérogénéité constitutive du sujet et de son discours » (Authier-Revuz 1984 : 99)

Concernant la pluralité des voix, Authier-Revuz distingue entre l'*hétérogénéité constitutive* et l'*hétérogénéité montrée*. « Hétérogénéité constitutive du discours et hétérogénéité montrée dans le discours représentent deux ordres de réalité différents : celui des processus réels de constitution d'un discours et celui des processus non moins réels, de représentation dans un discours, de sa constitution » (*ibid.*).

L'hétérogénéité **constitutive** « pose la présence de l'*autre* comme une condition nécessaire à l'existence du sujet et de son discours : le sujet et son discours sont constitués d'autres sources énonciatives, constamment traversées par l'*autre* » (Détrie et al 2001 : 137). Ainsi, l'hétérogénéité constitutive « correspond au discours (ou texte) qui est foncièrement interdiscursif, sans qu'il y ait une trace visible de citation, d'allusion, etc. » (Korkut et Onursal 2009 : 100). Autrement dit, soit un locuteur qui produit un discours à propos de l'approche psychanalytique de Freud. Même si ce locuteur ne recourt pas aux citations explicites empruntées à Freud, ses énoncés vont forcément être tissés (consciemment ou inconsciemment) des énoncés antérieurement produits par Freud, et cela va ajouter une hétérogénéité constitutive à son discours.

Les marques linguistiques pour l'hétérogénéité **montrée** sont explicites, c'est-à-dire, elles « peuvent désigner l'autre de façon explicite, comme c'est le cas dans certaines formes de **discours rapporté** » (Détrie et al 2001 : 137). En d'autres termes, « l'hétérogénéité montrée correspond à la présence localisable d'un discours autre dans le fil du discours ou du texte » (Korkut et Onursal 2009 : 100). L'hétérogénéité montrée peut se révéler sous deux aspects : (1) les **formes non-marquées** : « le co-énonciateur identifie les formes non-marquées (discours indirect libre, allusion, ironie, pastiche...) en combinant dans des proportions variables le repérage d'indices textuels ou paratextuels divers et l'activation de sa culture personnelle » (Maingueneau 2002h : 292) ; (2) les **formes marquées** qui « sont signalées de manière univoque ; il peut s'agir du discours direct ou indirect, de guillemets, mais aussi de gloses qui indiquent une non-coïncidence de l'énonciateur avec ce qu'il dit (modalisation autonymique) » (*ibid.*).

Dans le cadre de notre analyse, concernant la présence des voix *autres* dans les déclarations des enfants victimes, nous allons nous intéresser aux formes marquées de l'hétérogénéité montrée. En effet, dans la notion de l'hétérogénéité constitutive, il n'y a véritablement pas de voix autre à distinguer ; et, quant aux formes non-marquées de l'hétérogénéité montrée, nous avons précédemment examiné *l'allusion* et *l'insinuation* sous le chapitre de *sous-entendu*, et là, nous avons constaté que les enfants victimes d'abus sexuel n'avaient pas tendance à recourir à de telles stratégies énonciatives. En bref, dans ce qui suit, nous allons étudier diverses occurrences des formes marquées de l'hétérogénéité montrée.

3.10.1.1. Discours rapporté (DR)

Les formes marquées de l'hétérogénéité montrée se révèlent dans le discours par différentes formes de discours rapporté : le discours direct (DD), le discours indirect (DI), le discours indirect libre (DIL) et le discours direct libre (DDL). Le discours rapporté peut être défini comme la « référence qu'un discours fait à un autre acte d'énonciation » (Détrie et al 2001 : 92). Ainsi, « le locuteur L d'une énonciation E pour un récepteur R y enchâsse l'énonciation e d'un locuteur l pour un récepteur r » (*ibid.*). Dans cet enchâssement, on distingue donc deux locuteurs L1, L2 (toutefois, L1 et L2 peuvent parfois se coïncider lorsque L1 fait référence à ses propres énoncés), deux récepteurs (tout comme le locuteur, R1 et R2 peuvent aussi se coïncider si le discours cité est orienté vers R1), deux situations d'énonciation, ainsi que deux discours : « **discours citant** (DCt) et **discours cité** (DCé) » (Maingueneau 1999 : 119).

Le discours direct (DD) assure « l'indépendance du DCé à l'égard du DCt » (*ibid.*); le discours indirect (DI), de sa part, « enlève toute autonomie au DCé et le subordonne à l'acte d'énonciation du DCt » (*ibid.* : 120) ; tandis que le discours indirect libre (DIL) « associe dans des proportions variables les propriétés du DD et du DI à l'intérieur d'un type d'énonciation original » (*ibid.*). En tout cas, le locuteur est libre de choisir parmi ces diverses stratégies énonciatives, en effet « la sélection se fait en fonction de l'intention de communication du locuteur, de l'effet qu'il veut produire, de sa stratégie discursive, de l'implication de l'allocataire ou du public visé, et aussi du genre de discours adopté » (Korkut et Onursal 2009 : 104).

3.10.1.1.1. Discours direct (DD) et discours indirect (DI)

Le discours direct (DD) est le lieu de l'énonciation où « les deux actes d'énonciation se trouvent parfaitement disjoints (...) ; le DCt et le DCé possèdent (...) chacun un repérage distinct pour les embrayeurs » (Maingueneau 1999 : 121). En effet, c'est « la forme de discours rapporté où le *décalage énonciatif* qui réside entre les deux discours concernés est le plus facile à repérer » (Korkut et Onursal 2009 : 104). Il s'agit du procédé de « rendre “mot pour mot” ce qu'un autre a dit, et qui se manifeste par la reproduction formelle et fidèle d'un propos » (Sarfati 2007 : 59).

Vu que la disjonction entre deux actes d'énonciation constitue une faille bien déterminée entre le DCt et le DCé, le discours direct (DD) marque une citation explicite ; par conséquent, l'identification de voix *autre* est facile à distinguer. L'insertion de cette voix *autre*, c'est-à-dire le discours cité dans le discours citant peut se manifester de diverses façons :

« lorsqu'il s'agit du discours écrit, l'insertion peut se faire à l'aide de signes typographiques comme les guillemets ou les tirets marquant le commencement d'une parole. Ceux-ci peuvent être, ou non, accompagnés de deux points. Par exemple : Elle m'a dit : « je te félicite » ; — Je ne pourrais pas venir demain, dit-elle (...) À l'oral, c'est l'intonation qui remplace ces procédés typographiques. Les limites du discours cité peuvent être signalées par une pause ou bien un changement d'intonation ou de voix traduisant le passage au “discours autre”. Il est fréquent que lors du discours direct oral, le L1 rapporte les paroles d'un L2 en imitant sa voix et ses gestes et qu'il trace ainsi les frontières des deux discours » (Korkut et Onursal 2009 : 105).

Dans la formation du discours direct (DD), se trouvent souvent des **verbes introducteurs** comme *dire, déclarer, répondre, crier, murmurer, prétendre, s'imaginer, admettre, supposer, affirmer, etc.* Par exemple, dans l'énoncé « *il dit toujours : “venez vous asseoir dix minutes”* » (Déclaration1, L281), le verbe *dire* est utilisé comme verbe introducteur et précède le DCé. Même s'il n'y a pas d'exemples à travers les discours des enfants victimes de notre corpus, ce verbe peut également succéder au DCé, à savoir, le locuteur de l'énoncé ci-dessus aurait pu rapporter le même discours sous la forme : « *“venez vous asseoir dix minutes”, dit-il toujours* ». Néanmoins, dans les échanges conversationnels, il se peut qu'il n'y ait pas de verbe introducteur, ou que ce dernier soit déjà introduit par l'intervention initiative comme il en est dans l'exemple suivant (278). Dans le premier tour de parole de cet exemple, l'intervention initiative de l'intervenant (demande d'information) comprend

déjà une question par le verbe *dire* ; si bien qu'en répondant à cette question, l'enfant rapporte le discours de son abuseur sans utiliser un verbe introducteur : « *"T'es belle, j'aime ça te caresser", des choses comme ça* ».

Exemple (278)

364. Intervenant — Quels sont... **Est-ce que tu peux m'en nommer quelques-uns des mots doux**

365. **qu'il te disait ?**

366. Enfant — « **T'es belle, j'aime ça te caresser** », des choses comme ça. (Déclaration 10)

Dans le discours direct (DD), concernant le contenu linguistique, l'énoncé originel et l'énoncé rapporté sont « censés identiques ; avec le DI l'invariance est au niveau du contenu pensé, de l'interprétation de l'énoncé originel. Il ne s'agit donc pas d'une reproduction, mais de la version qu'en donne le rapporteur » (Maingueneau 1999 : 123). En effet, dans le discours direct (DD), deux situations d'énonciation sont repérables (la situation d'énonciation du DCé et celle du DCt), tandis que la formation du **discours indirect (DI)** « implique que toutes les traces de l'énonciation du DCé (embrayeurs, mais aussi tournures expressives, interrogations, etc.) soient systématiquement effacées au profit de celles du DCt » (*ibid.*). Ainsi, « dans le discours indirect, les deux voix, celle du discours citant et celle du discours cité, ne sont pas dissociées l'une de l'autre par des marques typographiques précises » (Korkut et Onursal 2009 : 108). Dans le discours indirect (DI), l'énoncé originel de la voix *autre* est rapporté dans l'énoncé du rapporteur par le procédé de la subordination propositionnelle. Conséquemment, le discours cité étant bien intégré dans le discours citant « perd son autonomie et se "dissout" dans la syntaxe du discours citant, et il n'y a plus qu'une seule énonciation où deux voix se confondent » (*ibid.*). Tout comme le discours direct, le discours indirect profite aussi des verbes introducteurs dans sa formation. Par exemple dans l'énoncé « *Y [il] dit qu'y [il] va me chicaner si je l'dis à ma mère* » (Déclaration2, L98), l'abusée rapporte le discours de l'abuseur (le conjoint de sa mère) sous forme de DI, en utilisant le verbe introducteur *dire*.

Étant donné que le discours indirect suppose une seule énonciation pour deux énoncés issus de deux sources différentes, le rapporteur prend en charge le discours *autre*, et il « donne une certaine image de lui-même, renvoie à ses positions idéologiques, affectives... personnelles » (Maingueneau 1999 : 123). Ainsi, le discours indirect lui offre « la possibilité d'exprimer, à sa guise, le contenu du "discours autre". Il a les moyens de le

rendre plus ou moins clair, agréable, intéressant ou encore obscur, insolent, arrogant, irritant, etc. » (Korkut et Onursal 2009 : 109).

Dans la deuxième partie de notre thèse, en analysant le 6^e critère de CBCA (le rappel des conversations), nous avons repéré tous les indices de discours rapporté (le DI et le DD) pour chacune des 10 déclarations, respectivement dans les exemples précédents (49)-(51), (68)-(75), (102)-(107), (134)-(139), (173)-(174), (196)-(202), (216)-(217), (236)-(238) et (272)-(281). Concernant la notion de discours rapporté, nous avons relevé tous les énoncés qui figurent comme discours rapportés dans ces exemples précédemment cités, en les répartissant en (DD) et (DI) dans le tableau (24) qui démontre cette classification.

Tableau (24) : comparaison entre (DD) et (DI) à travers 10 déclarations du corpus

Déclaration	Discours direct (DD)	Discours indirect (DI)
1	1. Il dit toujours : « venez vous asseoir dix minutes. » 2. Il me dit : « tu peux l'écouter. »	1. Il me dit d'aller jouer dans la chambre...
2	3. Mon père là, y dit : « dis-le pas à ta mère ! » 4. Mon père y a dit : « viens ici une minute, j'veux te dire un secret. » 5. Y avait dit : « je t'aime. » 6. Y a dit que : « dis pas ça, j'vais te taper ! » 7. J'ai dit : « moi je vais faire à manger. » 8. J'ai dit : « non. » 9. Y a dit : « non, fais-le pas, j'vais le faire tout seul avec toi. » 10. J'y ai dit : « non, papa. » 11. J'ai dit : « non, va te coucher ! » 12. Y a dit : « cache tes mains pour pas que personne vienne. »	2. Y dit qu'y va me chicaner si je l'dis à ma mère.
3	13. J'ai dit : « non j'ai mon lit. »	3. Mon père m'a demandé si j'avais soif pis si on allait

	14. Lui il m'a dit : « non, ôte tes pantalons ! » 15. Y m'a dit : « non je veux que tu reviennes demain matin. » 16. J'ai dit : « je m'en vais au dépanneur m'acheter des bonbons. » 17. Y me faisait des menaces si j'avais comme : « si jamais tu parles de ça à quelqu'un... pis je vais te faire ben mal là j'vais te taper. »	manger au restaurant. 4. J'y disais d'arrêter.
4	18. Y m'dit : « j'aime ça toucher à tes parties intimes. »	5. Y m'disait de pas l'dire à ma mère. 6. Pis je l'ai dit ce matin à maman que quand y ferait ça encore, bon ben j'ai dit que je l'dirais à elle. 7. Y disait que y'aimait ça. 8. Y disait que c'était un secret. 9. Y m'dit que mes parties intimes sont belles. 10. Y m'dit toujours de pas l'dire à ma mère.
5	19. Y disait : « envoie donc, envoie donc, envoie donc ! ». 20. Je disais : « non. » 21. Y a fallu qu'j'dise : « oui. » 22. Y disait : « Après la musique, j'arrête. »	
6	23. Elle m'dit des fois: « X., va chercher... Viens, on va aller au parc. » 24. Moi, j'y dis : « oui. » 25. Moi, j'y dis : « est-ce que j'peux aller dans une balançoire, bibi ? » 26. Elle m'dit : « Est-ce que tu veux aller au parc ? » 27. Elle m'a dit : « Pas tout de suite. »	11. Elle m'dit que j'l'écoute pas.

	28.J'y dis : « Arrête maman ! » 29.J'y dis : « Arrête maman, arrête, arrête, arrête ! » 30.Y a dit : « maudit. » 31.Elle me dit : « t'aimes-tu ça que j'te touche là ? » 32.Moi j'y dis : « non, arrête ! » 33.Elle a dit à maman : « Arrête, B., arrête parce que j'vais aller reconduire X. Chez eux. »	
7	34.Y'm'dit : « Ah mon fils chéri, que je t'aime mon amour ! »	12.Y m'a demandé si je voulais lui montrer mon pxxxx
8	35.Y dit : « si t'ôtes pas tes mains, j'vais t'donner une volée. » 36.Y m'a dit : « ça, tu l'dis pas. »	13.Y dit que j'aurais pas été très chanceuse.
9	-	-
10	37.Y m'disait : « j'aimerais ça te faire l'amour. » 38.Y m'a dit : « viens avec moi ! » 39.J'ai dit : « Y. Tu sais que j'apprends le judo, ça fait que arrête là tout de suite. » 40.Y disait : « veux-tu jouer à un jeu, on va l'faire ici. » 41.« t'es belle, j'aime ça te caresser », des choses comme ça. 42.Y m'a dit : « au moins que je vais pratiquer ton anglais. » 43.Y me disait : « si t'en parles, je vais te faire du malheur à toi. » 44.Y m'disait: « est-ce que t'aimerais ça avoir du spxxxx dans ta bouche ? » 45.Moi j'y répondais : « non absolument ! »	14.Mais j'y ai dit d'arrêter.
Total	45	14

À partir du tableau (24), nous avons constaté l'emploi considérable de (DD) : au total 59 discours rapportés, dont 45 se présentent sous forme de (DD). Une fois de plus, notre corpus a confirmé les hypothèses de CBCA. Comme nous l'avons expliqué en détail dans la deuxième partie de notre thèse, la présence des citations est un critère très important pour le CBCA. Toutefois, même si le CBCA prend en compte toutes sortes de citations, il privilégie le discours direct (DD) en insistant sur le fait que dans les incidents d'agressions sexuelles réellement vécues, c'est le discours direct (DD) qui compte le plus comme citation (voir 2.1.6. *Le rappel des conversations*). En effet, nous savons que les entrevues qui constituent notre corpus sont déjà des déclarations réellement vécues d'après plusieurs preuves (témoin oculaire fiable, évidences médicales accablantes, aveu de l'abuseur ou l'abuseur reconnu coupable par le système judiciaire, etc.) ; si bien que la domination du discours direct (DD) dans notre corpus dévoile la validité des thèses du CBCA.

3.10.1.1.2. Discours indirect libre (DIL) et discours direct libre (DDL)

Le discours indirect libre (DIL) est une forme de discours rapporté éclectique qui associe les particularités du (DI) à celles du (DD) de façon qu'il comporte des « traces de l'énonciateur du Dcé, à l'instar du DD, et point de vue « extérieur » du rapporteur sur le Dcé, comme dans le DD » (Maingueneau 1999 : 135). Tout comme le DI, le DIL transpose dans sa formation les marques linguistiques (par exemple les déictiques) sans recourir aux signes typographiques (guillemets, italique ou deux points) ; par contre, il ne s'agit pas d'un procédé de subordination, ni d'un verbe introducteur.

Le DIL n'est identifiable qu'à partir du contexte linguistique ou situationnel, car « il n'y a pas de marque linguistique permettant de dire d'un fragment d'énoncé considéré isolément s'il relève ou non du DIL » (*ibid.*). Ainsi, les sources de voix s'entremêlent et il est difficile de les distinguer l'une de l'autre. Dans l'exemple suivant (542), l'énoncé « *Ça voulait dire, ben, y aimerait ça m'faire l'amour, ben j'sais pas moi, y m'disait ça* » traduit un DIL à travers la partie que nous avons soulignée. En effet, dans le deuxième tour de parole de l'enfant, cet indice de DIL « *y aimerait ça m'faire l'amour* » est tellement évident qu'il s'agit déjà d'une reprise d'un DD dans son premier tour de parole « *y m'disait : "j'aimerais ça te faire l'amour"* ».

Exemple (542)

180. Enfant — Maman, j'sais pas où elle était. Maman, elle, O.K. C'était dans l'jour, maman elle était partie

181. faire des commissions ou bien elle avait un rendez-vous chez l'dentiste, un des deux. Pis y m'disait:

182. « j'aimerais ça te faire l'amour. »

183. Intervenant — Et qu'est-ce que ça voulait dire ça ?

184. Enfant — Ça voulait dire, ben, y aimerait ça m'faire l'amour, ben j'sais pas moi, y m'disait ça.

(Déclaration 10)

Si le DIL est surtout utilisé « dans la langue écrite et en particulier dans la narration littéraire » (*ibid.*), il n'en reste pas moins qu'il se manifeste dans la langue parlée comme il en est dans notre exemple précédent (542) et dans l'exemple suivant de Maingueneau : « il y a un mois, je l'ai rencontré par hasard... *il était écœuré, rien n'allait dans sa vie, on ne voulait plus lui faire confiance...* Je ne l'ai jamais vu si bas » (*ibid.* : 136). Vu que l'exemple de Maingueneau n'est pas tenu dans un échange comme il en est dans le nôtre, les parties italiques qui marquent le DIL ne sont pas assez évidentes, en effet il mentionne que dans son exemple « ce sont surtout les moyens intonatifs qui permettent au récepteur de percevoir le passage au discours rapporté » (*ibid.*).

À ce stade, nous tenons à méditer un peu sur l'exemple précédent de Maingueneau. Nous pensons que, ce genre de DIL exige, en plus du contexte linguistique ou situationnel, une présupposition et une conviction concernant le rapporteur. Supposons une situation de communication virtuelle dans laquelle c'est nous qui sommes le récepteur de l'intervention (I1) « *Il y a un mois, je l'ai rencontré par hasard... il était écœuré, rien n'allait dans sa vie, on ne voulait plus lui faire confiance... Je ne l'ai jamais vu si bas* ». Cet énoncé peut être tenu dans un échange aussi bien comme une intervention initiative qu'une intervention réactive. Dans les deux cas, nous pouvons manifester deux attitudes vis-à-vis de cette intervention : (1) nous pouvons mettre en œuvre une intervention initiative comportant une demande d'information ou de confirmation : soit comme (I2) « *qu'est-ce qui t'a fait croire qu'il était écœuré... ?* », ou comme (I3) « *qu'est ce qu'il t'a raconté pour que tu penses qu'il était écœuré... ?* ». Dans ce cas, notre attitude consisterait à interroger le locuteur à propos de son énoncé, ce qui fait que nous ne serions pas satisfaits de la validité du contenu de son énoncé ; si bien que nous n'interpréterions pas son énoncé comme un DIL. (2) nous pouvons introduire une intervention réactive comme (I4) « *Je suis navré, je l'aime beaucoup* », ce qui veut dire que nous avons jugé son discours crédible si bien que nous avons interprété son énoncé comme DIL. Néanmoins, nous croyons que, le fait que nous

avons considéré son énoncé valide, et donc comme un DIL, exige une présupposition de notre part concernant la fiabilité du rapporteur, soit comme « *c'est par ce qu'il a raconté au rapporteur que rien n'allait dans sa vie que le rapporteur nous en parle* », ou bien « *s'il n'avait pas raconté au rapporteur que rien n'allait dans sa vie, le rapporteur ne nous en parlerait pas* ». Autrement dit, notre conviction à propos du rapporteur est qu'il est quelqu'un de fiable qui ne fabrique pas d'histoires. À partir de ces deux assertions que nous avons présentées, nous pensons que l'interprétation de ce genre de DIL est largement liée à la fiabilité du rapporteur aux yeux de son récepteur : le récepteur interprète qu'il s'agit du DIL dans la mesure où il juge le rapporteur *fiable* ; sinon, il considère son discours comme une simple assertion qui consiste en une conviction personnelle du rapporteur, et non pas en une voix *autre*.

Semblables à l'exemple précédent de Maingueneau, les exemples suivants de (543) à (546) de notre corpus dévoilent tous une partie de DIL. Ainsi, en (543), l'énoncé « *elle voulait pas t'dire bonjour parce qu'elle avait peur* » traduit le DIL, en comportant, en plus de la voix de la victime, celle de son amie. Bien entendu, la victime aurait pu l'affirmer sous forme de DI : « *elle m'a dit qu'elle voulait pas t'dire bonjour parce qu'elle avait peur* », ou bien comme DD : « *elle m'a dit : "je veux pas lui dire bonjour parce que j'ai peur"* ». La particularité commune que nous avons discernée à travers ce genre d'exemples est que les enfants victimes d'abus sexuel les mettent en oeuvre souvent par le verbe *vouloir* conjugué à l'imparfait. En effet, Détrie et al. indiquent que, concernant l'utilisation de DIL, « les grammairiens insistent avant tout sur l'utilisation particulière de l'imparfait et du conditionnel qui implique dans le récit au passé (2001 : 94).

Néanmoins, dans les exemples de (542) à (546), l'existence des indices de personne comme *je* (*me, moi*), ou *tu* (*te, toi*) peut provoquer, chez le lecteur, une conviction qu'il ne s'agit pas du DIL dans les séquences en question. Dans ce cas, il faut faire une distinction entre « les voix du narrateur [locuteur] et des personnages » (Halba 2008 : 18). Ce qui compte pour cette distinction, c'est de « savoir si les personnes sont invitées à se parler ou si elles sont exclues de l'échange » (*ibid.*). Ainsi, les protagonistes « qui participent à un dialogue sont appelés les personnes de l'interlocution [les personnes du discours] (*ibid.*), tandis que les autres seraient considérés comme personnages. Par exemple, en (543), il s'agit de deux

situations d'énonciation. Dans la première situation d'énonciation, les personnes qui participent à l'échange sont l'enfant (la victime) et son amie qui ne voulait pas saluer l'intervenante la première fois qu'elle était venue voir l'enfant. Dans cette situation de communication, son amie a probablement dit à la victime : « *je veux pas lui dire bonjour, parce que j'ai peur* ». Les interactants de la deuxième situation d'énonciation sont l'enfant et l'intervenante lors de l'entrevue. C'est dans la deuxième situation d'énonciation que l'enfant rapporte les paroles de son amie à l'intervenante de manière à ce que la non-personne (l'intervenante, lui) du discours cité devienne la véritable personne (*tu*) du discours citant. Puisque le DIL transpose les marques linguistiques dans sa formation, en s'adressant à l'intervenante comme son interlocuteur qui est à la fois le personnage du discours cité, l'enfant a dû remplacer *lui* par *te* dans le discours citant. Donc, même si *te* qui se trouve dans le discours citant doit désigner l'interlocuteur dans cet échange, il réfère également au personnage du discours cité.

Exemple (543)

398. Intervenante — Ah ! Fait qu'elle savait pas qu'est-ce que je venais faire là, elle était inquiète ?

399. Enfant — Oui mais **elle voulait pas t'dire bonjour parce qu'elle avait peur**.

400. Intervenante — Ah bon ! (Déclaration 2)

Exemple (544)

285. Intervenante — Où il t'a fait ça ?

286. Enfant — Lui, y était dans chambre de bain, pis moi j'avais... j'ai dit : « moi je vais faire à manger ».

287. Pis lui, **y voulait faire manger avec moi**, fait que j'ai dit : « non »... (Déclaration 2)

Exemple (545)

374. Intervenante — Il voulait pas que tu ailles jouer avec tes amis ?

375. Enfant — C'est ça ben souvent quand qu'**y voulait pas que j'y aille, ben souvent y m'obligeait ce jour-**

376. **là de coucher avec lui** (Déclaration 3)

Exemple (546)

48. Enfant — Oui. Ben quand j'étais toute petite, quand j'étais bébé, bon ben, quand ma mère était partie

49. travailler, là mon père, bon ben y m'avait déshabillée toute nue pis lui aussi, **pis y voulait que j'touche à**

50. **son pxxxx**. Pis j'aimais pas ça. (...)

Dans le cadre du 6^e critère du CBCA (le rappel des conversations), la méthode de CBCA ne prend en compte que le DI et le DD (notamment DD). Toutefois, comme nous l'avons antérieurement souligné, ces deux formes ne sont pas les seules à traduire les voix autres ; par conséquent, nous pensons que dans le cadre de la notion de discours rapporté, l'analyse du discours peut encore contribuer au CBCA en lui proposant de prendre en compte le DIL, à côté du DI et du DD dans le contenu du 6^e critère, car cette forme de discours rapporté

fait partie des déclarations des enfants victimes, de même que nous l'avons montré par les exemples précédents.

Une autre forme de discours rapporté est le discours direct libre (DDL) qui « constitue formellement un DD non marqué, puisque les déictiques des deux énonciations alternent sans introducteur ni démarcation typographique » (Détrie et al. 2001 : 95). Par exemple, « *Le fils du Roi (...) lui demanda ce qu'elle faisait là toute seule et ce qu'elle avait à pleurer. Hélas ! Monsieur, c'est ma mère qui m'a chassé du logis. Le fils du Roi (...) la pria de lui dire (...)* » (Perrault, *Les Fées*, cité par Détrie et al. 2001 : 95). Cependant, tout comme l'allusion, l'insinuation, nous n'avons pas repéré d'indices du discours direct libre (DDL) dans notre corpus.

3.11. COHÉRENCE

Quoique différemment, la notion de cohérence fait partie à la fois des éléments de l'analyse du discours et des critères du CBCA. Toutefois, dans le cadre de la cohérence du témoignage (1^{er} critère de CBCA), l'expertise de la crédibilité selon la méthode de CBCA ne prend pas en compte la présence de la cohérence, mais l'absence d'incohérence (voir 2.1.1. *La cohérence du témoignage*). Autrement dit, l'évaluateur de CBCA juge la déclaration cohérente dans la mesure où il estime qu'il n'y a pas d'incohérence ou de contradictions logiques dans le contexte spatio-temporel de la déclaration, ce qui distingue le 1^{er} critère des autres critères de CBCA. Prenons comme exemple le 6^e critère (le rappel des conversations) : pour évaluer que la déclaration porte les traces de la présence de ce critère, il suffit de montrer un exemple de rappel de conversation de la part de l'enfant, ce qui sert d'un outil d'analyse au CBCA. Par contre, l'évaluateur n'a pas un tel outil pour le 1^{er} critère : après avoir lu plusieurs fois la déclaration, s'il ne trouve pas de contradictions logiques à travers les énoncés de l'enfant, il évaluera par exemple de la façon suivante : « aucune contradiction ou incohérence n'a pu être relevée... » ou bien « la déclaration est cohérente sur le plan chronologique et contextuel », etc. Par conséquent, nous pouvons affirmer que le CBCA n'a pas d'outil proprement concret pour ce critère. En fait, en plus de ce manque d'outil, cette forme d'évaluation suscite encore une autre difficulté qui provient de la logique. En logique, prouver la présence d'une chose est

beaucoup plus facile que de prouver son absence. Par exemple, soit l'assertion « *il y a un stylo dans cette maison* » qui vise à prouver la présence d'une chose (le stylo). Pour prouver l'exactitude de cette assertion, l'asserteur n'a qu'à montrer un stylo quelconque où que ce dernier soit dans la maison. Dès lors, il n'a plus besoin de faire autre chose, car l'assertion est déjà prouvée par la désignation d'un stylo. Par contre, soit l'assertion « *il n'y a pas de stylo dans cette maison* » qui vise à démontrer l'absence d'une chose. Afin de prouver cette assertion, l'asserteur doit montrer qu'un stylo quelconque n'existe nulle part dans la maison, et cela pourra prendre des jours, même des mois. Qui plus est, cette assertion n'a même pas l'air de ne connaître la fin du fait qu'il est presque pratiquement impossible (ou très difficile) de fouiller tous les coins. La même approche de la logique peut s'appliquer aux 17 critères de CBCA (de 3 à 19) : par exemple, pour démontrer qu'il y a des indices du 8^e critère (des détails inhabituels) dans une déclaration, il suffit d'en montrer un, et ainsi de suite. Étant donné que le 1^{er} critère de la méthode de CBCA abrite en elle-même une grande difficulté en prenant comme objectif de *prouver l'absence d'une chose*, et qu'il n'a pas d'outil proprement concret pour évaluer la cohérence de la déclaration, l'évaluation ainsi faite pourra difficilement passer au-delà de la conviction personnelle de l'évaluateur. Par conséquent, tout au long de ce chapitre, nous allons essayer de constater si l'analyse du discours peut procurer au CBCA quelques outils qui puissent démontrer qu'un discours (plus particulièrement une conversation) est cohérent.

3.11.1. Cohérence et cohésion

En analyse du discours, les notions de cohérence et de cohésion sont utilisées afin de marquer les facteurs d'unification de texte ou de discours et d'expliquer la structure de ces derniers. Ainsi, « on parle généralement de cohésion textuelle (on pose alors la cohésion comme une propriété du texte) et de cohérence discursive (une propriété du discours, qui met en relation le discours et ses conditions d'énonciation) » (Détrie et al. 2001 : 56, 57). La cohésion « renvoie aux moyens lexico-grammaticaux qui permettent d'assurer la continuité sémantique d'un texte, et de construire son organisation interne » (*ibid.* : 57) ; tandis que le jugement de la cohérence est plutôt extralinguistique et dépend « de l'expérience du monde des coénonciateurs, de leurs connaissances respectives, de la situation d'énonciation, des capacités cognitives du destinataire, en vue d'une interprétation du discours auquel il est

confronté » (*ibid.*). Concernant toujours la distinction entre la cohésion et la cohérence, Sarfati mentionne que « la notion de **cohésion** du texte renvoie à la continuité sémantique qu'il constitue en vertu de son organisation propre » (2007 : 28, 29) ; alors que « la notion de **cohérence** caractérise le texte du point de vue de la performance discursive attestée par des règles de bonne formation » (*ibid.* : 29). Donc, la cohérence est en rapport avec l'interprétation du discours dans le contexte donné, alors que la cohésion repose sur les marques linguistiques comme la deixis, les temps verbaux, les connecteurs pragmatiques, la progression thématique, etc. Puisque la cohérence résulte de l'interprétation du récepteur, ce dernier « jugera que le discours en question (le texte en question) est cohérent à mesure de la facilité qu'il a à construire une intention informative globale pour ce discours (ce texte) et à mesure de la richesse de cette intention informative globale » (Reboul et Moeschler 1998 : 173). Ainsi, le jugement de cohérence s'avère subjectif et relatif par rapport aux acquisitions discursives du récepteur, si bien qu'« un texte ou discours donné sera jugé incohérent, plutôt cohérent, plus ou moins cohérent, cohérent, très cohérent, etc. » (*ibid.*).

Concernant le lien entre la cohérence et la cohésion, Reboul et Moeschler propose d'adopter quatre stratégies :

- (i) montrer qu'il y a des DISCOURS COHÉRENTS avec les marques de la cohésion ;
- (ii) montrer qu'il y a des DISCOURS COHÉRENTS sans marques de la cohésion ;
- (iii) montrer qu'il y a des DISCOURS INCOHÉRENTS avec marques de la cohésion ;
- (iv) montrer qu'il y a des DISCOURS INCOHÉRENTS sans marques de la cohésion » (1998 : 63).

Par la suite, les mêmes auteurs (*ibid.* : 65, 66) montrent avec divers exemples que ces quatre stratégies sont possibles. Dans ce cas, on ne peut pas parler d'un lien intrinsèque entre la cohérence et la cohésion, car le nombre des permutations de dépendance de la présence et de l'absence de deux variables est déjà quatre et il n'y a pas une cinquième probabilité. Par conséquent, si ces quatre variations sont valables, on peut dire qu'il n'y a pas de dépendance entre la présence et l'absence de ces deux variables. En effet, les auteurs soulignent qu'« il n'y a pas de rapport d'implication entre la présence ou l'absence de marques de cohésion dans un DISCOURS et le caractère COHÉRENT ou INCOHÉRENT de ce DISCOURS » (*ibid.* : 63). Les mises au point précédentes révèlent que la cohérence ne repose pas sur les marques linguistiques et qu'elle est relative à l'interprétation du

récepteur. Pourtant, depuis Charolles (1978), quatre règles de cohérence sont proposées : « méta-règle de répétition (...), méta-règle de progression (...), méta-règle de non-contradiction (...) et méta-règle de relation » (*ibid.* : 61). Ces quatre règles de cohérence proposées par Charolles abordent d'un côté la grammaire du discours (ou de texte) tout en prenant en compte les marques linguistiques ; de l'autre, l'interprétation du discours. Ainsi, en vertu de la première règle (répétition), une fois que le locuteur aborde un sujet ou un objet, il ne doit pas d'un coup cesser d'en parler ; tandis que la deuxième règle (progression) exige qu'en parlant de l'objet ou du sujet en question, le locuteur ne doit pas dire toujours la même chose, mais doit faire progresser son discours en ajoutant de nouveaux arguments. Ces deux premières règles semblent donc intrinsèques du discours et ne sont pas relatives à l'interprétation. Par contre, les règles de non-contradiction et de relation exigent le transcodage du récepteur. Concernant les marques linguistiques, il faut « pouvoir indiquer, et cela, de façon strictement formelle, comment produire une séquence d'énoncés cohérente. Un bon candidat semble être l'existence de liens anaphoriques entre les énoncés » (Moeschler 1990 : 84). Pourtant, l'exemple suivant, entre autres, « Il paraît que Jean est à l'hôpital. Il est situé au bord du lac. Il est très froid en cette saison » (*ibid.*) montre que « l'existence de liens anaphoriques entre un pronom et le NP adjacent à gauche ne garantit pas la constitution d'une suite cohérente » (*ibid.*). Par ailleurs, nous avons mentionné plus haut que les exemples de Reboul et Moeschler montrent qu'il n'y a pas de relation entre la cohésion et la cohérence. En fin de compte, la notion de cohérence s'avère entièrement interprétative : « un discours D n'est donc cohérent que s'il existe au moins une interprétation possible dans laquelle les énoncés $E_1 E_2 \dots E_n$ constituant D ont un lien entre eux » (*ibid.*). Puisque la notion de cohérence dépend de l'interprétation, on peut dire qu'il n'y a pas de distinction nette entre un discours cohérent et incohérent et que l'analyse du discours n'a pas d'outil proprement concret pour évaluer la cohérence d'un discours.

« L'ANALYSE DU DISCOURS ne réussit pas à asseoir la notion de COHÉRENCE qui, en tout état de cause, ne reçoit pas et ne semble pas pouvoir recevoir une définition précise. Elle ne suffit donc pas à expliquer comment les éléments linguistiques qui ne s'interprètent pas au niveau de la phrase s'interprètent au niveau du DISCOURS. Il est d'ailleurs douteux que ces éléments s'interprètent au niveau du DISCOURS. En revanche, il semble bien que leur interprétation passe souvent par des connaissances encyclopédiques » (Reboul et Moeschler 1998 : 71).

Outre cet aspect insatisfaisant de l'analyse du discours vis-à-vis de la notion de cohérence, une autre difficulté provient du fait que toutes les remarques que nous avons faites plus haut ne concernent que « les textes ou, plus généralement, les discours produits par un locuteur unique » (*ibid.* : 178). Autrement dit, vu que ces remarques ne concernent pas la conversation et que notre corpus consiste en des entrevues (donc en des conversations), la notion de cohérence ainsi abordée dira peu de chose sur la cohérence ou l'incohérence des déclarations des enfants victimes d'abus sexuel, car en analyse conversationnelle, la notion de cohérence « n'est pas à priori envisagée comme une condition de bonne formation séquentielle - comme c'est le cas dans certaines approches en AD - ni comme une condition strictement interprétative » (Moeschler 1990 : 87). En d'autres termes, « la cohérence n'est pas vue comme un principe ou une cause organisationnelle des discours conversationnels, mais comme l'effet résultant d'un certain nombre d'attentes interactionnelles » (*ibid.* : 88).

Du côté de l'analyse conversationnelle, nous pouvons dire qu'elle s'intéresse aux participants de la conversation plutôt qu'aux marques linguistiques. En effet, « ce que l'analyste de conversation cherche à modéliser, ce sont les procédures et attentes réellement employées par les participants en produisant et comprenant la conversation » (Levinson 1983 : 319, cité par Moeschler 1990 : 88). Donc, dans les conversations, ce sont les interventions introduites par les participants à tour de rôle qui suscitent le sens des énoncés ou la cohérence. Certes, au niveau des interventions, la conversation s'approche du discours produit par un seul locuteur parce que l'intervention est la plus grande unité monologique de la conversation, mais au niveau de l'échange qu'est la plus petite unité dialogale de la conversation, elle suscite des particularités différentes. Donc, dans les interventions, les règles de la cohérence précédemment mentionnées peuvent fonctionner : par exemple, les connecteurs peuvent assurer la cohérence argumentative des interventions, mais au niveau de l'échange, ces marques linguistiques ne pourront pas jouer un rôle pour la cohérence. Dès lors, nous pensons que c'est la notion de **pertinence** qui peut être utile dans l'étude des échanges.

3.11.2. Théorie de pertinence

La théorie de pertinence développée par Sperber et Wilson (1986) englobe l'interprétation cognitive et pragmatique des énoncés. « Le concept de pertinence est emprunté à Grice (1975), très précisément à la maxime de relation qui est comme les maximes de quantité, de qualité, et de modalité, associée au principe de **coopération**, et se formule simplement de la sorte : *be relevant* (soyez pertinent) » (Détrie et al. 2001 : 242). Si la communication consiste en des échanges d'informations, il n'en reste pas moins qu'elle exige que ces informations soient en rapport avec le contexte, et que le récepteur puisse interpréter les énoncés de l'émetteur. Donc, une information pertinente est celle « qui vise à modifier le contexte d'énonciation. Plus un énoncé modifie le co(n)texte, plus il est pertinent, plus il produit d'effets contextuels » (*ibid.* : 242, 243). Cette théorie traduit « la possibilité, pour l'interprétant, de construire des inférences à partir des données d'un énoncé et en mettant celle-ci en relation avec d'autres données déjà enregistrées dans sa mémoire, qui rend l'énoncé pertinent » (Charaudeau 2002i : 430). De sa part, Ducrot souligne que « la pertinence permet de prévoir l'interprétation d'un énoncé dans un contexte donné » (1995f : 774), et il définit la pertinence comme « l'ensemble des propositions inférables de l'énoncé et qui le rendent le plus pertinent possible » (*ibid.*). L'exemple suivant proposé par Kerbrat-Orecchioni démontre bien ce que signifie la non-pertinence d'une intervention au sein d'un échange. Dans cet exemple, la deuxième intervention de L₂ dévoile l'aspect non-pertinent de la première intervention de L₁ :

- « L₁- Vous savez qu'il y a un tennis attendant au Collège ?
- L₂- Pourquoi, tu sais jouer au tennis ?
- L₁- Non
- L₂- Alors ça c'est vraiment parler pour ne rien dire » (Kerbrat-Orecchioni 1998: 200).

Dans cette perspective, l'énoncé non-pertinent éveille chez le récepteur un jugement comme « *le locuteur dit n'importe quoi !* » ou bien « *ça n'a rien à voir avec le sujet en question* », etc. Ainsi, « un énoncé sera dit pertinent si l'on peut en tirer certaines conséquences *pratiques* immédiates » (*ibid.*). Dans ce cas, on constate aisément qu'un énoncé n'est pas d'autant plus pertinent qu'il est informatif. En effet, « parler à A, c'est dire quelque chose en le regardant, mais aussi quelque chose qui le "regarde" » (*ibid.* : 201).

Venons-en maintenant au lien entre la cohérence et la pertinence dans les discours conversationnels. Kerbrat-Orecchioni mentionne que la règle de pertinence s'applique « à toute espèce d'acte de langage ; conseil, requête, question “pertinente” ou “idiote” » (*ibid.* : 202). À cela s'ajoute l'idée de Moeschler qui dit que « chaque acte de communication présume la garantie de sa pertinence optimale » (1990 : 93). Ainsi, dans les discours conversationnels, « la communication entre deux participants ne s'explique donc pas par un principe de cohérence, qui les obligerait à ne pas se contredire, à dire des choses en rapport les unes avec les autres, etc., mais par un principe cognitif général qu'est le principe de pertinence » (*ibid.*). Dans ces conditions, les actes de langage, qu'ils soient un acte directeur ou subordonné dans une intervention, prennent sens du fait de l'effort interprétatif qu'ils mettent en cause. Cet effort interprétatif requiert la contribution de l'interlocuteur à l'acte de communication soit par les procédés d'inférence, soit par le renforcement des interventions, etc. Donc, la pertinence s'avère cognitive et non codique sans reposer sur les prémisses linguistiques ; tandis que la notion de cohérence « est à la fois codique (car basée sur un système d'unités linguistiques, et sur la nécessité d'un code de représentation commun aux participants de la conversation) et inférentielle (puisqu'il faut accéder par inférence à une interprétation) » (*ibid.* : 93, 94). En bref, dans les conversations authentiques comme il en est dans notre corpus,

« l'interlocuteur ne s'attend ni à ce qu'il y ait une intention informative globale à l'ensemble du dialogue ni à ce que chaque locuteur ait une intention informative globale qui permuterait de rendre compte de toutes ses interventions. Il s'attend à ce que les interlocuteurs fonctionnent selon les prescriptions de la théorie de la pertinence et à ce qu'ils aient, au mieux, des intentions informatives semi-locales correspondant à chacune de leurs interventions » (Reboul et Moeschler 1998 :179, 180).

En quoi peut consister alors la contribution de la théorie de la pertinence à la perception de la cohérence (ou la non-contradiction) d'une déclaration (1^{er} critère du CBCA) ? Dans le chapitre 3.5. *l'analyse hiérarchique et fonctionnelle de la conversation*, nous avons montré que c'étaient plutôt les paires adjacentes qui constituaient la grande partie des entrevues à des fins criminologiques avec les enfants victimes d'abus sexuel. Ces paires adjacentes sont constituées elles-mêmes des interventions initiatives et réactives, tandis que les interventions comportent les actes de langage (notamment question-réponse). Vu les mises au point que nous avons marquées plus haut pour la notion de pertinence, nous pensons qu'au niveau des échanges entre l'enfant et l'intervenant, c'est la pertinence des

interventions de l'enfant dans ces paires adjacentes qui peut être significative pour le 1^{er} critère de CBCA. Ainsi, en plus des contradictions logiques dans le contexte spatio-temporel du témoignage, l'intervenant peut évaluer la déclaration cohérente ou non-contradictoire dans la mesure où il trouve les interventions de l'enfant, pertinentes. À ce propos, un regard général sur ces interventions nous a montré qu'une grande partie des interventions était pertinente. Autrement dit, quand l'intervenant pose une question (intervention initiative), l'enfant lui répond d'une manière pertinente (intervention réactive), à savoir l'exemple suivant (547) qui expose une suite d'échanges entre l'intervenant et l'enfant, dans laquelle toutes les réponses de l'enfant sont pertinentes aux questions de l'intervenant. En fait, cet aspect pertinent est tellement répandu dans les entrevues que nous devons presque montrer la déclaration entière si nous voulons démontrer tous les échanges pertinents. En bref, c'est souvent l'intervenant qui pose des questions et l'enfant y répond d'une façon pertinente. D'ailleurs, dans l'analyse hiérarchique et fonctionnelle du discours, nous avons précisé que c'est quand l'enfant s'ennuyait ou quand il/elle avait l'intention de dévier le cours de l'entrevue (consciemment ou inconsciemment) qu'il/elle recourait aux questions qui n'avaient rien à voir avec le contenu de l'entrevue. Par conséquent, nous pouvons dire que, premièrement, c'est dans ces échanges qu'il s'agit de la non-pertinence des interventions. Les exemples précédents de (356) à (361) témoignent tous de ce genre d'interventions du côté de l'enfant. Par exemple, la réponse de l'enfant « *Y'é quelle heure?* » à la question « *O.K. Parce que quand y fait pas ça, y est gentil, c'est ça ?* » est non-pertinente. À part ces exemples non-pertinents qui résultent des questions de la part de l'enfant, il est très rare que les énoncés des enfants soient non-pertinents ; cela dit, nous avons quand même relevé, deuxièmement, les exemples (548) et (549) qui font preuve de la non-pertinence. Néanmoins, ces deux exemples sont les seuls que nous avons pu relever pour ce genre de non-pertinence. En (548), une fois que la victime déclare que son père l'a sucée, l'intervenante essaie de recueillir des renseignements à propos de cet incident en posant des questions, mais l'enfant commence à parler du déjeuner. Dans ce cas, l'intervenante trouve que ses réponses ne sont pas pertinentes, si bien qu'elle lui dit : « *Est-ce que c'est arrivé en même temps ? Parce que tu me disais qu'il était arrivé quelque chose avec ton père, puis là tu me parles du déjeuner, XX est un petit peu mélangée là ?* ». La même évaluation est valable aussi pour l'exemple (549) dans lequel l'abusée déclare que sa mère touche à sa vxxxx. Par la suite,

l'intervenant lui demande de raconter comment cela a eu lieu si elle se souvient d'une telle séquence d'abus. Elle répond qu'elle s'en souvient, mais au lieu d'en parler, elle commence à parler de McDonalds. L'intervenant ayant trouvé ses énoncés non-pertinents, lui dit : « A.[l'intervenant] t'a demandé tantôt de lui parler là de la fois... d'une fois où maman a touché à ta vxxxx. Là, tu m'parles d'un déjeuner chez McDonalds. Est-ce que tu voudrais me parler d'une fois quand maman a touché à ta vuxxx ? ». Comme nous l'avons précédemment mentionné, ce genre d'exemples est très rare dans les déclarations des enfants. Toutefois, ce qui est intéressant dans les critères de CBCA, c'est que la non-pertinence des interventions pouvant s'opposer au 1^{er} critère, peut également être un indice qui appuie le 2^e critère, parce que dans ces échanges, il s'agit des digressions qui provoquent la non-structuration de la déclaration. Par ailleurs, dans la notion de pertinence, un énoncé semblant non-pertinent selon son posé peut être pertinent selon d'autres inférences possibles, et c'est déjà l'essentiel de la théorie de la pertinence ; si bien qu'avant d'évaluer la non-pertinence de l'énoncé, l'intervenant doit prendre en compte les diverses inférences possibles.

Exemple (547)

1. Intervenant — Sais-tu pourquoi t'es ici ?
2. Enfant — ---
3. Intervenant — Peux-tu me le dire pourquoi ?
4. Enfant — C'est à cause que mon frère, y m'a...j'sais pas comment l'dire.
5. Intervenant — Dans tes mots à toi.
6. Enfant — Y m'fait des signes, des relations. Ben, j'sais pas l'mot là, des relations.
7. Intervenant — Ton frère te fait des relations. Peux-tu essayer de m'expliquer qu'est-ce que ça veut dire
8. pour toi des relations ?
9. Enfant — Ben, des choses pas correctes qu'il prend avec sa sœur, pas avec quelqu'un d'autre.
10. Intervenant — O.K. C'est des affaires qui sont pas correctes, c'est pour ça que t'es ici. Qu'est-ce qu'il fait
11. ton frère, j'ai besoin que tu me décrives ce qu'il fait un peu ?
12. Enfant — Ben, y m'pénètre son pxxxx dans mon vxxxx.
13. Intervenant — Puis c'est ça quand tu dis: « Mon frère fait des choses pas correctes, y pénètre son pxxxx
14. dans le vxxxx », ça c'est des choses qui sont pas correctes pour toi ? Comment il s'appelle ton frère ?
15. Enfant — X
16. Intervenant — Ça fait-tu longtemps qu'il fait ça X ?
17. Enfant — Assez.
18. Intervenant — Tu te rappelles-tu si...
19. Enfant — J'avais 12 ans et demi. 12 ans ou 13 ans.
20. Intervenant — La première fois ?
21. Enfant — Oui, la première fois.
22. Intervenant — Puis comme qu'il... Toi, tu devais pas savoir la première fois... Comment qu'il est arrivé
23. pour te dire ça, qu'est-ce qu'il a fait ?
24. Enfant — J'savais pas trop trop là.
25. Intervenant — Tu savais pas trop trop qu'est-ce qui se passait?
26. Enfant — C'est ça.
27. Intervenant — C'est-tu gênant de raconter ça un petit peu pour toi ?
28. Enfant — Un peu. (Déclaration 5)

Exemple (548)

274. Intervenant — Qu'est-ce que t'aimes pas ?
 275. Enfant — J'aime pas qu'est-ce que y m'a fait pis j'aime pas qu'est-ce que y m'a sucé.
 276. Intervenant — Il t'a sucée ? C'est quoi ça « sucer » ? Tu peux-tu me l'expliquer XX ? C'est quoi
 277. « sucer » ? C'est quoi ça ?
 278. Enfant — C'est quand là on mange popsicle pis on l'mange...
 279. Intervenant — Oui ?
 280. Enfant — Bon, on fait ça comme ça là, pis on le croque pas.
 281. Intervenant — O.K.
 282. Enfant — C'est ça.
 283. Intervenant — Ça fait que tu me dises que ton papa, il t'a fait ça ?
 284. Enfant — ---
 285. Intervenant — Où il t'a fait ça ?
 286. Enfant — Lui, y était dans chambre de bain, pis moi j'avais... j'ai dit : « moi je vais faire à manger ».
 287. Pis lui, y voulait faire manger avec moi, fait que j'ai dit : « non »...
 288. Intervenant — Faire manger quoi ?
 289. Enfant — Du bacon, des cocos.
 290. Intervenant — Donc toi, tu voulais manger, tu voulais préparer du manger ? Puis ton père, il voulait
 291. pas ?
 292. Enfant — Oui...non, non.
 293. Intervenant — Non, il voulait pas. Qu'est-ce qu'il s'est passé à la place ?
 294. Enfant — Y a dit : « non, fais-le pas, j'vais le faire tout seul avec toi. »
 295. Intervenant — O.K.
 296. Enfant — Pis, moi, j'y ai dit : « non, papa ». J'ai dit : « non, va te coucher ».
 297. Intervenant — T'as dit ça à ton père ? Est-ce qu'il est allé se coucher ?
 298. Enfant — Non.
 299. Intervenant — Qu'est-ce qui s'est passé ? Tu dis qu'il est pas allé se coucher ? Qu'est-ce qu'il a fait ?
 300. Enfant — Quand Y'était couché ?
 301. Intervenant — Oui.
 302. Enfant — Ben, y a pris sa couverte, pis après y s'habille comme ça
 303. Intervenant — O.K. Mais juste avant, tu me disais que ton papa, t'aimais pas ça parce qu'il t'avait sucée.
 304. Enfant — ---
 305. Intervenant — Puis là, tu me dis que vous avez pas fait à déjeuner, ton père voulait pas. Est-ce que c'est
 306. arrivé en même temps ?
 307. Enfant — Hein ?
 308. Intervenant — Est-ce que c'est arrivé en même temps ? Parce que tu me disais qu'il était arrivé
 309. quelque chose avec ton père, puis là tu me parles du déjeuner, XX est un petit peu mélangée là ?
 310. Est-ce que c'est arrivé en même temps ça ? (Déclaration 2)

Exemple (549)

162. Intervenant — Oui? Maman touche à ta vuxxxx dans la cuisine aussi ? Oui ?
 163. Enfant — Oui.
 164. Intervenant — Est-ce qu'elle te dit quelque chose, maman, dans ce temps-là ?
 165. Enfant — Non.
 166. Intervenant — Est-ce que tu te souviens de la dernière fois où c'est arrivé ?
 167. Enfant — Non.
 168. Intervenant — Est-ce que tu te souviens de la première fois où c'est arrivé ?
 169. Enfant — Non.
 170. Intervenant — Est-ce qu'il y a une fois où tu te souviens où c'est arrivé ? Parce que tu dis que c'est
 171. arrivé beaucoup, beaucoup de fois. Est-ce que tu t'en souviens d'une fois?
 172. Enfant — Oui.
 173. Intervenant — Je t'écoute, conte-moi ça.
 174. Enfant — Ma tante a voulu m'amener au McDonald. Est allée m'chercher à déjeuner. Pis aussi,
 175. c'était près. Pis, elle a dit : « Bonne journée ». Pis là, quand j'sus arrivée à la maison, maman elle a
 176. vérifié, pis mon déjeuner était pas là. Mon père, y était fâché...
 177. Intervenant — Donc, t'es allée chez McDonald avec ta tante pour ton déjeuner, et puis là, t'es retournée
 178. à la maison, c'est ça ?

179. Enfant — Oui.

180. Intervenant — Ensuite, qu'est-ce qui s'est passé ?

181. Enfant — Ben, ma mère... mon père était fâché, y a dit : « Maudit », pis ma mère aussi. Mon père,

182. y était allé au McDo. , pis la madame, elle a dit : « Y'é pas là. » Ma mère est allée, pis là elle a

183. ramené. Pis j'ai mangé mon déjeuner.

184. Intervenant — Puis t'as mangé ton déjeuner. **A. t'a demandé tantôt de lui parler là de la fois. . . d'une**

185. **fois où maman a touché à ta vuxxx. Là, tu m'parles d'un déjeuner chez McDonald. Est-ce que tu**

186. **voudrais me parler d'une fois quand maman a touché à ta vuxxx?** Est-ce que tu t'en souviens d'une

187. fois ?

188. Enfant — Non. (Déclaration 6)

Au début de ce chapitre, nous avons précisé que le 1^{er} critère de la méthode de CBCA abritait en elle-même une difficulté en prenant comme objectif de *prouver l'absence d'une chose* (l'absence d'incohérence), mais nous constatons maintenant que le CBCA n'a pas tort de viser à cet objectif, car en étudiant la notion de pertinence nous avons eu la même tendance qu'est de relever la non-pertinence plutôt que la pertinence. Certes, prouver l'absence d'une chose est plus difficile que de prouver la présence d'une chose, mais l'absence de l'incohérence ou de la non-pertinence dans les échanges est tellement rare qu'il est quand même plus intelligible d'essayer de les repérer. Cela nous mène à penser que, dans les dialogues authentiques, les interlocuteurs sont plutôt programmés à tenir des discours cohérents et pertinents si ce n'est qu'ils aient une intention particulière. En effet, dans la deuxième partie de notre thèse, nous n'avons pas pu détecter d'importantes incohérences dans toutes les déclarations que le CBCA a évaluées valides ; si bien que nous avons évalué que ce critère est présent dans chacune de ces déclarations. Quant à la notion de pertinence, nous constatons une fois de plus qu'à part une intention particulière comme dévier le cours de l'entrevue, les interventions des enfants sont presque toutes pertinentes. Nous avons remarqué plus haut que l'analyste de CBCA juge une déclaration cohérente dans la mesure où il ne trouve pas de contradictions logiques dans le contenu de la déclaration. Ce que nous pouvons souligner à ce stade, c'est qu'en AD, c'est la notion de pertinence et non pas la notion de cohérence qui pourrait marquer le premier critère de CBCA dans les unités dialogales.

Certes, dans les unités monologiques, c'est-à-dire dans les interventions, les marques ou les règles linguistiques comme *progression thématique*, *déictiques*, *anaphores* ou *connexions logiques* peuvent être déterminantes sur la cohérence d'un tour de parole dans son intégrité, mais les interventions ne sont pas toujours assez longues pour contenir ce genre de marques linguistiques. Surtout la notion de progression thématique est plutôt valable pour les textes

écrits, et non pas pour les conversations authentiques dont les interventions sont la plupart du temps très courtes. Pourtant, nous tenons à expliquer la présence des connecteurs logiques dans le discours. L'interprétation de la cohérence argumentative exige la relation argumentative entre les énoncés. Est-ce que cela signifie qu'il doit exister également une relation logique entre ces énoncés vu que ces marques linguistiques s'appellent les *connecteurs logiques* ? Pour répondre à cette question, il faut tout d'abord faire la distinction entre la relation logique et la relation argumentative : « une relation logique est soumise à des conditions de vérité assignées aux propositions qu'elle articule » (Moeschler 1985 : 47) ; tandis qu'une relation argumentative « ne peut être ni définie comme une relation logique particulière, ni caractérisée en termes de valeur de vérité » (*ibid.*). Du fait de cette distinction, dans les échanges quotidiens, il est courant d'observer les énoncés logiquement impossibles (ou contradictoires), mais acceptables en discours. Pour expliquer cet état de chose, nous allons nous servir de l'exemple proposé par Moeschler : « *je n'ai pas le temps, mais je prends quand même un café* » (*ibid.* : 48). Dans cet énoncé, il y a deux propositions : (1) *ne pas avoir le temps*, (2) *prendre un café*. Un logicien détecterait aisément que cet énoncé est logiquement contradictoire, donc n'a aucun sens logique, car l'une de ces deux propositions devrait être fausse : si je n'ai pas le temps, je ne prends pas un café ; si je prends un café, j'ai le temps. Toutefois, au premier abord, personne ne distinguera cet aspect contradictoire logique dans cet énoncé et tout le monde le considérera comme acceptable. La raison de cette situation provient de l'approche des sciences du langage et de celle de la logique. Le langage, en se servant des marques linguistiques (dans cet énoncé *quand même*), présente les énoncés logiquement contradictoires comme acceptables et non problématiques, et c'est ainsi que l'interlocuteur interprète le discours cohérent. Comment cela se fait-il que cet énoncé soit acceptable en discours ? C'est là qu'intervient la notion de cohérence argumentative et nous allons répondre à cette question par les propres mots de Moeschler qui mentionne que dans cet énoncé, « le locuteur présente un argument pour une certaine conclusion (« ne pas prendre le café »), conclusion qui se voit réfutée par l'assertion de la conclusion inverse (*mais je prends quand même un café*). En d'autres termes, le locuteur présente une argumentation qu'il invalide rétroactivement par l'énonciation d'une conclusion inverse » (*ibid.*). Puisque nous avons étudié en détail ce genre de tournure dans la partie 3.8. *Rhétorique et argumentation en*

analyse du discours, nous n'allons pas reprendre les exemples de notre corpus (pour plus de détails, voir notamment 3.8.1.1. *Arguments rationnels : logos*).

Nous pouvons conclure que l'analyse du discours a quelques outils pour démontrer la cohérence d'un discours, mais partiellement : les règles de cohérence pour les unités monologiques (les interventions), la théorie de pertinence pour les unités dialogales (les échanges). Au niveau des interventions, nous pouvons nous servir des règles de cohérence que l'AD propose, car à ce niveau, l'aspect de la conversation est monologal. Par exemple, dans la notion de cohérence argumentative, le principe de non-contradiction peut procurer des indices au niveau de l'intervention. En d'autres termes, à partir des marques linguistiques, notamment par les connecteurs logiques, on peut évaluer une intervention contradictoire ou non-contradictoire dans son ensemble. Pourtant, même si l'on prouve que le discours obéit totalement à ce critère, cela ne sera qu'une évaluation partielle qui résidera indépendamment dans le cadre des interventions de l'enfant victime. La notion de cohérence argumentative ne peut donc que partiellement traduire la cohérence de la déclaration, car à supposer que les interventions de l'enfant soient toutes argumentativement cohérentes, cela ne signifiera pas que le discours est entièrement cohérent. Au niveau de l'échange, c'est-à-dire la plus petite unité dialogale, c'est la notion de pertinence qui peut être utile afin d'évaluer la compatibilité des interventions. Toutefois, nous pensons que l'approche du CBCA qui vise à rechercher l'incohérence plutôt que la cohérence est appropriée, car nous avons précisé que dans les dialogues authentiques, les participants ont plutôt tendance à tenir des discours cohérents et pertinents ; si bien que l'incohérence ou la non-pertinence seront des objets de recherche plus significatifs que la cohérence ou la pertinence.

4. FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) ET FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES (FOS)

Le FOS, l'abréviation de la lexie complexe « Français sur Objectifs Spécifiques » apparaît comme une branche de la didactique du FLE, lequel est l'abréviation du terme « Français Langue Étrangère ». La didactique du FLE implique en gros, l'enseignement/apprentissage du français général, tandis que le FOS vise à l'enseignement/apprentissage du français à des fins spécifiques. Dans un monde où la globalisation règne de plus en plus, le FOS gagne du terrain, car « l'apprentissage des langues étrangères se voit orienter vers des formations de plus en plus spécialisées pour répondre aux échanges qui deviennent de plus en plus spécifiques notamment aux niveaux professionnel, universitaire²⁰ et même scolaire » (Qotb 2009 : 9).

Le FOS « est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (Cuq 2003 : 109). Le FOS se distingue du FLE par son aspect spécifique. En premier lieu, c'est son public visé qui est différent de celui du FLE parce que les apprenants (le plus souvent adultes) du FOS veulent plutôt un apprentissage dirigé à des fins bien précises. Ainsi,

ils veulent plutôt faire face en français à des situations de communication déterminées. Entre un comptable mexicain voulant suivre un stage à la Chambre du Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP), un boursier chinois préparant un doctorat en physique dans une université française, un guide jordanien ayant besoin d'étudier des cours de civilisation antique en français ou des cadres supérieurs d'entreprise tunisiens menant des projets avec des partenaires francophones, les publics de FOS sont marqués par leur diversité qui touche tous les domaines » (Qotb 2009 : 9).

²⁰ Signalons qu'un autre terme (encore plus spécifique) vient de faire son apparition dans la littérature: le FOU (Français sur Objectifs Universitaires) où « il s'agit d'une spécialisation au sein du FOS visant à préparer des étudiants étrangers à suivre des études dans des pays francophones » (<http://www.le-fos.com/historique-7.htm>.)

La deuxième spécificité du FOS provient du facteur de temps limité que les apprenants peuvent consacrer à ce genre d'enseignement/apprentissage. Toutefois,

« si le temps dévolu à cet apprentissage est limité, sa rentabilité pour les apprenants est, par contre, quasi certaine du fait de l'investissement immédiat qu'ils en font dans leur carrière universitaire ou professionnelle. C'est cette rentabilité des formations de FOS qui est à l'origine de la motivation des apprenants qui s'engagent pleinement et activement dans les différentes activités proposées. » (Qotb 2009 : 10).

Dans cette partie de notre thèse, après avoir retracé l'évolution du FOS comme une partie intégrante du FLE, nous allons aborder *l'approche de situations d'action langagière* et *l'approche de genres de texte/discours* afin d'élaborer une *séquence didactique* dans laquelle il sera possible d'utiliser les divers échanges des entrevues qui constituent notre corpus. Dans l'enseignement apprentissage de la langue étrangère (le FOS ou le FLE), au sein d'une situation d'action langagière donnée, il faut « connaître les spécificités du genre en question dans la langue cible, en fonction des besoins d'apprentissage, langagiers et culturels des apprenants » (Lousada 2004 : 132). Dans ce cas, le FOS et le FLE se rapprochent, car « il faudrait partir dans les deux cas des situations d'action langagière les plus pertinentes pour chaque public, que ce soit un public plus spécifique ou un public plus général. Dans les deux cas, il s'agira d'apprendre à maîtriser l'usage des différents genres de texte pour chaque situation de l'utilisation de la langue » (*ibid.*).

4.1. HISTORIQUE DU FOS

Les origines du FOS remontent aux années vingt du vingtième siècle avec la parution d'un ouvrage de français militaire que l'on considère comme le premier manuel de français spécialisé. « Il s'agit d'un ouvrage intitulé *Règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (1927) » (Qotb 2009 : 16). À l'époque, la France avait beaucoup de colonies en Afrique (Algérie, Maroc, Cameroun, Sénégal, etc.) et les soldats issus de ces nations qui étaient d'origine non-francophone ayant des difficultés langagières faisaient partie de l'armée française. Après la Première Guerre mondiale, c'est pour intégrer les combattants non-francophones à l'armée française afin de la rentabiliser le plus vite possible que la commission militaire a publié cet ouvrage. Le but essentiel de cet ouvrage était « de faciliter les rapports entre les militaires français et les

indigènes » (*ibid.* : 19) ; si bien que les cours portaient plutôt sur la compréhension orale des ordres donnés par les militaires français aux militaires indigènes. Certes, de nos jours, ce genre de français militaire n'existe plus, mais le français militaire est encore en usage lorsqu'un pays non-francophone achète des armes ou des véhicules militaires à un pays francophone et que l'usage de ces armes et véhicules exige une formation des militaires du pays acheteur par le pays fournisseur ; ou bien dans le cadre des conventions de formations bilatérales ou multilatérales, il arrive que les militaires d'un pays non-francophone poursuivent des formations militaires dans un milieu francophone.

Vers la fin des années 1950, voit le jour l'expression « français scientifique et technique » (FST) qui « résulte d'une décision politique (...), prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique (...), et de la langue française confrontée (déjà) à la poussée de l'anglais » (Holtzer 2004 : 15). Sous l'influence du structuralisme, le FST prend en compte les facteurs situationnels et communicatifs sans pour autant porter sur la méthodologie. Au cours des années 1960, « la problématique des textes/discours comme production verbale, orale ou écrite, adressée et située, aboutit à l'inclusion du FST dans un ensemble de niveau supérieur : les textes/discours spécialisés » (*ibid.* : 17). Vu la diversité des disciplines, une autre appellation commence à l'emporter sur le FST, d'où la naissance des termes « langue de spécialité » (LSP) ou « français de spécialité » (FSP).

C'est entre les années 1963 et 1973 qu'apparaissent les expressions de « langue de spécialité » (LSP) ou « français de spécialité » (FSP) qui sont largement influencées de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV). Par conséquent, « le Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion de Français (CREDIF) se charge d'élaborer les premières méthodes audio-visuelles du français de spécialité » (Qotb 2009 : 24). Les publications telles que « *Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques* (1966), *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire* (1966) » (*ibid.*), etc. sont des exemples de la tâche du CREDIF. Il en est de même chez Didier qui a publié une série d'ouvrages comme « *Introduction au français commercial* (1972), *Introduction au français économique* » (Holtzer 2004 : 18, 19), etc. Les points faibles du SGAV pour le FLE ont également influencé le FSP (par exemple les exercices structuraux qui prennent en compte

le code et non le discours). Par conséquent, de même que le SGAV a cédé sa place à l'approche communicative, de même le FSP a été remplacé par le « français instrumental » (FI) et le « français fonctionnel » (FF).

Au début des années soixante-dix, on voit apparaître la brève existence du « français instrumental » (FI), car ce dernier a immédiatement été remplacé par le français fonctionnel » (FF). En effet, le FI était considéré par certains comme un cas d'enseignement ou bien une sous-branche du FF. Dans l'évolution du FOS, le FI est la seule appellation qui a été lancée en dehors de la France (en Amérique latine), qui a privilégié, avant tout, la lecture des textes spécialisés pour but de « mettre l'enseignement au service du développement technique et scientifique » (Qotb 2009 : 27). Dans ce contexte, « l'adjectif "instrumental" véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages » (Holtzer 2004 : 13). Ce courant ne considère pas l'apprentissage du français comme un objectif en lui-même, mais comme un moyen pour le développement technique et scientifique, d'où son appellation « instrumental ». Il vise alors à la compétence de compréhension écrite par l'intermédiaire des textes spécialisés. Ainsi, le choix des textes et leurs utilisations comme matériels de cours posent des problèmes pour le formateur du FI, car il se peut que les apprenants n'aient pas la capacité linguistique sollicitée en français. Donc, en préparant les matériels de cours, le formateur doit prendre en compte d'une part les besoins des apprenants, d'autre part leur compétence langagière (notamment compréhension écrite). Afin d'éveiller la curiosité et l'intérêt chez les apprenants, le formateur opte plutôt pour « des textes illustrés (publicités), des textes à organisations discursives très nettes (un sondage) ou bien des textes dont la thématique est connue par les apprenants (l'actualité politique ou économique par exemple) » (Qotb 2009 : 30).

Au cours de l'année 1974, c'est le « français fonctionnel » (FF) qui a commencé à gagner du terrain dans l'histoire du FOS suite au courant passager du FI. En effet, on peut dire que le FI et le FF ont coexisté, à cette différence que le FI n'a pas duré longtemps. Le FF porte essentiellement sur « les principes d'une démarche méthodologique, avec un élément central le public, basé sur l'analyse des besoins en langue étrangère traduite en objectifs

fonctionnels » (Holtzer 2004 : 12). C'est avec l'article *Monsieur Thibaut et le bec Bunsen* de Louis Porcher (1976) que le terme français fonctionnel voit le jour. Porcher propose le terme français fonctionnel qui va à l'encontre de la méthodologie SGAV : « la meilleure définition du français fonctionnel nous paraît être celle d'un français qui sert à quelque chose par rapport à l'élève (et à l'avis) même de ses destinataires (...). Le français fonctionnel est celui que l'on enseigne en fonction d'un but » (Porcher 1976 : 16). Grâce à ses propriétés pratiques et efficaces qui ont pour but d'atteindre les objectifs précis dans le plus court délai, et avec le minimum d'effort, le FF « est devenu vite un enseignement fonctionnel du français langue étrangère qui ne fait pas référence qu'à des publics spécialisés, mais à tout public visé par un enseignement se fixant des objectifs langagiers précis et se donnant les moyens de les atteindre » (Yanru 2008 : 52). En bref, le FF englobait particulièrement deux volets : « enseignement du français à des publics spécialisés et démarche méthodologique d'enseignement du français » (Holtzer 2004 : 11). Pourtant il tend à disparaître vers le début des années 1980 de la même façon que ses précédents.

À la dernière étape de l'évolution de ce domaine d'enseignement/apprentissage du français, c'est le terme « français sur objectifs spécifiques » (FOS) qui est actuellement en usage depuis sa naissance au cours des années 1980. En fait, cette appellation qui n'est pas nouvelle par sa nature, est « calquée sur l'expression anglaise *English for Specific Purposes* (ESP) » (Qotb 2009 : 46). En effet, on ne peut véritablement pas parler d'un nouveau domaine vu que ces origines datent déjà des années 1950 comme le souligne Holtzer : « entré dans la terminologie didactique fin des années 1980, FOS n'est ni une notion véritablement nouvelle ni une expression totalement inédite (...). Ce qui est nouveau, c'est la promotion de l'expression, qui se lexicalise, comme appellation générique du domaine » (2004 : 20). Le FOS est « marqué par sa centration sur l'apprenant qui est avant tout le point de départ de toutes ses activités pédagogiques qu'il met en œuvre » (Yanru 2008 : 52) ; et « s'intéresse avant tout aux besoins des apprenants (souvent des adultes et des professionnels) qui veulent suivre des formations bien ciblées compte tenu de leur temps limité consacré à l'apprentissage. Leurs besoins d'apprentissage déterminent les différentes composantes du processus de l'apprentissage » (Qotb 2009 : 46). Ainsi, la nouveauté réside

plutôt dans l'avènement du FOS, car plusieurs didacticiens pensent qu'avec l'émergence du FOS, « tout enseignement du français a ses objectifs spécifiques » (Yanru 2008 : 52).

Pour conclure, les différentes appellations pour ce genre d'enseignement/apprentissage, qu'elles soient « français scientifique et technique » (FST), « langue de spécialité » (LSP), « français de spécialité » (FSP), « français instrumental » (FI), « français fonctionnel » (FF) ou dernièrement « français sur objectifs spécifiques » (FOS) sont « différents noms de baptême pour une même notion » (Holtzer 2004 : 22). Certes les points de vue et les priorités ont légèrement changé d'un courant à l'autre, mais la notion a toujours été composée de « mêmes objets centraux depuis trente ans : besoins, objectifs, publics, situation, langue spécialisée » (*ibid.*).

4.2. PROBLÉMATIQUE DU FOS

Comme le FOS est une notion dont les origines datent des années 1950 et qu'il y a eu divers courants de ce genre d'enseignement/apprentissage dans cet intervalle, il a gardé quelques concepts de ses précédents. Ainsi,

« sur le plan didactique, les principes de l'enseignement fonctionnel du français sont toujours à l'œuvre (...). Bien que la vision didactique, plus englobante, ait progressivement distingué de nouveaux éléments (culture, contexte), on doit admettre qu'elle n'est pas parvenue à construire des modèles et des programmes d'apprentissage intégrant méthodologiquement ces facteurs » (Holtzer 2004 : 21).

Le FOS a donc plutôt mis en valeur les objectifs de l'enseignement spécialisé du français. Sur le plan didactique, la première particularité du FOS porte sur la **diversité des publics** qu'on peut étudier sous 3 catégories. Premièrement, les **professionnels** « qui veulent faire du FOS en vue de faire face en français aux situations dans leurs milieux de travail. Ce type de publics concerne tous les domaines professionnels : affaire, tourisme, médecine, droit, etc. » (Qotb 2009 : 48). Deuxièmement, les **étudiants non francophones** « qui veulent poursuivre leurs études en français dans leur domaine de spécialité » (*ibid.* : 49). Troisièmement, les **émigrés** « qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie » (*ibid.*).

La deuxième particularité du FOS est centrée sur les **besoins spécifiques** des publics qui n'ont pas l'intention d'apprendre le français dit général, mais un français qui va contribuer à leurs démarches professionnelles. À ce propos, Qotb donne l'exemple des hommes d'affaires chinois qui veulent apprendre du FOS pour entrer en contact avec le monde d'affaires francophones, d'où leurs besoins spécifiques : « mener une conversation téléphonique, assister à une réunion de travail, lancer une campagne publicitaire pour les produits dans un pays francophone, etc. » (2009 : 49). Donc, le formateur du FOS, avant d'aborder l'activité de formation, doit prendre en compte ces besoins langagiers et élaborer le cours en fonction de ces derniers.

La troisième spécialité du FOS est le **temps limité consacré à l'apprentissage**. Les publics du FOS mentionnés plus haut consistent en général en des gens qui sont déjà engagés dans le travail ou dans une étude universitaire ; si bien qu'ils poursuivent ce genre de formation soit le soir après le travail ou l'étude, soit le week-end. Par conséquent, le formateur du FOS doit agir conformément à cette situation et élaborer le cours de sorte que les apprenants puissent supporter la fatigue.

La quatrième particularité du FOS est marquée par sa **rentabilité** qui incite les apprenants ayant les objectifs précis à poursuivre du FOS. Par exemple, les professionnels qui « veulent réussir leur carrière dans leurs entreprises en se distinguant de leurs collègues qui ne maîtrisent pas bien le français des affaires » (Qotb 2009 : 50). Ainsi, grâce au FOS, ils peuvent obtenir une augmentation de salaire ou une promotion. À ce propos, nous pouvons citer aussi les cours de français orientés vers des examens spécifiques, comme il en est pour les examens de KPDS (examen de langue étrangère pour les fonctionnaires turcs) en Turquie, selon lequel les fonctionnaires peuvent toucher une somme d'argent supplémentaire à leur salaire (ainsi que le DELF et le DALF sollicités dans des situations où se présente l'obligation de prouver officiellement son niveau de français).

Cinquièmement, le FOS est distingué par la **motivation des publics**. En fait, cette motivation résulte de l'équilibre entre le *temps limité consacré à l'apprentissage* et les *besoins spécifiques des publics* qui leur promettent une *rentabilité*. Ils sont déjà fatigués du travail et n'ont pas assez de temps libre ; si bien que peu de professionnels ou étudiants

seraient motivés pour poursuivre une telle formation faute de cette rentabilité du FOS. C'est grâce à cette motivation que les apprenants du FOS font face aux difficultés de l'apprentissage. Dans ce cas, si les apprenants de FLE ont une motivation intégrative, ceux du FOS ont une motivation instrumentale qui ne vise que leur domaine d'intérêt.

Le FOS ayant ces cinq propriétés précédemment citées fait partie de nombreux domaines professionnels ou étudiants dont :

- « — Le français des affaires,
- Le français de l'hôtellerie et du tourisme,
- Le français scientifique et technique,
- Le français juridique,
- Le français des relations internationales,
- Le français de la médecine,
- Le français des relations publiques et de l'administration,
- Le français du secrétariat,
- Le français des sciences sociales et humaines,
- Le français de l'informatique,
- Le français journalistique,
- Le français des transports,
- Le français des fonctionnaires,
- Le français des postes et télécommunications,
- Le français de traduction ou d'interprétation » (Qotb 2009 : 51).

4.3. COMPÉTENCES COMMUNICATIVES VISÉES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FOS

Selon l'usage courant du mot *compétence*, Charaudeau fait trois observations. En premier lieu, à partir de l'adjectif *compétent*, il souligne trois caractéristiques : « (1) la compétence signale une *aptitude à faire* ; (2) celle-ci est *finalisée* (aptitude à faire quelque chose dans un certain but) ; (3) cette aptitude à faire est une aptitude à *manipuler un matériau* (avec ou sans outils) » (2000 : 2). Deuxièmement, « on peut savoir faire quelque chose, et obtenir de bons résultats, sans nécessairement être compétent (...) Autrement dit, la compétence suppose à la fois "savoir-faire" et "connaissance" » (*ibid.* : 3). Troisièmement, le jugement de compétence est censé « se référer à l'adéquation entre une aptitude à faire et son résultat. Ce qui veut dire que le résultat est prévu dans la finalité de l'aptitude (...). Cela nous indique que la compétence est liée à un acte de production dont l'objet (matériel ou intellectuel) est conforme à ce qui est attendu, et non pas à un acte de création, dont l'objet,

évidemment, n'est pas prévisible » (*ibid.*). Dans la lignée de Charaudeau, Beacco entend par la *compétence* :

- « 1- une faculté (ou capacité), donnée comme non acquise, et/ou un savoir acquis (dans le cas des langues, ce n'est pas la faculté de langue, mais la compétence dans une langue donnée qui est à acquérir) ;
- 2- qui se manifeste de manière observable (comme savoir-faire) ;
- 3- dans une activité décomposable en éléments (phases, étapes...), impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel, au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits ;
- 4- rapportée à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes (impliquant donc une évaluation de conformité à un/des modèle(s) de référence) ;
- 5- et, de la sorte, transmissible parce qu'analysable » (2007 : 71, 72).

Pour Moirand, la compétence de communication comporte quatre composantes : (1) la **composante linguistique** qui comprend « la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue » (1990 : 20) ; (2) la **composante discursive** qui porte sur « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » (*ibid.*) ; (3) la **composante référentielle** qui concerne « la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations » (*ibid.*) ; (4) la **composante socioculturelle** où il s'agit de « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (*ibid.*). De ce point de vue, la compétence de communication « ne peut donc se réduire à des savoirs (connaissances linguistiques ou des savoir-faire) » (Tardieu 2008 : 26). Tardieu mentionne également que « l'approche communicative mise en place dans les années 1980 en France ne prend pas encore toute la complexité du concept » (*ibid.*) ; si bien que « ce sont les travaux du Conseil de l'Europe et la perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence qui vont modéliser la compétence de communication autour de trois composantes : linguistique, sociolinguistique, pragmatique » (*ibid.*).

Dans la classification du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), la **compétence linguistique** est « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au

lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations » (Conseil de l'Europe 2000 : 17). La compétence linguistique précisée par le Conseil de l'Europe comprend six sous-compétences. D'abord, la **compétence lexicale** où il s'agit « de la capacité d'utiliser le vocabulaire d'un domaine donné du FOS (affaires, sciences, tourisme, etc.) » (Qotb 2009 : 107). En effet, dans la plupart des situations de l'enseignement du FOS, cette compétence est considérée comme prioritaire à tel point qu'on attend une acquisition d'une grande partie des lexiques d'un domaine donné comme *lexique juridique*, *lexique militaire*, etc. Ensuite, c'est la **compétence grammaticale** qui compte. Certes, les éléments grammaticaux acquis aident l'apprenant du FOS à « mieux contrôler la compréhension et la production des phrases lors de ses interactions professionnelles ou universitaires » (*ibid.*), mais il est à noter que la plupart des formateurs de FOS optent pour un enseignement de grammaire implicite afin de mieux se focaliser sur les autres compétences communicatives visées. La troisième compétence linguistique est la **compétence sémantique** qui « traite de la conscience et du contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens » (Conseil de l'Europe 2000 : 91). On distingue trois types de compétence sémantique : (1) la **sémantique lexicale** qui « traite des questions relatives au sens des mots » (*ibid.*), à savoir la relation du mot et du contexte (référence, connotation, marqueur de notions spécifiques d'ordre général, etc.), ou bien les relations inter-lexicales (synonymes/antonymes, hyponymes, collocation, etc.) ; (2) la **sémantique grammaticale** qui « traite du sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux » (*ibid.*) ; (3) la **sémantique pragmatique** qui « traite des relations logiques telles que substitution, présupposition, implication » (*ibid.*). La quatrième compétence linguistique porte sur la **compétence phonologique** qui comporte la perception, la connaissance et la production des unités sonores d'une langue, par exemple « les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (sonorité, nasalité, occlusion, labialité), la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements), la prosodie ou phonétique de la phrase (...) » (*ibid.*). Il est indéniable que les publics professionnels du FOS vont participer aux colloques, aux réunions ou aux conférences dans leur domaine de spécialisation, c'est la raison pour laquelle cette compétence sera considérable dans leurs démarches professionnelles. En cinquième lieu, le

Conseil de l'Europe cite la **compétence orthographique** qui suppose « une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante » (*ibid.* : 92). C'est cette compétence qui sera primordiale lorsque l'apprenant du FOS va rédiger un rapport, préparer un exposé, passer un examen professionnel, etc. la dernière compétence linguistique est la **compétence orthoépique** qui suppose la capacité des apprenants « à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite » (*ibid.*). Ainsi, lors des cours de FOS ou des présentations, c'est grâce à cette compétence que les apprenants de FOS qui participeront aux échanges oraux « devront être capables de produire une prononciation correcte à partir de la forme écrite » (*ibid.*).

Quant à la **compétence sociolinguistique**, elle renvoie « aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté) » (Conseil de l'Europe 2000 : 18). Cette compétence suppose cinq sous-compétences. En premier lieu, les **marqueurs des relations sociales** qui se diffèrent d'une société à l'autre et qui dépendent « de facteurs tels que **a.** le statut relatif des interlocuteurs, **b.** la proximité de la relation, **c.** le registre du discours, etc. » (*ibid.* : 93). Les apprenants de FOS se servent de ces marqueurs lors de salutation, de présentation ou d'autres relations sociales comme il en est dans les échanges confirmatifs de rituel d'ouverture et de fermeture des conversations (bonjour, salut, à bientôt -à tantôt-, enchanté, au revoir, etc.). La deuxième compétence sociolinguistique consiste en des **règles de politesse** qui se différencient également d'une culture à l'autre et qui ont deux volets : l'un est la **politesse positive** comme « montrer de l'intérêt pour la santé de l'autre, partager expérience et soucis, exprimer admiration, affection, gratitude, offrir des cadeaux, promettre des faveurs, une invitation, etc. » (*ibid.* : 94) ; l'autre est la **politesse par défaut** comme « éviter les comportements de pouvoir qui font perdre la face (dogmatisme, ordres directs, etc.), exprimer un regret, s'excuser pour un comportement de pouvoir (correction, contradiction, interdiction, etc.), éluder, chercher des échappatoires, etc. » (*ibid.*). Les expressions qui concernent ces règles peuvent être comme *merci, je suis désolé, s'il vous plait, excusez-moi*, etc. La troisième compétence sociolinguistique inclut les **expressions de la sagesse**

populaire qui concernent les expressions figées comme les locutions, les proverbes, les expressions familières, etc. que les apprenants de FOS doivent utiliser dans des situations pertinentes. La quatrième compétence sociolinguistique est les **différences des registres** qui portent sur l'utilisation des variétés de la langue dans diverses situations de communication. Parmi ces types de registres de langue, on peut citer : les registres « formel (*Messieurs, la Cour !*), officiel (*La séance est ouverte*), informel (*On commence ?*), neutre (*Pouvons-nous commencer ?*), familier (*On y va ?*) ou intime (*Alors, ça vient ?*) » (*ibid.*). Cinquièmement et dernièrement, c'est le **dialecte et l'accent** qui comptent dans les compétences sociolinguistiques, car « dans le contexte du FOS, il est important que l'apprenant reconnaisse le dialecte du groupe professionnel avec lequel il est en contact » (Qotb 2009 : 110).

La **compétence pragmatique** recouvre « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie » (Conseil de l'Europe 2000 : 18). Ainsi, elle englobe deux sous-compétences. Premièrement, la **compétence discursive** qui recouvre :

- « • **la connaissance de l'organisation des phrases** et de leurs composantes
 - **la capacité à les maîtriser** en termes
 - de thème/rhème
 - d'information donnée/information nouvelle
 - d'enchaînement « naturel » (par exemple, temporel : *Il est tombé (et) je l'ai frappé. – Je l'ai frappé (et) il est tombé.*)
 - de cause/conséquence (par exemple, *Les prix montent ; les gens réclament une augmentation de salaire.*)
 - **la capacité de gérer et de structurer le discours** en termes
 - d'organisation thématique
 - de cohérence et de cohésion
 - d'organisation logique
 - de style et de registre
 - d'efficacité rhétorique
 - de **principe coopératif** (maximes conversationnelles de Grice, 1975) (...)
 - **la capacité à structurer ; le plan du texte**

C'est la connaissance des conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée, par exemple :

 - comment est structurée l'information pour réaliser les différentes macro-fonctions (description, narration, argumentation, etc.)
 - comment sont racontées les histoires, les anecdotes, les plaisanteries, etc.

- comment est construite une argumentation (dans un débat, une cour de justice, etc.)
- comment les textes écrits (essais, lettres officielles, etc.) sont mis en page, en paragraphes, etc. » (*ibid.* : 96).

Ainsi, la **compétence discursive** « permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents » (*ibid.* : 96), et montre certains aspects comme « souplesse, tours de parole, développement thématique, cohérence et cohésion » (*ibid.* : 97). Grâce à l'acquisition de cette compétence, l'apprenant de FOS arrivera à « effectuer ses interactions d'une façon cohérente et efficace. Par exemple, pour bien mener des négociations économiques avec les responsables français, un diplomate libanais devra organiser son discours de manière cohérente et logique en sachant comment et quand intervenir en vue de convaincre ses partenaires » (Qotb 2009 : 110, 111).

La deuxième compétence pragmatique est la **compétence fonctionnelle** qui porte sur « l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (Conseil de l'Europe 2000 : 98). La compétence fonctionnelle recouvre les micro-fonctions, les macro-fonctions et les schémas d'interaction. Les **micro-fonctions** consistent en « des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle d'énoncés simples (généralement courts), habituellement lors d'une intervention dans une interaction » (*ibid.*). La classification détaillée des micro-fonctions est la suivante :

« **1. Donner et demander des informations**

- identification
- compte rendu
- correction
- demande
- réponse

2. Exprimer et découvrir des attitudes

- factuelles (accord/désaccord)
- de connaissance (savoir/ignorance, souvenir/oubli, probabilité/certitude)
- de modalité (obligations, nécessité, capacité, permission)
- de volition (volontés, désirs, intentions, préférences)
- émotives (plaisir/déplaisir, goût/indifférence, satisfaction, intérêt, surprise, espoir, déception, inquiétude, gratitude)
- morales (excuses, approbation, regret, compassion)

3. Faire faire (suggérer)

- suggestions, requêtes, avertissements, conseils, encouragements, demandes d'aide, invitations, offres

4. Établir des relations sociales

- attirer l'attention, s'adresser aux gens, saluer, présenter, porter un toast, prendre congé

5. Structurer le discours

- (28 micro-fonctions, ouvrir les débats, prendre la parole, clôturer, etc.)

6. Remédier à la communication

- (16 micro-fonctions) » (*ibid.*).

Les **macro-fonctions**, de leur part, sont « des catégories servant à définir l'utilisation fonctionnelle du discours oral ou du texte écrit qui consistent en une suite (parfois importante) de phrases » (*ibid.* : 98), à savoir *description, démonstration, narration, instruction, commentaire, argumentation, exposé, persuasion exégèse, explication*, etc.

Une autre composante de la compétence pragmatique concerne les **schémas d'interaction**, modèles d'interaction sociale qui « sous-tendent la communication, telle que les modèles d'échanges verbaux » (*ibid.* : 99). Ces échanges peuvent être aussi bien des échanges basiques de trois interventions que des paires adjacentes comme « question→réponse, déclaration→accord / désaccord, requête / offre / excuses→ acceptation / refus, salutations / toast→réponse » (*ibid.*). Comme nous avons étudié en détail dans la partie 3.5. *Analyse hiérarchique et fonctionnelle de la conversation*, les échanges constituent les transactions, ainsi que ces dernières constituent l'incursion (conversation, interaction). Dans les interactions coopératives à des fins précises, les ressources langagières peuvent être utilisées pour

- « • former le groupe de travail et créer des relations entre les participants
 - mettre en place la connaissance partagée des caractéristiques propres à la situation pour en avoir une lecture commune
 - identifier ce qui pourrait et devrait être changé
 - parvenir à un consensus sur les finalités et les moyens de les atteindre
 - se mettre d'accord sur l'attribution des rôles
 - gérer les aspects pratiques de la tâche à effectuer, par exemple :
 - en reconnaissant et résolvant les problèmes qui surgissent
 - en coordonnant et en gérant les interventions
 - en s'encourageant mutuellement
 - en prenant acte de la réalisation d'objectifs secondaires tels que
 - reconnaître l'accomplissement final de la tâche
 - évaluer la transaction
 - compléter et achever la transaction » (*ibid.*).

Dans l'enseignement/apprentissage du FOS, la compétence fonctionnelle occupe une place déterminante, car « ce type d'apprentissage se base avant tout sur la réalisation des fonctions précises. D'où l'appellation du "français fonctionnel" utilisé au cours des années

soixante-dix » (Qotb 2009 : 111). Les apprenants du FOS vont utiliser ces acquisitions fonctionnelles dans des situations professionnelles, si bien que la maîtrise des compétences fonctionnelles sera capitale pour réussir dans leur tâche professionnelle.

4.4. ÉLABORATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FOS

Concernant la méthodologie, nous devons dire que le FOS n'a pas élaboré une méthodologie propre à lui. En effet, il « s'est moulé dans les divers courants méthodologiques qui ont parcouru la didactique du F.L.E. Actuellement, il s'inscrit pleinement dans la méthodologie (post)communicative telle que la profile *le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001)* et, à l'instar de *Français.com*, CLE International 2002 » (Richer 2008 : 22, 23). Toutefois, Sagnier mentionne que le FOS « est aujourd'hui irrigué par les apports du cadre conceptuel de l'approche communicative (AC), apports que l'on retrouve dans les méthodes et manuels » (2004 : 96). En effet, c'est avec l'approche communicative que les objectifs d'apprentissage et les besoins des apprenants ont été largement pris en compte dans l'enseignement des langues étrangères. Néanmoins, les besoins langagiers sont tellement variés que le formateur/concepteur de l'enseignement du FOS doit toujours faire face à de multiples situations d'enseignement comme le souligne Le Ninan :

« l'une des spécificités du français sur objectifs spécifiques (FOS) est la grande diversité des situations d'enseignement/apprentissage qui se présentent aux concepteurs de programmes et aux formateurs. Chacune de ces situations doit être analysée avec soin afin d'en déterminer les caractéristiques, et pouvoir ainsi élaborer et animer la formation qui répond le mieux aux attentes des apprenants » (2004 : 106).

De nos jours, le développement de la discipline de FOS et les transformations du marché linguistique agissent sur les efforts des didacticiens. Les éditeurs ont enrichi, ces dernières années, les manuels consacrés aux divers domaines du FOS. Ces méthodes parues depuis la naissance du FOS peuvent être positionnées « sur un continuum entre position forte et position faible dans l'approche notionnelle-fonctionnelle, selon le degré de priorité accordé à l'acquisition de fonctions de communication (s'appuyant sur des actes de parole) dans les situations cibles, au détriment des autres objectifs d'apprentissage » (Sagnier 2004 : 100). Ces méthodes prennent en compte particulièrement les éléments suivants :

- « – nature des échantillons langagiers servant de support aux activités ;
- types d'exercices et activités proposées,
- traitement de la grammaire et du lexique ;
- place de l'apprenant et de son vécu dans l'apprentissage ;
- traitement de la dimension culturelle de la communication » (*ibid.*).

Ce genre de manuels, « censé être un ensemble pédagogique “clé en main”, qui soulagerait l'enseignant du poids des préparations, se présente le plus souvent sous la forme d'un livre de l'élève, de supports audio ou/et vidéo, d'un cahier d'exercices et d'un guide pédagogique » (*ibid.* : 99). Pourtant, ces manuels ne recouvrent pas encore toutes les situations de l'enseignement/apprentissage du FOS. Qui plus est, même si ce genre de manuels de FOS existe pour certaines situations de l'enseignement, ils doivent toujours être appuyés par divers matériels de cours supplémentaires conformément aux spécificités des domaines concernés. Par conséquent, malgré l'enrichissement progressif des manuels pour l'enseignement/apprentissage du FOS, les propositions des cursus de FOS « reposent encore, pour l'heure, sur les démarches individuelles des enseignants et dépendent trop largement de leur niveau de formation et de leur expérience professionnelle, par manque de supports pédagogiques adéquats disponibles sur le marché » (*ibid.* : 104). En effet, c'est tout d'abord le formateur du FOS qui se spécialise ou doit se spécialiser dans le domaine concerné en vue des objectifs visés. De ce fait, et étant donné que les publics, leurs besoins langagiers et les situations d'apprentissage du FOS sont souvent complexes et variés, adopter une approche comme *l'approche de situations d'action langagière* et *l'approche de genres de texte/discours* que nous allons aborder dans ce qui suivra, semble comme la meilleure solution pour l'élaboration d'un programme de FOS au lieu d'insister sur des démarches curriculaires standard.

Dans cette partie de notre thèse, nous n'allons pas élaborer un programme de FOS, mais nous allons simuler une situation d'enseignement de FOS où les publics (ici turcs) seraient constitués de policiers, de gendarmes, de juges, d'avocats, de psychologues, de criminologues, de médecins légaux et de tous ceux qui sont concernés par les sciences légales et qui veulent se spécialiser dans le domaine de *l'audition de l'enfant*, notamment en application de *l'entrevue par étapes progressives* lors de *l'entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel*. Parmi ces publics, les psychologues

et les criminologues ayant déjà une formation préalable requise pourraient également poursuivre une formation approfondie concernant *l'expertise de la crédibilité selon la méthode CBCA*. Dans cette situation, les apprenants vont poursuivre ces formations en dehors de la Turquie, dans un milieu francophone, à savoir au Québec. Il s'agira d'une formation professionnelle d'une semaine. Afin de préparer les apprenants à leur formation professionnelle à l'étranger, l'enseignement de FOS dans le domaine concerné sera effectué en Turquie. Ce sera un stage intensif de FOS qui va préparer les apprenants à poursuivre leur stage de formation professionnelle au Québec ; si bien qu'ils poursuivront une formation de FOS de 4 semaines, soit 2 heures par jour (60 heures d'apprentissage/enseignement intensif) avant d'aller au Québec. Au cours de leur formation de spécialisation, toutes les documentations, tous les matériels de cours, ainsi que la langue de formation seront en langue française. Certes, ce public incluant les professionnels volontaires sera quasi homogène, cela étant dû à leur profession, mais ils seront sans doute hétérogènes à propos de leur niveau d'acquisition de la langue française comme langue étrangère. Toutefois, les objectifs langagiers seront les mêmes pour chacun, car ils devront tous être capables de suivre les mêmes cours. Comme matériel pédagogique, le formateur de FOS utilisera en premier lieu les documents authentiques concernant l'abus sexuel envers les enfants, l'audition de l'enfant victime d'abus sexuel, l'entrevue par étape progressive, l'expertise de la crédibilité selon la méthode CBCA, etc. Afin de mieux mettre l'accent sur la notion de l'abus sexuel envers les enfants, le formateur peut avoir recours à plusieurs faits-divers parus dans les médias (journaux, télévision, internet, etc.). Les matériels de cours de FOS peuvent contenir d'un côté les séquences dérivées des livres et des articles de ce domaine (les livres et les articles concernés sont indiqués dans la bibliographie de notre thèse) ; de l'autre, les diverses suites d'échanges des entrevues qui constituent notre corpus (comme document authentique). Toutefois, les diverses séquences des témoignages réellement vécus doivent être dépersonnalisées et pédagogisées. Ainsi, les déclarations des enfants victimes d'abus sexuel peuvent servir de matériels de cours à l'enseignement de FOS. Dans cette démarche, nous allons montrer la possibilité d'utiliser les entrevues qui constituent notre corpus comme documents authentiques dans cette situation d'enseignement. Néanmoins, il est à noter qu'en Turquie l'expertise de la crédibilité selon la méthode CBCA n'est ni connue (ou peu connue), ni reconnue ; actuellement, c'est seulement dans l'Institut de la médecine légale de l'Université

d'Istanbul que ce cours est donné (en turc) par un seul professeur qui s'est spécialisé dans ce domaine en Allemagne. Il s'ensuit que le meilleur moyen de poursuivre une telle formation de spécialisation pour les Turcs, c'est de partir à l'étranger. Les publics de FOS de notre exemple peuvent avoir l'occasion de poursuivre ces formations au Canada, en Belgique ou en France (dans notre exemple au Canada-Québec). Prenons l'exemple du professeur Hubert Van Gijseghem (psychologue, expert psycholégal, professeur titulaire (retraité) à l'École de Psycho-Éducation de l'Université de Montréal) qui offre une panoplie de formations en français et dans un milieu francophone (Montréal). À titre d'exemple, nous citons ci-dessous les diverses formations qu'il offre en les retirant de son site officiel :

« Formations offertes :

Thèmes reliés à l'Abus Sexuel :

- Abus sexuels, données empiriques et théoriques
- L'évaluation d'une allégation d'abus sexuel
- Les "fausses" allégations d'abus sexuel
- Les souvenirs retrouvés en matière d'abus sexuel
- Les séquelles chez l'adulte d'un abus sexuel vécu à l'enfance
- Les enjeux psychothérapeutiques chez l'adulte ayant un passé d'abus sexuel
- Thérapie de la victime d'abus sexuel : Intérêt et limites
- Prévention de l'abus sexuel : Intérêt et limites
- Les conséquences de l'abus sexuel : données empiriques et théoriques
- Un enfant dévoile un abus : Balises pour la recherche de la vérité
- La personnalité de l'abuseur sexuel: Recherche empirique, proposition théorique, proposition typologique
- Typologie de l'abuseur sexuel à partir d'un modèle psycho-dynamique
- La place unique du pédophile parmi les abuseurs sexuels
- L'adolescent abuseur sexuel (ou Les abus sexuels commis par des mineurs)

Thèmes reliés à l'Aliénation Parentale

- Définitions et description
- Sources de l'Aliénation parentale
- Contexte socioculturel de l'Aliénation Parentale
- Remèdes psychosociaux et judiciaires à l'Aliénation Parentale
- L'Aliénation Parentale : Controverses

Thèmes reliés à l'Expertise Psycholégale :

- L'expertise psycholégale, aspects épistémologiques et méthodologiques
- La place de l'expert dans le monde judiciaire
- L'expertise de la crédibilité d'une déclaration
- L'expertise psycholégale dans les différentes juridictions
- Déontologie de l'expertise psycholégale
- L'expertise psycholégale en matière familiale
- Garde résidentielle et intérêt de l'enfant

Thèmes reliés à l'Audition de l'Enfant :

- Méthodologie de L'Audition de l'Enfant. Entrevues non suggestives et/ou par étapes progressives
 - L'expertise de la crédibilité selon la méthode CBCA (Criteria Based Content Analysis)
 - Pièges de l'Audition de l'enfant. La suggestibilité de l'enfant et le biais de la confirmation (Effet Rosenthal)
 - L'Analyse de la Validité d'une Déclaration (SVA ou Statement Validity Analysis) »
- (<http://www.hubertvangijseghem.com/formations-offertes.html>).

L'élaboration d'un programme de FOS n'est pas en fait aussi facile qu'elle en a l'air, comme le soulignent Mangiante et Parpette : « les programmes de FOS correspondant à des situations précises sont faciles à concevoir (ce qui ne signifie pas faciles à mettre en œuvre...) » (2012 : 1). Pour qu'une démarche d'élaboration de programmes de FOS puisse concerner toutes les particularités que nous avons mentionnées plus haut, il faut que sa mise en œuvre comprenne les étapes suivantes :

- « 1- La demande ou l'offre de formation
- 2- L'analyse des besoins
- 3- La collecte des données
- 4- Le traitement des données
- 5- L'élaboration des activités didactiques » (Gahmia 2009 : 46)

La première étape consiste en des démarches qui déclenchent un enseignement de FOS. Cette étape peut être entamée tantôt par les centres d'apprentissage de langue étrangère qui offrent des formations ; tantôt par un groupe d'apprenants, une institution ou une société privée qui demandent une formation professionnelle. Dans notre exemple, cette étape consistera en une demande des apprenants (policiers, gendarmes, juges, avocats, psychologues, criminologues, médecins légaux, etc.) qui veulent poursuivre une formation professionnelle dans le domaine de l'audition des enfants victimes d'abus sexuel. Le tableau suivant (25) peut aider à distinguer entre les paramètres d'une demande de formation et d'une offre de formation. Dans notre exemple de situation d'enseignement, ce sont les paramètres pour la formation demandée qui sont en question.

Tableau (25) : la différence entre la demande et l'offre de formations en FOS²¹

	Formation demandée	Formation offerte
Origine	Demandée par des professionnels, des étudiants, etc.	Offerte par des centres de langues, Alliances françaises, centres culturels français, etc.
Public visé	Restreint au même public de la même spécialité. Ex : formation destinée uniquement aux guides touristiques.	Très large pour regrouper toute une spécialité. Ex : le français du tourisme peut concerner des guides touristiques, des réceptionnistes, des voyagistes, etc.
Besoins langagiers	Bien identifiés.	Flous ou non identifiés.
Contenu	Concerne directement le public visé.	Peut concerner ou non le public suivant la formation.
Thèmes	Situations de communication : Ex : accueil d'un groupe de touristes à l'aéroport, scène de vente, correspondance commerciale, etc.	Thèmes de la discipline concernée. Ex : pour le français médical : hypertension artérielle, syndrome dysentérique, chirurgie cardiaque, etc.
Rôle	Nécessaire pour la carrière professionnelle ou universitaire des apprenants.	Nécessité incertaine pour la carrière professionnelle ou universitaire
Utilité	Immédiate et urgente.	Aléatoire.

Quant à la deuxième étape qu'est *l'analyse des besoins*, elle porte sur « les situations langagières que les apprenants vivent ou vivront à l'issue de leur formation et qui sont à l'origine de la demande de programme. Elle prend également en considération l'arrière-plan culturel des discours échangés dans ces situations, lequel participe pleinement à la réalisation de la communication » (Mangiante et Parpette 2012 : 2). Lors de l'analyse des besoins du public visé, le concepteur de FOS doit d'abord essayer de préciser et délimiter la situation de communication de l'enseignement en question. Pour ce faire, il doit se poser des questions à partir desquelles il pourra élaborer la situation d'enseignement dans laquelle se déroulera le FOS. Mangiante et Parpette citent ce genre de questions comme suit :

« à quelle utilisation de français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ? De quel sujet ? De quelle manière ? Que lira-t-il ? Qu'aura-t-il à écrire ? (...) Quelles situations de communication faut-il prévoir par rapport à l'objectif assigné à la formation ? Dans

²¹ Retiré de Qotb (2009 : 141).

quels lieux, pour quelles actions ? En interaction orale ? Avec quels interlocuteurs ? En lecture ? En écriture ? Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel ou social à connaître (...) Quelles sont les différences culturelles prévisibles (...) ? » (Mangiante et Parpette 2004 : 23-25).

Dans notre exemple, le concepteur peut imaginer et simuler une situation de communication où les publics turcs (ayant déjà un certain niveau de français comme langue étrangère) constitués de policiers, de gendarmes, de juges, d'avocats, de psychologues, de criminologues, de médecins légaux, etc. qui veulent se spécialiser en *l'audition de l'enfant* se rendent au Québec pour poursuivre une formation professionnelle dans un centre de formation. Ainsi, ils devront être capables de comprendre les cours, participer aux échanges avec l'enseignant et les autres apprenants, lire des documents dans le domaine juridique et psychologique, mener une entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime, suivre les nouvelles et les articles parus sur internet, se débrouiller dans la vie quotidienne au Québec, discuter avec l'enseignant, avec ses collègues, ainsi qu'avec d'autres gens qu'ils pourraient rencontrer au Québec, etc.

Les particularités des publics et leurs besoins langagiers une fois déterminés, c'est la collecte des données qui s'avère capitale dans l'élaboration du FOS. La collecte des données « aide le concepteur à prendre connaissance du domaine visé, ses particularités, ses situations de communication, ses interlocuteurs, ses documents, etc. » (Qotb 2009 : 150). Les mises au point précédentes montrent que les modèles d'enseignement standard, ainsi que les matériels de cours standard ne sont ni pertinents ni suffisants dans l'élaboration du FOS, ce qui révèle l'importance des documents authentiques dans ce type d'enseignement / apprentissage.

En didactique des langues, afin d'augmenter la motivation des apprenants, Korkut mentionne que « se servir de documents authentiques qui reflètent la langue telle que l'on utilise dans la vie réelle serait un bon choix à moins que ceux-ci ne créent pas trop de problèmes de compréhension par rapport aux niveaux langagier et culturel des apprenants » (2004 : 86). On entend par les documents authentiques « des messages (verbaux ou verbaux-iconiques) *prélevés au sein d'échanges ayant réellement eu lieu entre des natifs* de la langue enseignée et donc, par nature, conformes aux pratiques communicatives attestées de ceux-ci » (Besse 1987 : 183). En fait, ces documents ne sont pas produits à des fins

didactiques par leur nature, mais ils occupent une place privilégiée dans la didactique des langues : « d'une part, ils sont choisis (par le maître et/ou par les étudiants) en fonction des besoins d'apprentissage, de l'intérêt qu'ils suscitent, des connaissances qu'ils présupposent ; d'autre part, ils sont "travaillés" en classe afin de favoriser les processus d'acquisition de la langue qui les structurent » (*ibid.*). Donc, en se servant des documents authentiques, les apprenants de FOS entrent en contact direct avec leur domaine de spécialité même s'ils ne sont pas dans un milieu francophone. Les documents authentiques constituent aussi « une source de motivation pour les apprenants qui pensent à la rentabilité de leur formation. D'où la réciprocité positive entre les documents authentiques et la motivation des apprenants » (Qotb 2009 : 153).

Dans certains cas, il se peut que le formateur doive didactiser ces documents en prenant en considération leur accessibilité pour les apprenants et les besoins langagiers. C'est absolument le cas des déclarations des enfants victimes qui constituent notre corpus. Si le concepteur de FOS veut les utiliser comme documents authentiques, il doit les didactiser non seulement en vue de leur accessibilité pour les apprenants, mais aussi en raison des obligations de confidentialité des déclarations réellement vécues. Ainsi, conformément à la confidentialité des déclarations des enfants présumés victimes d'abus sexuel, et en vertu des droits de l'homme et des lois qui sont en vigueur au Canada et en Turquie concernant les droits de l'enfant, tous les noms des personnes et des lieux, ainsi que les dates et d'autres indices qui pourraient dévoiler l'identification des victimes doivent être camouflés, de façon qu'il ne reste aucune trace de l'identité de la victime et que les déclarations prennent une forme anonyme. Les déclarations une fois devenues neutres et dépersonnalisées, le formateur du FOS peut s'en servir comme matériel de cours. Ainsi, la didactisation des matériels de cours constitue la quatrième étape de l'élaboration des cours de FOS (traitement des données).

La cinquième et dernière étape de l'élaboration des cours de FOS est l'élaboration et le cheminement des activités didactiques. C'est l'étape la plus importante du processus, au cours de laquelle le concepteur doit préciser ce qu'il va enseigner et comment va se dérouler l'enseignement. Nous avons mentionné plus haut que le FOS n'a pas élaboré une méthodologie propre à lui si bien qu'il y a diverses approches proposées par les didacticiens

à propos de l'enseignement/apprentissage du FOS. Vu que la situation de communication joue un rôle capital dans l'enseignement de FOS, nous allons aborder *l'approche de situations d'action langagière* et *l'approche de genres de texte/discours*.

Étant donné son aspect situationnel, l'approche de situations d'action langagière privilégie avant tout le lien entre le contexte et le langage, comme le souligne Lousada :

« la préoccupation d'adapter le programme à son public-cible nous pose la question du contexte, ou des contextes qui seraient pris comme corpus dans une démarche d'enseignement d'une langue étrangère (...). Le rapport de l'homme au milieu se fait au travers des activités sociales, dont le langage. L'activité humaine est ainsi régulée et médiatisée par le langage et c'est la raison pour laquelle, parmi les activités sociales en général, nous retrouvons les activités langagières, qui sont présentes dans les situations d'action langagière (2004 : 126, 127).

Selon cette approche, « la différence d'un programme de FLE et d'un programme de FOS se situerait donc dans le choix des situations d'action langagière choisies, qui pourraient être plus générales pour le FLE et plus attachées aux contextes spécifiques déterminés par le domaine du travail en question dans le cas du FOS » (*ibid.* : 127). Le choix des situations d'action langagière se fait conformément aux particularités des publics et à leurs besoins langagiers. Étant donné l'importance accordée aux situations d'action langagière, le concepteur est poussé à « bien analyser le contexte dans lequel se dérouleront les situations prévues : lieux, durée, acteurs, tâches, etc. en prenant en compte évidemment les besoins culturels et ceux d'apprentissage » (Qotb 2009 : 170).

L'approche de situations d'action langagière et l'approche de genres de texte/discours sont deux approches qui se complètent en enseignement du FOS, car les situations d'action langagière dans un domaine professionnel quelconque et les descriptions de leurs formes linguistiques peuvent « se faire à travers un classement de genres de textes, organisés sous forme de séquences didactiques, visant à développer un ensemble de capacités langagières chez les apprenants » (Lousada 2004 : 128). Ainsi, c'est l'utilisation de genre/type de texte/discours comme matériel de cours qui s'avère importante, car « en tant que constructions socio-historiques, plusieurs genres sont plus ou moins maîtrisés par les locuteurs natifs d'une langue » (*ibid.*) ; tandis que les apprenants de cette langue étrangère doivent déployer beaucoup d'efforts afin d'y parvenir. Dans ce cas, l'approche

méthodologique pour les apprenants de FOS devrait consister à « enseigner à comprendre et à produire les genres les plus courants dans les situations de travail auxquelles ils seraient probablement exposés » (*ibid.*). Le programme serait donc organisé tout d'abord en prenant en compte le genre comme unité d'enseignement. Deuxièmement, le genre devrait aussi être envisagé en tant qu'outil d'apprentissage afin de développer trois types de capacités langagières : « capacités d'action, capacités discursives et capacités linguistico-discursives » (*ibid.* : 129). Les capacités d'action concernent « la mobilisation des représentations du producteur sur le contexte de production » (*ibid.*), tandis que les capacités discursives comprennent « les opérations d'organisation textuelles du texte à être produit, du choix d'un ou plusieurs types de discours et du choix du mode d'organisation séquentielle » (*ibid.*). Les capacités linguistico-discursives, de leur côté, concernent « les aspects linguistiques proprement dits, y compris les opérations de textualisation (comme, par exemple, la cohésion textuelle) et les opérations énonciatives (comme par exemple la modalisation des énoncés) » (*ibid.*). Dans cette démarche, les notions de genre de texte/discours et de capacité langagière seraient appliquées en classe de FOS à travers les *séquences didactiques*. Ces dernières peuvent être définies comme « un ensemble d'activités organisées de manière systématique autour d'une activité langagière » (*ibid.*), et doivent assurer le développement de trois capacités précédemment citées.

Dès lors, nous allons essayer d'élaborer une séquence didactique sur un type/genre de discours selon une situation d'action langagière dans laquelle les publics turcs (ayant déjà un certain niveau de français comme langue étrangère) constitués de policiers, de gendarmes, de juges, d'avocats, de psychologues, de criminologues, de médecins légaux, etc. qui veulent se spécialiser en *l'audition de l'enfant* et qui se rendront au Québec afin de poursuivre une formation professionnelle dans un centre de formation. Certes, ces apprenants vont poursuivre diverses séquences didactiques pendant leur enseignement de FOS, et l'entrevue avec l'enfant victime ne sera pas le seul sujet de l'enseignement, mais notre cas va simplement consister en une séquence didactique exemplaire qui va porter sur le déroulement de l'entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel. Ainsi, nous allons montrer comment une transaction d'une conversation (à savoir *l'étape de la mise en relation de l'entrevue par étapes progressives*) peut être utilisée comme matériel de cours dans une séquence didactique (pour plus de détails sur les autres

étapes de cette entrevue, voir *1.2. entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel*). Les paramètres de cette séquence didactique sont les suivants :

Public cible : policiers, gendarmes, juges, avocats, psychologues, criminologues, médecins légaux, etc. d'origine turque.

Thème : déroulement de la première étape (étape de la mise en relation) de l'entrevue par étapes progressives avec l'enfant victime de l'abus sexuel.

Genre : *l'entrevue par étapes progressives* qui fait partie du sous-genre *l'entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel*, dans le genre *l'entrevue à des fins criminologiques*, lequel faisant partie de l'hypergenre *les échanges en contexte professionnel*.

Capacité d'action : discussions sur différentes sortes de l'abus (l'abus physique, l'abus psychologique, l'abus sexuel, etc.). Discussion sur l'importance de la déclaration de l'enfant dans les incidents d'abus sexuel. Explication des 7 étapes de l'entrevue par étapes progressives. Lecture des échanges de la première étape (étape de la mise en relation) d'une des entrevues par étapes progressives, choisie, adaptée et didactisée à partir du corpus.

Capacité discursive : activités liées à l'organisation et au développement de l'entrevue par étapes progressives en tant que conversation. Explication et discussion sur l'ouverture et la fermeture de la conversation, explications des échanges réparateurs et confirmatifs, explication de divers actes de langage dans les interventions de l'enfant et de l'intervenant, etc.

Capacité linguistico-discursive : activités liées à l'organisation énonciative des entrevues. L'utilisation des déictiques et des anaphoriques, des relations de pertinence et de cohérence, des procédés d'inférence, la pluralité des voix dans les entrevues, etc.

L'objectif pédagogique de cette séquence didactique est de connaître le fonctionnement des interactions langagières entre l'intervenant et l'enfant victime et de pouvoir les imiter afin de produire des conversations semblables selon diverses situations de communication.

Afin d'appliquer cette séquence didactique en classe de FOS, le formateur/concepteur de FOS peut préparer diverses activités et différents exercices à partir des transactions choisies et didactisées parmi les déclarations des victimes (ces déclarations sont également modifiées et dépersonnalisées même avant la pédagogisation de la séquence didactique proposée). Prenons l'exemple suivant (550) à partir duquel le formateur du FOS pourra développer le cours. Avant de distribuer la transcription de cette séquence aux apprenants, le formateur peut d'abord discuter avec les apprenants sur l'entrevue par étapes progressives (les différentes étapes de l'entrevue, l'ambiance pour la rencontre avec l'enfant, les démarches préalables avant de commencer l'entrevue, etc.). Ainsi, il peut avoir une idée sur le niveau de connaissances préalables des apprenants. Il peut profiter de la première partie de notre thèse afin de se procurer des connaissances requises préalables sur le déroulement de cette entrevue. Après avoir distribué le matériel de cours aux apprenants, les apprenants peuvent d'abord faire une lecture individuelle silencieuse et ensuite, le formateur peut leur demander de quelle étape de l'entrevue il pourrait s'agir. Après cette discussion, il peut faire lire cette séquence à deux apprenants.

Exemple (550)

1. Intervenant — Bonjour XX
2. Enfant — Bonjour
3. Intervenant — Quel âge t'as là ? Peux-tu me dire ton âge ? On s'est vu la semaine passée.
4. Enfant — Oui.
5. Intervenant — Quel âge t'as là ?
6. Enfant — Cinq ans
7. Intervenant — Cinq ans ? Oh ! Tu t'en viens grande.
8. Enfant — Oui.
9. Intervenant — Tu te souviens-tu de mon nom ?
10. Enfant — YY
11. Intervenant — Est-ce que tu sais qu'est ce que je fais moi dans la vie, je te l'ai expliqué la semaine
12. passée. Tu peux-tu m'en parler un petit peu ?
13. Enfant — Oui.
14. Intervenant — C'est quoi mon travail ? Dans tes mots, qu'est-ce qu'il te vient dans la tête ?
15. Enfant — Je m'en souviens, oui je m'en souviens.
16. Intervenant — Oui, c'est à peu près quoi ? Qu'est-ce que je fais ?
17. Enfant — ---
18. Intervenant — Est-ce que je travaille avec les adultes ou les enfants ?
19. Enfant — Des enfants.
20. Intervenant — Oui, puis, qu'est-ce que je fais avec eux autres ?
21. Enfant — Tu parles.

22. Intervenant — Pourquoi je leur parle ?
23. Enfant — Parce qu'y ont des problèmes.
24. Intervenant — Alors, sais-tu pourquoi on se voit ce matin ?
25. Enfant — ---
26. Intervenant — Oui ?
27. Enfant — Oui.
28. Intervenant — Pourquoi tu penses ? Peux-tu me donner une idée ?
29. Enfant — Oui.
30. Intervenant — Pourquoi on se voit ?
31. Enfant — Ben, parce qu'avant là, je parlais pas pis là je parle.
32. Intervenant — Puis là, dans le fond là, ce que tu me dis, c'est que la semaine passée, t'étais pas trop
33. prête à me parler, puis à matin, tu sembles plus en forme pour me parler ?
34. Enfant — Oui.
35. Intervenant — Alors la semaine passée YY est allée te voir chez toi. Elle a vu ta chambre, elle a vu ta
36. mère, elle a vu ta petite sœur.
37. Enfant — Elle a vu mon beau-père.
38. Intervenant — Ton beau-père, comment il s'appelle déjà ton beau-père ?
39. Enfant — ZZ
40. Intervenant — ZZ. On a parlé de qui en plus de ça ?
41. Enfant — On a parlé de ma mère.
42. Intervenant — Oui.
43. Enfant — Moi, toi, pis mon beau-père.
44. Intervenant — Oui, je pense qu'on a parlé de ton père un petit peu.
45. Enfant — AA ?
46. Intervenant — Oui, ton père il s'appelle-tu AA ?
47. Enfant — Ben mon beau-père s'appelle ZZ pis mon père s'appelle AA.
48. Intervenant — Oui, je pense qu'on a parlé un petit peu de AA. Ça fait un bout de temps que tu l'as pas vu
49. AA.
50. Enfant — Ah oui ! On a parlé de mon père.
51. Intervenant — Oui c'est ça.
52. Enfant — Oui l'autre fois.
53. Intervenant — Oui, puis qu'est ce que tu m'as dit déjà ? Tu peux-tu m'en parler un petit peu pour voir si
54. YY, elle a rien oublié ? Parce que finalement tu m'en as pas parlé beaucoup là. Qu'est-ce que tu m'as dit
55. jusqu'à date là sur ton père ?
56. Enfant — J'm'en souviens pus ben ben.
57. Intervenant — Dans le fond, on va recommencer un petit peu. Toi, tu restes-tu avec lui ton père ?
58. Enfant — Hein ?
59. Intervenant — Est ce que tu restes avec ton père ?
60. Enfant — Des fois je m'fais garder par mon père. Des fois mais pas beaucoup. Juste dans fin de
61. semaine.
62. Intervenant — Tu t'ennuis-tu de ton père ?
63. Enfant — Ben un p'tit peu.
64. Intervenant — Un petit peu ? Ça fait longtemps que tu l'as pas vu ?
65. Enfant — Oui.
66. Intervenant — Sais-tu combien de temps à peu près ?
67. Enfant — Que je l'ai pas vu ?
68. Intervenant — Oui.
69. Enfant — Ça fait à peu près ça, ça, ça, ça, ça.
70. Intervenant — Oh mon Dieu ! Ça fait longtemps. Pourquoi tu l'as pas vu depuis si longtemps ?
71. Enfant — Ben, par ce qu'y m'a fait quelque chose de méchant pis moi j'aime pas ça.
72. Intervenant — O.K. Tu dis qu'il t'a fait quelque chose de méchant.
73. Enfant — Est-ce que tu l'as jeté mon dessin ?
74. Intervenant — Non, il est encore là ton dessin. On va le regarder tantôt. O.K. ?
75. Enfant — O.K.
76. Intervenant — Là si on revenait...Parce que c'est important qu'est-ce que...Moi, ce qui est important
77. pour moi, là XX.
78. Enfant — Tu me taperas pas ?
79. Intervenant — Tu penses que je te taperais ?

80. Enfant — Non.
81. Intervenant — Tu penses que les gens peuvent te taper ?
82. Enfant — Non.
83. Intervenant — Est-ce qu'il y a quelqu'un qui t'a dit que tu serais tapée si tu me parlais ?
84. Enfant — Non.
85. Intervenant — Ah non ?
86. Enfant — Non.
87. Intervenant — Non, YY , elle tape jamais les enfants. Ça fait pas partie de mon travail ça moi. Je suis là
88. pour les aider, pas pour les taper. Est-ce que tu penses que c'est en tapant les enfants qu'on les aide ?
89. Enfant — Non, aider c'est pas taper.
90. Intervenant — Alors on va regarder ça ensemble. Tu me dis que ton père, tu le vois plus parce qu'il t'a
91. fait des choses méchantes.
92. Enfant — Oui.
93. Intervenant — Tu peux-tu me parler de ces choses méchantes- là ? On était rendu... là, la semaine
94. passée, tu m'avais dit ça qu'il te faisait des choses méchantes, mais t'étais pas capable, t'étais pas assez
95. en forme pour me dire que c'était quoi des choses méchantes- là.
96. Enfant — Mais là je suis en forme.
97. Intervenant — Tu te sens en forme aujourd'hui ?
98. Enfant — Oui.
99. Intervenant — Alors tu me dis que ton père, il te fait des choses méchantes. C'est quoi ces choses
100. méchantes- là ? (Déclaration 2)

En étudiant (analysant) l'exemple (550) comme conversation et en produisant des conversations semblables, les apprenants peuvent saisir comment une interaction se structure, comment s'organisent des tours de paroles, comment s'enchaînent les interventions pertinentes. Par exemple, afin d'entamer la conversation, c'est-à-dire l'étape de la mise en relation de l'entrevue par étapes progressives, l'ouverture habituelle est plus souvent un échange confirmatif comme dans l'exemple (550) : « bonjour - bonjour ». Mais ce n'est pas l'unique façon d'aborder la conversation, car l'intervenant peut utiliser d'autres formes possibles (à partir d'autres exemples de notre corpus). À ce stade, le formateur de FOS peut donner comme exemples les autres échanges tirés des autres entrevues (les exemples de 332 à 340). Le formateur peut aussi préparer des jeux de rôle pour les apprenants tout en changeant les variables concernant l'enfant (son âge, sa capacité linguistique, son sexe, sa situation psychologique, etc.). Conformément à cette situation, deux apprenants peuvent essayer de mettre en scène un dialogue semblable aux échanges de l'exemple (550). Cela peut être aussi bien un exercice de production écrite qu'orale. Ainsi, les apprenants s'endossent des rôles interactifs dans lesquels les actes de paroles leur chargent des devoirs et des droits qui fixent l'alternance des tours de paroles. Aussi apprennent-ils par qui et comment les thèmes sont entamés, comment les interlocuteurs prennent en charge les thèmes en question. Concernant les fonctions illocutoires, ils apprennent à moduler leurs énoncés conformément aux énoncés de leur interlocuteur tout

en prenant en compte les actions et les réactions possibles des interlocuteurs. Par rapport aux jeux de rôle que le formateur leur propose, l'apprenant essaiera d'adapter son comportement langagier à celui de son interlocuteur et améliorera inconsciemment sa compétence de communication. C'est ainsi que les apprenants apprendront à approprier leur discours à la situation de communication.

La langue étant « considérée comme un instrument qui sert à concrétiser et extérioriser les idées, les sentiments d'un seul individu » (Korkut 2004 : 7), est étroitement liée à la culture qui est « un certain mode de penser, d'interpréter la vie, de vivre la vie et surtout (...) la somme de tout un patrimoine » (*ibid.*). Donc, en enseignement du FOS, le concepteur/formateur enseigne non seulement la langue, mais aussi la culture du pays où va se dérouler la formation professionnelle ; si bien qu'il expliquera aussi bien les mots qui seraient inconnus aux apprenants que les tournures qui concernent le langage québécois et qui peuvent leur poser des difficultés. Toutefois, les différences d'expressions, de gestes, de mimiques, etc. n'existent pas seulement entre les différentes langues, mais aussi entre les différentes régions où l'on parle la même langue (ou le dialecte de la même langue). Ainsi, un Turc qui veut poursuivre les cours du FOS afin de faire un séjour d'étude professionnel au Québec doit apprendre aussi la culture propre aux Québécois. Par exemple, Korkut mentionne qu'« en français, l'expression “J'en ai jusque-là (de ses histoires)” est souvent accompagnée d'un geste qui se traduit en une main qui passe légèrement par-dessus la tête (...), tandis que l'équivalent de la même expression en turc s'accompagne de la main qui montre le dessous du menton ou la gorge » (*ibid.* : 9). Nous avons constaté que le langage québécois exprime le même sentiment comme un mélange du turc et du français standard en utilisant l'expression « J'en ai là là », avec un geste semblable à celui des Turcs qui montre le dessous du menton. Puisque dans la première partie de notre thèse, nous avons largement expliqué les traits du langage québécois dans notre corpus, nous n'allons pas les reprendre dans cette partie. Les concepteurs du FOS peuvent donc profiter de la première partie de notre thèse pour se procurer suffisamment de connaissances sur le langage québécois. En utilisant notre corpus comme matériel de cours, les apprenants peuvent apprendre les stéréotypes du français parlé au Québec. Ainsi, ils vont acquérir un bagage linguistique qu'ils vont utiliser lors de leur séjour d'étude professionnel au Québec. À partir de cette séquence didactique, mis à part les savoir-faire discursifs précédemment cités, les

apprenants vont également acquérir un bagage de connaissances sur le plan phonétique, morphosyntaxique et lexical :

Sur le plan phonétique :

- Quel âge t'as là ? → Quel âge as-tu ? / Tu as quel âge ?
- Je parlais pas pis là je parle. → Je ne parlais pas pis là je parle.
- J'm'en souviens pus ben ben. → Je ne m'en souviens plus ben ben.
- Des fois je m'fais garder par mon père. → Des fois je me fais garder par mon père.
- Ben un p'tit peu. → Ben un petit peu.
- Elle tape jamais les enfants. → Elle ne tape jamais les enfants.
- Ça fait pas partie de mon travail. → Ça ne fait pas partie de mon travail.
- Aider c'est pas taper. → Aider ce n'est pas taper.

Sur le plan morphosyntaxique :

- Tu te souviens-tu de mon nom ? → Est-ce que tu te souviens de mon nom ?
- Est-ce que tu sais qu'est ce que je fais moi dans la vie ? → Est-ce que tu sais ce que je fais dans la vie ?
- Tu peux-tu m'en parler un petit peu ? → Peux-tu m'en parler un petit peu ? / Est-ce que tu peux m'en parler un petit peu ?
- Oui, ton père il s'appelle-tu AA ? → Oui, ton père, est-ce qu'il s'appelle AA ? / Il s'appelle-t-il AA ?

Sur le plan lexical :

- Qu'est ce que je fais avec eux autres ? → Qu'est ce que je fais avec eux ?
- Je parlais pas pis là je parle. → Je parlais pas, et (mais) maintenant je parle .
- Puis là, dans le fond là, ce que tu me dis, c'est que la semaine passée, t'étais pas trop prête à me parler, puis à matin, tu sembles plus en forme pour me parler. → Puis là, au fond, ce que tu me dis, c'est que la semaine passée, tu n'étais pas trop prête à (pour) me parler, puis le (ce) matin, tu sembles plus en forme pour me parler.
- Moi, toi, pis mon beau-père. → Moi, toi et mon beau-père.
- Ça fait un bout de temps que tu l'as pas vu AA. → Ça fait longtemps que tu l'as pas vu AA.

- Qu'est ce que tu m'as dit jusqu'à date là sur ton père ? → Qu'est ce que tu m'as dit jusqu'à maintenant (présent) sur ton père ?
- J'm'en souviens pus ben ben. → Je m'en souviens plus bien (beaucoup).
- Juste dans fin de semaine. → Juste le (en) week-end.
- Cinq ans ? Oh ! Tu t'en viens grande. → Cinq ans ? Oh ! Tu deviens grande.

Dans cette séquence didactique, le formateur de FOS peut enrichir son cours par divers exercices complémentaires à partir de cette transaction. Par exemple, il/elle peut préparer une suite d'échanges dont quelques interventions peuvent être vides ou bien fausses pour que les apprenants complètent ou corrigent la conversation. Ou encore, il/elle peut demander aux apprenants de trouver diverses questions possibles à propos de la vie quotidienne qu'on pourrait poser à l'enfant victime pour se familiariser avec lui/elle en langue maternelle (en turc), puis les exprimer en français.

Pour conclure, la séquence didactique que nous avons proposée pour l'étape de la mise en relation de l'entrevue par étapes progressives sera également valable pour d'autres séquences didactiques semblables de manière que l'ensemble des séquences didactiques puisse aider les publics de FOS à mener une entrevue par étapes progressives. En somme, les diverses séquences des entrevues par étapes progressives sont propices à être utilisées comme document authentique dans l'enseignement/apprentissage du FOS.

5. CONCLUSION

Dans la présente thèse, nous avons d'abord envisagé les critères de la méthode de CBCA (*Criteria-Based Content Analysis*, « analyse de contenu basée sur des critères ») dans l'expertise de la crédibilité des déclarations des enfants victimes d'abus sexuel ; ensuite, nous avons recherché la contribution éventuelle de l'analyse du discours à la perception des critères du CBCA. Nous avons achevé notre thèse par une proposition d'utilisation des témoignages des victimes comme matériel de cours dans l'enseignement du FOS afin d'améliorer la compétence discursive et textuelle des apprenants qui voudraient poursuivre une formation professionnelle dans le domaine de l'audition des enfants victimes d'abus sexuel dans un milieu francophone (dans notre thèse, au Québec).

Le corpus une fois présenté, et les traces du langage québécois dans le corpus une fois expliquées dans la première partie de notre thèse, nous sommes passés à la deuxième partie dans laquelle nous avons étudié, en premier lieu, l'historique du SVA (*Statement Validity Analysis*, « analyse de la validité de la déclaration ») dont le cœur est le CBCA. Après avoir expliqué les 19 critères du CBCA, nous avons exposé les recherches antérieurement effectuées dans le domaine de l'expertise de la crédibilité selon les critères de la méthode SVA/CBCA. Ensuite, nous avons analysé la validité (crédibilité, véracité, plausibilité) des 10 déclarations qui constituent notre corpus selon les critères du CBCA en visant à détecter la présence des critères dans chaque déclaration. Certes, le nombre suffisant de la présence des critères pour qu'une déclaration soit crédible n'est pas strictement déterminé, mais la plupart des recherches montrent que la présence d'au moins 8 critères du CBCA dénote la crédibilité d'un témoignage d'enfant victime de sévices sexuels avec un pourcentage moyen de 90 %. C'est la raison pour laquelle, tout au long de notre analyse, nous avons essayé de confirmer la pertinence de la formule de la présence d'*au moins 8 critères* dans les déclarations réellement vécues des enfants victimes de sévices sexuels. Parmi les 10 déclarations qui constituent notre corpus, c'est seulement la neuvième déclaration qui n'a pas révélé la présence de 8 critères (seuls 4 critères ont été détectés), ce qui provient de l'âge et de la capacité de l'acquisition du langage de cet enfant, s'agissant d'un garçon de 4 ans abusé par son père, dont les acquisitions langagières sont tellement insuffisantes qu'il n'arrive même pas à faire une seule phrase achevée. Par conséquent, nous avons conclu

que, dans notre analyse, l'approche de la présence *d'au moins 8 critères* était compatible avec les recherches antérieurement faites dans ce domaine, puisque cette formule a également rempli son rôle avec un pourcentage de 90 % dans notre corpus. Nous pensons donc que *la présence de 8 critères* peut être considérée comme le seuil adéquat pour la crédibilité d'une déclaration puisque la plupart des recherches l'affirment (y compris la nôtre). Dans les incidents d'abus sexuel envers les enfants, faute de preuves physiques et médicales, c'est la déclaration de l'enfant qui s'avère primordiale pour éclaircir la situation. Donc, nous pensons que l'analyse de la déclaration de l'enfant selon la grille de CBCA, qui témoigne de l'exactitude des événements réellement vécus avec un pourcentage moyen de 90 % est très précieuse et doit être sollicitée, car c'est le seul moyen que l'on détient pour élucider ce genre d'affaires criminelles faute d'autres preuves accablantes.

Dans les sciences sociales, tout comme tous les autres théorèmes qui essaient d'expliquer le comportement humain, l'expertise de la crédibilité de la déclaration selon la grille de CBCA n'est jamais linéaire, et ce n'est pas un théorème qui est définitivement établi. C'est donc une méthode qui a toujours besoin d'être améliorée par les contributions d'autres disciplines. À ce stade, nous tenons à dire que cette sphère de la criminologie n'a évolué, depuis sa naissance, que dans les mains des experts psycho-légaux, bien que son objet d'étude soit un produit proprement langagier, c'est-à-dire le **discours**. De ce point de vue, quand on prend en considération que l'entrevue avec les enfants victimes d'abus sexuel constitue un type de discours spécifique, nous pensons que ce dernier doit, lui-même, être l'objet d'une étude discursive. Ainsi, nous avons effectué une étude discursive des déclarations dans la troisième partie de notre thèse. Les conclusions que nous allons mentionner dans les lignes suivantes pour la troisième partie de notre thèse portent d'une part sur les indices discursifs pour une meilleure perception des critères du CBCA ; d'autre part, sur les critères qu'on pourrait proposer comme supplémentaires à l'ensemble de la méthode du SVA.

Dans la troisième partie de notre thèse, concernant le type/genre du discours, nous avons précisé que c'est le point de vue énonciatif qui comptait le plus quand il s'agissait de l'analyse discursive des *entrevues à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel*. Puisque c'est l'aspect interactionnel et conversationnel des entrevues qui s'avère

important, nous avons d'abord étudié notre corpus selon le modèle standard genevois de l'analyse hiérarchique et fonctionnelle de la conversation tout en le considérant comme une partie intégrante de l'analyse du discours.

L'analyse hiérarchique et fonctionnelle des entrevues à des fins criminologiques nous a montré que ce sont les paires adjacentes telles que le couple *question-réponse* (parfois des échanges basiques de 3 interventions) qui dominaient dans une grande partie de ces entrevues ; de façon à ce que les interventions initiatives de demande d'informations, de demande de confirmation ou de requête provenaient souvent de la part de l'intervenant, tandis que les interventions de l'enfant étaient la plupart du temps réactives. En effet, puisque c'est l'intervenant qui interroge l'enfant, cette structure n'a pas été surprenante pour nous et nous l'avons évalué comme le cours normal de l'entrevue. Par contre, nous avons pensé que, du point de vue interactionnel, ce sont les interventions initiatives des enfants sous forme de demande d'information, de demande de confirmation ou de requête qui pourraient révéler quelques particularités distinctives de l'attitude de l'enfant tout au long des entrevues. Par conséquent, afin d'analyser ces interventions initiatives des enfants, nous avons repéré dans le tableau (20) (p. 152) tous les énoncés interrogatifs produits par les enfants à travers les 10 déclarations qui constituent notre corpus.

Après avoir examiné toutes les interventions initiatives qui sont marquées dans le tableau (20), nous avons détecté 3 particularités essentielles concernant l'attitude des enfants quand ils/elles mettent en œuvre des interventions initiatives (demande d'information, demande de confirmation ou de requête). Nous pensons que ces 3 caractéristiques dévoilent les particularités distinctives des entrevues si bien qu'elles pourraient être proposées comme supplémentaires à l'ensemble de la méthode du SVA (indépendamment ou dans le cadre de la liste de vérification). Toutefois, nous croyons qu'une étude sur une plus grande échelle serait bénéfique pour vérifier si ces structures conversationnelles sont statistiquement significatives.

Premièrement, nous avons essayé de repérer les *questions des enfants à des fins précises*, et nous avons constaté que ce genre d'interventions ne se réalisait que dans la première étape (étape de la mise en relation) et dans la dernière étape (fin de l'entrevue). Nous les avons démontrées dans les exemples de (341) à (348) (p. 153, 154). Notre interprétation pour ce

phénomène est que : dans la première étape de l'entrevue par étapes progressives, l'intervenant(e) cherche plutôt à créer un lien avec l'enfant afin de construire un seuil pour aborder les autres étapes de l'entrevue ; tandis que dans la dernière étape, il/elle remercie l'enfant d'avoir participé à l'entrevue, lui répond s'il/elle a des questions et lui explique les conséquences éventuelles de ses vécus. Selon notre évaluation, ce sont donc les échanges dans ces deux étapes qui éveillent la curiosité des enfants, et c'est pendant ces deux étapes qu'ils/elles posent des questions à des fins précises.

Deuxièmement, mis à part le début (1^{er} étape) et la fin (7^e étape) des entrevues, c'est-à-dire dans les étapes 2, 3, 4, 5 et 6, l'enfant met en œuvre son intervention initiative non qu'il/elle ait véritablement une question à poser, mais parce qu'il/elle ne comprend pas ce que l'intervenant lui dit ou lui demande. Dans ce cas, ces interventions consistent soit en une demande de confirmation soit en une prise en compte partielle qui exige la répétition ou l'explication de la question posée par l'intervenant. Nous avons démontré cette occurrence dans les exemples de (349) à (355) (p. 155).

Troisièmement, c'est quand l'enfant s'ennuie ou quand il/elle a l'intention de dévier le cours de l'entrevue (consciemment ou inconsciemment) qu'il/elle recourt aux questions qui n'ont en fait rien à voir avec le contenu de l'entrevue. Dans ces échanges, il s'agit des digressions qui provoquent la « non-structuration de la déclaration » qui est déjà l'un des 19 critères du CBCA (les exemples de 356 à 361) (p. 156). Ce qui peut être considéré parfois comme un discours non pertinent.

Par ailleurs, concernant l'effet pragmatique des formes interrogatives, lorsque l'on considère la forme interrogative comme l'une des formes possibles de la phrase, on peut y constater d'autres visées que la question, à savoir le doute et l'avis. Nous en avons conclu que tous les énoncés interrogatifs de la part du *je-enfant* que nous avons détectés à travers les 10 déclarations ne seraient pas des questions qui exigeraient forcément une réponse, mais qu'ils pourraient bien relever d'autres intentions, c'est-à-dire d'autres actes de langage (doute ou avis). Par conséquent, il nous a également paru utile d'examiner la *question rhétorique* qui a une place particulière dans l'argumentation rhétorique comme une *figure*

de style dans laquelle le locuteur ne pose pas une question pour but d'attendre véritablement une réponse, mais ne fait qu'affirmer son énoncé sous forme d'une question.

À partir des exemples de (362) à (364) (p. 158, 159), nous avons conclu que la question rhétorique pouvait en effet témoigner d'un doute. Par exemple, en (363), en lançant l'énoncé, « (...) *Après ou avant ?* (...) », l'enfant n'attendait pas une réponse à sa question de la part de l'intervenant, car la réponse était implicitement suggérée par la question elle-même : en posant la question « *après ou avant ?* » elle veut dire implicitement : « *je ne suis pas sûre si c'était après ou avant* ». Cette inférence devient d'ailleurs évidente par la suite lorsqu'elle dit : « *je m'en souviens pas la deuxième* ». En fait, dans l'énoncé en question, elle *ne demande pas*, mais elle *se demande*, tout en transmettant le *doute* à son interlocuteur. Il en est de même pour l'exemple (364) (p. 159) : la victime en disant « *pourquoi j'avais de la peine ?* », ne demande pas à l'intervenant de lui expliquer pourquoi elle avait de la peine, mais elle veut dire implicitement : « *j'ai de la peine et je vais t'expliquer tantôt pourquoi, mais j'hésite à déclarer* ».

Pour la perception du 16^e critère du CBCA (*Des doutes à propos de sa propre déclaration*), nous avons conclu que, dans les déclarations des enfants victimes d'abus sexuel, faute d'un énoncé explicite qui révèle *un doute* ou *une hésitation*, ces derniers pouvaient résider dans le contenu de la *question rhétorique* comme il en est dans les exemples de (362) à (364). Par conséquent, nous avons précisé que le CBCA pouvait le prendre en compte du fait que ce seizième critère consiste en des doutes que la victime a à propos de sa propre déclaration et que pour l'expression du doute, la grille de CBCA ne cherche que des assertions explicites ou des tournures comme « *si je ne me trompe pas* », « *je pense que* » ou « *je crois que* ». De ce fait, nous pensons que le signalement du doute par l'intermédiaire de la question rhétorique pourra également fournir de nouveaux indices pour la perception du 16^e critère du CBCA.

Dans le cadre de la notion de pragmatique linguistique, nous avons particulièrement insisté sur la notion d'inférence, dont le présupposé et le sous-entendu. À partir de la notion de présupposition, nous avons mis l'accent sur trois points concernant l'entrevue à des fins criminologiques avec les enfants victimes d'abus sexuel et l'expertise de la crédibilité des déclarations selon la grille de CBCA.

En premier lieu, comme il en est le cas dans l'exemple (374) (p. 170), l'énoncé « *là, y [il] a tout de suite sorti son pxxxx, pis là bon y [il] a continué à me caresser* » présuppose que *ce n'est pas la première fois que l'abuseur caressait la victime* du fait de l'aspect du verbe (continuer à). Le **présupposé** peut être aussi bien comme « *il me caressait toujours (à chaque occasion)* », que comme « *il me caressait pendant (depuis) que nous étions dans la chambre* » ; tandis que le posé est « *il a continué à me caresser après avoir sorti son pxxxx* ». Dans les échanges de l'exemple (374) qui relate les abus qui se produisaient dans la chambre, c'est seulement une fois que l'enfant parle de la *caresse*, mais à partir d'un seul énoncé qui comporte ce détail, nous pouvons atteindre les présupposés de cet énoncé qui pourraient nous fournir d'autres détails, à savoir « *il la caresse toujours (à chaque occasion)* ». Nous en avons donc conclu que les procédés de présupposition pouvaient augmenter le nombre des détails et contribuer au troisième critère de CBCA (les détails en quantité suffisante).

Par ailleurs, nous avons fait référence aux idées de Ducrot qui distingue les *présupposés* des *sous-entendus* par le comportement très particulier des présupposés lorsque l'énoncé qui les véhicule est soumis à certaines modifications syntaxiques comme la négation ou l'interrogation. Ce qui signifie que même si l'on transforme l'énoncé en forme négative ou interrogative, les présupposés s'affirment encore. Par conséquent, toujours dans l'exemple (374), les énoncés modifiés par nous « *est-ce qu'il a continué à la caresser ?* » ou « *il n'a pas continué à la caresser* » peuvent inclure les mêmes présupposés qu'« *il a continué à la caresser* ». D'autre part, toujours faisant référence aux idées de Ducrot qui affirme que, du point de vue logique, si le présupposé est faux, l'énoncé ne peut être dit ni vrai ni faux ; tandis que, du point de vue des conditions d'emploi, les présupposés doivent être vrais (ou crus vrais par le destinataire) pour que l'emploi de l'énoncé soit « normal ». Dans ce cas, à supposer que le présupposé que nous avons déduit (*il la caresse toujours (à chaque occasion)*) soit faux, cela ne causerait pas de préjudice à la vérité de l'énoncé « *il a continué à la caresser* ».

En deuxième lieu, nous avons mis l'accent sur la propriété d'apparition des présupposés comme un lieu de consensus entre les interlocuteurs, ce que le discours peut exploiter stratégiquement. Conformément à cette propriété, dans un échange, suite à une intervention

du locuteur, son interlocuteur est libre d'agir soit en prenant en compte le contenu posé de l'énoncé, soit ses présupposés. Puisque nous avons précédemment démontré que les présupposés pouvaient fournir de nouveaux détails à propos des événements vécus, nous voulons mettre l'accent sur le fait que pour ce faire, l'intervenant doit être réceptif à distinguer les présupposés et à réagir pour en récolter de nouveaux détails. Par exemple, nous allons proposer une intervention fabriquée par nous-mêmes pour l'intervenant concernant la suite de l'exemple (374) : afin de vérifier si son père la caressait depuis qu'ils étaient dans la chambre, ou bien s'il la caressait à chaque occasion, l'intervenant aurait pu prendre en compte le présupposé de l'énoncé (*il la caresse toujours*) et lui poser des questions telles que, « *est-ce qu'il te caressait toujours ?* » ou « *est-ce qu'il t'avait déjà caressé autrefois ?* ». Il est certain qu'en prenant en compte le contenu présupposé des énoncés et en posant des questions à partir de ces présuppositions, l'intervenant sera capable de recueillir davantage d'informations concernant l'abus en question.

En troisième et dernier lieu, comme nous l'avons montré plus haut, si les présupposés peuvent contribuer au troisième critère de CBCA (les détails en quantité suffisante), il n'en reste pas moins qu'ils dévoilent de nouveaux détails qui résultent des présupposés et qui soient relatifs aux autres critères de CBCA. Ainsi, dans l'exemple (375) (p. 171), l'énoncé « *y en [chips] avait plus dans son armoire* » présuppose qu'« *il y en avait autrefois (ou toujours)* ». Du fait que le présupposé de cet énoncé témoigne de la continuité de l'acte en question, il est fort probable que « *le fait d'offrir des chips à l'enfant* » soit un détail qui suscite une stratégie de l'abuseur afin de convaincre la victime ou de la consoler, et cela puisse faire preuve du 19^e critère du CBCA (les caractéristiques spécifiques du délit) dans ce témoignage.

De même que nous avons montré que les présupposés pouvaient augmenter le nombre des détails de CBCA, voire susciter de nouveaux indices pour différents critères de CBCA, de même nous pourrions dire que les sous-entendus peuvent remplir les mêmes fonctions que les présupposés concernant les critères du CBCA. Nous avons éclairci cette assertion par trois exemples. Dans l'exemple (381) (p. 176), à partir de l'énoncé de l'abusée « *y [il] dit que j'aurais pas été très chanceuse* », nous pouvons marquer le posé comme « *il l'a menacée* », ce qui est déjà évident et qui offre les indices pour trois critères de CBCA à la

fois (5^e critère : les descriptions d'interactions, 6^e critère : le rappel des conversations et 19^e critère : les caractéristiques spécifiques du délit). Le sous-entendu de ce même énoncé peut par exemple se révéler comme « *j'ai eu peur* », ce qui va témoigner, dans ce cas, d'un autre critère de CBCA (12^e critère : des références à ses propres états psychologiques). Il en est de même dans l'exemple (382) (p. 176) où la tournure clivée « *c'est mon père qui m'avait déshabillée* » implique une présupposition : « *quelqu'un m'a déshabillée* » ; et un sous-entendu « *mon père m'a déshabillée contre mon gré* », en voulant dire implicitement qu'il ne s'agit pas de sa propre participation à l'acte (17^e critère de CBCA). Afin de vérifier notre thèse selon laquelle les sous-entendus peuvent susciter de nouveaux détails, nous avons donné un troisième exemple qui ne contenait pas de sous-entendu, mais que nous avons modifié de manière telle qu'il comporte des sous-entendus : dans l'exemple (383) (p. 176), le posé de l'énoncé « *y [il] dit qu'y [il] trouve ça beau, pis moi j'aime pas ça quand y [il] dit ça, ça m'dérange* » consiste en des sentiments de l'enfant relatifs à l'abus en question. Si cet énoncé était un peu plus court, c'est-à-dire comme « *y [il] dit qu'y [il] trouve ça beau* », le posé de l'énoncé ne contiendrait plus ses sentiments explicites. Par conséquent, cet énoncé aurait pu inclure des sous-entendus tels que « *mais je ne trouve pas ça beau* », « *ça me dérange qu'il trouve ça beau* », ou « *je déteste qu'il trouve ça beau* », ceux qui seraient implicitement des indices pour le 12^e critère de CBCA (des références à ses propres états psychologiques).

À partir de ces exemples mentionnés, nous tenons à remarquer que les critères de la grille de CBCA peuvent exister dans une déclaration aussi bien implicitement qu'explicitement, et c'est à l'intervenant d'interpréter les présupposés et les sous-entendus afin de recueillir plus de détails concernant l'abus en question.

Quant à l'insinuation et l'allusion, nous avons conclu que dans les entrevues criminologiques, les enfants recouraient rarement à l'allusion et à l'insinuation, et nous trouvons cela normal, car l'insinuation et l'allusion sont des stratégies discursives qui exigent une certaine maturité langagière. À ce stade, nous pensons encore qu'une étude sur une grande échelle serait bénéfique afin de démontrer si le recours à l'insinuation et à l'allusion peut être une propriété distinctive des fausses allégations. Par ailleurs, dans les entrevues en question, c'est surtout l'intervenant(e) qui peut ou qui veut recourir à

l'insinuation et l'allusion, mais nous pensons qu'il/elle doit s'en abstenir du fait que cela provoque des troubles et des malentendus pour les enfants, car pour que le récepteur puisse discerner à quoi ou à qui l'émetteur fait allusion, il faut que les deux protagonistes partagent le même univers de savoir et de culture, sinon une allusion peut passer inaperçue. Nous avons éclairci cette situation dans l'exemple (380) (p. 175) : en parlant des « *circonstances dans lesquelles ça s'est passé* », l'intervenant fait allusion aux abus du conjoint de la mère de la victime envers elle-même ; autrement dit, « *circonstances dans lesquelles ça s'est passé* » renvoie à « *l'abus que l'enfant a subi* », mais l'enfant n'arrive pas à interpréter cette allusion et lui demande ce qu'il veut dire. Sur cela, l'intervenant se sent obligé d'expliquer sans allusion ce qu'il voulait dire au juste (ce qui rappelle la fonction métalinguistique chez Jakobson).

Dans le cadre de la notion de sujet en AD, nous tenons à préciser que, dans un discours, ce sont les propriétés par lesquelles on se définit qui s'avèrent importantes si bien que la construction de l'identité du sujet parlant se manifeste dans le discours à travers l'argumentation faite par lui-même. Autrement dit, dans notre corpus, quand les *sujets-enfants* parlent de leurs vécus, de leurs états d'âme, de l'état psychologique de leurs abuseurs, etc., ils/elles recourent à certaines stratégies argumentatives et rhétoriques en véhiculant le logos, en manifestant une image de soi ou en construisant une émotion.

Dans l'analyse de la crédibilité des déclarations selon le SVA/CBCA, ce qui compte, c'est la nature de l'argument (le logos) véhiculé par l'enfant. En d'autres termes, dans les entrevues à des fins criminologiques, ce sont les événements vécus racontés par le *je-enfant* qui constituent le logos. Concernant le logos, nous avons envisagé la manière dont les locuteurs véhiculaient leurs arguments : comment l'enfant argumente-t-il/elle quand il/elle véhicule un logos ? Recourt-il/elle à certaines stratégies argumentatives pour transmettre ses vécus à l'interlocuteur ? A-t-il/elle peur que ses propos sur ses vécus soient objectés par l'intervenant ? Pour répondre à ce genre de questions, nous avons examiné si les enfants recouraient aux tournures concessives régissant comme prolepse, car dans les conversations quotidiennes, on a souvent recours aux prolepses, notamment par l'intermédiaire de l'énonciation de la concession et de la réfutation qui servent à protéger le locuteur contre les dangers d'une évaluation négative. Pour cette étude, nous avons marqué toutes les

lignes des structures concessives que nous avons relevées à travers les 10 déclarations dans le tableau (21) (p. 190). Par la suite, nous avons expliqué ces tournures concessives dans les exemples de (385) à (388) (p. 191, 192). Nous en avons conclu que dans la plupart des concessions auxquelles recouraient les enfants, la thèse était réaffirmée ou modifiée (23 réaffirmations de la thèse, 3 rejets de la concession) : ce qui protège le *je-enfant* contre les dangers d'une évaluation négative ou d'une objection potentielle de la part de l'intervenant quand l'enfant véhicule un logos. Nous avons relevé les marques *O.K.*, *mais*, *juste*, *pas tout* et *par exemple* comme les mots-outils que les enfants utilisaient afin de construire une argumentation concessive. Nous pensons qu'une recherche sur une grande échelle pourrait encore évaluer si la réaffirmation de la thèse dans les structures concessives peut être une propriété distinctive et significative des déclarations des enfants ayant réellement vécu un abus.

Outre le logos, nous avons deuxièmement abordé les notions d'éthos et de pathos dans le cadre de la construction de l'émotion de trois points de vue : (1) les stratégies énonciatives de l'intervenant destinées à inciter l'enfant à s'exprimer dans les interactions entre *l'intervenant - l'enfant* ; (2) l'image de soi que l'enfant construit dans son discours ; (3) les stratégies (énonciatives) de l'abuseur afin de convaincre l'enfant pour atteindre son but d'abus sexuel dans les interactions entre *l'abusé - l'abuseur*.

Concernant l'éthos des enfants victimes, nous avons détecté que chaque enfant manifestait des particularités distinctes que nous avons expliquées dans les pages de 201 à 2218. Pourtant, les épithètes comme *naïf*, *malheureux*, *tanné*, *fâché craintif*, *las*, *dégoûté*, *faible* et *sans espoir* se faisaient voir comme les propriétés communes des enfants victimes.

Du côté des intervenant(e)s, nous tenons à affirmer qu'ils/elles recourent à diverses stratégies discursives pour la production de l'émotion. Ainsi, il arrive qu'ils/elles cherchent à évoquer un pathos qui puisse amener l'enfant à s'exprimer en faisant recours à la première règle de construction de l'émotion (montrer des objets !), en utilisant les mots qui puissent toucher l'enfant (troisième règle de construction de l'émotion), en se montrant émue par les interjections, ou encore en se montrant soucieux de l'état de l'enfant. Par ailleurs, l'intervenant construit un éthos *fiable*, *bienfaisant*, *rassurant* et *compréhensif* en se

présentant comme quelqu'un qui vient en aide aux enfants en difficulté pour que l'enfant ait confiance en lui/elle et qu'il/elle soit convaincu de la confidentialité de l'entrevue.

Quant à l'interaction entre les victimes et leurs agresseurs, nous avons conclu que ces derniers éveillaient la plupart du temps un éthos *généreux, affectueux, tendre* aux yeux des victimes quand il s'agissait des cas où les victimes auraient tendance à pardonner aux agresseurs. Nous avons conclu que ces images de soi étaient déjà les ruses que les agresseurs utilisaient pour séduire et convaincre les enfants. Par contre, les enfants victimes trouvaient souvent leur agresseur *sévère, méchant, menaçant, fâché, qui crie, qui prend plaisir à toucher aux parties intimes des victimes, qui leur fait mal, qui insiste et qui ne comprend rien*. En plus, nous avons constaté que l'abuseur construisait sa stratégie émotive plus souvent sur les jeux et essayait de faire croire la victime que tout ce qu'ils faisaient ensemble consistait en des jeux.

Dans le cadre de la notion de subjectivité linguistique, nous avons particulièrement étudié les traits des marqueurs de modalité, dont les adjectifs subjectifs, les verbes subjectifs, les adverbes subjectifs et les substantifs subjectifs dans les déclarations. Ainsi, nous avons d'abord conclu que l'enfant victime utilisait souvent les adjectifs subjectifs, notamment les adjectifs affectifs quand il/elle faisait une référence à ses sentiments ou à ceux de l'agresseur, ou encore quand il/elle parlait d'un détail concernant l'abus en question. À ce stade, nous avons remarqué que l'utilisation de ces adjectifs se présentait comme attributs du sujet ou attributs du complément d'objet, et non pas comme épithètes. Par conséquent, nous pensons encore une fois qu'une étude comparative sur une grande échelle serait bénéfique pour démontrer si l'utilisation des adjectifs (subjectifs) épithètes pourrait être une propriété distinctive des témoignages fabriqués, car nous n'avons relevé aucun adjectif épithète dans les séquences en question. Donc, dans une telle étude, si l'on constate que les adjectifs (subjectifs) épithètes sont visiblement présents dans les témoignages fabriqués comparés aux témoignages factuels, cela pourrait être un indice significatif pour la distinction des événements réellement vécus de ceux fabriqués.

Comme nous avons précisé que les verbes de sentiment, les verbes de perception et les verbes d'opinion pouvaient être en rapport avec les critères de CBCA, nous les avons

examinés dans notre corpus à travers les énoncés des victimes. Concernant les verbes de sentiment, nous avons relevé l'emploi abondant des verbes *aimer* et *vouloir*, et l'emploi moins fréquent des verbes *se sentir*, *avoir peur* et *haïr*. À côté de ces verbes de sentiments qui sont conjugués à la première personne, les enfants se servent aussi des expressions comme « *ça (ne)me dérange (pas)* », « *ça (ne)me tente (pas)* », « *ça me fait peur* » ou « *ça me fait de la peine* ». Dans le cadre des adjectifs subjectifs, nous avons remarqué que, pour faire une référence à ses sentiments et aux sentiments de l'agresseur, ou encore pour relater un détail concernant l'abus en question, les enfants utilisaient plutôt les adjectifs affectifs de manière à ce que ces derniers soient utilisés comme attributs du sujet ou attributs du complément d'objet. Pourtant, il nous faut affirmer que ce genre d'expression n'était pas très répandu et l'étude des verbes de sentiment nous a montré que les enfants parlaient de leurs sentiments en utilisant *les verbes de sentiment* plutôt que d'utiliser *les adjectifs affectifs* qui qualifiaient leur état d'âme.

Quant aux substantifs subjectifs, nous avons souligné que leur utilisation exigeait une certaine maturité langagière et un niveau élevé de vocabulaire. Du fait que les sujets de notre corpus sont des enfants, nous n'avons pas constaté les traits des substantifs subjectifs dans notre corpus de la part des enfants, sauf que dans la neuvième déclaration il y a quelques noms typiquement enfantins « *bobo* » au lieu de « *blessure* », ou « *péteux* » au lieu de « *fesses* », ou « *derrière* ». Par conséquent, nous proposons encore une étude à une grande échelle pour vérifier si l'utilisation abondante des substantifs subjectifs chez les enfants victimes d'abus sexuel pourrait être une particularité distinctive des fausses allégations.

Dans l'étude de la notion de pluralité de voix, concernant le 6^e critère de CBCA (le rappel des conversations), nous avons relevé tous les énoncés qui figurent comme discours rapporté dans le tableau (24) (p. 260) à partir duquel nous avons constaté l'emploi significatif de (DD) : au total 59 discours rapportés, dont 45 se présentaient sous forme de (DD). Donc, une fois de plus, notre corpus a confirmé les hypothèses de CBCA : comme nous l'avons expliqué en détail dans la deuxième partie de notre thèse, la présence des citations est un critère très important pour la validité des témoignages. Toutefois, même si le CBCA prend en compte toutes sortes de citations, il privilégie le discours direct (DD) en

insistant sur le fait que dans les incidents d'agressions sexuelles réellement vécues, c'est le discours direct (DD) qui compte le plus comme citation.

Par ailleurs, nous avons souligné que le 6^e critère de CBCA (le rappel des conversations) ne prenait en compte que le DI et le DD (notamment DD). Néanmoins, nous tenons à affirmer qu'en AD, ces deux formes ne sont pas les seules à traduire les voix autres. Nous en avons conclu que dans le cadre de la notion de discours rapporté, l'analyse du discours pouvait encore contribuer au CBCA en lui proposant de prendre en compte le DIL, à côté du DI et du DD dans le cadre du 6^e critère, car cette forme de discours rapporté fait partie des déclarations des enfants victimes, de même que nous l'avons montré par les exemples de 542 à 546 (p. 264-266). Par contre, les traits du discours direct libre (DDL) n'ont pas été repérés dans notre corpus.

À la fin de la troisième partie de notre thèse, nous avons dernièrement étudié la contribution éventuelle des notions de cohérence et de pertinence à la perception du 1^{er} critère de CBCA (la cohérence ou la non-contradiction d'une déclaration). Nous avons conclu qu'au niveau des échanges entre l'enfant et l'intervenant, c'est la pertinence des interventions de l'enfant qui pouvait être significative pour le 1^{er} critère du CBCA. Ainsi, en plus des contradictions logiques dans le contexte spatio-temporel du témoignage, l'intervenant(e) peut évaluer la déclaration cohérente ou non-contradictoire dans la mesure où il/elle trouve les interventions de l'enfant pertinentes. Toutefois, un regard général nous a montré que les interventions des enfants étaient la plupart du temps pertinentes dans les échanges. Autrement dit, quand l'intervenant pose une question (intervention initiative), l'enfant lui répond d'une manière pertinente (intervention réactive). En effet, dans l'analyse hiérarchique et fonctionnelle du discours, nous avons précisé que c'était quand l'enfant s'ennuyait ou quand il/elle avait l'intention de dévier le cours de l'entrevue (consciemment ou inconsciemment) qu'il/elle recourait aux questions qui n'avaient en fait rien à voir avec le contenu de l'entrevue. Il s'ensuit que, premièrement, c'est dans ces échanges qu'il s'agit de la non-pertinence des interventions : par exemple, la réponse de l'enfant « *Y'é [il est] quelle heure ?* » à la question « *O.K. Parce que quand y [il] fait pas ça, y [il] est gentil, c'est ça ?* » est non-pertinente. Mis à part ce genre d'exemples non-pertinents qui résultent des questions de la part de l'enfant, il est très rare que les énoncés des enfants soient non-

pertinents. Toutefois, ce qui est à remarquer dans les critères de CBCA, c'est que la non-pertinence des interventions pouvant s'opposer au 1^{er} critère, peut, par contre, être un indice qui appuie le 2^e critère (la production non-structurée), parce que dans ces échanges, il s'agit des digressions qui provoquent la non-structuration de la déclaration.

D'autre part, nous avons précisé que le 1^{er} critère de la méthode de CBCA abritait en elle-même une difficulté en prenant comme objectif de *prouver l'absence d'une chose* (l'absence d'incohérence), mais nous avons constaté que le CBCA n'avait pas tort de viser à cet objectif, car en étudiant la notion de pertinence nous avons eu la même tendance qu'est de relever la non-pertinence plutôt que la pertinence. Certes, prouver l'absence d'une chose est plus difficile que de prouver la présence d'une chose, mais l'absence de l'incohérence ou de la non-pertinence dans les échanges est tellement rare qu'il est quand même plus intelligible d'essayer de les détecter. Cela nous a mené à penser que, dans les dialogues authentiques, les interlocuteurs étaient plutôt orientés à tenir des discours cohérents et pertinents à moins qu'ils n'aient une intention particulière. En effet, dans la deuxième partie de notre thèse, nous n'avons pas pu détecter d'importantes incohérences dans les déclarations que le CBCA a évaluées comme valides ; nous avons évalué que ce critère était présent dans chacune de ces déclarations.

Dans les unités monologiques, c'est-à-dire dans les interventions, nous avons souligné que les marques ou les règles linguistiques comme la progression thématique, les déictiques, les anaphores ou les connexions logiques pouvaient être déterminantes sur la cohérence d'un tour de parole dans son intégrité, mais nous avons évalué que les interventions étaient trop courtes pour contenir ce genre de marques linguistiques. Nous avons par exemple conclu que la notion de progression thématique était plutôt valable pour les textes écrits, et non pas pour les conversations authentiques dont les interventions sont la plupart du temps très courtes. Toujours dans le cadre de la notion de cohérence, concernant le rôle des connecteurs logiques, nous avons précisé qu'il était courant d'observer les énoncés logiquement impossibles (ou contradictoires), mais acceptables en discours dans les échanges quotidiens.

En bref, nous tenons à affirmer que, dans le cadre de la notion de cohérence, l'analyse du discours a quelques outils pour démontrer la cohérence d'un discours, mais partiellement : les règles de cohérence pour les unités monologiques (les interventions), la théorie de pertinence pour les unités dialogales (les échanges). Par ailleurs, nous pensons que l'approche du CBCA qui vise à rechercher l'incohérence plutôt que la cohérence est appropriée, car nous avons précisé que dans les dialogues authentiques, les participants avaient plutôt tendance à tenir des discours cohérents et pertinents si bien que l'incohérence ou la non-pertinence seraient plus significatives que la cohérence ou la pertinence.

Dans la quatrième et dernière partie de notre thèse, nous avons abordé le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) comme une branche de la didactique du FLE, et nous avons essayé de montrer la possibilité de l'utilisation des entrevues qui constituent notre corpus comme matériel de cours (document authentique). Dans ce cadre, nous avons étudié *l'approche de situations d'action langagière* et *l'approche de genres de texte/discours* afin d'élaborer une *séquence didactique* dans laquelle il serait possible d'utiliser les divers échanges des entrevues qui constituent notre corpus. Dans cette partie, nous n'avons pas élaboré un programme de FOS, mais nous avons simulé une situation d'enseignement de FOS où les publics (ici turcs) étant constitués de policiers, de gendarmes, de juges, d'avocats, de psychologues, de criminologues, de médecins légaux et de tous ceux qui sont concernés par les sciences légales désireraient se spécialiser en *l'audition de l'enfant*, notamment en application de *l'entrevue par étapes progressives* lors de *l'entrevue à des fins criminologiques avec l'enfant victime d'abus sexuel*. Parmi ces publics, les psychologues et les criminologues ayant déjà une formation préalable requise pourraient également poursuivre une formation approfondie en français concernant *l'expertise de la crédibilité selon la méthode de CBCA*. Dans une telle situation, les apprenants sont censés poursuivre ces formations en dehors de la Turquie, dans un milieu francophone, à savoir au Québec (il y a un besoin qui se présente en Turquie dans ce domaine). Afin de préparer les apprenants à leur formation professionnelle à l'étranger, l'enseignement de FOS dans le domaine concerné sera effectué en Turquie. Il s'agira d'un stage intensif de FOS qui préparera les apprenants à poursuivre leur stage de formation professionnelle au Québec, si bien qu'ils poursuivront une formation de FOS de 4 semaines, soit 2 heures par jour (60 heures d'apprentissage/enseignement intensif) avant d'aller au Québec.

Nous avons enfin complété notre thèse par une proposition d'utilisation des témoignages des victimes comme matériel de cours dans l'enseignement du FOS afin d'augmenter la compétence discursive et textuelle des apprenants.

Nous pensons que notre objectif premier dans cette étude s'est effectué : montrer les contributions éventuelles de l'analyse du discours à l'approche du CBCA et à l'enseignement / apprentissage du FOS. Nous espérons également que de nouvelles recherches vont succéder à notre thèse afin de vérifier nos hypothèses concernant l'expertise de la crédibilité des allégations d'abus sexuel selon la méthode SVA/CBCA.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J-M. (1999). *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan Université.
- ADAM, J-M. (2002). Linguistique textuelle. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 345-346). Paris : Éditions du Seuil.
- ADAM, J-M. (2005). La « translinguistique des textes » à l'œuvre. L'exemple d'un récit de Jorge Luis Borges. P. Lane (sous la dir.). *Des discours aux textes : modèles et analyses* (p. 11-38). Mont-Saint-Aignan : Publications des universités de Rouen et du Havre.
- AKEHURST, L., KÖHNKEN, G., HÖFER, E. (2001). Content credibility of accounts derived from live and video presentations. *Legal and Criminological Psychology*, 6, 65-83.
- AMOSSY, R. (2002). Éthos. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 238-240). Paris : Éditions du Seuil.
- AMOSSY, R. (2008). Argumentation et Analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires [En ligne]. *Argumentation et Analyse du Discours*, 1, 1-15. Consulté le 12 octobre 2011. URL, <http://aad.revues.org/200>.
- ANGERMÜLLER, J. (2007). Analyse du discours en Europe. S. Bonnafous et M. Temmar (sous la dir.). *Analyse du discours et sciences humaines et sociales* (p. 9-22). Paris : Éditions Ophrys.
- ARNTZEN, F. (1983). *Psychologie der Zeugenaussage: System der Glaubwürdigkeitsmerkmale* (2^e éd.). Munich: Beck.

- AUSTIN, J.-L. (1962, 1970 pour la traduction française). *Quand dire c'est faire* (trad. : Lane, G). Paris : Éditions du Seuil.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111.
- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- BEACCO, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- BEAULIEU-PRÉVOST, D. (2001). *Analyse de validité des déclarations (SVA), mensonge et faux souvenir : validité et efficacité chez les adultes*. Thèse de maîtrise, Université Laval, Faculté des études supérieures, Québec.
- BENSI, L., GAMBETTI, E., NORI, R., GIUSBERTI, F. (2008). Discerning truth from deception: the sincere witness profile. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 1(1), 101-121.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris: Gallimard.
- BENVENISTE, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris: Gallimard.
- BESSE, H. (1987). Documents authentiques et enseignement/apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère. J. Cortes (sous la dir.). *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues* (p. 181-215). Paris : Didier.
- BLANDON-GITLIN, I., PEZDEK, K., STEPHEN LINDSAY, D., HAGEN, L. (2009). Criteria-based Content Analysis of True and Suggested Accounts of Events. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 901-917.
- BLANDON-GITLIN, I., PEZDEK, K., ROGERS, M., BRODIE, L. (2005). Detecting Deception in Children: An Experimental Study of the Effect of Event Familiarity on CBCA Ratings. *Law and Human Behavior*, 29(2), 188-197.

- BONHOMME, M. (2005). Flou et polyvalence de la question rhétorique : l'exemple des fables de la Fontaine. C. Rossari, A. Beaulieu-Masson, C. Cojocariu et A. Razgoulieva (sous la dir.). *Les états de la question* (p. 192-209). Québec : Les Éditions Nota bene.
- CASONI, D. (1999). Les grilles de validation de témoignages d'enfants. L. Brunet (sous la dir.). *L'expertise psycholégale: balises méthodologiques et déontologiques* (p. 309-328). Foy (Quebec): Presses de l'Université du Québec.
- CHARAUDEAU, P. (2000). De la compétence sociale de communication aux compétences de discours [En ligne]. *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues*. Consulté le 10 janvier 2012. URL, <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html>.
- CHARAUDEAU, P. (2002a). Lois du discours. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 357-358). Paris : Éditions du Seuil.
- CHARAUDEAU, P. (2002b). Sujet du discours. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 554-555). Paris : Éditions du Seuil.
- CHARAUDEAU, P. (2002c). Rôle. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 511-512). Paris : Éditions du Seuil.
- CHARAUDEAU, P. (2002d). Identité. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 299-300). Paris : Éditions du Seuil.
- CHARAUDEAU, P. (2002e). Rhétorique. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 505-508). Paris : Éditions du Seuil.
- CHARAUDEAU, P. (2002f). Question (en argumentation). P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 480-481). Paris : Éditions du Seuil.

- CHARAUDEAU, P. (2002g). Argumentation. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 66-72). Paris : Éditions du Seuil.
- CHARAUDEAU, P. (2002h). Locuteur P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 350-352). Paris: Éditions du Seuil.
- CHARAUDEAU, P. (2002i). Pertinence (principe de -). P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 430-431). Paris : Éditions du Seuil.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2000). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. [En ligne]. *Conseil de l'Europe*. Consulté le 12 juin 2012. URL, <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>.
- COSNIER, J. (2002). Interaction. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 318-322). Paris : Éditions du Seuil.
- COSTERMANS, J., HUPET, M. (1987). Dimension pragmatique du fonctionnement et de l'acquisition du langage. J.A. Rondal et J-P. Thibaut (sous la dir.). *Problèmes de psycholinguistique* (p. 87-175). Liège: Éditions Mardaga.
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris : Jean Pencreac'h.
- DE BECKER E. (2005). Allégations d'abus sexuels sur mineurs d'âge : l'évaluation, sa méthodologie et ses finalités. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 54, 142-149.
- DÉTRIE, C., SIBLOT, P., VERINE, B. (2001). *Termes et concepts pour l'analyse de discours*. Paris : Honoré Champion Éditeur.

- DOR, G. (1996). *Anna braillé éne shot (elle a beaucoup pleuré). Essai sur le langage parlé des Québécois*. Québec : Lanctôt Éditeur.
- DUCROT, O. (1969). Présupposés et sous-entendus. *Langue française*, 4, 30-43.
- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Éditions de Minuit.
- DUCROT, O. (1995a). Langage et action. O. Ducrot et J-M. Schaeffer (sous la dir.). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (p. 776-787). Paris : Éditions du Seuil.
- DUCROT, O. (1995b). Combinatoire sémantique. O. Ducrot et J-M. Schaeffer (sous la dir.). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (p. 532-547). Paris : Éditions du Seuil.
- DUCROT, O. (1995c). Référence. O. Ducrot et J-M. Schaeffer (sous la dir.). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (p. 360-373). Paris : Éditions du Seuil.
- DUCROT, O. (1995d). Modalité dans la langue. O. Ducrot et J-M. Schaeffer (sous la dir.). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (p. 697-710). Paris : Éditions du Seuil.
- DUCROT, O. (1995e). Énonciation. O. Ducrot et J-M. Schaeffer (sous la dir.). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (p. 728-739). Paris : Éditions du Seuil.
- DUCROT, O. (1995f). Situation de discours. O. Ducrot et J-M. Schaeffer (sous la dir.). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (p. 764-775). Paris : Éditions du Seuil.
- ELUARD, R. (1985). *La pragmatique linguistique*. Paris : Éditions Fernand Nathan.

- ESPLIN, P., BOYCHUK, T. et RASKIN, D. (1988). Afield validity study of criteria-based content analysis of children's statements in sexual abuse case. *Recherche présentée à l'OTAN - Advanced Study Institute on Credibility Assessment*. Maratea. Italie.
- GAHMIA, A. (2009). Méthodologie d'élaboration d'un cours de français sur objectifs spécifiques (F.O.S) dans des établissements de la formation professionnelle. *Synergies Algérie*, 8, 45-52.
- GIRARD, G. (1747). *Les vrais principes de la langue française : ou la parole réduite en méthode, conformément aux lois de l'usage*. Paris : Le Breton. Nouvelle édition, avec une introduction par P. Swiggers, Genève-Paris : Droz, 1982.
- GOFFMAN E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : 2. Les relations en public*. Paris : Éditions de Minuit.
- GOLDER, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne (Switzerland)- Paris : Delachaux et Niestlé S.A.
- GRICE, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communication*, 30, 57-72.
- HAESEVOETS Y.H. (2000). *L'enfant en questions : De la parole à l'épreuve du doute dans les allégations d'abus sexuels*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- HAESEVOETS Y.H. (2003). Quels éléments retenir pour confirmer une révélation de maltraitance sexuelle émanant d'un enfant ou de ses parents, ou d'un adulte pour lui-même. N. Horassius et P. Mazet (sous la dir.). *Conséquence des maltraitances sexuelles : reconnaître, soigner, prévenir* (p. 139-157). Paris : John Libbey Eurotext.
- HALBA È-M. (2008). *Petit manuel de stylistique : avec exercices et corrigés*. Bruxelles : Duculot.

- HOLTZER, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques : Histoire des notions et des pratiques. M-J. Berchoud et D. Rolland (sous la dir.). *Le français dans le monde : Recherches et applications : De la langue aux métiers, numéro spécial janvier 2004* (p. 8-24). Paris et Sèvres : CLE international et FIPF.
- HOURAN, J., PORTER, S. (1998). Statement Validity Analysis of “The Jim Ragsdale Story”: Implications for the Roswell Incident. *Journal of Scientific Exploration*, 12(1), 57-71.
- JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale : les fondations du langage*. Tome 1. Paris : Éditions de Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1999). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. 4^e édition. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002). Subjectivité. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 552, 553). Paris : Éditions du Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- KIRAN, Z., KIRAN, A. (2006). *Dilbilime Giriş*. İstanbul : Seçkin Yayıncılık.
- KOCOUREK, R. (2001). *Essais de Linguistique Française et Anglaise*. Paris : Éditions Peeters Louvain.

- KORKUT, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- KORKUT, E., ONURSAL, İ. (2009). *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*. Paris : L'harmattan.
- LAFOREST, M. (1997). *État d'âme, état de langue. Essai sur le français parlé au Québec*. Québec : Nuit Blanche éditeur.
- LAFOREST, M. (2011). *Le motif de l'appel d'urgence : construction d'un événement et de la crédibilité de l'appelant* [Conférence], Colloque international Langage, discours, événements, Florence. Italie.
- LAMB, M.E., STERNBERG, K.J., ESPLIN, P.W., HERSHKOWITZ, I., ORBACH, Y. (1997). Assessing the credibility of children's allegations of sexual abuse: a survey of recent research. *Learning and Individual Differences*, 9(2), 175-194.
- LAPOINTE, R. (1993). Y a-t-il inceste ? L'expertise psychosociale du travailleur social. *RDUS « Revue de droit de l'Université de Sherbrooke »*, 23 (2), 376-407.
- LARCHER, P. (1998). Le concept de polyphonie dans la théorie d'Oswald Ducrot. R.Vion (éd.). *Les sujets et leurs discours : énonciation et interaction* (p. 203-224). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- LE NINAN, C. (2004). Apprentissage du FOS : diversité des situations d'enseignement. M-J. Berchoud et D. Rolland (sous la dir.). *Le français dans le monde : Recherches et applications : De la langue aux métiers, numéro spécial janvier 2004* (p. 106-114). Paris et Sèvres : CLE international et FIPF.
- LEVINSON, S.C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge : CUP.

- LOHISSE, J. (2006). *La communication: De la transmission à la relation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- LOUSADA, É. (2004). Approche de situations d'action langagière. M-J. Berchoud et D. Rolland (sous la dir.). *Le français dans le monde : Recherches et applications : De la langue aux métiers, numéro spécial janvier 2004* (p. 125-133). Paris et Sèvres : CLE international et FIPF.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèses du discours*. Liège : Éditions de Pierre Mardaga.
- MAINGUENEAU, D. (1996). *Les termes clés d'analyse de discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- MAINGUENEAU, D. (1999). *L'énonciation de la linguistique française*. Paris : Hachette Livre.
- MAINGUENEAU, D. (2002a). Discours. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 185-190). Paris : Éditions du Seuil.
- MAINGUENEAU, D. (2002b). Analyse du discours. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 41-45). Paris: Éditions du Seuil.
- MAINGUENEAU, D. (2002c). Lexicométrie. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 342-345). Paris : Éditions du Seuil.
- MAINGUENEAU, D. (2002d). Type de discours. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 592). Paris : Éditions du Seuil.
- MAINGUENEAU, D. (2002e). Pragmatique. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 454-457). Paris : Éditions du Seuil.

- MAINGUENEAU, D. (2002f). Typologie des discours. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 592-596). Paris: Éditions du Seuil.
- MAINGUENEAU, D. (2002g). Modalité. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 383-386). Paris : Éditions du Seuil.
- MAINGUENEAU, D. (2002h). Hétérogénéité montrée/constitutive. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 292-293). Paris : Éditions du Seuil.
- MANGIANTE, J-M., PARPETTE, C. (2012). Le français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter. [En ligne]. 1-5. Consulté le 15 janvier 2012. URL, <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>
- MANGIANTE, J-M., PARPETTE, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- MENCÉ-CASTER, C. (2010). Traduction et éthos royal dans les textes alphonseins. C. Heusch et G. Martin (sous la dir.). *Cahiers d'études hispaniques médiévales*, 3, (p. 15-25). Lyon : ENS.
- MEUNIER, A. (1974). Modalités et communication. *Langue française*, 21, 8-25.
- MEUNIER, J. P., PERAYA, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- MOESCHLER, J., DE SPENGLER, N. (1982). La concession ou la réfutation interdite, approches argumentative et conversationnelle. *Cahiers de linguistique française*, 4, 7-36.

- MOESCHLER, J. (1982). *Dire et contredire : pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation*. Berne : Éditions Peter Lang SA.
- MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et Conversation : éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier-CREDIF.
- MOESCHLER, J. (1990). Conversation, cohérence et pertinence. B. Conein, M. de Fornel et L. Quéré (éd.). *Les formes de la conversation* (p. 79-104). Paris : CNET (Réseaux),
- MOESCHLER, J., AUCHLIN, A. (2008). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- MOIRAND, S. (2002). Dialogisme. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 175-178). Paris : Éditions du Seuil.
- NEVEU, F. (2000). *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Nathan Université.
- ÖZÇELEBİ, H. (2008). *Grammaire textuelle et analyse du discours : méthodes de lectures pour les textes non-littéraire dans l'enseignement du FLE*. Thèse de doctorat, Université de Hacettepe, Institut des sciences sociales, département de l'enseignement de la langue française, Ankara.
- PEREA, F. (2003). Du Je et de ses substituts : quelques remarques sur la circonscription de la personne de l'énonciateur. *Revue Traverses*, 5, 1-17.
- PLANTIN, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Éditions du Seuil.
- PLANTIN, C. (2002). Pathos. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 423-425). Paris : Éditions du Seuil.

- PLANTIN, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Berne : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.
- PORCHER, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. *Études de linguistique appliquée*, 23, 6-17.
- QOTB, H. (2009). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par Internet*. Paris : Éditions Publibook.
- RASKIN, D. C., ESPLIN, P. W. (1991). Statement Validity Assessment: Interview procedures and content analysis of children's statements of sexual abuse. *Behavioral Assessment*, 13, 265–291.
- REBOUL, A. et J. MOESCHLER (1998). *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris : Armand Colin.
- RICHER, J-J. (2008). Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ?. *Synergies Chine*, 3, 15-30.
- ROUSSEY, M., BALENÇON, M., KREMP, O. (2004). La parole de l'enfant révélant un abus sexuel. M. Roussey et O. Belançon (sous la dir.). *Pédiatrie sociale ou l'enfant dans son environnement*, (p. 245-263). Paris : DOIN EDITEURS Groupe Liaison SA.
- RUBY, C. L., & BRIGHAM, J. C. (1997). The usefulness of the Criteria-based content analysis technique in distinguishing between truthful and fabricated allegations. *Psychology, Public Policy and Law*, 3, 705–737.
- SAGNIER, C. (2004). Les méthodes et l'usage des méthodes en FOS : intérêts, usages, limites. M-J. Berchoud et D. Rolland (sous la dir.). *Le français dans le monde : Recherches et applications : De la langue aux métiers, numéro spécial janvier 2004* (p. 96-105). Paris et Sèvres : CLE international et FIPF.

- SARFATI, G.-E. (2007). *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- SIOUFFI, G. (2005). Aspects rhétoriques, logiques et grammaticaux de la question : réflexions à partir de quelques grammairiens classiques (XVII^e-XVIII^e siècles). C. Rossari, A. Beaulieu-Masson, C. Cojacariu et A. Razgoulieva (sous la dir.). *Les états de la question* (p. 37-63). Québec : Les Éditions Nota bene.
- STELLER, M., WELLERHAUS, P., WOLF, T. (1988). Empirical validation of criteria-based content analysis. *Recherche présentée à l'OTAN- Advanced Study Institute on Credibility Assessment*. Maratea. Italie.
- TABET, E. (2003). *Convaincre, persuader, argumenter*. Paris : Presses Universitaires de France.
- TARDIEU, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses Éditions Marketing S.A.
- TRAVERSO, V. (2002). Analyse conversationnelle. P. Charaudeau et D. Maingueneau (sous la dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 37-39). Paris: Éditions du Seuil.
- TREMBLAY, M. (1973). *C't'à ton tour Laura Cadieux*. Montréal : Éditions internationales Alain Stanké.
- UNDEUTSCH, U. (1967). Beurteilung der Glaubhaftigkeit von Aussagen [Veracity assessment of statements]. Undeutsch (Ed.), *Handbuch der Psychologie : Vol. 11. Forensische Psychologie*. Göttingen, Germany : Hogrefe, 26–181.
- UNDEUTSCH, U. (1989). The development of statement reality analysis. J. C. Yuille, (sous la dir.). *Credibility assessment* (p. 101-121). Dordrecht, Pays Bas: Kluwer Academic Publishers.

- VACHON, S. (1993). Introduction : discours, œuvre, texte. C. Duchet et S. Vachon (sous la dir.). *La recherche littéraire : objets et méthodes* (p. 119-125). Montréal : XYZ Éditeur.
- VAN GIJSEGHEM, H. (sous la dir.) (1992). *L'enfant mis à nu. L'allégation d'abus sexuel : la recherche de la vérité*. Québec, Canada : Méridien.
- VAN GIJSEGHEM, H. (1994). Impact de diverses variables de l'abus sexuel sur la qualité de la déclaration de l'enfant tel que déterminée par la méthode SVA (Statement Validity Analysis). *Recherche subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale*, École de psycho-éducation, Université de Montréal.
- VEZINA, R. (1997). La syntaxe, colonne vertébrale de la langue. Le français québécois souffre-t-il de scoliose ?. M. Laforest (sous la dir.). *État d'âme, état de langue. Essai sur le français parlé au Québec* (p. 65-74). Québec : Nuit Blanche éditeur.
- VINCENT, D. (1997). Les niveaux de langue : les marches de l'escalier. M. Laforest (sous la dir.). *État d'âme, état de langue. Essai sur le français parlé au Québec* (p. 43-55). Québec : Nuit Blanche éditeur.
- VINCENT, D. (2000). L'argumentation et la construction de l'identité et de l'image des locuteurs. Une étude de cas : comment peut-on dire que l'on est heureux ?. G. Martel (sous la dir.). *Autour de l'argumentation : rationaliser l'expérience* quotidienne (p.127-153). Québec : Éditions Nota Bene.
- VINCENT, D., HEISLER, T. (1999). L'anticipation d'objections : prolepse, concession et réfutation dans la langue spontanée. *Revue québécoise de linguistique*, 27(1), 15-31.
- VION, R. (1998). Du sujet en linguistique. R.Vion (éd.) *Les sujets et leurs discours : énonciation et interaction* (p. 189-202). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

- VRIJ, A. (2005). Criteria-based content analysis: A qualitative review of the first 37 studies. *Psychology, Public Policy and Law*, 11, 3–41.
- YANRU, Y. (2008). Le français sur objectifs spécifiques en questions. *Synergies Chine*, 3, 49-58.
- YUILLE, J. C. (1988). A simulation study of criteria-based content analysis. *Recherche présentée à l'OTAN - Advanced Study Institute on Credibility Assessment*. Maratea. Italie.
- YUILLE, J. C. (sous la dir.). (1989). *Credibility assessment*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- YUILLE, J. C (1992). L'entrevue de l'enfant dans un contexte d'investigation et l'évaluation systématique de sa déclaration. H. Van Gijseghem (sous la dir.). *L'enfant mis à nu. L'allégation d'abus sexuel : la recherche de la vérité*. (p. 67-102). Québec, Canada : Méridien.

BIBLIOGRAPHIE DES SITES WEB

- <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>.
- <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html>.
- <http://lesla.univ-lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf>
- <http://agora.qc.ca/francophonie.nsf/Dossiers/Joual>
- <http://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/prolepse.php>
- <http://www.comanalysis.ch/ComAnalysis/Publication13.htm>
- http://fr.wikipedia.org/wiki/Communication#Mod.C3.A8les_de_communication
- <http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89nonciation>
- <http://www.hubertvangijseghem.com/formations-offertes.html>

ANNEXE : Contrat de confidentialité

Contrat
entre APARSLAN EYÜPOĞLU
et HUBERT VAN GIJSEGHEM .

Je soussigné, A. Eyüpoğlu, déclare avoir reçu
de H. Van Gijsegheem 10 copies de transcriptions
de dictations de l'enfant abasés .

Ces copies portent les numéros :

27 ; 26 ; 15 a ; 10 ; 1 ; 15 ea ; 21

14 F0008 ; 04 M005 ; 07 M0004

Je déclare tout faire pour que ce matériel reste
confidentiel et qu'aucun nom* (s'il paraît sous
une forme ou une autre) sera mentionné dans
ma thèse ou ailleurs.

* ou autre information permettant d'identifier le sujet

Fait le 2 septembre 2011

Signature

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Alparslan Eyüpoğlu

Doğum Yeri ve Tarihi : Muş, 16.04.1973

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Sistem Mühendisliği - Kara Harp Okulu

Yüksek Lisans Öğrenimi : (1) Kriminoloji (Çocuk suçluluğu)
İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü

: (2) Fransızca Öğretmenliği
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bildiği Yabancı Diller : Fransızca, İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : -

İş Deneyimi

Stajlar : Doktora stajı (6 ay) - CIRAL (Centre
Interdisciplinaire de Recherche sur les Activités
Langagières), Université Laval, Québec.

Projeler : -

Çalıştığı Kurumlar : Jandarma Genel Komutanlığı

İletişim

E-Posta Adresi : alpeyup@yahoo.com

Tarih : 24.05.2012