

Guide pratique sur la violence envers les jeunes filles des communautés ethnoculturelles

Secours-Ordre-Solidarité (SOS)

Le présent guide fait suite à une série de séminaires et atelier animés tout au long de l'année 2011 à travers le projet Secours-Ordre-Solidarité (SOS). Pendant trois séminaires des jeunes filles, des intervenants sociaux, des médiateurs communautaires se sont réunis en vue de définir ensemble les différentes formes de violence envers les jeunes filles issues des minorités ethnoculturelles dans la région de la capitale fédérale.

Les questions de violence sont assez délicates en général mais elles sont encore plus complexes lorsqu'elles prennent place au sein d'une communauté ethnoculturelle. La peur d'en parler est couplée à la honte qui consiste à croire que dévoiler la maltraitance est en fait trahir sa communauté. Aborder ce sujet de manière efficace appelle à la maîtrise des techniques qui puisse éviter que cet exercice soit contreproductif.

La spécificité de la violence envers les jeunes filles issues des communautés ethnoculturelles dans la région de la capitale fédérale tient surtout du contexte de l'immigration. En effet, au centre de toute entreprise de violence se trouvent les enjeux de pouvoir. Ainsi non se rend compte que le fait d'immigrer au Canada a permis de procéder à une redistribution des cartes d'influence économique par exemple. Dans un premier temps, la détention du pouvoir économique assurant une ascendance au chef de la famille (souvent le père). Le fait que les femmes et surtout la jeune fille en âge de travailler puisse jouir d'une autonomie financière est interprétée souvent par les parents comme étant la source d'une insolence perçue par ses parents. Cette situation qui n'est qu'une variante pose la problématique de la cohérence dans l'approche qui vise à faire face à ce type de violence. Il devient alors impératif de faire percevoir une intervention sociale allant dans ce sens non comme un instrument de division de la famille mais plus comme un élément consolidation de cette famille.

Pour rendre la chose encore plus compliquée, les personnes cibles ici se retrouvent souvent dans des situations d'une victimisation à plusieurs étages. De nombreux systèmes relationnelles se relaient pour maintenir la jeune fille dans une situation d'isolement psychologique qui légitimise les faits donc elle est victime.

Ce guide d'apprentissage s'avère donc nécessaire à plus d'un titre. Dans le domaine du soutien face à la violence en général et à la violence dans les communautés ethniques en particulier, la prestation d'information, de soutien et de soins psychosociaux est souvent considérée comme secondaire par rapport au règlement juridique de la peine, et ces besoins sont souvent négligés.

On reconnaît que, dans le cadre du soutien axés sur la personne, ces besoins (en information et d'ordre émotionnel, spirituel, pratique, psychologique, physique et social) revêtent autant d'importance que le fait d'arrêter la violence elle-même et sont au cœur même du bien-être de la victime dans sa dualité psychosomatique et de sa famille. Les besoins de la personne doivent en outre être recadrés dans le contexte social qui est le sien surtout si c'est comme dans notre cas, un environnement culturel particulier. À ce titre, le soutien axé sur la personne tient compte de la personne dans son ensemble, de sa famille et de l'influence des inégalités sociales et des privilèges sur l'accès aux ressources, au soutien et à l'information.

Ce guide pratique vient donner les éléments cognitifs nécessaires. Il se divise en deux grandes parties :

1. Une description de la particularité de la violence dont il est question ici à savoir :
 - une typologie des formes de violences,
 - ses manifestations au sein de la société et principalement dans la région de la capitale fédérale
2. Une série de techniques d'animations constituées en fiches synthétiques pour aider l'intervenant communautaire dans son entreprise. Nous insisterons surtout sur les stratégies d'autonomisation et de l'éthique narrative.

I- Violence envers les jeunes filles : Constats divers

Liberté de parole

La parole des jeunes femmes s'est libérée, et dans un même mouvement, leur seuil de tolérance face aux comportements sexistes s'est abaissé. En effet, dans environ 48% des cas, les jeunes filles présentes dans nos séminaires sans avoir déjà été victimes de violences sexuelles disent en avoir déjà parlé autour d'elles. Il y a quelques années, plusieurs des filles interrogées qui n'avaient entendue parler des agressions subies par leurs semblables qu'à la télévision. C'est là que l'impact des nombreuses actions de sensibilisation auprès des jeunes apparaît ainsi nettement.

Enfance et adolescence

24 % des filles de nos séminaires ont subi des violences physiques (coups violents, tabassage, menace armée, tentative de meurtre) au cours de leur vie. Dans la plupart des cas, ces violences ont été exercées par des hommes adultes et le plus souvent dans le cadre de la famille et surtout celui de la communauté. En effet, près de deux tiers des coups et autres brutalités ont été infligés par un membre de la famille ou un proche (père/beau-père ; mère/belle-mère ; famille et proches).

Parmi les violences physiques (coups violents, tabassage, il s'agit pour moitié de violences répétées qui se sont majoritairement produites avant 16 ans (pour les deux tiers). Il s'est avéré impossible de faire parler les filles lors des séminaires des agressions sexuelles (attouchements du sexe, tentative de viol, viol) subies au cours de leur vie. Le contexte n'étant pas propice.

Le cadre familial et communautaire

Les premiers résultats de l'enquête révèlent un cadre familial violent qui, loin d'être un lieu protecteur, est le théâtre des violences subies par les jeunes filles au cours de l'enfance et de l'adolescence. Les auteurs de ces violences subies au cours de la vie sont majoritairement des adultes de la famille et des proches. Ces résultats devraient conduire à une meilleure écoute et une meilleure prise en charge des filles victimes dans le cadre de la protection de l'enfance contre les maltraitances.

Problèmes de santé

Si l'ensemble des jeunes filles qui n'ont connu aucune violence ne s'estime en bonne santé, 15 % des jeunes filles qui ont subi des violences physiques et sexuelles ont déclaré une santé «

médiocre » ou « franchement mauvaise », accompagné d'une fréquence des maladies chroniques multipliée par trois.

La proportion de jeunes filles qui déclarent se sentir nerveuses, déprimées ou désespérées concerne une jeune fille sur deux parmi celles qui ont subi des violences physiques et sexuelles. La part de jeunes filles ayant déjà fait au moins une tentative de suicide exprime aussi ce mal-être. Parmi les jeunes filles n'ayant pas été victimes de violences 6% ont déjà fait une tentative de suicide contre 34% de celles qui ont subi des violences physiques et violences sexuelles avant 16 ans. Un tiers de ces dernières a fait plusieurs tentatives.

Vie sexuelle

La part de premier rapport non protégé pour les jeunes filles ayant subi des violences avant 16 ans est multipliée par deux par rapport à celles qui n'ont subi aucune violence. De même, le recours à une interruption de grossesse est plus fréquent parmi les jeunes filles qui ont subi des violences. Toutefois, grâce à la politique volontariste de planification familiale mise en place dans le département, 68% de ces jeunes filles ont pu avoir recours à la pilule du lendemain (et parmi elles deux tiers l'ont utilisée plusieurs fois) et 26 % à une interruption volontaire de grossesse.

Age adulte

Les données collectées dans certaines enquêtes permettent de tester l'impact des violences subies les jeunes filles des communautés ethnoculturelles noire (Tichit & Jaccoud, 2009). C'est le cumul, la répétition et l'auteur des violences qui font la différence. Les violences répétées grèvent l'avenir de ceux qui en sont victimes en produisant pour certaines une vulnérabilité, pour d'autres une agressivité indomptable, dans les deux cas une forte probabilité de violences subies/agies à l'âge adulte. La violence subie avant 16 ans, en particulier lorsqu'elle est cumulée, multiplie par 3 la probabilité d'être soit victime, soit auteur de violences à l'âge adulte.

Analyse sociologique

Lorsque l'on prend en compte à la fois les variables socioculturelles et les difficultés vécues dans l'enfance, ces dernières apparaissent toujours comme les principaux facteurs aggravants des violences subies. Toutefois, la précarité peut aussi être un facteur de risque.

- ❖ ***L'histoire personnelle***: les difficultés vécues dans l'enfance (avoir vécu une situation de guerre, l'expulsion d'un pays, d'un logement, les privations matérielles, les violences intrafamiliales et les conflits graves avec les parents) ont un impact considérable sur la victimation à l'âge adulte en multipliant les taux de violences par 4 lorsqu'il y a cumul de difficultés.
- ❖ ***Les déterminants sociologiques*** : tous les milieux sociaux sont concernés (la prise en compte de la CSP des parents ne montre pas de liens significatifs entre les niveaux de violences

subies et l'appartenance sociale) mais des conditions de vie défavorables (précarité économique et sociale) ont une incidence sur les violences sexuelles au cours de la vie : elle multiplie par 1,5 le risque d'en subir. Par contre, l'appartenance religieuse n'est pas liée au niveau de victimation des jeunes filles interrogées

Incidence directe

Les violences subies par les jeunes filles ont une incidence directe sur la santé et l'activité des victimes. Pourtant, les jeunes filles victimes de violences physiques et sexuelles consultent peu un médecin suite à leur agression. En outre, les consultations médicales sont plus nombreuses suite aux violences physiques (10% au cours des 12 derniers mois et 23% au cours de la vie) qu'aux violences sexuelles (5% au cours des 12 derniers mois et 13% au cours de la vie). Les souffrances occasionnées par des violences sexuelles sont fréquemment tues, ce qui limite l'accès aux soins et conduit au repli sur soi comme l'illustre les 15% de jeunes filles victimes qui à la suite d'une agression sexuelle ont cessé leur activité pendant un certain temps.

II- Typologie des violences

Cette typologie n'est pas exclusive, elle est tirée des avis des jeunes présentes à nos ateliers. La liste peut être revue à la hausse :

Type	Sous-type	Crimes/délits	Incivilités	Sentiments d'insécurité	Intra, organisée par le groupe communautaire	Importée
Verbale	Injures, menaces, humiliations publiques	Menaces de morts surtout en cas de dénonciation. Appels à la haine	Violence liée à la différence	Criminalisation de la différence		Insultes liées à l'origine de la jeune fille
Physique	Crachat, bastonnade, bousculade	Dégradations volontaires		Crainte pour soi	Bagarre organisée de groupe	
Contre soi	Mutilation, prostitution	Drogue et consommation diverses	Comportements destructurés	Impression intériorisée d'infériorité	Altercation au sein du même groupe ethnique	
Contre l'autre	L'envie de rendre	Vente forcée d'objets		Impression de		Destruction de biens

	coups pour coups	illicites, rackets		symboliser une menace		
--	------------------	--------------------	--	-----------------------	--	--

III- La désaffiliation et le triangle du risque

Être capable d'identifier les situations à risque dans le contexte de la violence faite aux jeunes filles d'origine ethnoculturelle et d'expression est très important en vue d'apporter des solutions au problème.

- Perception du risque de violence:
 - Perception de la sévérité. Ici il faut surtout voir comment les jeunes filles pensent que la violence peut handicaper leur progression naturelle dans la vie
 - Perception de la susceptibilité : S'identifient-elles comme susceptible d'être un jour victime?
 - Bénéfices de la prévention : comment voient-elles les bénéfices d'une stratégie de prévention.
- Prise de conscience du risque
- Intention
 - Attitude envers le comportement violent
 - Perception des normes surtout celles sociales et culturelles
 - Perception du contrôle comportemental : elle fait appel à leur rapport à l'autorité étatique et à ce qui devrait être son rôle dans la prévention lutte contre la violence. Cette perception nous donne une idée de ce qu'elles pensent que les institutions devraient faire. Il est important de garder à l'esprit le double caractère intime du type de violence dont il est question ici ainsi que le fait que celle-ci peut être associée à la culture de la jeune fille. On aboutit ainsi à une double tension chez la jeune fille qui ne souhaite pas voir sa culture stigmatisée.
- Adoption de comportement de protection/prévention

Au niveau de la violence subie par les jeunes filles des communautés minoritaires ethnoculturelles de la région de la capitale fédérales, le risque symbolise l'échec du modèle d'intégration. Il se décline en ce qu'il convient de nommer la *désaffiliation* (Garreffa, 2011). Celle-ci se caractérise par l'impossibilité d'accéder aux ressources pouvant aborder un soutien.

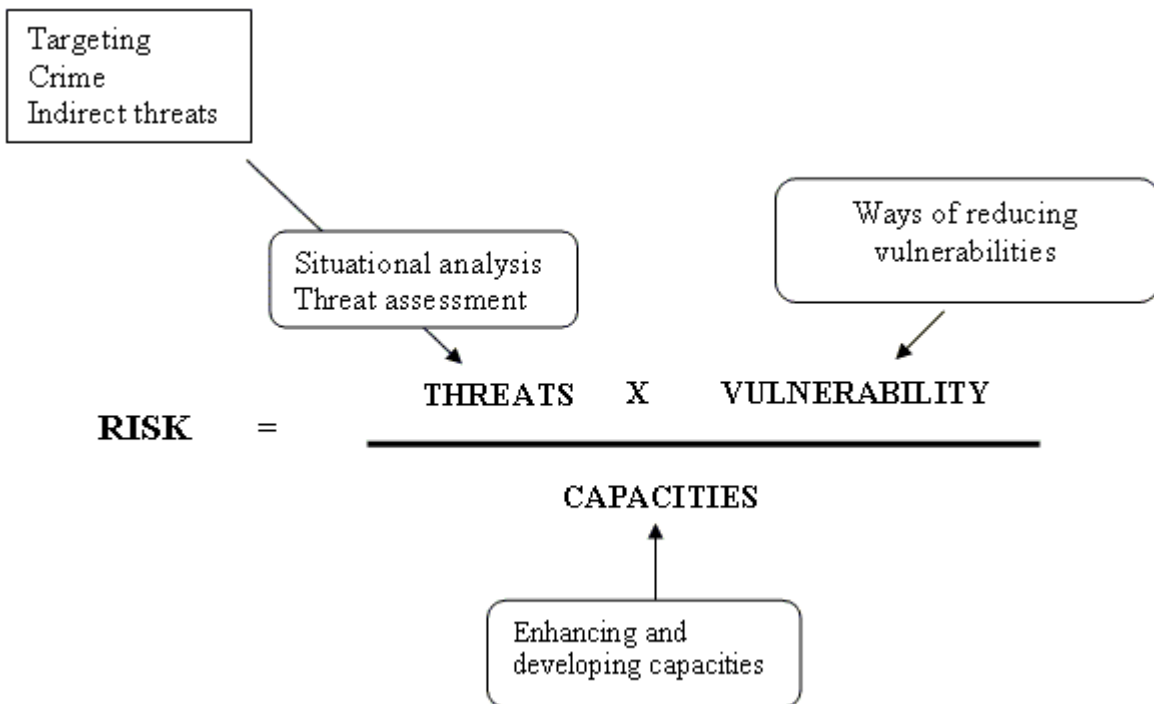
Cette situation entraîne une détérioration de la situation de violence avec un impact direct sur les conditions de vie. On aboutit ainsi soit à un renforcement de la situation, soit à la perception de normalisation d'une situation. Ainsi l'exception étant devenue la norme, elle fait corps avec le système.

Le triangle permet de mettre de voir la construction des mécanismes de risque. Ceux-ci prennent corps à trois niveaux principaux :

1. Économique : Disponibilité limitée des ressources primaires dans l'environnement immédiat permettant une autonomisation de la victime.
2. Sociale : la faible intégration des victimes dans les réseaux d'insertion sociaux qui gravitent autour d'eux et qui sont responsables de la distribution des ressources.
3. Psychologique : capacité limitée d'affronter les situations difficiles

Il ne faut cependant pas perdre de vue que le principal risque que la vulnérabilité fait courir aux victimes est l'appauvrissement qui conduit inexorablement vers l'exclusion sociale et la marginalisation.

IV - la spirale de la vulnérabilité



La vulnérabilité est entendue ici dans le sens de Ranci (2000) qui la définit comme étant : une situation de vie dans laquelle l'autonomie et la capacité d'autodétermination des sujets sont

menacées en permanence par une insertion instable dans les principaux systèmes d'intégration sociale et de distribution de ressources. Les situations de vulnérabilité explicitées ci-dessous sont donc symboliques d'un échec d'intégration.

Il existe plusieurs facteurs qui constituent ce que nous avons nommés la spirale de la vulnérabilité à la violence chez les jeunes filles :

❖ Économie / Marché du travail

- Les jeunes filles issues des minorités ethnoculturelles ont une participation plus faible au marché du travail par rapport aux jeunes hommes de leur même âge ainsi qu'à leurs congénères nés au Canada
- Celles qui travaillent justifient une rémunération inférieure à d'autres personnes évoluant dans leurs secteurs. Elles gagnent environ plus de 30% de moins que ceux catégories.
- Beaucoup se retrouvent dans le secteur des services classiques (restauration rapide, vente et caisse).
- Elles subissent en plus une sorte de déqualification puisqu'elles sont souvent appelées à évoluer dans les métiers qui sont moins qualifiés que leurs formations étudiante ou professionnelle.

Si l'on en croit nos participantes et d'après certaines études, la situation économique telle que décrite plus haut est de nature à vulnérabiliser grandement les jeunes filles devant des cas de violence. En effet, une situation économique précaire accentue la dépendance envers les systèmes relationnels qui les retiennent sous leurs jugs. Il s'agit donc des circonstances aggravantes qui creusent la spirale de la vulnérabilité.

❖ Logement

- La difficulté de se loger est aussi problématique. Comme nous l'avons vu au début dans la description des formes de violences, les bourreaux sont souvent des personnes proches. Si les logements ne sont pas abordables pour des jeunes aux revenus modestes, il leur est très difficile de s'exprimer sur la question signifie aussi perdre son logis. Cette situation n'aide pas l'entreprise de dénonciation
- Les jeunes filles rencontrées vivent pour la plus part dans la région d'Ottawa où les logements sont les plus chers et difficilement abordables.
- Les jeunes se retrouvent aussi regroupés avec d'autres groupes vulnérables dans certaines zones où se concentrent des logements sociaux. Cette situation fait en sorte que les jeunes filles ainsi indexées ne peuvent se retrouver dans des contextes où elles pourraient trouver des soutiens dans leur entourage immédiat.

La question du logement est adjacente à la violence chez les jeunes filles ethnoculturelles parce qu'elle contribue à les enfermer dans des zones où ce type de violence a plus souvent cours. La spirale de la vulnérabilité se creuse ce qui complique l'intervention surtout son aspect

d'autonomisation. Elle est d'autant plus difficile que l'on manque de repère et de rôle modèle. Cela accroît l'isolement des victimes. Il existe en effet un lien entre les situations de précarité et les violences faites aux jeunes filles.

❖ Éducation

- Les jeunes filles de nos séminaires sont souvent plus susceptibles de posséder un diplôme universitaire. De fait 80% des participantes étaient étudiantes dans un des établissements d'enseignement secondaire de la région.
- On peut néanmoins recenser une peur que la scolarité s'avère moins payante pour elles que pour d'autres personnes. Il n'est pas possible de faire le lien entre les risques de violence mais pour les jeunes filles la non valorisation des titres des aînées et surtout la vision des parents qualifiés sans emploi a augmenté le scepticisme.
- Il faut aussi tenir compte du fait qu'en général, les retombées positives liées à l'éducation ne commencent pour les femmes que dix ans après l'obtention de leur diplôme et ne sont presque jamais au même niveau que ceux de l'homme. Cette situation sexospécifique transcende le fait d'appartenir ou non à une minorité visible ou non.

Cet aspect est important parce que si l'éducation est conçue comme un tremplin pour se sortir de l'ornière de la violence, les réalités qui entourent les jeunes filles des minorités visibles dans la région viennent démentir ces espoirs. Il s'agit ainsi des éléments périphériques donc il faut tenir compte dans son approche de ce phénomène. L'autre aspect de l'éducation qui réside en l'enseignement de ses droits n'est pas aussi facile que l'on serait tenté de le croire.

❖ Aspects sociologiques

- Il existe un lien important entre les compétences linguistiques (tonalité, fort accent, choix des mots) et l'employabilité par exemple.
- Tout comme on peut aussi établir le même lien entre la capacité de trouver un emploi et les aspects extérieurs de différenciation sociale comme les signes religieux par exemple.
- À la recherche des moindres opportunités, les jeunes filles sont ainsi contraintes de faire des métiers aux conditions médiocres.
- Celles qui travaillent ont encore sur elles les charges ménagères. Toutefois, il nous a été donné de constater que les situations de précarité économique poussent les jeunes filles issues des minorités ethniques à renvoyer leur projet de famille. Sur le plan psychologique, ce renvoi est susceptible de durer d'avantage si elles sont été victimes de violences ou même si elles en ont été témoins.

Les situations de violence participent de la rupture de liens entre ces jeunes filles et non seulement leurs communautés du fait que la confiance est rompue mais aussi avec le système social en général parce que celui-ci n'offre pas assez de soutiens. Il faut bien différencier dans ce

contexte, le soutien offert une fois que la violence est révélée par le counseling mais aussi un soutien qui soit plus permanent et qui rétablisse la confiance avec le système administratif.

Les facteurs présentés dans cette spirale de la vulnérabilité constituent des éléments aggravants qui expliquent la méfiance envers le système administratif et ses solutions. En fait les jeunes filles relatent l'incapacité du système à les protéger à au moins deux niveaux qui est symptomatique d'une double discrimination et illustratif d'une double peine: dans leur existence comme personne des minorités visibles vis-à-vis du reste de la société mais aussi comme filles/femmes par rapport au reste de la société (la situation des jeunes filles canadiennes nées au Canada est à peine plus enviables, cf. Statistique Canada, n0 85-554-X) et même à sa propre communauté (cf. rapport de recherche, Tichit & Jaccoud, 2009).

II.2) Barrières à l'accès aux services

Même s'il existe une gamme importante de service ayant fait ses preuves en matière d'aide et d'assistante aux jeunes filles/femmes victimes de violences, plusieurs barrières persistent quant à leur utilisation par les communautés ethnoculturelles ou immigrantes.

- ❖ La méconnaissance des langues d'usage. Dans langue ici, il faut entendre l'expression mais aussi les éléments institutionnels sociaux comme les mesures à prendre en cas de violence.
- ❖ La méconnaissance des ressources et leur raison d'être. Cette méconnaissance est d'autant plus renforcée que les histoires antérieures
- ❖ Les tabous liés à la violence conjugale ou sexuelle (il s'agit de problèmes familiaux, privés, honte, etc.) Il faut garder à l'esprit ici que parler de la violence dont on est victime revient à de déshabiller en public pour certaines jeunes filles.
- ❖ Le fait de consulter des personnes étrangères ne fait pas partie du cadre de référence de la jeune fille. Des expressions comme : *on n'introduit pas un étranger dans sa chambre à coucher*, reviennent très souvent pour illustrer cette gêne.
- ❖ La méfiance face aux organismes publics (police, services sociaux, etc.)
- ❖ La peur des représailles du bourreau
- ❖ La crainte du rejet de la communauté. Ce rejet peut se faire à travers une violence émotionnelle. Certaines participantes ont souligné la violence du regard et son impact sur la perception de soi.
- ❖ Les difficultés économiques liées aux conditions de vie : enfants à charge, incapacité de défrayer les frais de gardiennage, de transport, épuisement
- ❖ Les difficultés liées au statut juridique d'immigrante
- ❖ La crainte d'être jugée, de ne pas être comprise par des intervenant-e-s de culture différente
- ❖ Les préjugés, la xénophobie ou le racisme de la société d'accueil et des personnes susceptibles de leur venir en aide
- ❖ Le cadre et le type d'intervention qui ne conviennent pas à la personne et à sa façon d'aborder le problème : individualisme, pouvoir personnel, valorisation personnelle qui sont parfois des termes étrangers et sans résonance.

- ❖ Certaines femmes craignent que les membres de leurs communautés soient battus et maltraités par les policiers.
- ❖ Certaines filles craignent que leur bourreau qui est parfois un familier ne soit pas bien traité s'il est emprisonné.
- ❖ Certaines filles craignent que leur dénonciation nuise aux procédures de l'immigration dans lesquelles, elles ou d'autres personnes qui lui sont chères sont impliquées.
- ❖ Certaines femmes craignent que les policiers ou le juge accordent plus de crédibilité au témoignage de leur bourreau parce qu'il s'exprime plus facilement en français ou en anglais et qu'il connaît mieux le fonctionnement de la société canadienne. Ceci a aussi un impact sur le plan culturel, dans certaines cultures des minorités visibles, il est difficile d'accuser avec raison plus vieux que soi.

II.3-) Incompréhension persistante :

La situation de violence dont sont victimes les jeunes filles crée une série d'incompréhension qui renforcent leurs vulnérabilité

FONDÉES SUR LE GROUPE ETHNOCULTUREL	FONDÉES SUR LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL
<ul style="list-style-type: none"> - Problèmes linguistiques - Obstacles culturels - Pressions sociales et familiales - Participation des femmes aux attentes patriarcales - Réactions impulsives quand on se sent mis à part - Méfiance de la loi/de l'exécution de la loi 	<ul style="list-style-type: none"> - Existence de stéréotypes - Discrimination - Ethnocentrisme - Considération que des personnes font partie de groupes à part - Généralisations excessives aboutissant aux stigmatisations (p. ex. «ces gens-là»...) - Criminalisation excessive de certains groupes raciaux/ethniques.

La question de l'incompréhension constitue le nœud qui complique toute intervention auprès des victimes et nécessite d'être abordée avec minutie. L'histoire de la relation de la communauté des victimes avec la loi est importante. Dans cette perspective, on comprend que la suspicion envers la loi et tout ce qu'elle représente est une barrière importante.

Si nous rentrons dans cette histoire, on se rend compte que dans les faits, les membres de la communauté des victimes ont souvent été la cible d'intervention pas toujours saine des agents de la loi. Cette situation connexe fait perdre la confiance en le système légal. Une longue littérature fait état des délits de confiance et des abus de confiance donc sont victimes les minorités (Morton,

2000). Les peurs des victimes sont aussi celles donc tournées aussi vers l'administration en laquelle son histoire n'excite pas à la confiance.

De plus, la connaissance de l'autre qui se fait par l'exercice de la narration dans les communautés tend à supporter cette peur. Les jeunes filles connaissent tous une personne ou même plusieurs qui est dans leur entourage aurait été victime des exactions policières ou qui a des difficultés avec la loi ou alors avec les autorités.

Jusqu'ici dans les situations de violence la solution facile consiste donc à conseiller aux victimes de faire appel à la loi et à la justice. C'est pourquoi les méthodes d'intervention doivent faire appel à l'autonomisation des victimes et à l'éthique narrative.

IV- L'autonomisation

L'autonomisation signifie un transfert de la gestion des niveaux de décision ou de pouvoir d'approbation des victimes où traditionnellement, un tel pouvoir est une prérogative de gestion. L'autonomisation signifie en réalité : *donner les moyens de, donner le pouvoir à*. L'expression le pouvoir a cependant plusieurs significations que ce soit l'autorité, de sorte que l'autonomisation peut vouloir dire autorisation ou encore capacité. Le pouvoir doit surtout être vu ici comme étant de l'énergie. Ainsi, donner peut surtout signifier dynamiser. La dynamisation représente un sens qui reflète le mieux l'usage actuel du terme de motivation. Notre perception est que l'autonomisation est un mot devenu populaire parce qu'elle offre une étiquette pour un paradigme non traditionnel de motivation. Il s'agit en effet d'un changement de perspective.

Pour créer un changement, nous devons aider à changer individuellement les victimes ou celles qui pourraient le devenir afin de leur permettre de devenir des partenaires à résoudre les problèmes complexes auxquels elles sont confrontées. C'est une collaboration basée sur le respect mutuel, la diversité, et une vision de développement, les jeunes filles travaillant à l'atteinte des solutions créatives et réalistes. Cette synthèse de l'évolution individuelle et collective (Wilson, 1996; Florin & Wandersman, 1990; Speer & Hughey, 1995) est la compréhension que l'on peut avoir d'un processus d'autonomisation. Cette compréhension est inclusive, individuelle (propre à chaque jeune fille) et collective (adapté à chaque communauté) de l'autonomisation comme cruciale dans les programmes d'autonomisation comme un objectif. Il est dans la critique de transition, ou l'interconnexion, entre l'individu et de la commune, ou sociale, que dans les programmes comme ceux qui visent à venir à bout de tels phénomènes, les personnes soient responsabilisées, qu'elles comprennent qu'elles sont ultimement en charge de leur situation et qu'elles peuvent prendre des décisions sans qu'elles aient le sentiment de trahir leur communauté. Il faut impérativement leur faire comprendre qu'elles ne portent pas sur elles, le poids de leurs communautés et que leur propre histoire ne va pas travestir l'idée que l'on se fait de leur communauté. Il ne s'agit pas

du procès d'une communauté mais bel et bien d'un acte, d'une situation dans laquelle, elles sont des victimes. Se taire n'aide en rien la perception que l'on se fait de leur communauté. Le silence entraîne seulement dans une spirale susceptible d'augmenter le nombre de victimes.

L'autonomisation est une rupture claire et frontale d'une relation de pouvoir entre deux les victimes et leurs bourreaux. Elle fait comprendre que l'on ne peut pas faire face à ce phénomène sans tenir compte des questions sous-jacentes à la violence contre les jeunes filles dans la région de la capitale fédérale. Il est cependant important de comprendre la nature réelle du pouvoir : Le pouvoir est souvent lié à la capacité que possède une personne à contraindre les autres de faire ce qu'elle veut, indépendamment de leurs propres désirs ou des intérêts (Weber, 1946). Traditionnellement en sciences sociales l'accent est mis sur la puissance que l'influence et le contrôle, souvent traité de puissance comme une marchandise ou d'une structure séparée de l'action humaine (Lips, 1991). Conçu de cette manière, le pouvoir peut être considéré comme immuable. Weber (1946) nous donne un mot clé au-delà de cette limite, en reconnaissant que le pouvoir existe dans le contexte d'une relation entre les personnes ou les choses. Le pouvoir n'existe pas dans l'isolement et il n'est pas inhérent à des individus. Par voie de conséquence, puisque le pouvoir est créé dans les relations, les relations de pouvoir et le pouvoir peut changer. L'autonomisation comme un processus de changement, alors, devient un concept valable. Rapporté au phénomène de violence contre les jeunes filles, les situations de pouvoir et d'autorité sont nombreuses. Les statistiques ont prouvé que les bourreaux se recrutaient dans les sphères immédiates de leurs victimes. Si l'on pousse plus loin, l'analyse de ces statistiques révèle surtout des relations de dépendance entre les victimes et leurs bourreaux. La violence est d'autant plus acceptée qu'elle devient un instrument d'extension du pouvoir qui sert de liant entre les deux. Dans des situations d'intervention, il est aussi le cadenas qui ferme la voix à la dénonciation.

L'autonomisation des victimes par les pairs utilise une définition qui permet de traduire la recherche, la théorie en une série de bonne pratique. Cette approche repose sur la théorie de l'éducation critique des adultes développée par Freire (1970), Horton (1989), et d'autres. L'autonomisation met l'accent sur les forces des gens, offrir des possibilités et des ressources pour les personnes à acquérir de l'expérience et de compétences tout mais aussi à mieux maîtriser leur vie. Elle souligne aussi l'importance de la prévention. Dans ce mécanisme l'éducation est importante et passe par un certain nombre d'outils didactique qui mettent l'accent sur la prévention.

Sous-jacent à ce processus est le respect mutuel entre les participants, les animateurs, les intervenants, les médiateurs et tout autre personne impliquée dans le processus d'intervention ou de soutien. Cette approche ouvre aux participants les portes de la reconnaissance de leurs propres valeurs et croyances, et encourage l'expression de leurs propres problèmes comme ils les définissent. L'accent est mis sur le lien entre l'action individuelle et l'action communautaire, en encourageant le changement individuel grâce à des séances de formation

et de discussions, et soutenir l'action communautaire par le biais des efforts des participants à changer leurs communautés. Il s'agit d'une combinaison psychosociologique de l'individu et du groupe afin d'obtenir des résultats probants. Bien qu'il ne soit point ici question de transférer le pouvoir juridique aux victimes il convient toutefois de les rendre «habilités à l'action sur elles-mêmes». Il faudrait leur fournir les opportunités, les ressources et le soutien dont elles ont besoin de s'impliquer eux-mêmes. La première étape de l'inversion du cycle vicieux de la violence commence par une prise de conscience des victimes qu'il ne s'agit point d'une fatalité et qu'elles peuvent s'en sortir, qu'il existe des ressources et que leur volonté est le début de la solution.

En conclusion, nous voyons l'autonomisation comme un processus social multidimensionnel qui permet aux individus de prendre en charge le contrôle de leur propre vie. Il s'agit d'un processus qui favorise le pouvoir chez les personnes à utiliser les ressources qu'elles ont ainsi que celles qui leurs sont offertes par, leurs communautés et leur société en agissant sur les questions qu'ils définissent comme important. Il faut s'efforcer d'enseigner les compétences et les connaissances des gens qui les motiveront à prendre des mesures afin de pouvoir améliorer leur propre vie.

Ce processus doit se déployer en quelques étapes successives :

- ❖ Identifier les croyances qui peuvent aider les victimes ou possibles victimes à s'apprécier et accepter profondément vous-même
- ❖ Création de croyances que vous soutenez d'avoir des relations saines et d'amour
Remplacement de vieilles attitudes et accroître l'aptitude à affronter la réalité
- ❖ Réduire "stress émotionnel" et la programmation du corps-esprit pour une santé optimale et de la vitalité
- ❖ Résistance subconsciente à éprouver la connexion avec le mal que l'on ressent
- ❖ Augmenter la confiance en soi et la volonté de prendre des mesures concrètes et décisives dans sa vie
- ❖ Résolution des souvenirs douloureux et de trouver plus de paix et le bonheur de la victime est motivé et pleinement capable

V – L'estime de soi

L'autonomisation met l'accent sur la restauration de l'estime de soi qui est un facteur d'épanouissement de la personnalité. Même si la réhabilitation de l'estime de soi renforce le processus de socialisation en stoppant l'isolation de la victime qui est un facteur qui ancre la violence dans la vie des victimes, il faut néanmoins faire attention à la surprotection anticipatoire qui elle crée un besoin de sécurisation qui aboutit à une relation de dépendance.

L'estime de soi est une attitude intérieure qui consiste à se dire qu'on a de la valeur, qu'on est unique et important. C'est se connaître et s'aimer comme on est avec ses qualités et ses limites. C'est s'apprécier et s'accepter comme on est (Fortin, 1989).

En effet dans l'optique de la restauration de l'estime de soi, l'animateur et l'intervenant se trouve devant une perspective qui peut se résumer en l'acronyme DEFI :

* **Donner** : offrir toujours le meilleur de soi-même, en s'appuyant sur les fondements ou ce qui en reste de l'estime de soi chez les victimes.

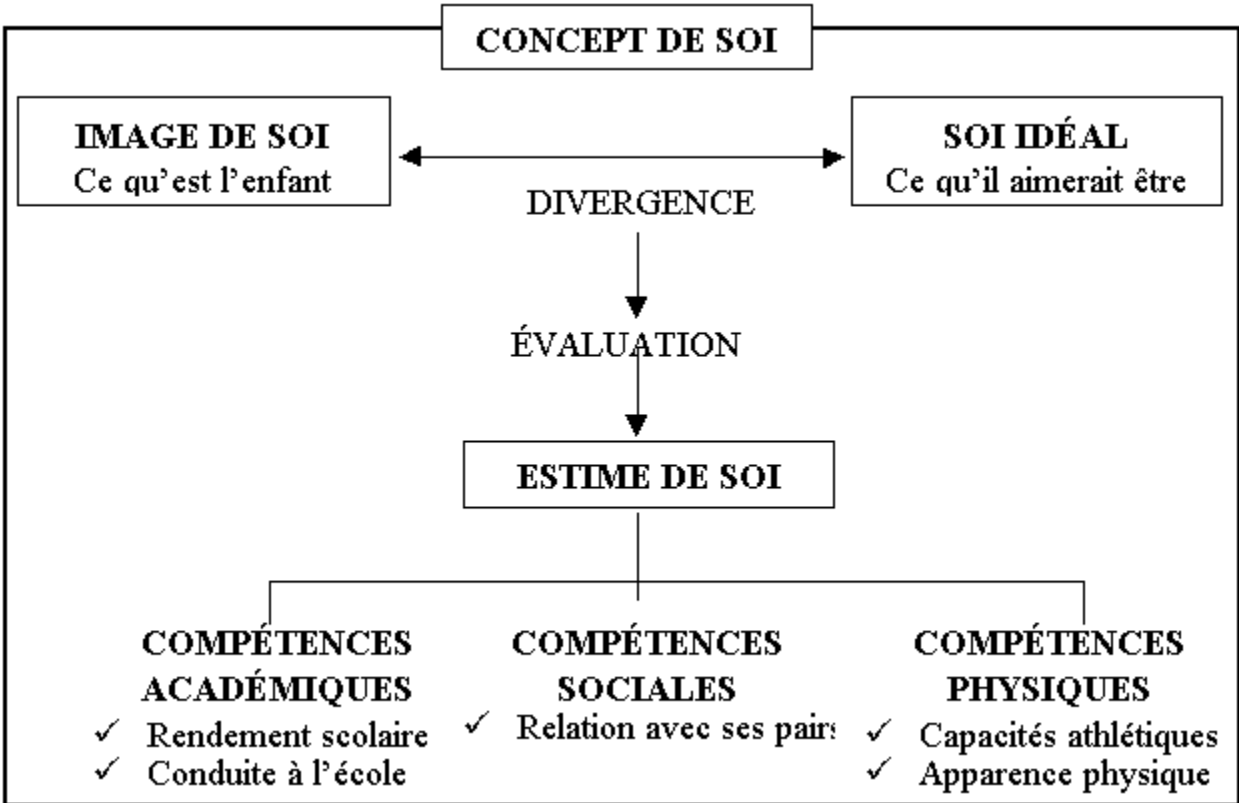
* **Étonner** : surprendre à l'aide d'ateliers différents, autant avant, pendant qu'après les animations.

* **Former** : Fournir avec passion les informations utiles, pour faire une réelle différence le plus souvent dans une approche anticipatoire.

* **Interpeller** : faire que chaque jeune fille, victime ou non se sente importante, unique, écoutée. Ceci est encore plus important si elles ne sont pas des victimes. Savoir qu'elles seront écoutées, comprises est rassurant, de nature à renforcer l'estime de soi et procède d'un mécanisme de réhabilitation. Il s'agit ainsi d'inspirer les jeunes filles d'origine ethnoculturelles de la région de la capitale fédérale, en les poussant à l'action sur elles-mêmes de manière imaginative.

Ce qui nuit à l'estime de soi	Estime de soi : Bonnes pratiques
<ul style="list-style-type: none"> - L'inconstance dans l'application de la loi que ce soit celle coutumière ou administrative. - L'ambivalence. - La surprotection. - Le laisser-faire. - Les mots qui blessent. - Les critiques constantes des proches et des amis. - Le découragement devant les difficultés. - L'accent mis sur les difficultés plutôt que sur les forces. - La perception des erreurs comme étant des échecs. - Les attentes (envers les autres et le système) trop ou pas assez grandes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Être présent de façon chaleureuse auprès de la jeune fille. - Évaluer le caractère des règles familiales et autres coutumes communautaires. - Vérifier la place et le rôle que jouent à la fois les jeunes filles et les femmes dans ces règles. - Faire vivre des conséquences logiques et naturelles suite au manquement à ces règles. - Contrôler les facteurs de stress chez les jeunes filles: préparer les changements à l'avance, minimiser le nombre de changements, aider les jeunes filles à trouver des façons de se calmer lorsqu'elle est stressée. - Identifier les adultes dans son entourage en qui elle peut avoir confiance. - Souligner les forces de l'enfant. - Lui faire part des moyens et des ressources qui peuvent lui être utiles dans certaines situations précises.

	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser un langage valorisant. - Favoriser l'expression des émotions. - Permettre une ouverture aux autres. - Susciter sa motivation. - L'amener à accepter les erreurs. - L'aider à planifier et à être persévérant et persévérante dans la poursuite de ses objectifs. L'inciter à se corriger elle-même - Fournir fréquemment aux élèves des occasions de connaître le succès et de développer un sentiment de compétence. Cela se fait notamment en allant dans son histoire immédiate pour y puiser les situations à succès.
--	--



V- Éthique Narrative

Il est important dans le cadre des jeunes filles d'origine ethnoculturelles victimes de violence de resituer la situation. Comme l'a vu précédemment, la tendance consiste à penser que non seulement on est responsable de notre malheur mais aussi qu'en parler reviens à trahir sa

communauté. Il s'agit d'un sentiment qui est autant difficile à vaincre que les bourreaux s'arrangent souvent à faire croire que les pratiques mesquines dans certains cas sont les éléments constitutifs de la culture et que s'y opposer c'est n'être pas assez de sa propre culture. En le faisant, les bourreaux jouent sur l'affect et transcendent les victimes dans un univers de dilemme où cette dernière a l'impression de jouer contre sa propre culture. L'éthique narrative permet de changer cette perspective en modifiant la localisation du problème. Ainsi ce n'est plus la victime qui est le problème mais bel et bien le phénomène tel quel qui est fait problème. Cela signifie que la personne n'est pas réduite au problème mais qu'elle a une relation avec ce problème. Cette relation peut être modifiée. Ce constat a entraîné le développement de la stratégie narrative, soit l'externalisation qui consiste à situer le problème à l'extérieur de la personne. En extériorisant la difficulté, il devient plus aisé de prendre une distance face aux influences de la société et aux autres éléments qui ont contribué à son développement. D'abord, la personne sera amenée par ce moyen à identifier les tactiques du problème pour la dominer puis, son propre pouvoir sur la situation problématique (White, 1982).

- Le pouvoir des mots

L'approche narrative permet de voir le pouvoir des mots dans le mécanisme de description de ce que l'on vit (les jeunes filles victimes) ce dont on a peur (les jeunes filles à risque). L'utilisation des mots recadre la situation tout en donnant un sens qui est propre à la jeune fille. Le plus intéressant dans notre contexte c'est que cette jeune fille va chercher dans son propre univers culturel, les expressions qui lui permettent de dire son mal, sa peur. En la racontant elle-même, la jeune fille donne une signification personnalisée à son histoire. Elle utilise à la fois des codes communs mais aussi personnel pour permettre une interprétation de son vécu.

- Contexte personnalisé et souple

Les récits de vie (l'histoire que nous nous racontons sur nous-mêmes) ont une influence directe et tangible sur notre vie. En fait, on peut même affirmer que les récits « sont » la personne. Le comportement suit le langage. Lorsque les victimes consentent souvent à parler, c'est qu'elles sont coincées avec une limite inhérente au discours ou au récit qui guide sa vie et oriente ses comportements. Le thérapeute cherchera donc la zone où la personne peut bouger dans son récit. Ce qui fait l'originalité de l'approche narrative, c'est que l'intervention n'est pas la thérapie des personnes, mais bien une approche pour soigner des « idées » ou des « récits » qui façonnent la vie d'une personne. La perspective ou l'angle d'approche proposé est le suivant : la jeune fille est « prise » par le problème, enfermée dans un récit. Le plus important ici c'est de savoir comment la jeune fille qui rappelons est aux carrefours des cultures entre celle qui l'accueille et c'est qu'elle a appris et intériorisé, comprends ce qui lui arrive et comment elle construit sa réalité. C'est une approche axée sur le langage, plus que sur le système, puisque c'est le langage qui change les choses. Axée sur l'émotion, il s'agit d'une approche respectueuse de la jeune fille victime

puisqu'elle propose pas d'imposer un savoir de l'extérieur, mais de co-créer avec elle une nouvelle définition de sa réalité.

La narrativité dans la cadre des jeunes filles d'origine ethnoculturelles victimes de violences ou susceptibles de l'être se déploie en trois grands moments :

➤ La déconstruction :

Ici l'intervenant ou l'animateur s'active donc à utiliser le langage pour déconstruire les histoires ou les discours incapacitants. Ceci en vue de permettre à une histoire plus satisfaisante d'émerger, en amenant la jeune fille à puiser dans les « versions alternatives » demeurées dans l'ombre. La première étape de l'approche narrative consiste à amener la jeune fille à se dissocier de son problème, en l'objectivant, en « l'extériorisant ». Partant du principe qu'elle entretient une relation avec le problème et que cette relation est marquée par les mots du registre social, l'animateur/l'intervenant amène la personne, grâce à une série de questions précises, à objectiver son histoire dominante insatisfaisante, à la considérer comme extérieure à elle-même et en analyser les différentes facettes.

➤ L'extériorisation de phénomène de violence

Elle se fait à travers une forme de langage soigneusement étudiée et visant à positionner le problème à l'extérieur de la personne. Il est bon pour l'animateur de présélectionner quelques mots et expressions devant être utilisés durant l'animation. Ses questions porteront non pas sur la jeune fille, mais sur la violence dans ses différentes formes. Et comme résultat, la jeune fille en vient à dissocier son identité culturelle de cette vision dominante et fermée, et retrouve alors une autonomie pour construire une autre histoire selon ses préférences personnelles. C'est en prenant conscience des croyances véhiculées par la culture, que la jeune fille sera mieux positionnée pour exercer ses choix personnels quant au mode de vie qu'elle préfère.

➤ La reconstruction

La reconstruction repose sur le postulat que d'autres possibilités d'interprétations du phénomène de la violence sont possibles mais souvent inconnues et ignorées des victimes car aucune interprétation ou récit n'est assez vaste pour englober la totalité de la réalité de l'expérience d'une personne. La reconstruction ouvre la porte à des possibilités que l'histoire dominante (souvent intériorisée durant la socialisation au sein de sa communauté) néglige ou rend insignifiantes. L'extériorisation du problème ayant permis de voir des parties de la jeune fille qui ne sont pas contaminées par le problème, des exceptions apparaissent, ces éléments sont détachés au fur et à mesure de la progression de l'intervention ou de l'animation. La phase de reconstruction repose donc sur une méthodologie bien élaborée qui consiste à explorer les histoires d'exception et les ressources mises en œuvre dans ces exceptions et ce, dans le but de faire apparaître des récits de vie alternatifs riches de potentiel. À cet effet, les exercices proposés

aux participantes lors l'animation doivent les mettre à l'aise au point pour une narration claire. Il est important qu'elles mettent des mots sur leurs plaies émotionnelles et physiques.

IIème partie : Pratique

Les différents ateliers

UNE MÉTHODE DES SIX CHAPEAUX POUR APPRENDRE À PENSER

Cette méthode est inspirée du travail fait par Edward Bon en 1987.

Cette méthode sert à éviter qu'une séance d'animation prenne la forme d'une joute polémique, véritable match au cours duquel les partenaires critiquent les arguments des uns et des autres et s'efforcent de rallier le plus grand nombre d'adhérents à leur cause, sans se soucier d'envisager des perspectives d'action efficace pour résoudre le problème posé. Cette méthode est une autre pratique de réflexion " cartographiée " : coopérer en dressant d'abord la carte géographique de la multiplicité des points de vue possibles. Et pour banaliser ce champ exploratoire en " zones cartographiques ", il propose d'exercer systématiquement la pensée critique, la pensée de l'objectivité, la pensée émotionnelle, la pensée latérale, la pensée positive, la pensée organisatrice. Comment ? En adoptant systématiquement ces six modes de pensée différents comme autant de rôles de composition distincts du penseur, associés à six " chapeaux à penser " imaginaires que les protagonistes se poseront sur la tête.

Chacun des six chapeaux a donc sa couleur : blanc, rouge, noir, jaune, vert, bleu. La couleur de chaque chapeau est liée à sa fonction au cours de l'animation.

- Chapeau blanc : le chapeau est neutre et objectif. Le chapeau blanc se rapporte aux données et aux faits objectifs.
- **Chapeau rouge** : le rouge suggère la colère (voir rouge), la rage, les émotions. Le chapeau rouge donne le point de vue émotionnel et parfois intuitif
- **Chapeau noir** : le noir est lugubre et négatif. Le chapeau noir souligne les aspects négatifs, les raisons qui empêchent l'action. Il symbolise les risques mais aussi la critique
- : le jaune est ensoleillé et positif. Le chapeau jaune est optimiste, il énonce les espoirs et les pensées positives.
- **Chapeau vert** : le vert représente l'herbe, la végétation luxuriante, la croissance fertile. Le chapeau vert indique la créativité et les idées neuves.

- **Chapeau bleu** : le bleu est froid. C'est aussi la couleur du ciel qui est au-dessus de toute chose. Le chapeau bleu prend le commandement. Il organise le processus de la réflexion. Il commande aussi l'utilisation des autres chapeaux.

C'est seulement après l'établissement de la carte polychrome définissant le contexte et les composantes du problème de violence abordé qu'en connaissance de cause des orientations peuvent être définies. Chacun pourra alors choisir sa route, seul ou avec les autres.

L'efficacité maximum des six chapeaux est obtenue lorsqu'ils sont tous utilisés alternativement selon un programme précis préalablement établi : le chapeau bleu orchestre la discussion, planifie et régit l'ordre de passage des différents chapeaux en synthétisant les conclusions. Il vaut mieux commencer par l'expression des réactions affectives et émotionnelles (chapeau rouge), toujours très prégnantes pour ensuite rassembler les éléments d'information objectifs (chapeau blanc), puis faire émerger en brainstorming toutes les idées possibles de solutions, même les plus surréalistes et farfelues (chapeau vert), pour en retenir ensuite les propositions pragmatiques réalisables et en sélectionner les plus adéquates (chapeau jaune), en vérifiant le degré d'adhésion des participants (retour au chapeau rouge). C'est une des stratégies de discussion défendue par De Bono.

Il a ainsi élaboré une méthode pour apprendre à penser, qui permet de passer de la pensée réactive à une réflexion maîtrisée dissociant informations, interprétations, extrapolations, émotions, logique, espoirs, projets, généralement enchevêtrés en un écheveau de confusions, d'amalgames et d'incohérences. Méthode qui rencontre des compétences essentielles visées par le cours de morale dans l'enseignement secondaire. Pour fonder ses choix et s'engager dans l'action, il m'importait, comme inspectrice responsable de la formation continue dans cette discipline, de la transmettre aux professeurs sous forme d'un dispositif pédagogique particulier directement praticable dans les classes.

UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE POUR L'INTÉGRER

Il m'a suffi de reprendre très concrètement l'utilisation des six chapeaux proposés par De Bono et d'interpréter leurs rôles dans les différentes phases du dispositif suivant :

" Découvrons les six chapeaux magiques "

Première phase informative : la fonction des six chapeaux.

1. Apporter une boîte contenant six chapeaux de couleur différente, imbriqués les uns dans les autres. (On peut s'amuser à jouer au prestidigitateur et à créer une atmosphère de magie.)
2. Sortir les chapeaux un à un de la boîte et présenter leur pouvoir et fonction respective (en les posant devant soi ou sur sa tête) à l'aide de panneaux synthétiques qui serviront de rappel et resteront affichés au mur de la classe comme références constantes.
3. Présenter les deux stratégies proposées par De Bono, également notées sur deux panneaux (voir ci-après).

La pensée en chapeau bleu (" je donne la parole à ")

Président de séance, il maintient la discipline, refuse la polémique, fait respecter le mode de réflexion cartographié. Chef d'orchestre, il établit le plan de réflexion, dirige et organise l'ordre de passage des différents chapeaux. Il synthétise.

1. Dirige la discussion.
2. Définit les objectifs clairement, montre la cible et invite les participants à concentrer leur tir. Cerne les problèmes. Formule les questions. Détermine le travail de réflexion à effectuer (programme).
3. Résume à certains moments le travail en cours, dresse la liste des différentes propositions faites.
4. Réunit les conclusions finales.

Première stratégie pour le chapeau bleu

1. Chapeau vert : brainstorming, moisson d'idées et désignation d'un gestionnaire de ce pot de suggestions.
2. Chapeau jaune : développement constructif, opérationnel, évaluation positive de ces propositions, recherche de profits et de valeurs.
3. Chapeau noir : évaluation négative de ces propositions.
4. Chapeau blanc : données nécessaires. Peut toujours être interpellé.
5. Chapeau rouge : soumettre en fin de parcours l'idée à un jugement émotionnel affectif (l'enthousiasme conditionne les chances de succès).

Deuxième stratégie pour le chapeau bleu

1. Le chapeau rouge a la parole si le sujet engendre de fortes réactions affectives.
2. Le chapeau blanc rassemble les informations pertinentes.
3. Le chapeau jaune fait des propositions positives.
4. Le chapeau bleu dresse une liste officielle des différentes propositions classées en catégories.
5. Cocktail de chapeaux blanc, jaune, vert pour chaque proposition (brainstorming) = phase constructive
6. Le chapeau noir élimine les propositions qui ne tiennent pas.

7. Le chapeau bleu organise la stratégie de sélection des solutions.
8. Le chapeau rouge exprime le sentiment des participants face aux solutions possibles.
9. Procédure de choix : mélange de pensées en chapeaux jaune et noir pour la recherche de la meilleure solution.
9. Stratégie pour mettre en œuvre ce qui a été décidé.

" Jouons du chapeau "

Deuxième phase formative et pratique : utilisation des chapeaux

Premier exercice

1. Un problème général qui intéresse et concerne directement une majorité des jeunes filles est choisi pour être débattu. Liée à la violence, ce problème peut-être une des causes ou des conséquences de ce phénomène qui est soit social, politique, éthique, ou puisé dans d'actualité médiatique récente ou même antérieure.
2. L'animateur porte le chapeau bleu et dirige la discussion.
3. Un secrétaire est désigné pour prendre des notes et faire la synthèse des interventions.
4. L'animateur fait choix successivement des différents chapeaux (en suivant éventuellement la première stratégie du chapeau bleu) et les dépose à tour de rôle devant lui. À ce signal, les jeunes filles cherchent des réponses qui s'inscrivent dans le registre de réflexions correspondant à la fonction du chapeau choisi en introduisant systématiquement leur intervention par :
 - " mon sentiment est que... " pour le chapeau rouge ;
 - " les faits sont les suivants " pour le chapeau blanc ; les jeunes filles devront à chaque fois préciser leur source d'information et le degré de véracité des faits évoqués ;
 - " oui... mais " ou " mes critiques sont... " pour le chapeau noir ;
 - " je propose comme action positive de... " pour le chapeau jaune ;
 - " j'imagine... " pour le chapeau vert.

Le secrétaire prend note.

Variante : la salle est divisée en six groupes égaux, chacun derrière un chapeau différent porté par un condisciple. Les groupes débattent entre eux, orchestrés par l'animateur (chapeau bleu).

Deuxième exercice

1. Une jeune fille apporte un problème de violence qui aborde un aspect précis de celle-ci qu'elle souhaite voir clarifier et éventuellement résolu à l'aide des six chapeaux. Elle explique celui-ci de la façon la plus complète possible (les faits, son ressenti, ses interprétations, ses réactions spontanées, ses extrapolations...) et les jeunes filles posent quelques questions pour approfondir leur compréhension du problème.

2. La jeune fille qui dépose son problème assiste à la discussion. Six autres jeunes filles portent respectivement un chapeau de couleur différente. La personne qui porte le chapeau bleu orchestre l'échange et est assistée d'un secrétaire qui prend note. Ses notes seront ensuite remises au propriétaire du problème. Les participants clarifient le problème ou cherchent des solutions en respectant la psychologie et les attitudes de pensée du chapeau porté, sous la direction du chapeau bleu.

3. À la fin de l'échange, la propriétaire du problème peut, si elle le souhaite, faire le point sur ce que cette discussion lui a permis de clarifier et éventuellement sur les solutions qu'elle entrevoit comme possibles ou qu'elle compte effectivement mettre en pratique.

Variante : six équipes égales sont constituées et débattent entre elles chacune sous la bannière d'un chapeau différent.

PROLONGEMENTS POSSIBLES

Une stratégie pour aborder l'étude des problèmes de société

L'animateur pourrait sur la base de cette leçon dégager une stratégie d'étude des problèmes d'actualité ou de société sous forme de constitution de dossiers ; ceux-ci comporteraient des feuilles de six couleurs différentes correspondant aux six modes d'approche. La documentation correspondante serait répertoriée dans chacun de ces rubriques.

Des repères pour clarifier l'argumentation

Les panneaux étant affichés dans la classe, l'animateur pourra y faire constamment référence pour clarifier le mode de pensée auquel correspondent les arguments convoqués dans une analyse, un texte littéraire, philosophique, un débat...

À chacun d'inventer d'autres dispositifs pour exploiter cette méthode de réflexion holistique. À chacun de trouver de nouveaux usages pour le port des six chapeaux !

ANNEXE

La pensée en chapeau blanc (" les faits sont les suivants ")

S'en tient aux faits et aux informations

Effort d'impartialité et d'objectivité

1. donne des informations, des faits, des chiffres en les stipulant correctement. Énonce soit des certitudes, des faits prouvés ; soit des croyances, des faits non vérifiés (je crois que) en signalant ses sources

2. et stipule l'échelle de véracité (absolue, générale, occasionnelle) par des termes comme toujours vrai, habituellement vrai, souvent vrai, parfois vrai, occasionnellement vrai, jamais vrai...

La pensée en chapeau rouge (" voici mon sentiment sur la question ")

Sentiment, émotion,

Intuition, pressentiment, impression,

Droit de cité à la subjectivité rationnelle

1. ici et maintenant

Les sentiments sont variables, complexes, parfois confus, contradictoires ou incohérents. Ils ne nécessitent pas de justification.

Englobe le négatif émotionnel et le positif émotionnel.

2. Il est très important de montrer ses sentiments car ils affectent la pensée.

- Toute situation ou discussion se présente dans un contexte émotionnel plus ou moins chargé, fort ou subtil, qui en constitue la toile de fond ou déclenche une perception initiale connotant tout l'échange par la suite.

- Les émotions sont fondamentales : discussions et actions en dépendent ; elles sont à la base de nos jugements de valeurs et de nos choix (cf. clarification des valeurs) ; elles induisent la motivation à agir lorsqu'une discussion a été prise.

3. Il est nécessaire d'affiner et de nuancer ses sentiments par des mots et expressions correspondants.

4. Quant aux intuitions, nées d'une perception globale ou d'une expérience accumulée, elles peuvent être justes et adéquates.

La pensée en chapeau noir (" oui... mais ")

Ce qui cloche (évaluation négative)

Le négatif logique

1. présente des raisons logiques et pertinentes (doivent être invoquées !!) qui soulignent : ce qui est incorrect et erroné ; les raisons de l'échec, les vices de réflexion, le point de vue pessimiste et critique ;

2. évalue les risques d'échecs, les défaillances possibles, les dangers, les erreurs de conception, les erreurs de raisonnement et de méthodes de réflexion (non-correspondance avec les événements du passé, avec la vérité, absence de preuves, de lien de cause à effet, inadéquation aux connaissances et à l'expérience...) ;

3. détermine les possibilités réalistes de réalisation (utilisation positive de la pensée en chapeau noir). Dans ce but, le chapeau jaune devrait toujours être utilisé avant le chapeau noir.

N.B. Le chapeau noir ne se mêle pas d'argumenter. Il tente objectivement de mettre les éléments négatifs sur le tapis (rôle de l'avocat du diable).

La pensée en chapeau jaune (" je juge de façon optimiste que... ")

Pensée positive (évaluation positive) exploratrice et constructive

Positif spéculatif

Couvre la palette positive allant de la logique et de la pratique aux rêves, visions et à l'espoir

Optimisme raisonnable

Cherche l'efficacité opérationnelle

1. dégage des suggestions, propose des propositions positives concrètes et réalistes (but = efficacité opérationnelle), provoque les événements ;

2. établit un jugement positif, juge, argumente ;

3. construit des propositions qui sont faites pour résoudre un problème et apporter un changement positif ; élabore différents scénarios dont elle choisit le meilleur (profit maximal) ; anticipe l'avenir dans un espoir positif ;

4. explore l'élément positif du risque, l'opportunité, les perspectives d'avenir ;

5. l'aspect spéculatif du chapeau jaune traite aussi des visions : l'exaltation et la stimulation provoquent une vision qui donne son impulsion à la pensée et à l'action ;

6. repère les profits possibles et les valeurs.

La pensée en chapeau vert (" j'imagine ")

Pensée créatrice et latérale

Idée, perception et concept nouveaux

Nouvelle façon d'aborder les problèmes

1. libère du carcan des idées reçus pour créer de nouvelles conceptions au-delà des structures connues et des schémas de perception établis ;
2. formule parfois des paroles provocantes, illogiques (use de la provocation) ;
3. utilise l'humour ;
4. pratique le brainstorming pour décoincer une discussion.

La pensée latérale remplace le jugement (chapeau noir et chapeau jaune) par le mouvement : nous nous servons d'une idée tremplin pour son effet de propulsion, pour aller de l'avant. Une personne portant le chapeau vert a carte blanche pour présenter les idées les plus folles.

Fiche d'animation 1 : Le Brainstorming¹

Il est important comme nous l'avons montré plus haut d'extérioriser ce que l'on ressent dans une telle situation. Toutefois, cette fiche animation est encore meilleure dans une situation des jeunes filles d'origine ethnoculturelle qui sont potentiellement à risque. Le Brainstorming leur permet de comprendre pleinement ce que c'est que la violence et d'en décrire son occurrence en leurs propres mots.

Objectifs	Il s'agit de partir du concept de violence chez les jeunes filles pour favoriser une prise de conscience et une autonomisation de cette dernière
Durée de l'animation	1h30
Choix de l'outil	Un outil simple, facile d'utilisation et nécessitant peu de préparation
Consignes	Quelles capacités souhaitons-nous développer dans les actions contre la violence envers les jeunes filles?
Atouts/Contraintes	Atouts : <ul style="list-style-type: none">- Demande peu de temps, peu de matériel, peu d'espace- Permet de formaliser un document écrit qui servira de référence au groupe Limites : <ul style="list-style-type: none">- N'est intéressant que s'il y a un travail préalable important sur les valeurs communautaires par rapport à la violence- Appelle à un retour sur l'action pour réinterpréter chaque acte pour en mesurer l'impact
Conditions générales d'utilisation	Matérielles : <ul style="list-style-type: none">- Deux Paperboards, un tableau noir peut aussi suffire. Dans ce dernier cas, on pourrait le diviser en deux si nécessaire Organisationnelles : <ul style="list-style-type: none">- Peut s'utiliser en grand groupe- Demande une bonne maîtrise du sujet pour ne pas ausculter certains aspects périphériques du problème de violence. À cet effet, il est important de revoir les éléments qui représentent soient des contraintes ou des opportunités d'expansion de ce phénomène et donc l'éclosion est souvent insidieuse.

¹Les différentes techniques présentées ici sont inspirées des approches des concepts dans la formation du CREDS et CODES, 2008 mais adaptées au contexte de la violence envers les jeunes filles ethnoculturelles dans des situations qui soient propres au Canada en général et à la région de la capitale fédérale en particulier.

Fiche d'animation 2 : Le photolangage

Objectifs	Permettre aux participants d'exprimer leurs représentations sur la violence
Durée d'animation	1h30
Choix de l'outil	Expérimentation d'un outil qui pourrait être réutilisé par les participants lors des interventions publiques
Consignes	<p>Consigne énoncée : « chacun va choisir silencieusement 2 photos qui, pour lui, représentent la santé ».</p> <p>Phase de restitution et d'écoute de chacun : chaque personne s'exprime sur le choix de ses photos. L'animateur note au tableau les expressions.</p> <p>Temps d'échange sur les éléments recueillis qui relance une discussion collective, notamment sur les déterminants de la violence, la communication, les situations vécues, l'accès aux ressources, les spécificités culturelles.</p>
Atouts/Contraintes	<p>Atouts</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le Photolangage favorise l'expression orale de chacun. - Il favorise la dynamique de groupe. - C'est un outil idéal pour des groupes ayant des difficultés d'expression ou de mobilisation car il évite l'interpellation directe des personnes. Le support photo offre une parole possible sans engager une implication personnelle si telle est la volonté du participant. - Il aide l'animateur à se mettre à l'écoute des participants. - Il représente un outil pertinent au cours d'une phase de diagnostic pour recueillir l'expression et le ressenti des participants sur les questions de santé (exemple : utilisation réalisée dans la 1ère étape d'un recueil de données auprès des personnes des chantiers d'insertion).
Conditions générales d'utilisation	<ul style="list-style-type: none"> - Le recueil et la restitution des propos exigent une forte capacité de l'animateur à entendre et écouter le plus objectivement possible ce qui est exprimé dans le groupe. - Préciser clairement le cadre, les objectifs de travail et les consignes : favoriser l'expression et la parole d'un groupe peut faire émerger des souffrances ou des demandes d'aide liées à des situations personnelles qu'il s'agit ensuite de traiter individuellement (pour éventuellement orienter vers un autre professionnel). - Le Photolangage s'utilise en groupe restreint (entre 12 et 15 personnes).

	<p>Recentrage théorique</p> <ul style="list-style-type: none">- L'évolution des définitions de la violence à la fois au sein de la communauté culturelle en particulier mais aussi dans le pays lui-même. Il faut revoir les points historiques- Les principaux déterminants de la violence (voir la première partie de ce guide)
--	---

Fiche d'animation no 3 : Le texte théorique

Objectifs	Permettre aux participants d'aborder la question de la violence en partant de leurs expériences de terrain. Apporter quelques repères théoriques sur le concept de violence envers les jeunes filles, d'exclusion et sur les liens entre la violence et la situation économique (voir la première partie de ce guide).
Durée	2h
Outil	Permet aux participants de faire part d'une pratique et de la réinterroger. Propose des clés de compréhension quant aux processus de précarisation et d'exclusion liées à la violence.
Consignes	En grand groupe : à partir de documents projetés sur écran, commenter, échanger et illustrer les propos de la pratique professionnelle <ul style="list-style-type: none">- Partir d'une définition opérationnelle de la violence- Exclusion :- La figure de la « désinsertion »- Un processus de « dés-intégration »- Les liens entre la violence et la précarité
Atouts/Contraintes	Atouts L'apport théorique... <ul style="list-style-type: none">- prend réellement appui sur une réalité de terrain ;- permet de nombreux échanges, la mise au jour de questionnements par l'évocation des difficultés et la recherche collective de solutions ;- permet de prendre conscience des ressources des personnes et d'actions possibles;- donne un cadre à une pratique de terrain et des éléments de compréhension des situations observées (notamment sur le processus de désinsertion et son impact sur la santé des jeunes filles ayant vécu des situations de violence renforcée par la précarité; voir la partie théorie du guide) ;- favorise la discussion à partir de différents points de vue exprimés.
Conditions générales	<ul style="list-style-type: none">- Méthode basée sur l'échange, donc qui nécessite peu de moyens (rétroprojecteur et transparents)- Groupes de 12-15 personnes avec une expérience de terrain

Fiche d'animation no 4 : Le Collage d'expression

Objectifs	<p>Réfléchir et s'exprimer. Exemples :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réfléchir sur soi, s'exprimer sur ses ressources et les risques dans sa viequotidienne - Réfléchir et s'exprimer sur sa relation aux patients - Réfléchir et s'exprimer sur ses intérêts et les dérives pouvant conduire à la violence - Réfléchir et s'exprimer sur comment on se voit dans sa vie personnelle - Réfléchir et s'exprimer sur sa relation à la violence
Mécanismes	<p>1. Travail individuel sur son propre collage pendant 45 min</p> <p>Exemple 1 : « A partir des images, mots, formes, couleurs que vous trouverez dans les magazines, créez un collage avec une partie qui représente ce qui vous fait du bien dans votre vie quotidienne, ce qui vous ressource, et une autre partie (sur le même collage) sur ce qui représente les dangers, les risques de votre vie quotidienne. »</p> <p>Exemple 2 : « À partir des images, mots, formes, couleurs que vous trouverez dans les magazines, créez un collage qui vous représente et qui montre la relation que vous avez avec les patients. »</p> <p>2. Echange collectif sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le comment avez-vous procédé : en partant d'idées ou plutôt en partant des images sur lesquelles vous tombiez ? - Le résultat du collage : pour l'exemple 1 : qu'est-ce que vous avez envie de partager avec le groupe concernant ce qui vous ressource ou ce qui représente un risque ?
Durée	<p>45 min de création 2 à 5 min d'expression par personne Soit environ 1h30.</p>
Logistique	<ul style="list-style-type: none"> - Magazines de styles différents, non nécessairement liés au thème abordé - Papier A3 et A4 : format au choix - Colles - Espace suffisant entre chaque personne pour que chacun puisse s'étaler
Contexte	Tout public
Avantages	<p>Créatif, impliquant, adaptable à tous (même ceux qui ne savent pas dessiner).</p> <p>Facilite à la fois l'introspection et l'expression.</p> <p>Permet à chacun de mettre les limites qu'il souhaite à son expression lors de l'échange.</p>
Faire attention	<ul style="list-style-type: none"> - Il est recommandé de ne pas utiliser de magazines liés au thème abordé (ex : si le groupe travaille sur son rapport à la violence, proposer des magazines avec le moins possible d'images de violence, etc.) ceci pour faciliter la mise

	<p>enforme d'idées et de ressentis plus subtils que l'illustration basique du thème.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La frustration par rapport au temps et aux magazines proposés est habituelle et normale. - Penser à redonner la parole à la fin au groupe : si quelqu'un a envie de compléter ce qu'il a dit avant. - Peut fragiliser les personnes qui diraient des choses très personnelles : pour les sécuriser, prévoir une animation moins implicite ensuite.
<p>Techniques similaires</p>	<p>Dessin d'esprit (mindmap), dessinez-vous, objet langage, photo-expériences, Photolangage®.</p>

Atelier d'animation no 5 : Dessin d'esprit

Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aider à la réflexion, la synthèse, la mémorisation, l'expression ainsi qu'à l'expression des représentations.
Mécanismes	<ul style="list-style-type: none"> • Au centre de votre feuille, vous dessinerez une image centrale qui représentera le thème traité puis autour de l'image centrale, vous dessinerez des idées par rapport à ce thème en faisant appel à votre vécu, votre expérience, vos connaissances. Vous veillerez à utiliser des codes, symboles, mots et phrases clés..., des couleurs, des branchements, connexions, liens, flèches... • Exemple de consigne : « Représentez, dessinez, illustrez le concept de prévention. » • 1ère étape : dessin central • 2ème étape : dessin des idées autour de l'image centrale • 3ème étape : explication des dessins d'esprit par les participants • 4ème étape : synthèse de l'atelier par l'animateur selon l'objectif qui était poursuivi • L'étape du dessin central n'est pas obligatoire. Dans ce cas, les participants organisent leur dessin comme ils l'entendent. • Un MindMap peut également être réalisé par un groupe de personnes.
Durée	<p>70 minutes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 min de consigne • 35 min de dessin • 30 min de présentation des dessins et synthèse
Logistique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Feuilles blanches, feutres, crayons de couleurs
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisable quel que soit le public et son niveau scolaire • Adaptable : <ul style="list-style-type: none"> – à toutes les thématiques (violence, contexte culturel...) – en fonction des objectifs (réflexion, expression...)
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Simple, peu coûteux, original, peut être déstressant ▪ Le dessin amène moins de rationnel et d'intellectuel et plus de psychoaffectif que l'expression orale
Faire attention à	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Au début (pendant quelques minutes), blocage possible par peur de s'exprimer par le dessin ▪ Effet de groupe : la façon dont le premier présente son dessin ▪ influe sur la présentation des autres
Techniques similaires	<p>Collage-expression, dessinez-vous, objet langage, photo-expériences, Photolangage.</p>
Pour en savoir plus	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buzan Tony, Buzan Barry. - Mindmap : dessine-moi l'intelligence. - Paris : Ed. d'Organisation, 2003.

Atelier 6 : Le Metaplan :

Objectifs	<p>Permettre à un groupe, lors d'une réunion :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ d'exprimer ses représentations personnelles par rapport à une question donnée par exemple dans notre contexte la violence communautaire ○ de produire collectivement un maximum d'idées, ○ de regrouper ces idées par thème (éventuellement de les hiérarchiser), ○ d'aboutir à une synthèse collective.
Mécanismes	<ul style="list-style-type: none"> • Avec une question ouverte, les participants sont invités à exprimer leur point de vue sur un thème spécifique. L'animateur écrit la question ouverte (exemple de question : « Quels sont les éléments qui, selon vous, influencent les comportements de santé d'un patient ? »). • Le groupe a de 5 à 15 minutes pour répondre. Chaque réponse est écrite sur une carte (post-it). Le nombre de cartes à distribuer est de 2 à 5 par personne selon le nombre de participants et le temps disponible. Les réponses doivent être formulées en phrases courtes. • L'animateur ramasse les cartes, les mélange. • Pour chaque carte : <ul style="list-style-type: none"> – la lire en la montrant à la salle – ne pas hésiter à faire préciser une carte – proposer un positionnement sur le panneau (plus ou moins proches des autres cartes) – obtenir l'accord du groupe avant de lire la suivante. • Regrouper les cartes : <ul style="list-style-type: none"> – inviter le groupe à former des ensembles, donner un titre à chaque ensemble, – entourer d'un trait au feutre les cartes que cet ensemble regroupe.
Durée	1h à 1h30
Logistique	Post-it, feutres et tableaux de conférence
Contexte	Groupe de 4 à 15 personnes.
Avantages	<p>Cette technique favorise l'interaction et les échanges entre participants. Elle limite les risques de « tourner en rond ». Elle réduit les malentendus et les incompréhensions qui sont souvent nombreux quand on traite des questions aussi délicates que la violence envers les jeunes filles au sein et au-delà des communautés culturelles. Cette technique évite de tomber dans le piège de la stigmatisation</p>
Faire attention à	<p>L'animateur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • doit se situer clairement dans l'animation : soutien à l'expression de chacun et organisation des échanges,

	<ul style="list-style-type: none"> • doit rester neutre par rapport au contenu, • peut éventuellement proposer des pistes ou des hypothèses pour constituer des regroupements d'idées, mais ne doit jamais prendre de décision sans l'aval du groupe. <p>Les participants doivent écrire de façon lisible.</p>
Techniques similaires	Brainstorming, tour de table des idées, groupes figures et numéros, technique de Delphes, jeu des enveloppes.
Pour en savoir plus	<ul style="list-style-type: none"> • www.metaplan.fr • www.anfh.asso.fr/fonctioncadre/cadre/goweb/Cadre_GO_Metaplan.htm • www.metaplan.de/download/francais_g.pdf

Atelier 7 : Objet langage

Objectifs	Explorer et verbaliser ses propres représentations de la violence. Découvrir celles des autres. Pour la jeune fille c'est l'occasion idoine de mettre des mots sur ce qu'est la violence pour elle mais aussi de faire une analyse comparée de comment les autres se la représentent
Déroulement et consignes	<p>1. Constitution d'une malle d'objets</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chaque personne doit choisir et apporter trois objets répondant • à la consigne « Trois objets qui évoquent pour vous... la violence (subie ou administrée, la communauté, la sienne ou canadienne en général.) ». • Tous les objets sont disposés au milieu du groupe. <p>2. Choix des objets</p> <ul style="list-style-type: none"> • A tour de rôle, chacun choisit parmi les objets de la malle celui à partir duquel il a envie de s'exprimer. (Si l'objet choisi avait été apporté par une autre personne, on peut demander à celle-ci de s'exprimer aussi). <p>3. Réaction du groupe et discussion.</p>
Durée	1h30minutes
Matériel nécessaire	Les objets appropriés peuvent être trouvés à l'intérieur de la salle où se tient l'atelier ou même en dehors s'il n'y en a pas assez sur place.
Contexte d'utilisation	Propice à tout public Meilleur rendement avec des groupes de 5 à 10 personnes (le nombre d'objets par personne peut être adapté en fonction de la taille du groupe).
Points forts	<ul style="list-style-type: none"> • Amusant et ludique. • Pas de matériel pédagogique. • Faisable partout. • Réalisable avec un public peu instruits. Cette dernière possibilité doit être envisagée surtout pour les jeunes filles qui sont appelées à s'exprimer alors qu'elles sont encore à un âge peu avancé au niveau académique.
Mise en garde	Décider en fonction du public si l'on demande ou non aux participants d'écrire avant de s'exprimer oralement devant le groupe.
Techniques similaires	Photolangage, photo-expériences, collage-expression.
Bibliographie	Aliker Z. (et al.). – Classeur de la formation Animation de groupe. – Amiens : CRES Picardie, 2002.

Atelier 8 : Photo-expériences

Objectifs	<p>La multiplicité des façons de percevoir la réalité (personnes, objets, situations, etc.) interfère et caractérise toutes relations interpersonnelles. Grâce à cette animation, les participants pourront :</p> <ul style="list-style-type: none"> • constater le décalage existant entre la perception de chacun face à la même image ; • transférer le constat fait à propos des photographies aux situations vécues dans les relations interpersonnelles au quotidien, dans les relations communautaire avec ses congénères, dans la relation avec des personnes issues d'autres communautés au Canada. Les photos ici sont essentiellement celles des scènes de violence
Mécanismes	<ul style="list-style-type: none"> • Communication de la consigne (10 min.) : aller prendre une photo en étant attentifs à vos pensées, émotions et sensations. • Prise des photos (20 min.) • Enregistrement des photos sur l'ordinateur (15 min. profiter d'une pause) • Première projection des photos (30 min.). Pendant la projection, les participants écrivent pour chaque photo, sur un papier de couleur différente, ce que la photo évoque (volet de gauche) ainsi que les émotions qu'elle suscite (volet de droite). • Deuxième projection. Pour chaque photo, chacun lit son propre papier. La personne qui a pris la photo est la dernière. Temps de discussion après chaque photo pour laisser chacun s'exprimer et pour pouvoir ainsi comparer les différentes réactions psychoémotionnelles (1 heure). <p><u>Facultatif</u> : Pour faciliter le transfert de l'expérience de cet atelier photo aux expériences vécues au quotidien dans l'activité professionnelle, l'animateur peut proposer de réfléchir individuellement sur ce sujet et de prendre des notes.</p> <p>Lecture et discussion en séance plénière (1 heure).</p> <p><u>Variante</u> : Le sujet à photographier est prévu. Exemple de consigne : « Photographiez un sujet qui symbolise, selon vous, la maladie chronique ».</p> <p>A faire individuellement ou en binôme selon le nombre des participants.</p>
Durée	2h15-2h30
Logistique	<ul style="list-style-type: none"> • Appareils photo numérique • Vidéo projecteur • Feuilles de papier de couleurs différentes selon le nombre de photos (autant de couleurs que de photos).
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Tout public • Groupe de 4 à 10 personnes.

	<ul style="list-style-type: none"> • Les participants travaillent individuellement ou en binôme. • Technique créative, ludique, engageante, originale.
Avantages	<ul style="list-style-type: none"> • Il s'agit d'une technique qui est à la fois créative, ludique, engageante, originale.
Faire attention à	<ul style="list-style-type: none"> • Pas plus de cinq photos à projeter (autrement l'exercice risque de devenir long et lourd pour les participants). • Demander aux participants d'amener leur appareil photo (avec le câble et la carte mémoire vide). Un appareil photo pour 2 personnes est suffisant. • Cette technique demande un temps technique pour télécharger les images des appareils à l'ordinateur. Ce temps doit correspondre à une pause pour les participants ou bien l'animateur doit être accompagné par un assistant.
Techniques similaires	Photolangage, objet langage, collage-expression.
Pour en savoir plus	Piel G., Lecarme P. - Photographier, pour apprendre à regarder. – Le Journal de l'animation. - Janvier 2005, n° 55, pp. 62 – 67.

Atelier d'animation 9 : Puzzle

Objectifs	Exprimer ses représentations par rapport à un thème et les confronter à celles des autres
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> • L'animateur propose une question ouverte (ex : qu'est-ce que la violence pour vous ?) • Chaque participant remplit une fiche ayant la forme d'un puzzle • Chaque pièce du puzzle correspond à l'une des rubriques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> – Dessiner un croquis – Trouver une illustration dans un magazine – Trouver une valeur – Trouver un mot – Trouver un slogan – Trouver un auteur ou un personnage célèbre • Les participants se regroupent par 3 à 4 personnes. Ils échangent à partir des différents puzzles. • En plénière, chaque groupe présente les éléments de consensus et ceux qui ont créé du débat dans le groupe. <p><u>Option</u> : À la place d'une question ouverte, l'animateur peut proposer une liste de mots clés ou de définitions (dans ce cas le participant se positionne sur les différentes propositions et réfléchit aux raisons de son choix). Cette option peut favoriser la réflexion dans un groupe qui serait intimidé par une question trop large.</p>
Durée	1 heure
Logistique	<ul style="list-style-type: none"> • photocopies du puzzle • photocopies de définitions (éventuellement)
Contexte	Pour tout public, à adapter pour les jeunes filles
Avantages	Cette technique sur les représentations invite à faire preuve de créativité collective.
Faire attention à	La conception d'une liste de définitions représente un long travail comprenant une analyse des représentations à partir de la littérature ou de témoignages
Techniques similaires	Brainstorming, Photolangage, Metaplan, technique de Delphes, groupes figures et numéros, dessin d'esprit (mindmap), objet langage.
Pour en savoir plus	Outil pédagogique pour les aides à domicile au service des personnes âgées. Vanves : CFES, 2000.

Atelier d'animation no 10 : Tour de table des idées

Objectifs	Produire le plus grand nombre d'idées sur la violence possible
Mécanismes	<ul style="list-style-type: none"> • Poser la question de départ. Exemples : • « Que pourrait-on faire pour communiquer davantage sur notre activité ? » « Quels sont les éléments qui influencent vos achats alimentaires ? » • Individuellement chaque participant produit une liste d'idées. • En groupe, chaque participant donne une seule idée puis passelap parole à son voisin. L'animateur note les idées sur un tableau. Il n'y a pas de discussion, il s'agit de faire une liste. Les participants ne doivent pas proposer les idées qui ont déjà été évoquées. Les participants qui ont épuisé leur liste d'idées passent leur tour. La parole circule d'un participant à l'autre autour de la table jusqu'à épuisement des idées. • Les idées peuvent éventuellement être classées au fur et à mesure selon une grille préalable.
Durée	<ul style="list-style-type: none"> • 5 minutes de recherche individuelle d'idées. • 10 minutes de tour de table des idées • 15 minutes de mise en commun
Logistique	Tableau ou paperboard, flip charte
Contexte	En groupe de travail
Avantages	Rapide. Tout le monde prend la parole.
Faire attention à	
Techniques similaires	Brainstorming, jeu des enveloppes, Metaplan®, groupes figures et numéros, technique de Delphes.
Pour en savoir plus	

Bibliographie :

Bertrand, L. (1999). *L'empowerment et l'action communautaire : quelques enjeux*. Dans J.-L. Boucher et D. Trambly (dir), *Travail social et empowerment à l'aube du XXI^{ème} siècle, Actes du Colloque* (PP. 8-14). Colloque international du programme de maîtrise, Département de travail social, Université du Québec à Hull

Bono, E. (2005); *Les six chapeaux de la réflexion*. Eyrolles

Lambert, C. (2008); *L'approche narrative : un terrain qui favorise la réaffirmation des pratiques de prendre soin*, note du cours BIE 6008, Bioéthique clinique, département de médecine de l'Ude M, prof Andrée Duplantie, automne 2008

Hirigoyen, M-F., (1998); *Le Harcèlement moral, la violence perverse au quotidien*, Pocket (Paris)

Saint-Yves, Aurèle (1993); *Comment activer un groupe restreint*, Presses Inter Universitaires

CAP Santé Outaouais (1997). *L'entraide - Guide d'accompagnement pour les groupes d'entraide*. Hull : C.A.P. Santé Outaouais.

Castel R., (1991), *De l'indigence à l'exclusion, la désaffiliation, précarité du travail et vulnérabilité relationnelle*, in J. Donzelot (ed), *Face à l'exclusion, le modèle français*, Paris, Esprit

Daudelin, Geneviève Bilkis Visandjée (Dir) (2001); *L'Empowerment comme technique d'intervention dans le domaine de la santé réflexion sur une panacée*; Centre d'excellence pour la santé des femmes- CESAF- Consortium université de Montréal

Debardieux, Éric (1997); *Typologie des faits de violence*, MAFPEN

Egan, Gérard, Forest, François, *Communication dans la relation d'aide*, Les Éditions HRW Ltée, 1987

Gerreffa, Franca, (2011), « Le développement de la violence à travers les indicateurs de vulnérabilité », *Sociologies pratiques*, 2011/1 no 22, p.95-107

Gibson, C.H. (1991). A concept analysis of Empowerment. *Journal of advanced Nursing*, 16, 354-343

Guay, Jérôme, *L'intervenant professionnel face à l'aide naturel*, Éditeur Gaëtan Morin, 1984

Héту, Jean-Luc, *La relation d'aide: Éléments de base et guide de perfectionnement*, Éditeur Gaëtan Morin, 1990

Hill, Karen, *Je vous aide en m'aidant: un guide à l'intention des groupes d'entraide*, Conseil canadien de développement social, 1987

Journal de la fédération des communautés culturelles de l'Estrie, Vol. 01 - No 02 - Septembre 2010, Dossier spécial sur la violence dans les communautés culturelles.

Kieffer, C. (1984). Citizen Empowerment: A developmental Perspective. *Prevention in Human services*, 3, 9-36.

Lamoureux, H., Mayer, R., Panet-Raymond, J. (1984). *L'intervention communautaire*. Éditions Saint-Martin, Montréal.

Maccio, C. (1988). *Animation de groupes*. Lyon : Chronique sociale.

Maltais, D. et Nault, S. (éditeurs) 1992. *Programme Coup de Main - Guide d'animation d'ateliers de soutien pour aidants naturels*. DSC-HGM et DSC Verdun.

Statistiques Canada, Bulletin no 85-224-X au Catalogue, *La violence familiale au Canada un profil statistique*, 2009

Tichit Laurence & Mylène Jaccoud (2009); *Black communities speak out about violence*, research report, February

BELLENGER Lionel, PIGALLET Philippe. *Jeux de coopération pour les formateurs. 70 jeux pour développer l'esprit d'équipe* /Paris : ESF, 2007. 444 p

PAUL-CAVALLIER François. Paris : *Encyclopédie des pédagogies pour adultes*. Tome 2, Formation méthodes et outils Eyrolles, 2007. 151 p.

/CHALVIN Dominique. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* Paris : ESF, 2006. 320 p.

HOURST Bruno, THIAGARAJAN, *Modèles de jeux de formation : Les jeux-cadres de Thiagi* / Sivasailam. Paris : Les Editions d'Organisation, 2004. 397 p.

LAURE François, *Le guide des techniques d'animation*. 2^e édition /. Dunod, 08/2004. (Fonctions de l'entreprise). 219 p.

MUCCHIELLI Roger, *La Conduite des réunions. Les fondamentaux du travail en groupe* /. Paris : ESF, 2004. 191 p.

BEAU Dominique, *La boîte à outils du formateur: 100 fiches de pédagogie* /. Paris : Les Editions d'Organisation, 2000. 243 p.

LEGRAND Jean-André, DE PERETTI André, BONIFACE, *Techniques pour communiquer* / Jean. Paris : Hachette, 1994. 415 p.