

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LE SIGNALEMENT DE LA MALTRAITANCE PAR LES ÉDUCATEURS EN
MILIEUX DE GARDE PRÉSCOLAIRES : LES DÉFIS DE LA PRISE
DE DÉCISION SOUS INCERTITUDE

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU
DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION/RECHERCHE)

PAR
MARIE PAQUETTE

JANVIER 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT CONTINUUM D'ÉTUDES EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION/RECHERCHE) (Ph. D.)

Direction de recherche :

Annie Stipanivic, Ph.D.	directrice de recherche
-------------------------	-------------------------

Carl Lacharité, Ph.D.	codirecteur de recherche
-----------------------	--------------------------

Jury d'évaluation :

Annie Stipanivic, Ph.D.	directrice de recherche
-------------------------	-------------------------

Carl Lacharité, Ph.D.	codirecteur de recherche
-----------------------	--------------------------

Colette Jourdan-Ionescu, Ph.D.	présidente du jury
--------------------------------	--------------------

Karine Poitras, Ph.D.	évaluatrice interne
-----------------------	---------------------

Sarah Dufour, Ph.D.	évaluatrice externe
---------------------	---------------------

Thèse soutenue le 14/12/2020

Sommaire

La majorité des enfants du Québec âgés entre 0 et 5 ans fréquentent à temps plein un milieu de garde (MG) préscolaire. Le mandat de ces services s'articule autour de leur participation active au développement de l'enfant ainsi que de leur influence sur la prévention des facteurs susceptibles de l'entraver. Pourtant, les données nationales et provinciales rendent compte d'un très faible taux de signalement de la maltraitance intrafamiliale provenant des MG préscolaires. Cette réalité laisse penser que certains obstacles empêchent la pleine réalisation de leur rôle en matière de protection de l'enfance. Bien que la littérature offre quelques réponses à ce phénomène de « sous-signalement », l'absence de consensus demeure quant aux raisons profondes de cette réticence vis-à-vis du fait de signaler. Elle inspire néanmoins la réflexion autour d'un facteur faisant partie intégrante de la problématique : la notion d'incertitude. Cette thèse propose d'aborder le phénomène sous l'angle des principes cognitifs et émotionnels qui sous-tendent le processus décisionnel en situation d'incertitude afin de comprendre la faible tendance au signalement. Le phénomène sera exploré à partir d'un volet théorique et empirique. Le premier volet a permis de dresser un modèle intégratif réalisé à partir des théories récentes portant sur le processus décisionnel en situation d'incertitude ainsi que d'une interprétation de ce savoir dans le contexte particulier des MG préscolaires. Dans le cadre du volet empirique, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de quatorze éducatrices et membres de la direction de services de garde publics, privés et en milieu familial. Les participantes ont chacune rapporté un récit relatant une situation où elles avaient soupçonné la présence de maltraitance intrafamiliale chez un enfant de leur milieu.

Dans le but de dégager une éventuelle concomitance théorique, les objectifs de notre analyse de ces récits ont été établis en fonction du modèle théorique développé dans le premier volet de notre travail. Ainsi, les facteurs d'influence de l'incertitude, les composantes cognitives et émotionnelles impliquées dans chacune des histoires ainsi que les réponses comportementales rapportées ont été colligées afin de rendre compte de la complexité de la démarche de prise en charge de la maltraitance soupçonnée ou avérée. Les résultats de notre étude ont permis de dégager les facteurs individuels, situationnels, environnementaux et organisationnels susceptibles de nuire ou d'encourager l'émergence d'un processus décisionnel et d'actions efficaces en situation d'incertitude. Cette étude met également en lumière la lourdeur du mandat qui incombe aux éducatrices du préscolaire, ainsi que la nécessité de renforcer le soutien de ces intervenantes dans leur travail de détection et de prise en charge de la maltraitance intrafamiliale.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	x
Liste des figures	xi
Remerciements	xii
Introduction	1
Contextualisation et problématique.....	7
Contexte légal	8
Les acteurs impliqués dans le signalement	9
Processus d'intervention des services de protection de la jeunesse.....	10
La maltraitance.....	12
Typologie de la maltraitance.....	12
Les conséquences.....	13
Prévalence et incidence.....	17
Les milieux de garde au Québec	18
Système québécois des services de garde éducatifs à l'enfance	18
L'importance de l'intervention des milieux de garde préscolaires	19
Qualification des éducateurs	20
Problématique	21
Cadre théorique de la problématique du signalement par les milieux de garde	22
Facteurs situationnels.....	22
Facteurs individuels	23

Critiques des études empiriques recensées	30
But et objectifs de l'étude	33
Objectif 1	34
Objectif 2	34
Objectif 3	35
Méthode.....	36
Volet I : Théorisation logique	37
Volet II : Questionnaire et entrevues semi-dirigées.....	38
Participants.....	39
Instruments.....	43
Questionnaire sur informations personnelles et professionnelles.....	43
Entrevues individuelles semi-dirigées	43
Développement du canevas d'entrevue	44
Consigne de départ.....	45
Thèmes et questions-sondes.....	45
Analyse des données qualitatives en cinq phases	46
Phase 1 : Organisation et « appropriation » du corpus de données	48
Phase 2 : Procédure d'étiquetage	48
Phase 3 : Catégorisation des étiquettes et création de schémas individuels	49
Phase 4 : Traitement collectif des données	50
Phase 5 : Mise en relation des données.....	51
Validité de l'étude.....	52

Critère de validité interne.....	53
Critère de fiabilité	53
Validité externe ou transférabilité.....	53
Critère de saturation.....	54
Résultats	55
Volet I : Approche théorique : la notion d'incertitude au centre de la prise de décision	57
La prise de décision	59
Les théories du double processus.....	60
Le rôle des émotions dans la prise de décision sous incertitude.....	63
Modèle intégratif du processus décisionnel entourant le signalement.....	66
L'installation de l'incertitude.....	67
Processus de traitement.....	68
Le comportement	74
La nécessité de l'état d'incertitude	74
Volet II : Les entretiens semi-dirigés.....	75
Rappel des objectifs	75
Objectif 1	76
Objectif 2	76
Objectif 3	77
Présentation des milieux approchés	77
Présentation des participantes.....	79
Les situations rapportées.....	82

Les facteurs d'influence de l'état d'incertitude	84
La situation et les indices d'abus	84
L'environnement et le cadre	86
Les caractéristiques individuelles	90
Les émotions	95
Émotions à l'égard du parent	97
L'émotion en filigrane	101
Les processus de traitement	102
Les processus de Type 1	103
Les processus de Type 2	111
Les comportements	116
Discussion	125
Premier objectif.....	126
Deuxième objectif.....	128
Troisième objectif	134
Conclusion	138
Forces et limites de l'étude	139
Pistes de recherche	141
Implications pour la pratique	144
Références	146
Appendice A. Questionnaire démographique	157
Appendice B. Lettre d'information et de consentement – questionnaire.....	161

Appendice C. Canevas d'entrevue	164
Appendice D. Lettre d'information et formulaire de consentement - entrevue	169

Liste des tableaux

Tableau

1	Critères d'inclusion.....	42
2	Types de milieux de garde.....	78
3	Profil des participantes	80
4	Formations des participantes.....	81
5	Nombre d'années d'expérience en emploi	82
6	Situations rapportées lors des entretiens semi-dirigés.....	83
7	Caractéristiques individuelles et récit rapporté	92
8	Exemples d'heuristiques relevés	106
9	Comportements adoptés par les éducatrices.....	118

Liste des figures

Figure

1	Objectifs de recrutement.....	42
2	Schéma thématique.....	50
3	Synthèse des cinq phases d'analyse qualitative.....	52
4	Modèle intégratif du processus décisionnel en situation d'incertitude	67
5	Processus de traitement.....	70
6	Exemple d'un processus de traitement en situation de maltraitance soupçonnée...	72

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier les quatorze femmes sans qui toutes ces pages n'auraient pu être écrites et qui ont accepté si généreusement de partager leurs expériences souvent difficiles à raconter. Je remercie la direction des milieux de garde de la région de Trois-Rivières qui se sont montrés enthousiastes à l'égard de mon projet et généreux de leur temps.

Je remercie mes directeurs de recherche, les professeurs Annie Stipanivic et Carl Lacharité, pour leur confiance et pour m'avoir permis de réaliser ce projet. Je ne peux passer sous silence le support de ma famille, particulièrement celui de mes parents, qui ont su m'écouter, me supporter à travers ce long parcours, et qui ont aussi sacrifié une partie de leur hiver à relire chacune des pages de cette thèse. Je souhaite également remercier Pierre, à mes côtés depuis le début de tout, qui a le don de me persuader que tout est possible.

Enfin, je dédie tout le travail que représente cette thèse à ces enfants victimes, que j'ai pu connaître par l'entremise de ces récits tragiques, et que je côtoie et tente d'aider à travers ma pratique clinique.

Introduction

Depuis dix ans, le Québec connaît une hausse du taux de fréquentation des milieux de garde par les enfants âgés entre 0 et 5 ans (Ministère québécois de la Famille, 2018). Lors de l'année 2017-2018, 62 % des petits québécois fréquentent un milieu de garde préscolaire (Ministère québécois de la Famille, 2018). La majorité de ces jeunes enfants fréquentent ces milieux à temps plein, cinq jours par semaine (Institut de la statistique du Québec, 2011). Ses établissements représentent ainsi, pour de nombreux enfants, un second milieu de vie. Les éducateurs travaillant au sein de ces milieux et côtoyant quotidiennement ces enfants, sont donc des témoins privilégiés de leur développement. De par leur présence dans la vie de ces jeunes d'âge préscolaire, nous pouvons également penser que le personnel des milieux de garde joue un rôle très important en matière de protection de l'enfance et de prévention de la maltraitance. En dépit de la popularité croissante des services de garde préscolaires et du fait qu'ils représentent un facteur de protection contre l'occurrence de la maltraitance intrafamiliale chez les 0-5 ans, les statistiques montrent que seulement 1 % de l'ensemble des signalements faits aux autorités proviennent de ces milieux (Association des centres jeunesse du Québec, 2015; Public Health Agency of Canada, 2010). De façon plus précise, l'ÉQI (Hélie, Turcotte, Trocmé, & Tourigny, 2017) révèle que parmi tous les signalements impliquant les 0-5 ans, seulement 4 % proviennent des milieux de garde. Soulignons par ailleurs que cette réalité s'observe à l'intérieur d'un contexte québécois où le nombre de signalements retenus par la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) concernant les 0-5 ans a augmenté

de 11,6 % depuis 2015-2016, passant de 34 911 (2015-2016) à 38 945 (2017-2018) (Directeur de la protection de la jeunesse, 2018). Bien que la Loi de la protection de la jeunesse (LPJ) oblige les éducateurs à rapporter aux autorités les situations de maltraitance dont ils sont témoins, leur rôle en matière de protection de l'enfance semble comporter certains défis.

À ce jour, la recherche offre très peu d'explications sur le faible taux de signalements provenant précisément des milieux de garde préscolaires. Le phénomène entourant le processus de signalement chez d'autres professionnels (i.e. enseignants scolaires, médecins, psychologues, travailleurs sociaux) soulève toutefois beaucoup de questions et demeure un sujet d'intérêt.

Cette thèse est composée de quatre grands chapitres. Le premier chapitre permettra de contextualiser la problématique du signalement au niveau préscolaire en circonscrivant son champ sémantique et en identifiant les acteurs et les idées qui animent son espace discursif. Il y sera question des conjectures légales qui encadrent la responsabilité collective de signaler. Nous définirons ensuite le concept de maltraitance (et la typologie qui s'y rattache) et nous ferons état de sa prévalence et de son incidence au Québec et au Canada. L'organisation des milieux de garde au Québec y sera expliquée. Nous élaborerons ensuite le contexte théorique afin de faire état des connaissances actuelles au sujet du signalement de la maltraitance par les éducateurs. Enfin, nous conclurons ce

chapitre en formulant le but et les objectifs poursuivis par ce projet de thèse et qui donneront sens à notre démarche théorique et empirique.

Le deuxième chapitre présente la méthodologie employée. Cette section exposera les deux volets de notre étude. D'abord, il sera question de notre démarche théorique (volet 1), qui nous aura permis de modéliser, à partir de la littérature portant sur le concept d'incertitude, la prise en charge des situations de maltraitance soupçonnées par les éducatrices. Ensuite, nous présenterons notre démarche menant aux entretiens semi-dirigés effectués auprès des éducatrices et membres de la direction (volet 2). La méthode de sélection des milieux de garde, le processus de recrutement des participantes ainsi que les critères d'inclusion et d'exclusion utilisés seront exposés. Ce chapitre exposera également le déroulement d'entrevue, le processus d'analyse des données ainsi que la logique théorique sur laquelle ils reposent. La façon dont ce projet prévoit respecter les critères de validité y sera rapportée de façon détaillée dans cette section.

Dans le troisième chapitre, il sera question de la présentation des résultats issus des deux volets de cette thèse. La première partie de ce chapitre prendra la forme d'une réflexion sur une constante intéressante au sein de la littérature, soit la notion d'incertitude. Le processus décisionnel sous incertitude et les particularités qu'il comprend sur le plan des cognitions et des émotions semble en effet moduler le comportement de l'employé devant une situation de maltraitance avérée ou soupçonnée. Ce lien entre l'impact de l'état d'incertitude et le *signalant* potentiel constituera, nous le

verrons, la principale prémisse de cette étude. C'est donc à partir de cette dernière que nous tenterons de jeter un nouveau regard sur la façon dont les éducateurs vivent cette situation délicate.

La seconde partie des résultats portera sur ce que nous avons pu dégager des entretiens semi-dirigés auprès des éducatrices. Dans un premier temps, nous décrirons les participants interrogés ainsi que les milieux de garde approchés. Un compte rendu des données démographiques issues des questionnaires y sera également intégré. Cette section sera principalement dédiée à la présentation des résultats répondant aux objectifs présentés antérieurement. Une description des facteurs faisant varier l'état d'incertitude sera donnée. De plus, nous verrons comment cet état semble influencer le processus décisionnel de l'éducateur. Cette section s'attardera à décrire les réponses comportementales des éducatrices.

Dans le quatrième chapitre, nous reviendrons sur les principaux objectifs de cette thèse et sur la façon dont ce travail de recherche a pu y répondre. La relation entre l'état d'incertitude et la façon dont s'opérationnalisent les processus de traitement de l'information lorsque les éducateurs suspectent la présence de maltraitance y sera discutée. Il sera aussi question du rôle important que jouent les émotions dans la prise de décision. Nous tenterons d'approfondir l'interprétation des réponses comportementales relevées dans les témoignages des éducatrices. Enfin, tout au long de ce chapitre, nous tenterons de mettre en parallèle nos résultats avec le savoir issu de la littérature.

Nous concluons cette thèse en mettant en lumière les limites de notre étude tout en proposant des pistes de réflexion permettant d'approfondir notre compréhension de la problématique et de ses enjeux. Nous nous efforcerons enfin de proposer des avenues possibles en termes d'intervention.

Contextualisation et problématique

Avant d'énoncer la problématique sur laquelle repose ce travail de recherche, nous tâcherons de présenter le contexte dans laquelle elle s'inscrit. Le contexte légal entourant la prise en charge de la maltraitance intrafamiliale et la notion même de maltraitance seront à cette fin présentés. Nous consacrerons également une partie de cette section à la présentation des services de garde préscolaires québécois ainsi qu'à celle de leur mandat auprès des enfants et de leur famille. La formulation de notre problématique sera appuyée d'un cadre théorique dressant l'état des lieux des connaissances actuelles sur le phénomène impliqué.

Contexte légal

Comme nous le verrons plus tard, les étapes du processus de prise en charge de la maltraitance intrafamiliale font l'objet de multiples interrogations de la part des éducateurs et des enseignants (Poitras, 2014; Toros & Tiirik, 2016). Cette méconnaissance génère une certaine inquiétude chez les éducateurs et peut constituer un frein à l'amorce des démarches de prise en charge. Il est en ce sens pertinent de démystifier les conjectures légales qui entourent l'intervention des mauvais traitements ainsi que d'en présenter ses principaux acteurs.

Les acteurs impliqués dans le signalement

Depuis son entrée en vigueur en 1979, la LPJ régit au Québec la protection de l'enfance. Elle vise à prévenir la maltraitance et la négligence ainsi qu'à protéger les mineurs contre toute situation compromettant leur sécurité. L'application de la Loi s'adresse aux enfants qui se trouvent « dans une situation d'abandon, de négligence, de mauvais traitements psychologiques, d'abus sexuels ou d'abus physiques ou lorsqu'ils présentent des troubles de comportement sérieux. » (art.38). En vertu de la LPJ, il incombe à tout professionnel œuvrant auprès des enfants (i.e. psychologues, médecins, orthopédagogues, etc.), de signaler s'ils ont, dans l'exercice de leur profession, un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est (ou est à risque d'être) compromis. Les employés qui travaillent auprès d'enfants, les corps policiers, les enseignants et le personnel des milieux de garde sont aussi soumis à cette obligation. Les citoyens en général (i.e. voisins, amis, membres de la famille) sont quant à eux tenus de signaler les situations d'abus sexuel ou d'abus physique si elles sont soupçonnées sur la base d'un motif raisonnable.

Les données de la dernière étude d'incidence québécoise (ÉIQ) (Hélie et al., 2017) concernant les sources de signalements, montrent qu'en 2014 les « professionnels » ont été plus nombreux à effectuer des signalements que les « non-professionnels ». En effet, 80 % des signalements reçus proviennent, entre autres, des milieux scolaires (27 %), des Services de santé communautaires et sociaux (18 %) ou encore des policiers (15 %). Selon la dernière étude canadienne d'incidence (Public Health Agency of Canada, 2010), ces

données seraient d'ailleurs similaires dans le reste du Canada. Quant aux individus n'exerçant pas une occupation professionnelle en lien avec la problématique (i.e. parent, voisin, membre de la famille), leur action représente 20 % des signalements reçus.

L'analyse de l'EIQ des cas évalués en protection de la jeunesse (Hélie et al., 2017) révèle que seulement 4 % des enfants 0-5 ans évalués en 2014 ont été signalés par un milieu de garde. Les sources de signalement les plus fréquentes pour les 0-5 ans sont la police (20 %), les centres jeunesse (14 %) et les Centres locaux de services communautaires (CLSC) (13 %). L'EIQ nous apprend également que les milieux de garde sont à l'origine de 6 % des signalements d'enfants âgés de 2, 3 et 4 ans, mais qu'ils sont moins présents dans le signalement des situations de nourrissons et des situations concernant des enfants de 5 ans.

Processus d'intervention des services de protection de la jeunesse

Le signalement représente une partie de l'intervention qui se situe en amont d'un processus en plusieurs étapes de prise en charge par les services de protection de la jeunesse (Gouvernement du Québec, 2020). La première étape consiste en la réception et au traitement du signalement reçu. Les intervenants analysent sommairement la situation en se basant sur les informations qu'ils ont alors en leur possession. C'est à cette étape que la DPJ décidera si elle retient ou non le signalement et qu'elle déterminera le degré d'urgence de l'intervention. Lorsque le signalement n'est pas retenu, la famille peut être, si besoin, orientée vers des ressources. Lorsqu'il est retenu, une deuxième étape se met en

branle, soit l'évaluation plus exhaustive de la situation de l'enfant. Celle-ci tient compte des caractéristiques personnelles du jeune, de la nature, de la gravité et de la fréquence des faits signalés, du profil parental ainsi que des ressources disponibles autour de la famille. Cette analyse permet en outre de vérifier si la sécurité ou le développement de l'enfant sont compromis et déterminera de la rapidité avec laquelle les mesures de protection doivent être déployées. Si la sécurité ou le développement est jugé non compromis, c'est la fin de l'intervention de la DPJ. Des ressources d'aide sont alors offertes à la famille. Dans le cas contraire, le processus évolue vers une troisième étape, celle de l'orientation et du choix des mesures de protection. Une entente sur mesures volontaires est possible si les parents et l'enfant acceptent de collaborer aux interventions de la protection de la jeunesse. Le recours au tribunal peut s'avérer nécessaire si la DPJ ne parvient pas à s'entendre avec les parents sur l'application de mesures volontaires. Lors de ce recours, il revient au tribunal de se prononcer sur la situation de compromission de la sécurité ou du développement de l'enfant, sur les motifs de compromission et sur les mesures permettant d'y remédier. La quatrième étape consiste en la mise en place des mesures de protection. Après l'élaboration d'un plan d'intervention, ces mesures peuvent se concrétiser notamment à travers le maintien à domicile, le placement de l'enfant au sein d'une ressource familiale ou chez un tiers significatif. La situation de l'enfant est ensuite régulièrement révisée par la DPJ. L'intervention prend fin lorsque la sécurité ou le développement de l'enfant cessent d'être compromis ou lorsque le jeune atteint la majorité.

La maltraitance

Nous aborderons la notion de maltraitance en dégageant, dans un premier temps, les différents types de maltraitance, reconnus notamment par la Direction de la protection de la jeunesse. Nous exposerons les conséquences que peut avoir le vécu de mauvais traitements sur les enfants. Nous présenterons ensuite les données de prévalence et d'incidence de la maltraitance.

Typologie de la maltraitance

La littérature portant sur la maltraitance infantile divise généralement le concept en quatre catégories : la négligence, l'abus physique, l'abus sexuel et les mauvais traitements psychologiques. Dans ce qui suit, il sera question de la façon dont la LPJ les définit. Nous présenterons également une cinquième catégorie de situations à risque reconnue par la LPJ, soit les troubles de comportement sérieux.

La négligence survient lorsque les parents d'un enfant ou la personne qui en a la garde ne répondent pas, ou risquent sérieusement de ne pas répondre, à ses besoins fondamentaux sur le plan physique (en ne répondant pas à ses besoins d'ordre alimentaire, vestimentaire, d'hygiène ou de logement), de la santé ou encore sur le plan éducatif (art. 38b). Une situation de mauvais traitements psychologiques survient lorsque l'enfant est victime, de façon grave ou continue, de comportements de nature à lui causer un préjudice. Ces derniers se traduisent notamment par du rejet, de la discrimination, des menaces, de l'intimidation, de la dépréciation de la part du parent (ou tuteur), et ce, de façon grave ou

continue. L'indifférence, le contrôle excessif, l'isolement, l'exploitation ou encore l'exposition à des conflits sévères de séparation ou à la violence conjugale (soit lorsque l'enfant est souvent témoin de violence verbale, physique ou psychologique entre ses parents ou dans sa famille), sont des formes d'abus psychologiques (art. 38c). L'abus sexuel réfère, selon la LPJ, aux gestes à caractère sexuel, avec ou sans contact physique, que subit, ou risque sérieusement de subir, un enfant. Cela inclut toute forme d'exploitation sexuelle, de la part des parents ou d'une autre personne. Il y a abus physique lorsque l'enfant subit, ou risque sérieusement de subir, des sévices corporels ou des méthodes éducatives déraisonnables de la part de ses parents ou d'une autre personne (sans que les parents ne prennent les moyens nécessaires pour mettre fin à la situation) (art. 38e). Enfin, une cinquième forme de mauvais traitement est définie et reconnue par la LPJ. Il s'agit des troubles sérieux de comportement. Cette dernière catégorie fait référence à l'occurrence de comportements répétés ou graves de l'enfant, qui mettent à risque son intégrité physique ou psychologique ou celle d'autrui. Ces comportements sont signalés « lorsque les parents ne prennent pas les mesures nécessaires pour mettre fin à la situation » ou que le jeune, âgé de 14 ans et plus, s'y oppose (art.38f). Il va sans dire que chacune de ces formes de maltraitance peuvent être vécue de façon isolée ou combinée chez un même enfant.

Les conséquences

La recherche dans le domaine de la maltraitance est sans équivoque en ce qui concerne les conséquences à court et à long terme qu'elle peut amener au plan du

développement tant physique, cognitif que psycho-affectif de l'enfant (Al Odhayani, Watson, & Watson, 2013; Kavanaugh, Dupont-Frechette, Jerskey, & Holler, 2017; Ford, Clark, & Stansfeld, 2011; Lind, Laurent-Vannier, Toure, Brugel, & Chevignard, 2013; Maguire et al., 2015; Majer, Nater, Lin, Capuron, & Reeves, 2010; Martin, Kidd, & Seedat, 2019; Nolin & Éthier, 2007; Stipanivic, Nolin, Fortin, & Gobeil, 2008, Tursz, 2013).

Rappelons d'abord que certaines formes d'abus physiques peuvent entraîner des conséquences graves voire fatales. Chez le nourrisson, les traumatismes crânio-cérébraux causés par le syndrome du bébé secoué sont liés à des conséquences somatiques très importantes. Les lésions cérébrales induites par de tels abus physiques peuvent être responsables d'importants dommages au cerveau tels que des hémorragies intracrâniennes, rétiniennes ou encore des œdèmes cérébraux. Des séquelles permanentes comme la paralysie, des troubles visuels, l'épilepsie ou encore des retards développementaux peuvent ainsi en découler (Lind et al., 2013; Stipanivic, Nolin, & Fortin, 2010; Tursz, 2013).

La maltraitance, qu'elle soit perpétrée sous la forme d'abus physiques, psychologiques, sexuels ou de négligence, peut également avoir un impact considérable sur le développement des fonctions cognitives. Des effets négatifs sur le développement intellectuel, tout comme sur celui des fonctions exécutives et attentionnelles sont rapportés dans la littérature (Antonietti et al., 2019; Kavanaugh et al., 2017; Lind et al., 2013; Majer

et al., 2010; Nolin & Éthier, 2007). La maltraitance infantile est aussi associée à un faible taux de réussite scolaire et d'obtention de diplôme académique. Les enfants victimes d'abus ou de négligence présentent un taux élevé d'absentéisme à l'école et n'anticipent peu ou pas l'entreprise d'une éducation supérieure (Lansford et al., 2002).

Nombreux sont aussi les problèmes de santé mentale observés chez les individus ayant été victimes de maltraitance infantile. Les troubles anxieux et les troubles de l'humeur sont souvent cités dans la littérature. Plusieurs études soulèvent à la fois la présence de troubles internalisés (i.e. anxiété, dépression) et de troubles externalisés (i.e. problèmes de comportements, agressivité) (Al Odhayani et al., 2013; Gilbert et al., 2009; Lind et al., 2013; Maguire et al., 2015; Martin et al., 2019). Les symptômes dépressifs et les pensées suicidaires sont courants chez cette population (Gilbert et al., 2009; Maguire et al., 2015). Parmi les troubles anxieux, le syndrome de stress post-traumatique demeure prévalent chez les enfants et les jeunes adultes ayant subi de l'abus pendant l'enfance (Kavanaugh et al., 2017).

À cela s'ajoutent les conséquences déterminantes sur le plan social-affectif que peut avoir une enfance empreinte de violence et de négligence. L'interaction sociale peut s'avérer difficile pour les enfants victimes de mauvais traitements (Darwish, Esquivel, Houtz, & Alfonso, 2001). En effet, l'initiation de rapports sociaux est moins fréquente chez ces derniers (Darwish et al., 2001; Ford et al., 2011). Ils sont davantage portés à demeurer seule, en retrait du reste d'un groupe. Les comportements pro-sociaux

représentent également une difficulté pour ces enfants et les adultes qu'ils deviendront. Une étude rétrospective (Ford et al., 2011) menée à partir de données d'une très grande cohorte (N = 9377) d'enfants britanniques nés en 1958 et ayant connu de la maltraitance, a démontré qu'à l'âge de 45 ans, ces anciennes victimes démontraient de grandes difficultés au sein de leurs relations sociales. Les auteurs de l'étude ont su démontrer le lien entre les événements adverses vécus dans la petite enfance et la présence de désordres anxieux, affectifs et sociaux qui se manifestent par des relations négatives avec les proches ou encore un réseau social très restreint.

Une autre conséquence très grave de la maltraitance est sa transmission intergénérationnelle par des parents ayant eux-mêmes, lorsqu'ils étaient enfants, été victimes de mauvais traitements. Les études montrent la tendance de ces adultes à reproduire, sur leurs enfants, des modèles relationnels et parentaux intériorisés et perturbés par leur propre vécu (de Becker, Chapelle, & Verheyen, 2014; Mercier, 2012). L'étude de Yang, Font, Ketchum et Kim (2018) menées auprès de 1200 mères ayant une histoire d'abus physiques et de négligence, a montré que ces dernières présentaient davantage de risques de négligence auprès de leur propre enfant. Nicolas Berthelot et ses collègues (2014) ont montré que cette transmission de la violence pouvait également se révéler à travers les rapports conjugaux des adultes ayant été victimes de maltraitance durant l'enfance. Les chercheurs mettent de l'avant les liens entre la violence conjugale et la présence de traits de personnalité colérique, s'inscrivant directement ou indirectement

dans un trouble de stress post-traumatique. Ces traits de personnalité seraient associés à l'occurrence de gestes de violence conjugale (Berthelot et al., 2014).

Enfin, ces conséquences physiques et psychologiques que relève la littérature s'observent également à travers les données québécoises. La dernière EIQ (Hélie et al., 2017) nous renseigne sur la présence de blessures physiques ainsi que de séquelles psychologiques et le besoin de soins thérapeutiques des enfants ayant vécu un incident fondé de mauvais traitement en 2014. Alors qu'on note la présence de blessures physiques chez 10 % de ces enfants, près d'un tiers comportaient des séquelles psychologiques. Les enfants abusés sexuellement sont ceux qui présentaient le plus de séquelles psychologiques (55 %), suivis des victimes de mauvais traitements psychologiques (49 %) et des enfants ayant été signalés pour trouble du comportement (43 %). Quant aux enfants ayant vécu de l'abus physique et de la négligence, ils sont près de 30 % à avoir présenté des séquelles de nature psychologique.

Prévalence et incidence

La dernière étude d'incidence du Canada (Public Health Agency of Canada, 2010) révèle une augmentation du nombre d'enquêtes ¹ impliquant de la maltraitance intrafamiliale. Entre 1998 et 2008, le Canada connaît une hausse d'environ 17,5 % des enquêtes ouvertes pour mauvais traitements. En 1998 comme en 2008, 50 % de ces

¹ L'Étude d'incidence canadienne présente ses données sous formes d'enquêtes plutôt que de signalements. Il y a enquête lorsque les informations issues du ou des signalement(s) sont corroborées.

enquêtes concernaient des enfants de moins de 7 ans (Public Health Agency of Canada, 2010). En 2017, le taux global de cas déclarés par la police de violence familiale envers les enfants et les jeunes se situait à 250 pour 100 000 personnes, ce qui constituait une augmentation d'environ 6 % par rapport à 2016 (Statistique Canada, 2017).

Le Québec suit également cette même tendance croissante. Le bilan annuel 2017-2018 du DPJ (Directeur de la protection de la jeunesse, 2018) indique que les signalements retenus ont augmenté de 11,6 % par rapport à l'année 2016-2017 dans l'ensemble de la province. Selon l'EIQ (Hélie et al., 2017), 28 358 enfants âgés entre 0 et 17 ans auraient été évalués par la DPJ. Parmi eux, près d'un tiers, soit 8 741, avaient entre 0 et 5 ans, représentant ainsi la population cible des services de garde préscolaires.

Les milieux de garde au Québec

Au Québec, l'offre de services de garde préscolaire est diversifiée. Dans cette section, nous présenterons le système de garde préscolaire québécois ainsi que l'importance de son rôle au sein de la société et pour le développement de l'enfant.

Système québécois des services de garde éducatifs à l'enfance

Le système québécois des services de garde éducatifs à l'enfance comprend sa propre typologie. Premièrement, il comporte les services de garde en installation qui regroupe les centres de la petite enfance (CPE), qui sont subventionnés, et les garderies (subventionnées ou non). Le système comporte également les services de garde en milieu

familial qui sont affiliés à un CPE et offerts par ce que l'on désigne comme des responsables d'un service de garde (RSG). La gestion de ces services en milieu familial est exécutée par un bureau coordonnateur de la garde en milieu familial (BC) (Ministère québécois de la Famille, 2015).

L'importance de l'intervention des milieux de garde préscolaires

L'une des raisons d'être de cette recherche repose sur l'importance incontestable que représente la période de la petite enfance dans le développement de l'enfant et de l'adulte qu'il deviendra. La petite enfance constitue une période névralgique et déterminante pour l'évolution des plans moteur, langagier et cognitif. Se façonnent également les premières expériences affectives qui auront un impact majeur sur la formation des schèmes relationnels de ces tous petits. Le programme provincial québécois appelé *Agir tôt* interpelle en ce sens les milieux de garde québécois. Créé en 2015 par la société *Avenir d'enfants*, la plateforme *Agir tôt* a été conçue dans le but d'outiller les principaux acteurs participant au développement global des tout-petits au Québec, afin d'optimiser la trajectoire développementale de chaque enfant. Plus récemment, le gouvernement québécois de François Legault a d'ailleurs mis en œuvre des mesures destinées à améliorer la détection et la prise en charge précoce de retards développementaux chez les jeunes d'âge préscolaire. Cet intérêt politique pour la petite enfance interpelle directement la mission des milieux de garde, comme le témoigne le programme éducatif des CPE (Ministère québécois de la Famille, 2019). Ce programme repose sur le postulat grandement défendu dans la littérature voulant que le niveau de qualité éducative des

services de garde éducatifs à l'enfance (SGEE) influence de façon significative le développement des jeunes enfants, cette incidence étant plus marquée pour les enfants les plus vulnérables (Cohen & Korintus, 2017; Ministère québécois de la Famille, 2019). Une triple mission a donc été confiée aux SGEE. Ces services se doivent : (1) d'assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent; (2) d'offrir un milieu de vie permettant d'accompagner les jeunes enfants dans leur développement global; ainsi que (3) de contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes et favoriser leur inclusion sociale (Ministère québécois de la Famille, 2019). Ce mandat multiple oblige les milieux préscolaires et leurs éducatrices à adopter des conditions de pratiques particulières, impliquant un principe de collaboration étroite (ou de coéducation) avec les parents, un engagement affectif et d'importants devoirs en matière de prévention et de protection de l'enfance.

Ces responsabilités, qui incombent aux éducatrices, rendent compte finalement de l'importance de leur rôle dans la société et d'une certaine lourdeur de leur mandat quotidien.

Qualification des éducateurs

Bien que la qualification des éducateurs en milieu de garde préscolaire soit obligatoire, celle-ci demeure hétérogène. En effet, le type de formation que reçoivent ces employés ainsi que sa durée sont variables d'un individu à l'autre. L'article 22 de la Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance reconnaît comme étant qualifié le membre

du personnel détenant un diplôme d'études collégiales (DEC) en technique d'éducation à l'enfance ou possédant une équivalence reconnue. Les équivalences reconnues par le ministre concernent : (1) le fait d'être titulaire d'un ou plusieurs diplôme(s) québécois ou étranger(s); (2) la réussite d'activité de formation continue; ou (3) l'acquisition d'une expérience pertinente. L'article 23 formule certaines exigences quant à la proportion (deux éducateurs qualifiés sur trois) du personnel éducateur qualifié que doivent compter les milieux de garde. Cependant, les CPE et les garderies créés récemment (il y a moins de cinq ans) ainsi que les services comprenant moins de trois membres du personnel éducateur sont tenus à ce qu'un éducateur sur trois soit qualifié.

Les normes entourant la formation des éducateurs des milieux de garde permettent ainsi une certaine variabilité de l'expérience et du parcours académique. Bien que le niveau de compétence ne soit pas inhérent au niveau de scolarité des employés, cette réalité conduit nécessairement à une hétérogénéité dans le bagage de connaissances des éducateurs. Elle permet ainsi difficilement d'anticiper les réflex et l'intervention du personnel lorsque celui-ci est confronté à une situation avérée ou soupçonnée de maltraitance.

Problématique

Malgré le fait que la majorité des enfants de la province âgés entre 0 et 5 ans fréquentent, à temps plein, un milieu de garde préscolaire, les statistiques montrent un très faible taux de signalement provenant de ces structures. Cette réalité rend compte de

certaines difficultés en ce qui concerne leur rôle en matière de protection de l'enfance. De par leur présence quotidienne auprès des enfants, les éducatrices et les milieux de garde représentent pourtant un facteur de prévention et de protection contre l'occurrence de mauvais traitements infligés aux enfants. Quelles explications pouvons-nous donc donner à ce phénomène de « sous-signallement »? Quels sont les obstacles auxquels font face les éducatrices au sein de leur travail auprès des enfants?

Cadre théorique de la problématique du signallement par les milieux de garde

Plusieurs études se sont intéressées aux facteurs situationnels et individuels susceptibles d'influencer la décision de professionnels de signaler. À défaut de pouvoir consolider un cadre théorique très riche se rapportant de manière spécifique à la situation des éducateurs en milieu de garde préscolaire, nous nous tournerons aussi sur ce que révèle la littérature portant sur la situation d'autres acteurs, tels que des enseignants du niveau scolaire, en contexte de maltraitance soupçonnée et de signallement.

Facteurs situationnels

Les caractéristiques du cas de maltraitance et particulièrement la sévérité apparente des symptômes, ont une influence déterminante pour le professionnel (enseignant ou éducateur) (Carlton, 2006; Goebbels, Nicholson, Walsh, & de Vries, 2008; Poitras, 2014; Schols, Ruiter, & Ory, 2013; Toros & Tiirik, 2016; Walsh, Bridgstock, Farrell, Rassafiani, & Schweitzer, 2008). La thèse de Michèle Poitras (2014), vaste étude empirique qualitative, regroupe les témoignages de 21 employés d'écoles primaires (enseignants,

membres de la direction, éducateurs spécialisés). L'auteure relève que le cas de maltraitance, particulièrement la sévérité de ses symptômes visibles, constitue un levier important du signalement. La collecte d'indices, étape qui vise à faire diminuer l'incertitude qui habite souvent les professionnels impliqués, est facilitée en présence de signes saillants de mauvais traitements (i.e. ecchymoses, égratignures, etc.). Ainsi, le signalement d'une situation de négligence nécessite plus d'indices et plus de temps que pour celle de mauvais traitements physiques. Il semble plus difficile et plus long pour les enseignants et le personnel de direction de faire diminuer leur incertitude face au contexte de négligence. Quant à l'abus psychologique, il ne semble pas être rapporté automatiquement puisque, selon les propos rapportés par les participants, il ne représente pas d'emblée une menace pour la sécurité de l'enfant. Ce constat est en accord avec les résultats d'une seconde étude empirique à la fois qualitative et quantitative (Toros & Tiirik, 2016). Cette dernière révèle justement la difficulté que peut représenter l'étape d'identification de la maltraitance en présence d'indices non-visibles.

Facteurs individuels

L'expérience et la formation du professionnel sont des facteurs souvent mis en rapport avec la tendance à signaler. Dans plusieurs recherches, ces variables sont à corrélérer de manière positive avec la tendance au signalement (Goebbels et al., 2008; Hawkins & McCallum, 2001; Kenny, 2004; Schols et al., 2013; Walsh & Farrell, 2008; Walsh et al., 2008; Walsh, Mathews, Rassafiani, Farrell, & Butler, 2012; Webster, O'Toole, O'Toole, & Lucal, 2005). L'étude quantitative de Kenny (2004) faite auprès de 200 enseignants a

démontré l'existence d'une corrélation positive entre la formation (*training*) et l'aptitude à détecter les signes de mauvais traitements. À partir de scénarios fictifs (vignettes), la chercheuse a également comparé le comportement de signalement de futurs enseignants à différents niveaux de leur formation. Elle en a conclu que, par rapport aux nouveaux étudiants, les étudiants plus avancés dans leur formation s'avéraient plus enclins à signaler, et ce, même en présence de signes de mauvais traitements ambigus. Les données de Goebbels et de ses collègues (2008) mettent aussi de l'avant un lien positif entre le niveau d'étude des enseignants et leur capacité à détecter les signes de maltraitance. Les résultats de Webster et al. (2005) abondent dans le même sens. Ils indiquent en effet que le problème de signalement est expliqué par plusieurs caractéristiques se rapportant à l'enseignant dont le niveau d'éducation. Outre l'éducation, l'expérience de travail est aussi une variable que plusieurs auteurs considèrent comme un important prédicteur de la détection de la maltraitance et du signalement (Goebbels et al., 2008; Kenny, 2001; Smith, 2009). Ces études, faites à partir d'un protocole quantitatif impliquant des vignettes ont montré que les enseignants ayant un plus long parcours professionnel et davantage d'expérience détecteraient et signaleraient plus rapidement les signes de mauvais traitements.

Toutefois, les résultats qui émergent de la littérature ne font pas consensus quant à la force du lien entre éducation-expérience de travail et signalement (Greytak, 2009; McKee & Dillenburger, 2012; Smith, 2009). Smith (2009) a interrogé des professionnels et des étudiants en éducation afin d'évaluer et de comparer leur compréhension et leurs

connaissances. Les 141 participants ont dû, à l'aide de scénarios fictifs sur des vignettes et d'une échelle de cotation, révéler leurs croyances au sujet : (1) des facteurs susceptibles d'influencer leur décision de signaler (i.e. l'âge de l'enfant, le sexe, les caractéristiques du mauvais traitement, la famille concernée); et (2) des différents types de maltraitance (i.e. physique, sexuelle, psychologique, négligence). Ils ont également évalué leur tendance à rapporter ou non ces cas fictifs. Les principaux résultats de cette étude montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les croyances des professionnels et celles des futurs éducateurs au sujet de la typologie de la maltraitance. Novices comme professionnels, ils sont aussi plus enclins à signaler lorsqu'ils sont certains qu'un acte répréhensible a été commis envers l'enfant et réagissent moins aux blessures qui ne sont pas visibles dans l'immédiat.

D'autre part, plusieurs études soulèvent le problème de connaissances des professionnels concernés (Abrahams, Casey, & Daro, 1992; Greytak, 2009; Poitras, 2014; Toros & Tiirik, 2016; Walsh et al., 2008; Walsh et al., 2012). Des écarts importants ont été observés entre les définitions légales et cliniques des types de maltraitance et les croyances personnelles que les employés (et futurs employés) entretiennent. Ces constats sont en accord avec le rapport du National Committee for Prevention of Child Abuse (Abrahams et al., 1992) dont l'échantillon comprenait 568 enseignants du primaire venant des quatre coins des États-Unis. Cette étude révèle les lacunes de ces professeurs en matière de maltraitance et de signalement. Elle indique également que leur méconnaissance constitue un frein à la prévention et au signalement. Les conclusions de

ce rapport sont corroborées par l'étude de Greytak (2009) portant sur la dynamique entre différents facteurs susceptibles d'influencer l'enseignant dans sa prise en charge de soupçons de maltraitance. L'objectif de recherche de Greytak était d'appréhender le comportement de soupçonner, lorsque nécessaire, une situation de maltraitance et celui d'effectuer un rapport aux services de protection de la jeunesse. L'auteure met en relation deux groupes de facteurs distincts liés : (1) à la réalisation des actions souhaitées dans une situation de maltraitance soupçonnée; et (2) aux connaissances (*knowledge*) acquises par la formation reçue. Les résultats de cette étude montrent que les enseignants ne signalent pas de manière constante leurs soupçons et affirment ne pas se sentir préparés à accomplir une telle action. Toutefois, les informations concernant la maltraitance infantile qui sont données aux enseignants dans le cadre de leur formation ont pour effet d'accroître leurs connaissances au sujet de la loi sur la responsabilité de signaler et des procédures impliquées dans le signalement. Une conclusion importante de cette étude est que la formation et la pratique ne s'avèrent pas nécessairement garantes du signalement de la maltraitance.

Ce constat sur la question des connaissances nous amène à aborder la notion de *post-signalement* et la perception qu'en a l'éducateur. Celle-ci est prise en considération de plusieurs manières dans la littérature. Elle implique la confiance qu'entretient le professionnel à l'égard du système de prise en charge et de justice, la perception du support qu'aura l'enseignant qui signale ou encore celle des conséquences que le geste aura sur l'enfant (Alvarez, Kenny, Donohue, & Carpin, 2004; Brosig & Kalichman, 1992;

Feng, Huang, & Wang, 2010; Goebbels et al., 2008; Kenny, 2004; Schols et al., 2013; Walsh et al., 2012; Webster et al., 2005). L'étude empirique de Feng, Chen, Wilk, Yang et Fetzer (2009) explore à travers des focus groupes, la dynamique entre le sentiment d'obligation qui habite l'éducateur de maternelle devant un soupçon de mauvais traitements et les risques perçus que comportent l'action de signaler (perception des risques influencées par la culture, le système de prise en charge, les conséquences sur la relation parent-enfant, éducateur-enfant et éducateur-parent). Les chercheurs font le constat d'une relation complexe entre les implications personnelles du signalement, la perception du risque encouru et le sentiment d'obligation; relation dont l'équilibre demeure très difficile à atteindre. La méta-analyse d'Alvarez et de ses collègues (2004) étudie l'interaction de plusieurs facteurs expliquant le problème de signalement de la maltraitance des enseignants. L'appréhension des conséquences que peut avoir le signalement sur l'enfant de même que sur eux-mêmes, la peur de se retrouver au sein d'une très longue procédure judiciaire et la perception souvent négatives des services de la protection de la jeunesse constituent des variables impliquées dans les résultats de leur recherche. Leur principale conclusion est que la formation concernant la maltraitance infantile que reçoivent ces professionnels ne semble pas adéquate. Il paraît ainsi que les enseignants tireraient profit d'une formation qui intègre les conséquences plus pragmatiques d'une démarche de signalement.

Les caractéristiques personnelles des employés sont aussi susceptibles d'influencer la décision de rapporter (O'Toole & Webster, 1999; Poitras, 2014; Portwood, 1998).

Portwood (1998) a analysé et comparé l'influence des caractéristiques individuelles et celle de l'expérience de travail sur la définition de la maltraitance infantile que donnaient les participants. L'étude comprenait 323 sujets qui étaient, dans le cadre de leur emploi, mis en relation avec des enfants (i.e. enseignants, divers spécialistes de la santé et de la santé mentale, avocats, parents). Les participants devaient évaluer l'importance de facteurs (formulés dans un questionnaire) permettant l'identification d'un abus. Ils devaient également évaluer la probabilité que des actes spécifiques illustrés dans des scénarios fictifs (vignettes) représentent de la maltraitance. Les résultats de cette étude montrent que l'expérience individuelle (i.e. être parents ou non, avoir été ou non victime d'abus) ne prédit pas significativement le sens que donnera l'individu au phénomène de maltraitance ainsi que son comportement devant une situation d'abus. Le fait d'avoir été confronté à de la maltraitance infantile dans le cadre de ses fonctions est une variable qui a un impact positif significatif sur la tendance à juger un acte comme représentant de la maltraitance. Une autre étude, celle de Ashton (2004), a souhaité vérifier le lien entre plusieurs caractéristiques personnelles (i.e. le groupe ethnique d'appartenance, le sexe, l'âge, la parentalité, le statut d'immigrant (né aux États-Unis/non), l'éducation de la mère et du père, la discipline d'étude du participant) et la tendance à signaler une situation de maltraitance. À partir de cas fictifs exposés sur des vignettes, les participants devaient choisir l'action qu'ils entreprendraient parmi plusieurs choix. Le lien (entre caractéristiques personnelle et signalement) a été étudié sous le contrôle de deux autres variables : (1) la perception qu'a le sujet de la maltraitance; et (2) son approbation ou non de la maltraitance infantile. Les résultats révèlent que le groupe ethnique d'appartenance

et le statut d'immigrant sont les seules caractéristiques qui ont un lien faible, mais significatif, avec la tendance au signalement. L'effet de ces variables est plus élevé lorsqu'elles sont combinées avec les variables de contrôle (1 et 2). Ainsi, les participants caucasiens, nés aux États-Unis, qui perçoivent la maltraitance comme un réel problème et qui désapprouvent les mauvais traitements ont plus fortement tendance à signaler. Selon Ashton, l'âge, le sexe, la parentalité, la discipline d'étude et le portrait des parents ne semblent donc pas avoir d'incidence notable sur la façon de comprendre et de prendre en charge une situation de maltraitance infantile.

La question de l'éthique professionnelle et individuelle a aussi été traitée dans la littérature. Feng, Chen, Fetzer, Feng et Lin (2012), dans leur étude effectuée auprès de la population taïwanaise, relèvent les raisons de nature culturelle et éthique qui sont prises en compte dans la décision de signaler. En interrogeant 18 professionnels (dont cinq enseignants) au sujet du défi que représente pour eux le signalement de la maltraitance, leur étude empirique qualitative fait précisément ressortir trois points importants. Premièrement, une situation éventuelle de conflit peut être appréhendée. Il peut s'agir d'un conflit éthique : un conflit opposant la responsabilité (soit les devoirs professionnels) à la sympathie et au respect pour la famille (en lien avec les normes culturelles). Deuxièmement, l'argument fréquemment entendu concerne les contraintes temporelles de la démarche et les résultats incertains auxquels elle peut mener. La méconnaissance des étapes impliquées dans la prise en charge de la situation par les autorités a ainsi pour effet de « paralyser » le professionnel et d'amener ce dernier à régler la situation directement

avec la famille concernée. Troisièmement, l'article fait ressortir la tendance de ces professionnels à s'abriter derrière la loi lorsqu'ils n'ont, selon eux, d'autre choix que de signaler. Dans le discours qu'ils font aux familles impliquées, la nécessité de signaler s'inscrit davantage dans une obligation légale. Dans le but de se protéger, ils y occultent souvent leur opinion personnelle ou leurs propres valeurs.

Critiques des études empiriques recensées

La littérature nous apprend que l'action de signaler dépend d'une pluralité de facteurs. L'interaction des facteurs individuels et situationnels peut rendre complexe le travail de l'éducateur et de l'enseignant en matière de protection de l'enfance. Toutefois, nous pouvons constater un manque d'homogénéité dans les résultats des études. Par exemple, le fait que les variables « éducation » et « formation » soient corrélées de manière positive avec la tendance au signalement n'est pas partagé par toutes les études. En effet, la force de ce lien et son caractère significatif ne font pas consensus. La méthodologie utilisée par de nombreuses études peut expliquer en partie cette observation. D'une part, la démarche quantitative, prédominante dans les études empiriques, s'avère peut-être insuffisante pour analyser la complexité du phénomène. Les conclusions au sujet de la tendance au signalement reposent très souvent sur des réponses à des scénarios fictifs et obtenues à l'aide d'échelles de cotation ou de questionnaires à choix multiples. L'urgence de la situation, les variations émotionnelles (i.e. peur, tristesse, indignation, etc.) et de l'impression d'incertitude sont des paramètres, parmi d'autres, qui peuvent y être difficilement pris en compte. De plus, plusieurs protocoles semblent occulter l'aspect

collectif de la démarche de prise en charge d'une situation de maltraitance soupçonnée. Les résultats obtenus à l'aide de questionnaires administrés individuellement ne rendent pas compte des interactions entre collègues, de l'implication de l'établissement et de l'intersubjectivité impliquée dans les décisions finales.

Comme nous pouvons le constater, les étapes du processus de prise en charge de la maltraitance intrafamiliale font l'objet de multiples interrogations de la part des éducateurs et des enseignants (Poitras, 2014; Toros & Tiirik, 2016). Cette méconnaissance génère une certaine inquiétude chez les éducateurs et peut constituer un frein à l'amorce des démarches de prise en charge. Il est en ce sens pertinent de démystifier les conjectures légales qui entourent l'intervention des mauvais traitements ainsi que d'en présenter ses principaux acteurs. La recherche ne semble pas encore s'être penchée de manière exhaustive sur le phénomène d'incertitude et sur le processus cognitif sous-jacent à la prise de décision dans un contexte de prise en charge d'une situation de maltraitance soupçonnée. L'étude qualitative de Poitras (2014) menée auprès d'enseignants du primaire et celle d'Eisbach et de Driessnack (2010) menée auprès d'infirmières, appuient le rôle du sentiment d'incertitude en situation de soupçons de maltraitance intrafamiliale. Les participants de ces deux études révèlent l'importance que peut avoir cette impression sur l'action entreprise ainsi que sur la vitesse avec laquelle elle se réalise. Ces auteurs invoquent également des facteurs situationnels, soit les caractéristiques du cas potentiel de mauvais traitements, les indices visibles ou latents de la maltraitance susceptibles de moduler de manière importante le niveau d'incertitude. Les caractéristiques du cas de

maltraitance et particulièrement la sévérité des symptômes ont aussi une influence importante pour le professionnel (Carlton, 2006; Crenshaw, Crenshaw, & Lichtenberg, 1995; Flaherty et al., 2008; Goebbels et al., 2008; O'Toole & Webster, 1999; Poitras, 2014; Schols et al., 2013; Toros & Tiirik, 2016; Walsh et al., 2008; Webster et al., 2005). Ces dernières peuvent avoir pour effet de solidifier les indices de mauvais traitement ou, au contraire, de rendre ambiguë une situation. De plus, l'individu, avec sa personnalité et ses connaissances forgées, entre autres, par son expérience et son éducation, peut à lui seul faire varier l'impression d'incertitude qui l'habite. Enfin, des facteurs organisationnels sont aussi susceptibles d'influencer l'intensité de cette incertitude chez l'éducateur ou l'enseignant. En effet, le rôle que joue l'organisation scolaire ou préscolaire dans la variation du niveau d'incertitude s'inscrit dans la possibilité d'une collaboration avec des collègues, d'autres professionnels compétents ou encore avec des organismes externes (Poitras, 2014).

Outre ces modulateurs importants, la façon dont l'employé se comporte vis-à-vis d'une situation d'incertitude relative à un cas de maltraitance soupçonnée est variable et doit aussi être pris en compte au sein de notre réflexion. Les résultats de l'étude de Poitras (2014) ont démontré que les enseignants avaient tendance à éviter ou à apaiser l'impression d'incertitude par divers moyens, soit : (1) en tentant de confirmer les indices de maltraitance observés; (2) en analysant la sévérité de la situation; et en (3) évaluant les conséquences de la décision de signaler ou de ne pas signaler. Ces dernières considérations

pourraient être utiles à intégrer afin d'analyser la démarche de signalement et le poids qu'elle peut représenter pour l'employé impliqué.

But et objectifs de l'étude

Le but premier de cette étude est d'arriver à comprendre les raisons pouvant expliquer la faible tendance au signalement par les milieux de garde en considérant les différentes étapes de la prise de décision. À la lumière des facteurs explicatifs soulevés par la littérature, nous avons déterminé deux volets, l'un théorique et l'autre empirique, afin d'appréhender le phénomène en question.

Le premier volet est réalisé à partir des théories récentes portant sur le processus décisionnel en situation d'incertitude. Il s'agit d'une exploration des processus cognitifs et émotionnels sous-jacents au comportement de signalement ou de prise en charge de la maltraitance ainsi que d'une interprétation de ce savoir dans le contexte particulier des milieux de garde préscolaires.

Quant à l'ambition de notre démarche empirique, elle se déclinera en trois objectifs. Dans le but de dégager une éventuelle concomitance théorique, ils ont été établis en fonction du modèle théorique que nous avons pu dégager du premier volet de notre travail.

Objectif 1

Identifier les facteurs qui sont le plus susceptibles de moduler le niveau d'incertitude chez les éducateurs. Il s'agit ici de cibler ce qui, dans la situation du cas soupçonné (signes de mauvais traitement), dans les caractéristiques individuelles, dans ce qui est anticipé par l'éducateur ainsi que dans le support (ou l'absence de support) de l'environnement influence l'état d'incertitude. Seront donc dégagés les convergences et les divergences en termes de facteurs d'influence de l'incertitude.

Objectif 2

Interroger l'influence de la variable d'incertitude sur la prise de décision qui précède le signalement ou toute autre forme de réponse comportementale (active ou passive). Cet objectif comprend trois sous-objectifs :

- a) Cibler les émotions prédominantes au début du processus de traitement de l'information, soit lors des premiers soupçons de maltraitance intrafamiliale.
- b) Après avoir ciblé les facteurs d'influence de l'incertitude et les émotions qui en découlent, comprendre et décrire la façon dont s'amorce le processus de traitement de l'information. Il s'agit ici de relever les premières pensées, les premières intuitions, les premiers liens établis ainsi que les premières hypothèses des éducatrices pour résoudre le problème qui se pose devant elle. Il sera également question d'effectuer des liens entre ces pensées et intuition et le niveau d'incertitude et les premières émotions ressenties.

- c) Décrire la façon dont les éducatrices ont analysé et évalué plus exhaustivement la situation. Décrire la façon dont évolue leur traitement de la situation et les éléments qui les ont aidés, le cas échéant, à dépasser un certain niveau de raisonnement.

Objectif 3

Comprendre et décrire les réponses comportementales des participantes :

- a) Décrire les liens entre les processus de traitement et les réponses comportementales des participantes.
- b) Interroger la façon dont les comportements ont pu influencer l'état initial d'incertitude.
- c) Rapporter ce que les sujets pensent aujourd'hui de leurs choix et de leurs actions ainsi que leur avis sur ce qui aurait pu modifier leur façon de prendre en charge une situation semblable.

Méthode

Afin d'appréhender ce phénomène de sous-signallement de la maltraitance ainsi que les raisons pouvant l'expliquer, nous avons déterminé deux volets à ce travail de recherche. Un premier volet prendra la forme d'une étude théorique, puis d'une réflexion au sujet des défis de la prise de décision en situation d'incertitude. Le second volet se déclinera à travers un processus de recherche empirique, effectuée directement auprès des éducatrices en milieux de garde préscolaires.

Volet I : Théorisation logique

Le premier volet de ce travail de thèse a consisté en une recension de la littérature. Ce volet a entre autres permis de nourrir une réflexion autour des explications possibles au problème de signallement. Concrètement, il a consisté, dans un premier temps, en l'utilisation d'une stratégie de recherche menée dans les banques de données bibliographiques recommandées en psychologie, en sciences sociales et en sciences de l'éducation (i.e. *Academic Search Complete*; *PsychINFO*; *ERIC*). Un grand nombre d'articles portant sur le signallement des cas de maltraitance infantile ont pu ainsi être relevés. Les banques de données ont été sondées à l'aide de mots-clés tels que « *Maltreatment* », « *Reporting suspected child abuse* », « *Decision-making* », « *Educator* », « *Child care centers* ». Cette recension de la littérature incluait donc des études : (1) portant sur la tendance ou la prise de décision de signaler un cas de maltraitance; (2) portant sur les facteurs susceptibles d'influencer la tendance de signaler

des éducateurs, des enseignants, des professionnels de la santé (et d'étudiants dans ces domaines); et (3) analysant des données empiriques, qualitatives ou quantitatives. Des monographies et des ouvrages collectifs ont également été consultés notamment pour l'étude du processus cognitifs sous-jacent à la prise de décision en situation de risques et d'incertitude. Finalement, afin d'assurer la mise à jour des connaissances sur la problématique de signalement, la démarche de recension des écrits a été menée une fois par année tout au long de du développement de ce projet de recherche.

À partir du concept d'incertitude et de la lecture nouvelle qu'il pouvait offrir de la problématique du signalement, nous avons pu élaborer un modèle intégratif.

Volet II : Questionnaire et entrevues semi-dirigées

Le deuxième volet de ce travail a été une collecte de données qui s'est effectuée, dans un premier temps, à partir d'un court questionnaire et, dans un deuxième temps, d'entrevues individuelles semi-dirigées.

Les participants ont d'abord dû répondre à un court questionnaire qui a permis d'obtenir des informations d'ordre personnel et professionnel (voir Appendices A et B). Les réponses à ce questionnaire ont permis, d'une part, de sélectionner les participants de l'étude (à partir des critères d'inclusion et d'exclusion). D'autre part, ces données démographiques ont été colligées avec le contenu des entretiens. Les questionnaires auxquels auront répondu les individus n'ayant pas participé aux entretiens subséquents

aura contribué à dresser un portrait de la situation du personnel des différents milieux de garde en regard du contexte de maltraitance.

À partir de critères d'exclusion et d'inclusion (qui seront cités plus bas), des répondants au questionnaire ont été contactés afin de participer à un entretien semi-dirigé. Les participants seront sélectionnés en fonction de ces critères, mais également en fonction du souci de représentativité de l'échantillonnage. Les entretiens semi-dirigés ont permis de collecter des données au sujet des facteurs qui influencent la prise de décision de signaler, des émotions et des pensées impliquées dans le processus ainsi que de l'impact potentiel du sentiment d'incertitude. Cette approche méthodologique qualitative que constitue l'entrevue semi-dirigée se définit par un échange entre le chercheur et le participant dans le but de dégager un savoir, une compréhension subjective d'une situation (Baribeau & Royer, 2012; Savoie-Zajc, 2009). Elle rend possible l'expression nuancée des pensées et des émotions qui entourent la prise de décision des participants. Ces entrevues ont aussi servi à rendre compte des possibles variations entourant la tolérance à l'incertitude d'un individu à l'autre et la façon dont s'opèrent les processus de traitement de l'information.

Participants

La notion de représentativité d'un échantillon consiste souvent en la reproduction, à plus petite échelle, des propriétés caractéristiques d'une population à l'étude. Le nombre de participants détermine alors grandement la valeur scientifique attribuée au projet de

recherche et au caractère représentatif de ses résultats. Or, en recherche qualitative, à défaut de s'asseoir sur le concept du nombre, la représentativité repose sur l'individu interrogé ou observé, son milieu social, ses valeurs et croyances, etc. (Duchesne, 2000). L'échantillon qualitatif doit ainsi assembler des participants impliqués dans le contexte d'intérêt de l'étude et dont les caractéristiques individuelles rendent compte de la diversité présente dans la population d'origine et de ses différentes représentations (Duchesne, 2000).

Dans le cadre de cette étude, il sera question de comparer des variables organisationnelles, c'est-à-dire de mettre en évidence les points communs et divergents entre différents membres du personnel des milieux de garde selon leur statut (membre de la direction ou éducateur) ainsi que la structure organisationnelle dans lequel ils travaillent (CPE, milieu privé, milieu familial). Afin d'assurer une certaine valeur écologique à aux résultats de recherche, l'échantillon devra tenir compte de la proportion des genres au sein de la profession ainsi que variété générationnelle qui s'y trouve.

Avant de répondre à la question du faible taux de signalements de la maltraitance par les éducateurs, cette étude tente de comprendre, à travers les entrevues menées, l'expérience du soupçon d'une situation de mauvais traitements vécue par l'éducateur dans le cadre de ses fonctions. Il s'agit donc d'interroger ces expériences individuelles et les processus décisionnels qu'elles ont générés afin d'en faire ressortir les convergences et les divergences.

Des éducateurs et des membres de la direction (et responsable de milieu de garde en milieu familial) provenant des différentes structures organisationnelles des milieux de garde préscolaires ont été interrogés. Ainsi, le recrutement des participants s'est effectué dans les CPE, au sein de garderies privées non-subventionnées et en milieu familial.

Tous les éducateurs et les membres de la direction des milieux approchés par l'étude ont pu répondre au questionnaire. Parmi les répondants, ceux qui ont souhaité participer à l'entrevue (ceux qui ont coché « oui » à cet égard dans le questionnaire) et qui ont satisfait aux critères d'inclusion et d'exclusion (voir Tableau 1) ont été contactés. La sélection des participants s'est faite à partir des critères énumérés dans le Tableau 1.

Cette étude porte spécifiquement sur le personnel éducateur des milieux de garde, soit sur les individus susceptibles de côtoyer le plus souvent et de façon plus étroite les enfants. Les membres de la direction ont été inclus. Ces derniers sont des individus ayant souvent été d'abord eux-mêmes éducateurs avant d'occuper le poste de direction. Ils sont également susceptibles de faire varier notre échantillon en termes de qualifications (études) et d'années d'expériences. De plus, afin de répondre aux objectifs de cette étude, il était essentiel d'interroger les éducateurs ayant déjà vécu une situation soupçonnée de maltraitance dans le cadre de leurs fonctions (signalée ou non).

Tableau 1

Critères d'inclusion

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Faire partie du personnel d'un milieu de garde préscolaire en tant qu'éducateur ou membre de la direction	Professionnel non-éducateur ou non-membre de la direction travaillant au sein d'un milieu de garde préscolaire (i.e. psychologue, psychoéducateur)
Avoir déjà soupçonné, dans le cadre de ses fonctions, une situation de maltraitance	N'avoir jamais soupçonné une situation de maltraitance dans le cadre de ses fonctions

Puisque l'intérêt de cette recherche est de comprendre et décrire l'état d'incertitude et les mécanismes cognitifs sous-tendant la prise de décision, il était important de pouvoir assoir notre analyse sur des histoires vraies, sur des émotions et des pensées qui avaient été *vécues* par le participant.

L'estimation *a priori* du nombre de participants s'est effectuée à partir du nombre de catégories représentées, soit les trois types de milieux de garde préscolaires et les deux types de fonctions occupées (voir Figure 1).

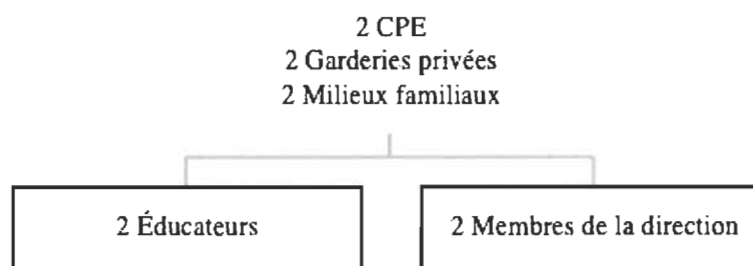


Figure 1. Objectifs de recrutement.

Le fait que les milieux familiaux soient souvent restreints en termes de personnel, nous nous attendions à ce que le nombre de participants issus de ces services soit inférieur au ratio de deux individus par milieu. Cette étude visait en tout à interroger 15 à 20 participants.

Instruments

Les instruments utilisés pour notre collecte de données sont un court questionnaire démographique ainsi que des entrevues semi-dirigées réalisées à partir d'un canevas qui a été préalablement élaboré.

Questionnaire sur informations personnelles et professionnelles. Avant d'effectuer les entrevues, un court questionnaire (voir Appendice A) a été distribué au sein des milieux approchés. Éducateurs et membres de la direction intéressés ont pu répondre à ce questionnaire et y inscrire s'ils désireraient être contactés pour un entretien semi-dirigé.

Entrevues individuelles semi-dirigées. L'entrevue semi-dirigée a pour but de comprendre et de décrire l'influence de l'incertitude dans la démarche de prise en charge et dans le processus décisionnel menant au signalement de la maltraitance. Le choix des thèmes abordés et les sous-thèmes qu'ils renferment suivent donc le modèle intégratif et théorique proposé au volet 1. Pour réaliser cette investigation, j'ai tenu à prendre en compte

la difficulté de restituer de façon précise un souvenir et encore plus celle de rapporter un processus décisionnel en situation d'incertitude.

Développement du canevas d'entrevue

Le canevas d'entrevue (voir Appendices C et D) est inspiré par celui de Poitras (2014) utilisé dans le contexte de ses recherches portant sur le signalement de la maltraitance d'enfants de groupes minoritaires par les enseignements du niveau scolaire. La structure de ce canevas repose sur deux thèmes centraux, soit l'observation et l'évaluation de la situation. Ces thèmes ont été choisis puisqu'ils correspondent aux données théoriques portant sur le processus décisionnel, lesquelles soutiennent que l'étape de la récolte et de la reconnaissance des informations suivie de celle de l'évaluation sont nécessaires à la prise de décision (Cadet & Chasseigne, 2009; Keren & Teigen, 2004). Le guide de Carroll et Johnson (1990), dédié à la recherche portant sur le processus décisionnel, a constitué une source de références. Ce dernier propose plusieurs thèmes contenus dans le processus décisionnel tels que la recherche d'alternatives, la prise de décision, l'évaluation rétroactive, etc. Il renferme plusieurs caractéristiques de ces thèmes, facilitant ainsi leur compréhension et leur interprétation à travers les données recueillies.

Bien qu'il appartienne à un courant théorique moins récent, soit celui de la rationalité procédurale, le modèle de prise de décision de Simon (1957) a également constitué une source de référence pour la construction de notre canevas d'entrevue. En effet, ce modèle en quatre étapes : (1) la phase d'intelligence; (2) de conception; (3) de choix; et (4) de

décision a permis de dresser le squelette de notre entrevue. Si elles ne rendent pas compte de l'ensemble des facteurs impliqués dans la prise de décision, elles permettent de poser des points de repères et de tracer une ligne directrice à notre canevas. Ce modèle ainsi que certains éléments proposés par Carroll et Johnson (1990) a permis de retracer le cheminement qu'a fait le participant lors de la situation rapportée pour en arriver à la prise de décision tout en minimisant le biais d'*a priori* théorique. Ainsi, la notion d'incertitude ne sera pas directement intégrée au canevas d'entrevue, afin de voir si elle émergerait d'elle-même des récits rapportés.

Consigne de départ. Il a été demandé au participant de relater, de manière chronologique, une situation vécue, dans laquelle il a soupçonné la présence de maltraitance infantile. Cette consigne de départ a été donnée avant le jour de l'entretien, soit lors du premier contact (via téléphone ou via courriel) avec le sujet.

Thèmes et questions-sondes. Le canevas d'entrevue a été réalisé de façon à permettre à l'interviewer une certaine latitude quant à la collecte d'informations. Des thèmes et des questions-sondes ont été déterminés afin d'induire de nouvelles réponses. Ces thèmes et ces questions ont été réfléchis et rédigés *a priori*. Cette décision est influencée par la stratégie de Carroll et Johnson (1990). Cette stratégie suggère une méthodologie de collecte de données basée sur les étapes du processus décisionnel (par exemple celles du modèle de Simon (1957, 1990), et propose d'orienter les thèmes du canevas d'entrevue autour de celles-ci.

Afin d'approfondir la compréhension du phénomène et d'étayer le récit du participant, des questions-sondes ont été rédigées autour de six grands thèmes. Le premier thème (« description de la situation ») correspond à ce que Simon (1990) appelle la phase d'intelligence du processus décisionnel. Ce thème vise à faire émerger de l'information concernant le cas de maltraitance soupçonnée (par exemple au sujet des indices d'abus ou de négligence, des principaux enjeux du problème, etc.). Le deuxième thème (« analyse de la situation ») vise à récolter de l'information au sujet de la façon qu'a l'éducateur de concevoir et de modéliser la situation. Les significations attribuées, les premières voies envisagées pour résoudre la situation seront ainsi investiguées. Le troisième thème (« impressions ») vient chercher les réactions de l'éducateur face à la situation. Des questions ouvertes portant entre autres sur les différentes émotions ressenties seront posées. Le quatrième thème (« alternatives et choix possibles ») concerne les alternatives plus sérieusement envisagées pour résoudre le problème et les processus cognitifs qui les sous-tendent. Le cinquième thème (« prise de décision ») pose la question de la décision sélectionnée par l'éducateur pour résoudre la situation. Le sixième thème (« évaluation ») vise à amener l'éducateur à effectuer une rétroaction de son comportement et du choix qu'il a fait.

Analyse des données qualitatives en cinq phases

L'analyse qualitative renvoie à un processus systématique comprenant une étude approfondie des données et guidée par des objectifs de recherche formulés en amont (Blais & Martineau, 2006). Les stratégies alors utilisées permettent de condenser et d'organiser

les données brutes. Les approches inductives permettent d'en faire ressortir des liens avec les objectifs de recherche puis, ultimement, de dégager, à partir des catégories découlant des données recueillies, un cadre de référence ou encore un modèle théorique (Blais & Martineau, 2006; Thomas, 2006). Les approches déductives permettent, de façon inverse, de vérifier des cadres de référence ou des modèles théoriques déjà existants. Ces deux approches, a priori contradictoires, sont cependant souvent combinées au sein de nombreux travaux (Thomas, 2006). La méthode employée par notre étude rend compte, justement, du recours à ces deux approches. L'analyse des données empiriques sera effectuée à partir de techniques inductives en ce qui a trait à la codification et l'organisation du corpus. La mise en relation avec le contenu théorique, notamment issu du premier volet de cette thèse, sera ensuite effectuée. Cette stratégie, relevant davantage d'une approche déductive, permettra de mieux comprendre et de nuancer nos données empiriques.

Concrètement, la démarche d'analyse s'est déroulée en cinq phases : (1) l'organisation et l'« appropriation » du corpus de données; (2) la procédure d'étiquetage; (3) la catégorisation des étiquettes et la création de schémas individuels; (4) le traitement collectif des données; et (5) la mise en relation des données. Ce qui suit décrira le travail réalisé à chacune des phases.

Phase 1 : Organisation et « appropriation » du corpus de données

Premièrement, l'analyse des entretiens individuels s'est faite par l'intermédiaire de *verbatim*. Cela a nécessité la transcription *verbatim* des enregistrements audio des entrevues. Deuxièmement, cette première phase visait la familiarisation du contenu des *verbatim*. Plusieurs relectures de ces textes ont été faites à la lumière des notes d'observation prises lors de l'entretien. Au terme de cette première étape, la mémorisation des données et des conditions dans lesquelles elles ont été récoltées ainsi qu'une « appropriation » du contenu de chaque entretien ont pu être atteintes.

Phase 2 : Procédure d'étiquetage

La deuxième phase de l'analyse a été d'identifier, à l'intérieur de chaque entretien, des mots, des phrases, des propositions, des sections qui semblaient importants. Ceux-ci peuvent identifier des processus, des émotions, des comportements, etc. L'« importance » de ces éléments ne reposait pas uniquement sur leur fréquence d'apparition, mais aussi et principalement sur l'intonation du participant lors de l'énonciation, sur notre observation de ses comportements ou son attitude. Il a donc été important que la retranscription de l'entretien tienne compte des hésitations, des silences, des sourires, etc. du participant, et ce, à travers chacune des étapes du canevas d'entrevue. L'« importance » accordée s'est appuyée sur la façon dont le sujet a réceptionné les éléments de réponses au moment où ils ont été énoncés. La surprise qu'ils ont induite chez les participants, leurs liens probants avec les prémisses théoriques hypothétiques ont aussi justifié le choix d'« étiquetage » de certains propos du participant. Cette deuxième phase a pris en compte les objectifs

premiers de cette étude qui est de comprendre les modulateurs de l'incertitude, les étapes de traitement menant à la prise de décision ainsi que les comportements découlant du processus décisionnel.

Phase 3 : Catégorisation des étiquettes et création de schémas individuels

La troisième phase a consisté à effectuer une représentation graphique des étiquettes relevées lors de la phase précédente. Cela a nécessité un regroupement thématique de ces unités de signification. Cette étape a conduit à l'élimination de certaines étiquettes précédemment identifiées. Les thèmes choisis se sont d'abord basés sur les différentes étapes du Modèle intégratif du processus décisionnel relatif. Une subdivision de ces thèmes (sous-thèmes) a également été nécessaire. En effet, les étiquettes associées à une (ou plusieurs) étape(s) du modèle ont été associées à des sous-catégories, telles que « émotions », « recherche d'informations » par exemple. Le schéma découlant de cette troisième phase rendait compte des thématiques principales présentes dans le contenu de l'entrevue, des sous-thèmes et des liens (et leur direction) qui unissent les grands thèmes aux sous-thèmes.

Il est important de noter que ce travail de catégorisation ne s'est pas restreint à la thématique proposée par le modèle théorique, mais a pris en compte d'autres thèmes et sous-thèmes qui auraient pu émerger lors de l'entretien et qui ont semblé importants pour le participant. De plus, afin de faciliter le traitement collectif des données (phase 2) et la

rédaction des résultats, des énoncés (citations) issus des *verbatim* ont été insérés au schéma afin d'illustrer et d'appuyer directement les sous-thèmes (p. ex., voir Figure 2).

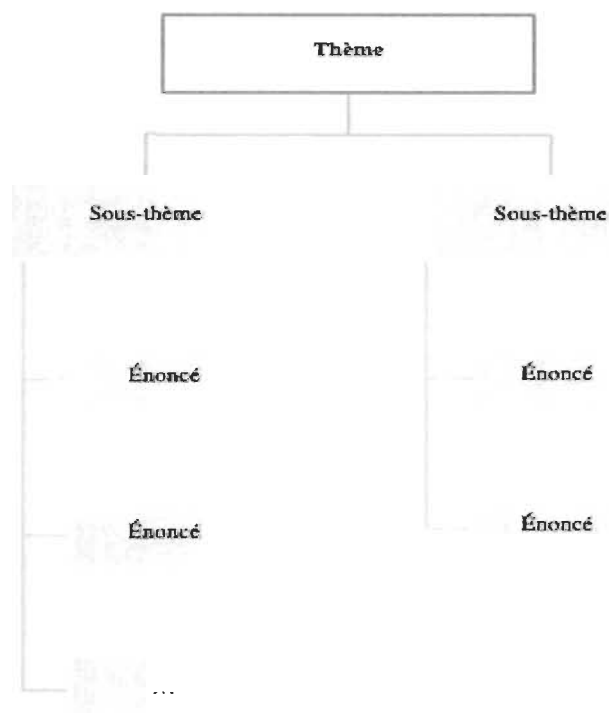


Figure 2. Schéma thématique.

En plus du schéma, une courte description des thèmes et des connexions a également été effectuée.

Phase 4 : Traitement collectif des données

La première étape de cette quatrième phase a été de relever les grands thèmes et les sous-thèmes présents dans tous les schémas (ou de mettre ensemble des thèmes/sous-thèmes similaires). Dans un deuxième temps, il a été question de dégager les constantes sur le plan du contenu que renferment ces thèmes et sous-thèmes. Une attention a été

portée à certains thèmes et sous-thèmes qui ne se retrouvaient pas dans tous les entretiens, mais qui ont été jugés pertinents. La troisième étape de ce traitement collectif a été de « réécrire », sous forme de synthèse : (i) les significations communes aux entretiens; (ii) les éléments contradictoires; ou (iii) les exceptions présentes dans le contenu.

Phase 5 : Mise en relation des données

La dernière phase a consisté à mettre en relation les convergences et les divergences issues de nos résultats avec les données tirées de la littérature initialement recensée et portant sur les facteurs d'influence de l'incertitude en contexte de maltraitance soupçonnée ainsi que sur le processus décisionnel en situation d'incertitude. Cette phase d'analyse a également permis de comparer le contenu des entretiens, soit les récits des étapes de la prise de décision, à notre schéma intégratif et de l'interpréter à la lumière des questionnaires démographiques.

La réalisation des cinq phases d'analyse ne s'est pas faite de manière consécutive. Par exemple, l'examen des divergences et des convergences (phase 3) a parfois nécessité la création de nouvelles catégories et donc, par conséquent, un retour à la phase précédente (phase 3). La Figure 3 est une synthèse des cinq phases d'analyse qualitative.

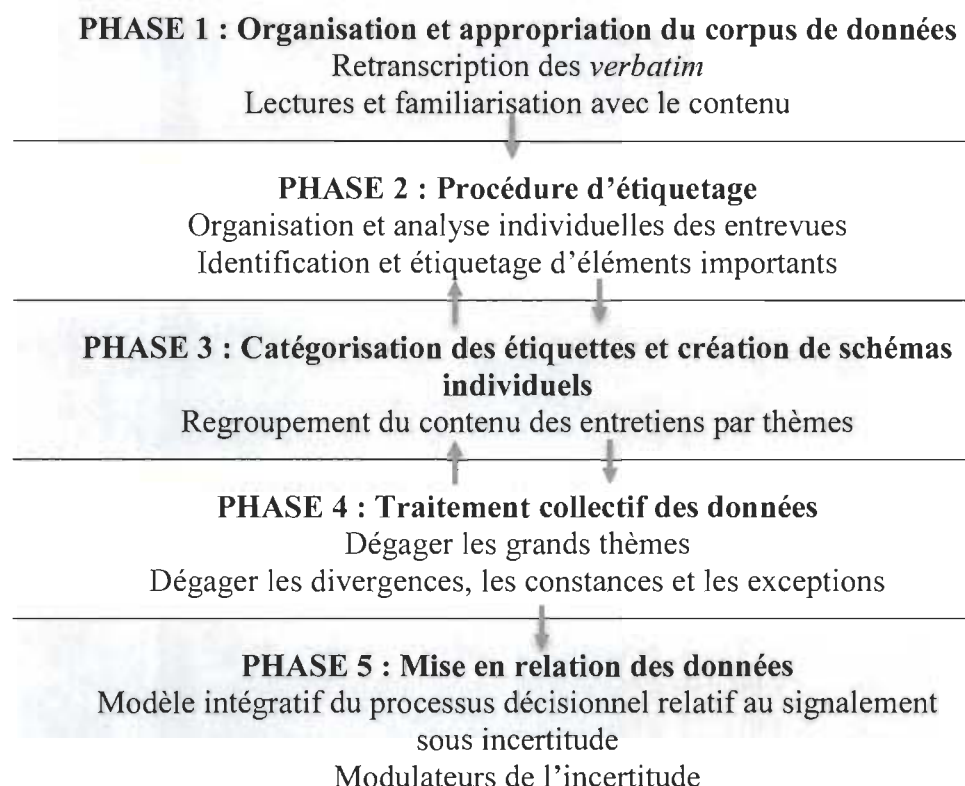


Figure 3. Synthèse des cinq phases d'analyse qualitative.

Validité de l'étude

Afin d'assurer la scientificité de la démarche mise en œuvre dans cette étude, des critères de validité ont été considérés pendant la collecte de données et l'analyse de ces dernières. Le choix des critères a été fait à partir des travaux de Mucchielli (2009). Selon Mucchielli, dans sa préoccupation de contribuer de façon significative à une meilleure compréhension de la réalité, le chercheur doit veiller à s'assurer de la validité de ses résultats, de leur valeur explicative et de leur stabilité (Drapeau, 2004). Dans cette perspective, la validation des méthodes qualitatives peut s'effectuer à partir des critères

suivants : la validité interne, la fiabilité, la généralisation des résultats et le critère de saturation (Mucchielli, 2009).

Critère de validité interne

Le critère de validité interne (ou acceptation interne; ou de crédibilité) se définit par le degré de concordance entre les observations du chercheur et sa plausibilité aux yeux des participants interviewés (Mucchielli, 2009). Concrètement, nous avons validé notre compréhension des données recueillies (et en valider le sens), en interrogeant à ce sujet les participants en clôture d'entrevue. La validité interne de cette étude et la vérification de la plausibilité des interprétations a également été effectuée auprès de collègues et/ou des membres du comité de thèse.

Critère de fiabilité

Le critère de fiabilité permet d'assurer la cohérence et la stabilité du processus engagé dans cette étude. En contexte d'étude qualitative, le chercheur peut recourir à une description exhaustive de la démarche (par exemple : implication du chercheur, considération des imprévus, etc.) qui a mené aux résultats, et ce, de manière à en assurer la reproductibilité (Mucchielli, 2009).

Validité externe ou transférabilité

Le critère de transférabilité permet d'assurer la généralisation des observations et des résultats à l'intérieur d'autres contextes (Drapeau, 2004). La sélection d'un échantillon

diversifié et représentatif est primordiale. En recherche qualitative, il convient de s'attarder sur la notion de saturation lors de la conception de l'échantillon (Drapeau, 2004). De plus la description détaillée de l'échantillon, du contexte de la collecte de données et de l'analyse des observations permettra au lecteur de mesurer de manière éclairée si une « généralisation » des résultats de cette étude est envisageable dans un autre contexte particulier (Drapeau, 2004; Duchesne, 2000).

Critère de saturation

La saturation des données est atteinte lorsque la collecte d'informations n'apporte plus rien de significatif à la compréhension de l'objet d'étude (Royer, Guillemette, & Moreau, 2005). Concrètement, la saturation des données peut être perçue lorsque plus aucune nouvelle catégorie (sous-thème) n'émerge et lorsque les données n'enrichissent plus la compréhension de leurs propriétés et de leurs relations (Corbin & Strauss, 2008).

Résultats

Tel qu'exposé précédemment, le présent projet de recherche repose sur une démarche en deux volets, soit à la fois théorique et empirique. La première partie de ce chapitre prendra donc la forme d'une réflexion argumentative sur la notion d'incertitude ainsi que sur les particularités du processus décisionnel. Un modèle intégratif sera à cette fin présenté. Il a été élaboré à partir de ce que renferme la littérature au sujet du processus décisionnel en situation d'incertitude, et qui permet de conceptualiser le cheminement à la fois cognitif, émotionnel et comportemental par lequel passent les éducatrices confrontées à des doutes de maltraitance. Les étapes constitutives de ce modèle ainsi que la dynamique des variables qu'il implique seront exposées.

Dans la seconde partie des résultats, il sera question d'un bref rappel des objectifs de la démarche empirique. La procédure de collecte de données sera ensuite présentée. La description des milieux de garde qu'il a été possible d'approcher ainsi que les caractéristiques des participantes qui ont été interrogées seront rapportées. Une réponse à chacun des trois objectifs sera ensuite exposée. Les principaux facteurs susceptibles d'influencer le niveau d'incertitude des éducatrices, la façon dont elles amorcent le processus de traitement de l'information et dont elles analysent la situation seront ainsi analysés. Enfin, les comportements qui ont été privilégiés par les participantes afin de prendre en charge la situation, ou du moins afin d'y répondre, seront abordés.

Volet I : Approche théorique : la notion d'incertitude au centre de la prise de décision

Tel que vu précédemment, cette notion d'incertitude est une constante importante au sein de la littérature. Ce qui suit donnera un aperçu de l'impact que peut avoir l'impression d'incertitude au sein du processus cognitif de prise de décision. Il sera ensuite question d'une présentation de l'évolution de la recherche portant sur la prise de décision sous incertitude en y relevant les points phare. Enfin, à partir de ces données, nous proposerons un modèle théorique permettant d'appréhender le processus décisionnel entourant le signalement. Ce dernier intègre à la fois la notion d'incertitude et ce qui a pu être dégagé précédemment sur les modèles théoriques entourant le processus décisionnel.

Lorsqu'une décision doit être prise, l'individu peut être mue par diverses émotions ou impressions, dont l'incertitude, qui influencent le processus cognitif sous-jacent (Loewenstein, Weber, Hsee, & Welch, 2001; Longford, 2008; Smithson, 2008). La notion d'incertitude se comprend alors comme étant le manque de clarté voire l'absence d'informations (Smithson, 2008). Le niveau d'incertitude au sein d'une prise de décision se joue en fonction de la disponibilité des informations et du degré de clarté avec lesquelles elles se présentent à l'individu. Lemaire (1999) décrit les situations de décisions sous incertitude comme étant caractérisées par le fait que l'individu ignore les conséquences ainsi que leur probabilité. Elles se distinguent bien entendu des situations de décisions sous certitude, pour lesquelles les retombées sont connues. Les décisions à risques constituent un domaine particulier du jugement sous incertitude. Elles surviennent lorsque l'issue ou les conséquences de l'action posée sont incertaines, mais que les risques

encourus, soit les possibilités de « gains » ou de « pertes », de « coûts » ou de « bénéfices » sont bien définies (Zeelenberg & Pieters, 2004).

La perception négative que l'individu a de ces situations d'incertitude favorise l'émergence d'un comportement de méfiance et de précaution (Cadet & Chasseigne, 2009). Une telle situation amène l'individu à douter de la validité des indices dont il dispose pour effectuer son choix, de leur applicabilité ou de leur pertinence vis-à-vis d'une circonstance donnée. Budner (1962) définit l'aversion à l'impression d'incertitude par la tendance à percevoir ou à interpréter des situations d'incertitude comme étant menaçantes. Ces « situations ambiguës » peuvent faire référence au caractère nouveau ou complexe d'une situation ou encore à la présence d'éléments contradictoires au sein de cette dernière. Les recherches de Budner avaient fait ressortir deux types de réponses à la menace que représente une situation incertaine. La soumission ou un comportement d'évitement, constitue une première réaction possible. Le déni, qui se manifeste par le refoulement de la tension ressentie ou encore par un comportement destructeur ou de sabotage, est le second type de réponse pouvant être appréhendé.

Bien que nous y reviendront plus tard, lorsqu'il sera question d'aborder les différents processus cognitifs qui précèdent les réponses comportementales à ces situations, ces notions mettent déjà en lumière les différences individuelles qu'il peut y avoir dans le degré de tolérance à l'incertitude et dans la façon d'affronter ces situations qui la génèrent.

La prise de décision

La prise de décision en situation d'incertitude fait l'objet de nombreuses études tant dans le domaine de la neuroéconomie que de la psychologie. Selon les premières théories, dites normatives, les choix des individus reposent avant tout sur un processus purement cognitif et logique. Simon (1957, 1990) dresse un premier modèle de processus décisionnel qui invoque la rationalité procédurale. Il suggère que l'individu, face à un choix simple (comportant trois alternatives, par exemple) aura tendance à se montrer facilement rationnel et user plus aisément d'un raisonnement logique. Lorsqu'il est confronté à un choix plus complexe (soit à de multiples alternatives), le même individu, alors assujéti à un certain niveau d'incertitude, tentera de trouver une solution satisfaisante avant d'analyser de manière exhaustive les possibilités qui se posent devant lui. C'est à la lumière de ce modèle que Kahneman et Tversky (1974) élaborent leur théorie des heuristiques. Ces dernières constituent des règles cognitives sur lesquelles, en situation d'incertitude, les individus construisent leurs jugements (Kahneman & Tversky, 1974). Ces heuristiques s'avèrent souvent très utiles, mais peuvent avoir l'inconvénient d'introduire des biais de raisonnement. Elles permettraient de faire une évaluation juste, dans la majorité des situations, et diminueraient l'effort cognitif déployé. Trois heuristiques sont d'ailleurs fréquemment utilisées et citées dans la littérature : (1) l'heuristique de représentativité; (2) l'heuristique de disponibilité d'instances; et (3) l'heuristique d'ancrage et d'ajustement. L'heuristique de représentativité est le fait de reposer son jugement sur une représentation de la réalité ou sur des stéréotypes plutôt que sur une analyse logique. Elle revient en fait à généraliser de façon hâtive à partir de cas

particuliers, sans faire usage de raisonnement. L'heuristique de disponibilité d'instance réfère au mode de raisonnement qui se base principalement sur les informations immédiatement disponibles dans l'esprit de l'individu. Enfin, l'heuristique d'ancrage et d'ajustement consiste en l'évaluation d'une situation à partir d'événements similaires antérieurement vécus (Kahneman & Tversky, 1974). Le modèle de Simon, tout comme la théorie défendue par Kahneman et Tversky, soutiennent le caractère purement rationnel de la prise de décision et s'inscrivent en ce sens dans une vision plus classique de ce processus cognitif et de la dynamique des mécanismes qu'il sous-tend.

Les théories du double processus

Afin de comprendre la persistance des erreurs décisionnelles malgré l'activation d'un processus de raisonnement logique, les théories du double processus posent l'hypothèse que deux voire trois systèmes aux mécanismes cognitifs distincts sont impliqués dans la prise de décision (de Neys, 2006; Evans, 2003; Habib, 2012; Kahneman & Frederick, 2002).

Selon ces théories, le processus décisionnel impliquerait l'activation de deux systèmes d'opérations cognitives que l'on pourrait, de façon traditionnelle, désigner par l'intuition (système de Type 1) et la raison (système de Type 2) (Kahneman & Frederick, 2002). Ces deux systèmes se distinguent par leur vitesse, leur contrôlabilité et par le contenu sur lequel ils opèrent. Le système, dit de Type 1, est intuitif et rapide. Il ne dépend pas des capacités cognitives de l'individu (Habib, 2012). Le processus qu'il sous-tend est

associatif plutôt que déductif, basé sur un traitement parallèle plutôt que sériel, caractérisé par une certaine automatisation des réponses et un faible coût en termes d'effort cognitif. Il est en soi autonome et n'implique pas d'effort d'attention ou de récupération en mémoire (de Neys, 2006; Habib, 2012). Il propose finalement une réponse rapide et intuitive à un problème posé. Le second système, dit de Type 2, relève de processus plus réfléchis, moins primitifs. Ils sont partiellement conscients et contrôlables. Contrairement aux processus du premier système, ceux qui sous-tendent le système de Type 2 privilégient une approche déductive et un traitement sériel de l'information (Kahneman & Frederick, 2002). Pour résoudre des problèmes, il s'appuie sur des éléments concrets issus du contexte ou encore sur des informations placées en mémoire à long terme. Le recours à ce second système engendre des processus qui sont plus lents et plus coûteux cognitivement. Il dépend d'ailleurs grandement des capacités cognitives et mnésiques (récupération) de l'individu ainsi que celles rattachées à la mémoire de travail, laquelle se définit par un espace de travail mental permettant de maintenir des informations pendant une très courte période de temps ainsi que de les manipuler.

L'activation des deux systèmes est concurrentielle (Kahneman & Frederick, 2002). Leur interattraction se produit à travers la récupération d'un traitement de Type 1, donnant une réponse intuitive et « spontanée », par le traitement de Type 2. La présence d'erreurs de jugement et de biais heuristiques est attribuable tant au traitement de Type 1 que de Type 2. En effet, les biais engendrés par le traitement du premier système (appelés biais heuristiques fondamentaux), sont associés à un élément d'information sur lequel s'arrête

l'individu pour le considérer pertinent. Kahneman et Frederick renvoient cette focalisation à une vision trouble liée à la prédominance de l'*impression* (plutôt que la conviction) au cours du système 1. La présence de biais heuristiques engendrés par le second système (appelés biais analytiques fondamentaux) correspond à l'absence de correction des hypothèses générées précédemment ou de mise en place d'alternatives. En ce sens, l'effet de la vision trouble sur le jugement et sur l'analyse relève d'un échec du système 2 (Kahneman & Frederick, 2002). Un peu plus tard, Evans (2003) ajoute l'idée de l'existence d'un troisième système (de Type 3). Celui-ci serait impliqué dans la résolution de conflits entre les systèmes de Type 1 et 2. Il permettrait le contrôle cognitif nécessaire à la mise en place des ressources issues du système 2.

Les théories du double processus nous amènent à considérer l'idée selon laquelle la prise de décision ne serait pas purement le fruit d'un traitement unique raisonné et logique. Elles constituent d'ailleurs une porte d'entrée vers une intégration progressive des émotions dans le processus décisionnel (Habib, 2012). Houdé et ses collègues (2001) démontrent d'ailleurs le lien entre l'accès à la déduction logique et les émotions ainsi que le rôle des émotions dans le passage d'un système à un autre. Les chercheurs ont soumis deux groupes à des tâches de nature logico-déductive. Les groupes effectuaient les tâches avant et après une séance de pratique. L'un des groupes recevaient un entraînement appelé « logico-émotionnel », qui comprenait à la fois des exercices pour pratiquer les tâches logiques ainsi que des avertissements et indications inhibiteurs sollicitant les émotions du participant (p. ex., [...] *pour vous aider à comprendre, considérez différentes réponses et*

éliminez celles susceptible de vous piéger.). Le second groupe n'effectuait que les exercices d'entraînement et n'était pas exposé aux avertissements. Houdé et son équipe ont récolté des données à partir de la tomographie par émission de positrons (TEP). Alors qu'aucune différence intergroupe n'est rapportée en termes de taux d'erreurs et d'activité cérébrale avant la séance d'entraînement, un écart en faveur du groupe « logico-émotionnel » est observé après la séance. En effet, les auteurs rapportent un plus haut taux de réussite aux tâches de déduction. Les résultats neuronaux montrent une activation du cortex préfrontal ventromédian droit, associé à la composante émotionnelle de l'inhibition des erreurs, et ayant permis aux participants de détecter les biais potentiels et de s'autocorriger (Houdé et al., 2001). Alors que l'altération des capacités de raisonnement et de déduction en lien avec des lésions de cette région cérébrale avait été démontrée, Houdé et ses collègues montrent pour la première fois sur des sujets sains, l'implication directe de l'aire préfrontale ventromédiane droite et donc des émotions sur la capacité de déduction et de résolution.

Le rôle des émotions dans la prise de décision sous incertitude

À partir des années 1980, Zajonc (1980) postule une influence de l'état émotionnel dans le traitement de l'information et le jugement. Bien que ce qu'il avance s'inscrive encore dans une perception d'indépendance des systèmes affectifs et cognitifs, l'auteur attribue au traitement découlant de réactions émotionnelles la qualité d'être plus rapide et automatique que l'analyse issue d'un processus cognitif.

Un peu plus tard, l'idée du rôle des émotions est, de façon plus concrète, mise de l'avant par les travaux de Damasio (1995). L'auteur suggère que la prise de décision, particulièrement en situation d'incertitude, ne relève pas uniquement de mécanismes purement rationnels. Prendre une décision ne se limite donc pas à l'accès à un savoir, à la faculté de raisonner ou d'envisager les possibilités et les conséquences qui y sont associées, mais implique également la réactivation d'une expérience émotionnelle antérieure que Damasio appelle « marqueur somatique ». Particulièrement lorsque des gains ou des pertes potentielles sont en jeu, les émotions sont fortement impliquées dans la prise de décision et supportent la raison à travers l'apport informatif qu'elle permet, au sein du processus qui l'y conduit. De façon plus concrète, ces marqueurs somatiques se présentent sous la forme de manifestations émotionnelles générées à partir de ce qui a été précédemment vécu par l'individu et par l'anticipation de ce qui sera peut-être vécu. Ces signaux constitueraient ainsi une source d'information essentielle nourrissant l'anticipation de l'individu sur les conséquences qu'auront son choix, le caractère désirable ou indésirable des possibilités envisagées (Damasio, 1995; Habib, 2012; Slovic, Finucane, Peters, & MacGregor, 2002). Bien que les émotions ressenties ou anticipées puissent avoir le défaut de conduire l'individu au biais, à l'erreur, elles éclairent, facilitent et accélèrent l'accès à la logique (Damasio, 1995; Habib, 2012; Houdé et al., 2001). En situation d'ambiguïté et d'incertitude, dans laquelle une analyse purement logique et rationnelle souffrirait du manque de clarté de la situation et d'informations factuelles, la manifestation d'une régulation somatique induite par la mémorisation d'une expérience antérieure semblable aide l'individu à ressentir l'émotion appropriée à la situation

présente et ainsi à faciliter l'adoption plus rapide d'un comportement adéquat (Habib, 2012). Bien qu'elle puisse accélérer le processus décisionnel, ce mécanisme de récupération des émotions peut également l'entraver ou le perturber ainsi que générer un comportement inadéquat (Bechara, 2011; Damasio, 1995; Habib, 2012). En effet, si la peur générée par la vue d'un animal sauvage peut amener l'individu à s'inquiéter de la dangerosité de la situation et à s'en éloigner afin de ne pas se faire attaquer; cette même peur pourrait aussi être générée par la vue d'un objet inoffensif (un chat par exemple) qui suscite le même comportement, mais cette fois de façon inappropriée. L'utilisation du marqueur somatique aura, dans le second cas de figure, perturbé l'évaluation rationnelle de la situation et mené à une décision inadéquate.

Dans les années 2000, la variable émotionnelle prend de plus en plus d'autonomie dans le processus décisionnel, particulièrement dans les situations risquées. En effet, à travers leur hypothèse de *Risk as feelings*, Loewenstein et ses collègues (2001) proposent l'idée selon laquelle le processus purement rationnel et logique serait en majeure partie évacué de la prise de décision en situation risquée. L'évaluation proprement cognitive des risques encourus ne seraient pas alors à l'origine des comportements, mais plutôt les réactions émotionnelles induites. Bien qu'on s'éloigne ici un peu du contexte d'incertitude, cette hypothèse demeure intéressante par le fait qu'elle s'applique à des situations dont on ne connaît pas l'issue et donc à un état émotionnel reposant sur une anticipation spéculative du futur.

Modèle intégratif du processus décisionnel entourant le signalement

Les recherches appliquées portant sur le signalement de la maltraitance en milieu scolaire ou préscolaire ne semblent pas s'être encore penchées sur l'implication plus directe des fonctions cognitives et des émotions d'une telle prise de décision. Il paraît pourtant raisonnable de penser qu'en faisant face au soupçon d'un cas de maltraitance, les éducateurs ou les enseignants soient mus par un processus de raisonnement particulier et par l'activation de plusieurs émotions (Poitras, 2014). Il devient ainsi pertinent d'aller au-delà du regard plus écologique que l'on a porté jusqu'à maintenant sur le problème à l'étude, qui s'en tient à l'observation des facteurs individuels (démographiques, scolaires, etc.), situationnels ou environnementaux et à leur interaction. Interroger le niveau d'incertitude des acteurs impliqués ainsi que la façon dont elle influence la prise de décision et l'action (ou l'inaction) qui suit constituerait un angle d'approche intéressant pour répondre au problème de signalement. En ce sens, une telle investigation permettrait peut-être d'en savoir davantage sur leur façon de réagir face à un cas de maltraitance soupçonnée, et ce, en regard de leurs obligations professionnelles et légales.

Afin d'appréhender le processus décisionnel entourant le signalement nous proposons un modèle (voir Figure 4) qui intègre à la fois la notion d'incertitude et ce qui a pu être dégagé précédemment sur les modèles théoriques entourant le processus décisionnel. Comme nous le verrons, il s'agit d'un modèle comprenant trois étapes qui se suivent : (1) l'installation de l'incertitude; (2) le processus de traitement; et (3) la réponse ou le comportement.

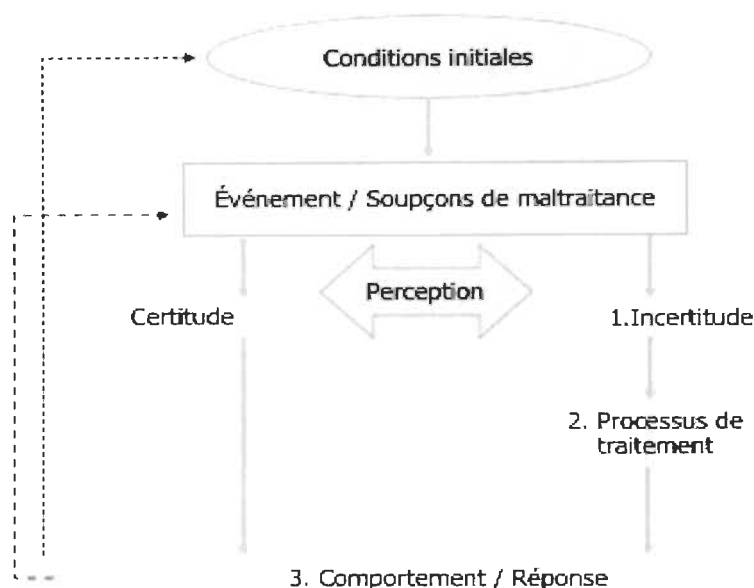


Figure 4. Modèle intégratif du processus décisionnel en situation d'incertitude.

L'installation de l'incertitude

La situation soupçonnée de maltraitance est susceptible de plonger l'individu dans une impression d'incertitude dont le niveau dépend de plusieurs facteurs. À partir de ce qui a été soulevé dans la littérature, nous avons dégagé quatre catégories de facteurs modulant le niveau d'incertitude en contexte de soupçon de maltraitance. Premièrement, le caractère ambigu de la situation expliqué par la disponibilité variable des signes de maltraitance contribue à l'impression d'incertitude. Ce que ces signes évoquent, l'évaluation de leur dangerosité et de leur fréquence par l'éducateur sont des éléments qui ont une incidence sur la certitude de l'éducateur quant à la présence de maltraitance intrafamiliale. Deuxièmement, nous avons vu que la prise en considération des conséquences de la maltraitance sur l'enfant ainsi que sur l'effet du signalement sur l'éducateur lui-même, la famille et le jeune était souvent relevée. Cette prise en compte

constitue une source de questionnement et d'incertitude pour l'éducateur. Les caractéristiques individuelles, telle que le tempérament, l'expérience de travail ou en matière de signalement, les connaissances, la perception de son rôle, de même que les croyances et les valeurs forment une troisième catégorie de facteurs qui sont susceptibles de faire varier le niveau d'incertitude vis-à-vis d'une situation soupçonnée ou avérée de maltraitance. Enfin, une quatrième famille de facteurs est l'environnement de l'éducateur, soit le cadre dans lequel il œuvre : les ressources disponibles pour le soutenir, le niveau de sécurité perçu, l'isolement, la présence ou non d'un protocole préétabli, la perception du système de protection de la jeunesse, etc. Ces éléments peuvent contribuer à rassurer l'éducateur aux prises avec une situation de maltraitance.

Chacune de ces quatre catégories de facteurs influencent, à différents niveaux, l'état dans lequel se trouve l'individu au moment de faire face aux premiers soupçons. L'intensité de l'impression d'incertitude et la façon dont l'individu la supporte auront ensuite une incidence sur les processus de traitement de l'information et la prise de décision qui s'enclencheront.

Processus de traitement

Nous avons choisi de nous inspirer de la théorie du double processus de Kahneman et Frederick (2002) puisqu'elle permet de modéliser de façon claire les niveaux de traitements en situation d'incertitude. Bien que le rôle des émotions ne fasse pas partie de leur modèle, d'autres études plus récentes (Bechara, 2011; Habib, 2012; Houdé, 2019;

Houdé et al., 2001) ont démontré l'implication des émotions au sein du transfert d'un système de pensée à un autre.

Le processus de traitement (voir Figure 5) qui oriente l'éducateur dans sa décision de signaler ou de prendre en charge autrement une situation soupçonnée de maltraitance, a comme point de départ une situation initiale. Dans ce contexte-ci, nous avons vu que cette dernière était empreinte d'un état d'incertitude modulé par le degré d'ambiguïté caractéristique des signes de mauvais traitements, par les particularités individuelles, par les conséquences anticipées ou encore par le soutien perçu de l'environnement de l'éducateur. Cette émergence des soupçons apporte, dans un premier temps, son lot d'émotions (Poitras, 2014). Celles-ci, telles que la peur, l'anxiété, la tristesse ou encore la colère, sont anticipées puis ressenties dans le moment présent. Elles auront un impact sur la façon dont l'éducateur entamera sa première phase de traitement. Les émotions sont générées à partir de la réactivation d'une expérience émotionnelle antérieure (Damasio, 1995), à l'issue de laquelle se retrouve un marqueur somatique.

L'émotion ressentie ou appréhendée est donc le résultat d'un rappel de ce qui a été vécu antérieurement. Ces signaux émotionnels nourrissent rapidement la première phase de traitement de l'information. Celle-ci, que l'on peut rapprocher du système de Type 1 du modèle de Kahneman et Frederick (2002), est caractérisée par une analyse rapide de la situation, en fonction, notamment, de ce qui est perçu de celle-ci. L'intuition est l'élément qui conduira cette première étape (de Neys, 2006; Kahneman & Frederick, 2002).

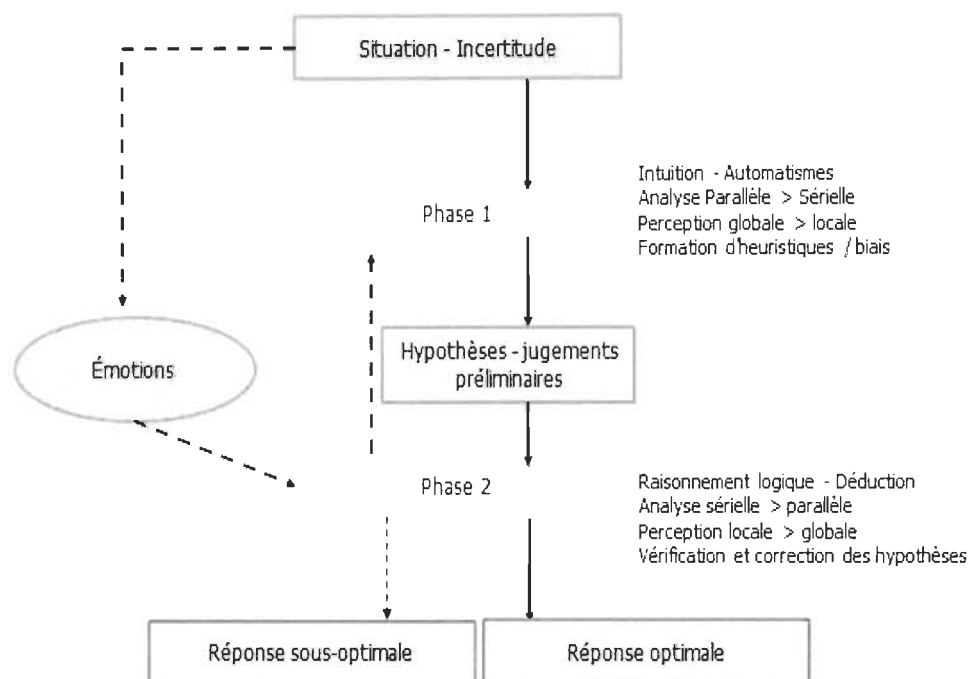


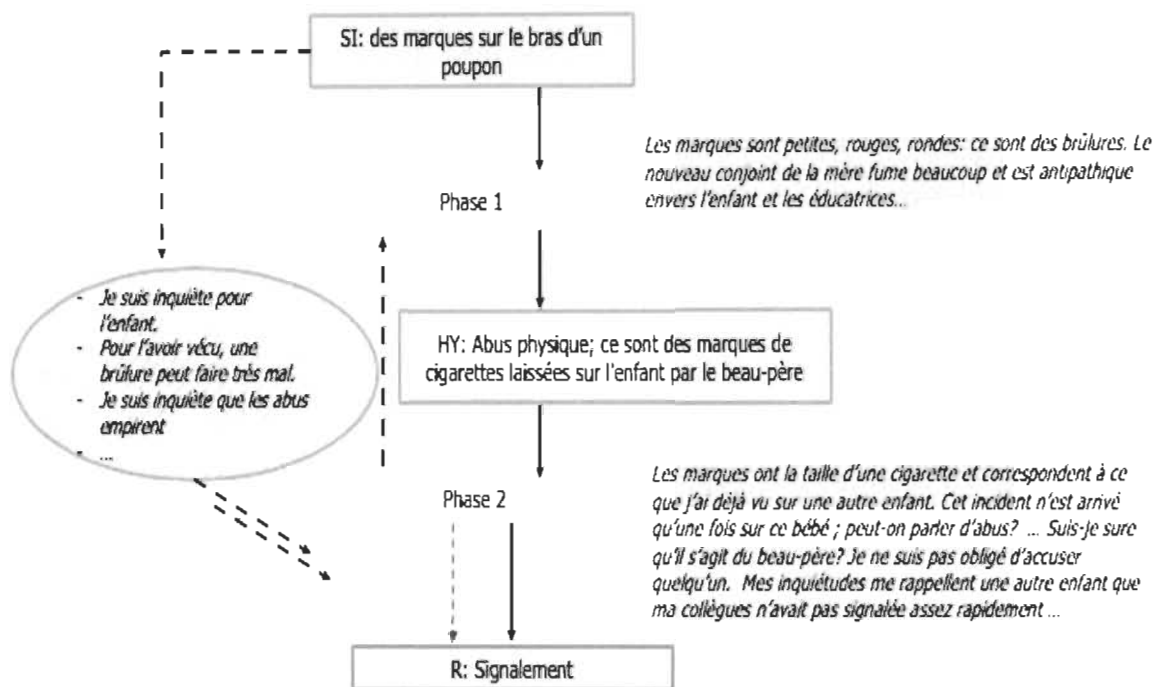
Figure 5. Processus de traitement.

En fonction des croyances et de la perception globale, générale et s'avérant parfois biaisée, de ce qui est vécu, l'individu effectue une première évaluation de la situation. Des hypothèses ou « jugements intuitifs » (Kahneman & Frederick, 2002) basées sur des heuristiques émergent de celle-ci. La seconde étape, qui réfère quelque peu au système de Type 2 vu précédemment, est chargée de contrevérifier les hypothèses (heuristiques et biais) issues de la phase 1. Pourvu d'une capacité d'analyse logique et déductive, cette deuxième étape constitue un processus de traitement plus conscient et contrôlé. Ce système est chargé de scruter de manière détaillée les caractéristiques de la situation ainsi que les facteurs sur lesquels repose le sentiment d'incertitude. Cette analyse peut avoir comme issue la préservation de l'hypothèse initiale ou la modification de cette dernière; le fonctionnement de ce second système dépendant fortement des capacités cognitives et

de récupération de l'individu. L'échange entre le système de Type 1 et de Type 2 est très rapide. Ces derniers travaillent de façon concomitante.

De plus, si les émotions générées par les marqueurs somatiques peuvent contribuer à renforcer une perception inadéquate, elles peuvent aussi constituer une aide à l'accès à la logique à partir de l'expérience émotionnelle acquise antérieurement (Damasio, 1995; Habib, 2012; Houdé, 2019). En effet, les émotions contribuent à nourrir la seconde phase de traitement d'un certain apprentissage en prenant la forme de ce que l'on pourrait voir comme des mises en garde. Ces avertissements peuvent s'avérer ou non appropriés : aider ou induire en erreur l'individu.

Afin de rendre plus concrète notre explication du processus de traitement en contexte de situation de maltraitance soupçonnée, nous avons schématisé, à partir de notre modèle initial, la situation d'une éducatrice confrontée à des marques sur le bras d'un poupon (voir Figure 6). Bien que, comme on peut s'en douter, le schéma proposé simplifie grandement la réalité de ce qui est vécu intérieurement par l'individu et ne rende pas tout à fait justice à la complexité des pensées et des émotions émergentes, il a pour but d'illustrer les composantes du processus de traitement.



SI: Situation initiale ; HY : Hypothèse ; R : Réponse

Figure 6. Exemple d'un processus de traitement en situation de maltraitance soupçonnée.

Nous pouvons donc voir dans la découverte de marques laissées sur le bras d'un enfant dont l'éducatrice a la charge, la situation initiale. Cette dernière est empreinte d'incertitude et fait émerger des souvenirs d'expériences antérieures et des émotions qui y sont associées. Lors de la première phase de traitement, l'éducatrice effectue un lien direct entre la marque observée sur le bras de l'enfant et une brûlure de cigarette. Cette inférence, qui s'avère ou non juste, peut être associée à l'image du beau-père, à la fois antipathique et fumeur, qui semble paraître spontanément en elle. L'association hâtive d'abord entre la marque et la brûlure peut correspondre à la formation d'une heuristique de représentativité. Quant à celle faite entre ce qui a été déterminé comme une brûlure et

de l'abus perpétré par le beau-père, cette conclusion nous fait penser à une heuristique d'ancrage ou encore de négativité. Un premier jugement de la situation est ainsi émis et sera instantanément relayé au système de Type 2 (phase 2). Ce dernier poussera l'analyse de la situation un peu plus loin et en fonction des capacités cognitives de l'éducatrice. Une remise en question consciente des heuristiques s'effectue et contribue à nuancer la perception initiale de l'individu. Les émotions auront un impact sur l'évaluation de la situation. Par exemple, l'inquiétude vis-à-vis de l'enfant contribuera à recentrer son jugement sur l'enfant (la victime) plutôt que sur le beau-père (l'agresseur). Dans ce qui résulte de la phase 2, subsistent peut-être des heuristiques et des jugements erronés qui conduiront à une réponse ou à comportement inadéquat. Nous aurions pu ajouter, dans ce contexte d'incertitude, un calcul des conséquences (coûts-bénéfices) par rapport aux différentes options envisagées.

Ce processus doit être vu comme un échange répété entre les deux phases, échanges renvoyant à plusieurs interrogations ou sources d'incertitude pour l'individu. Leur activité s'enclenche dans le but d'apaiser l'incompréhension et l'inconfort générés par la situation initiale. Enfin, il est important de faire remarquer que de telles situations ne génèrent pas uniquement cet état d'incertitude, mais plonge également souvent l'éducateur dans une course contre la montre (Poitras, 2014). La pression du temps fait diminuer l'efficacité cognitive, encourage justement le recours aux heuristiques (Kahneman & Tversky, 1974) ainsi que la formation de jugements et de décisions erronés.

Le comportement

La réponse, ou le comportement, constitue la dernière partie de notre modèle intégratif (voir Figure 5). Elle est le résultat ou le contenu de la décision, en termes d'action (ou d'inaction), qui dépend à la fois du niveau d'incertitude initial puis des processus de traitement qui se sont opérés. La réponse, qui peut être le signalement direct, peut aussi consister en une première prise en charge de la situation, telle que la prise de note dans un cahier d'observation ou encore le rapport de la situation à un collègue. Ces actions viendront par la suite modifier la situation initiale. Cette nouvelle situation influencera à son tour le niveau d'incertitude et enclenchera de nouveaux mécanismes internes. La qualité de cette réponse (« adéquate » ou « non adéquate ») dépend des enjeux impliqués dans la situation et réfère à l'impact qu'elle aura eu sur la situation initiale de danger potentiel pour l'enfant.

La nécessité de l'état d'incertitude

Selon ce modèle, l'incertitude émerge de la situation initiale, détermine les moyens utilisés par l'éducatrice et s'exprime dans la décision, soit dans l'action ou l'inaction. Bien que l'incertitude puisse « paralyser » l'éducatrice et lui faire prendre une décision inadéquate, elle constitue également un moteur pouvant enclencher chez l'employée un processus la menant vers une prise en charge efficace de la situation. L'absence d'incertitude, de remise en question de la situation, des indices dont elle dispose ou encore de ses propres connaissances ne mèneraient pas forcément à une prise en charge plus

efficace. L'incertitude invite en ce sens à une certaine prudence, à un doute nécessaire permettant parfois de mieux appréhender la réalité.

Volet II : Les entretiens semi-dirigés

Le second volet de ce travail de recherche comprenait une collecte de données réalisée auprès des éducatrices de milieux de garde préscolaires, à partir d'entretiens semi-dirigés. Dans cette section, après un bref rappel des objectifs de recherche, nous présenterons les participantes, certaines caractéristiques des récits rapportés ainsi que des milieux approchés. Nous reviendrons ensuite sur chacun des objectifs formulés afin de présenter, à partir des *verbatim* des entrevues, les résultats de recherche.

Rappel des objectifs

Le but premier de cette étude est d'arriver à comprendre les raisons pouvant expliquer la faible tendance au signalement par les milieux de garde en considérant les différentes étapes de la prise de décision. À la lumière des facteurs explicatifs soulevés par la littérature et des théories récentes portant sur le processus décisionnel en situation d'incertitude, nous avons exploré les processus cognitifs et émotionnels sous-jacents au comportement de signalement ou de prise en charge. L'ambition de cette thèse se déclinait en trois objectifs, lesquels ont été établis en fonction des étapes du modèle intégratif du processus décisionnel relatif au signalement sous incertitude. L'atteinte de ces objectifs amènera une compréhension plus approfondie du parcours de l'éducateur vers la prise en charge (passive ou active) d'une situation soupçonnée ou avérée de maltraitance.

Objectif 1. Identifier les facteurs qui sont le plus susceptibles de moduler le niveau d'incertitude chez les éducateurs. Nous souhaitons cibler ce qui, dans la situation du cas soupçonné (signes de mauvais traitement), dans les caractéristiques individuelles, dans ce qui est anticipé par l'éducateur ainsi que dans le support (ou l'absence de support) de l'environnement influence l'état d'incertitude. Nous souhaitons dégager les convergences et les divergences en termes de facteurs d'influence de l'incertitude.

Objectif 2. Interroger l'influence de la variable d'incertitude sur la prise de décision qui précède le signalement ou toute autre forme de réponse comportementale (active ou passive). Cet objectif comprend trois sous-objectifs :

- a) Cibler les émotions prédominantes au début du processus de traitement, soit lors des premiers soupçons de maltraitance intrafamiliale.
- b) Comprendre et décrire la façon dont s'amorce le processus de traitement de l'information. Il s'agit ici de relever les premières pensées, les premières intuitions, les premiers liens établis ainsi que les premières hypothèses des éducatrices pour résoudre le problème qui se pose devant elles. Il sera également question d'effectuer des liens entre cette première phase de traitement, le niveau d'incertitude et les premières émotions ressenties.
- c) Décrire la façon dont les éducatrices ont analysé et évalué plus exhaustivement la situation. Décrire la façon dont évolue leur traitement de la situation et les éléments qui les ont aidées, le cas échéant, à dépasser un certain niveau de

raisonnement. Enfin, faire ressortir les différences entre la première et la seconde phase du processus décisionnel.

Objectif 3. Comprendre et décrire les réponses comportementales des participantes.

- a) Décrire les liens entre les processus de traitement et les réponses comportementales des participantes.
- b) Interroger la façon dont les comportements ont pu influencer l'état initial d'incertitude.
- c) Rapporter ce que les sujets pensent aujourd'hui de leurs choix et de leurs actions ainsi que leur avis sur ce qui aurait pu modifier leur façon de prendre en charge une situation semblable.

Présentation des milieux approchés

La collecte de données a finalement pu être réalisée à travers six milieux de garde de la région de Trois-Rivières en Mauricie. Notre échantillon comprend les principaux types de milieux de garde que l'on retrouve dans la province de Québec (voir Tableau 2). Parmi ces milieux, nous comptons deux CPE, dont l'un comprenait trois installations (régies par trois différentes directrices adjointes), une garderie privée ainsi qu'un milieu familial (RSG). Cette répartition déroge de ce qui avait initialement été prévu.

Tableau 2
Types de milieux de garde

Milieux de garde	Pourcentages
Centre de la petite enfance	66 %
Garderie privée	27 %
Garderie en milieu familial	7 %

Puisque toutes les participantes ont tenu à être interrogées sur leur milieu de travail¹ et pendant leurs heures de travail, la direction des milieux approchés a dû mobiliser une éducatrice remplaçante lors des demi-journées pendant lesquelles avaient lieu les entrevues. La réalité de certains milieux, plus particulièrement des milieux privés et des milieux familiaux a rendu difficile cette adaptation.

Pour le CPE comprenant trois installations, nous avons pu, lors de l'assemblée du personnel qui avait lieu dans chacun des trois établissements, venir présenter notre projet et distribuer les questionnaires démographiques. Quant au second CPE, puisqu'aucune réunion du personnel n'était prévue, des questionnaires et des lettres d'information ont été remises à la directrice afin qu'elle puisse les distribuer aux éducatrices du milieu. Ces dernières étaient invitées à les remplir et à les insérer dans une enveloppe prévue pour

¹ Cette façon de procéder a amené quelques modifications à la garantie d'anonymat initialement formulée. Toutefois, avant le jour de l'entretien, les participantes ont été avisées que le fait d'effectuer l'entrevue au milieu de garde allait rendre difficile la préservation de l'anonymat envers les membres de la direction (chargés d'organiser les remplacements) et le personnel du milieu. Cet avis était accompagné d'une offre de reporter l'entrevue dans un autre lieu et de la possibilité de se retirer du projet.

préserver leur anonymat. Pour ce qui est de la garderie privée, il ne nous a pas été possible d'émettre à l'avance les questionnaires. La direction a présenté à ses employés le projet de recherche et l'invitation à y participer. Les éducatrices intéressées pouvaient ensuite communiquer directement avec l'étudiante-chercheuse. Un échange par courriel a permis de vérifier l'éligibilité de leur participation. Les questionnaires démographiques ont pu être remplis avant le début de l'entretien. Le milieu familial a été approché à partir de l'un des CPE participant qui agissait comme Bureau coordinateur. L'éducatrice responsable s'est montrée intéressée à participer et nous a contacté par la suite. Le questionnaire a également été rempli avant le début de l'entretien.

Présentation des participantes. En tout, 14 éducatrices ont pu être interrogées. Ce nombre correspond à ce qui était attendu. Le Tableau 3 présente les caractéristiques (âge, sexe et fonction occupée).

L'âge moyen des participantes est de 37 ans ($M = 37,14$; $SD = 10,9$). L'échantillon comprenait deux membres de la direction (de CPE), une responsable d'un service de garde en milieu familial et 11 éducatrices. Bien que nous souhaitions interroger un membre de la direction en milieu privé, la directrice de l'unique garderie privée participante a préféré ne pas prendre part au projet de recherche. L'échantillon est composé uniquement de femmes. Cela reflète la proportion de femmes au sein des milieux de garde participants. En effet, seule une installation d'un CPE comprenait deux hommes éducateurs, lesquels ne se sont pas montrés intéressés à participer aux entrevues.

Tableau 3
Profil des participantes

Noms*	Âge	Sexe	Fonction occupée
Nathalie	46	F	Direction à la pédagogie
Chloé	25	F	Éducatrice
Cindy	36	F	Éducatrice
Claudia	42	F	Éducatrice
Hélène	25	F	Éducatrice
Julie	39	F	Directrice adjointe
Kathleen	27	F	Éducatrice
Lucie	34	F	Éducatrice
Marie-Ève	40	F	Éducatrice
Marie-Josée	57	F	Éducatrice
Roxanne	25	F	Éducatrice
Stéphanie	31	F	Éducatrice
Sylvie	58	F	Éducatrice et RSG
Véronique	35	F	Éducatrice

Notes. * Les noms ont été changés afin de respecter l'anonymat des participantes.
RSG : Responsable d'un service de garde

Le Tableau 4 présente les formations reçues par les sujets de l'étude. La majorité des participantes (71,4 %) détenaient un diplôme d'étude collégial (DEC) en technique d'éducation à l'enfance.

Tableau 4
Formations des participantes

Formations et expériences	Pourcentages
A fait des études universitaires	21,4 %
Détient un DEC en technique d'éducation à l'enfance	71,4 %
Détient un DEC en technique d'éducation en service de garde	7,1 %
Détient un DEC en technique d'éducation spécialisée	7,1 %
Ne détient pas de DEC	7,1 %
Formation sur la maltraitance	71,4 %
Formation sur la violence conjugale	64,3 %
Formation sur la LPJ	64,3 %

Notes. Certaines participantes avaient reçu plus d'une formation.
DEC : Diplôme d'études collégiales

Quelques participantes, soit les membres de la direction et une éducatrice, ont fait des études universitaires (21,4 %). Seule une participante n'était détentrice d'aucun diplôme. La majorité des participantes avait déjà reçu une formation sur le thème de la maltraitance (71,4 %), la violence conjugale (64,3 %) ou sur la LPJ (64,3 %). La plupart de ces formations ont été données dans le cadre de leur parcours collégial ou universitaire.

Notre échantillon contenait une dispersion plutôt équilibrée du nombre d'années d'expérience en emploi (voir Tableau 5).

Tableau 5

Nombre d'années d'expérience en emploi

Nombre d'années d'expérience en emploi	Pourcentages
0 à 5 ans	26,6 %
6 à 10 ans	21,4 %
16 à 20 ans	26,6 %
21 ans et +	21,4 %

Les éducatrices travaillant depuis cinq ans ou moins et celles ayant cumulé entre 16 et 20 ans d'expérience représentent environ un quart (26,6 %) de l'échantillon. Les participantes ayant 6 à 10 ans d'expérience et celles ayant cumulé plus de 21 années de métier représentent 21,4 % de l'échantillon.

Les situations rapportées. Les situations rapportées par les participantes étaient majoritairement des cas de négligence et d'abus physique (voir Tableau 6). Deux cas d'abus psychologiques ont été rapportés. Aucune situation soupçonnée ou avérée d'abus sexuels ou de troubles de comportement sérieux n'a été rapportée.

Parmi les récits rapportés, six se terminaient par des signalements à la DPJ. Outre le cas de violence conjugale signalé, les situations qui ont été rapportées impliquaient principalement des abus physiques. Seul un cas d'abus physique n'a pas fait l'objet de signalement. Aucun cas de négligence rapporté lors des entrevues n'a été signalé. Il est

toutefois à noter que la majorité des cas de maltraitance physique racontés impliquaient également une situation de négligence soupçonnée.

Tableau 6

Situations rapportées lors des entretiens semi-dirigés

Noms*	Type de maltraitance soupçonnée	Signalement
Nathalie	Négligence et Abus physique	X
Chloé	Négligence	
Cindy	Abus physique	
Claudia	Négligence	
Hélène	Négligence	
Julie	Abus physique	X
Kathleen	Abus physique	X
Lucie	Abus physique	X
Marie-Ève	Négligence	
Marie-Josée	Négligence	
Roxanne	Abus physique et psychologique	X
Stéphanie	Abus psychologique (violence con jugale)	X
Sylvie	Négligence	
Véronique	Négligence	

Notes. Les signes de négligence précédaient souvent l'apparition des signes d'abus physique qui étaient, par conséquent, souvent l'élément déclencheur menant au signalement.

Les facteurs d'influence de l'état d'incertitude

Afin de bien comprendre et de cibler les facteurs contribuant à l'émergence de l'impression d'incertitude chez les éducatrices interrogées, il convient de rappeler la définition de la notion d'incertitude, telle que nous l'avons rapportée précédemment à partir de la littérature. L'incertitude est associée à un manque de clarté et d'informations. En contexte de prise de décision, l'impression d'incertitude varie donc en fonction de la disponibilité des informations (indices) et du degré de limpidité avec lesquelles elles se présentent à l'individu. L'inconfort associé à ces situations vient du fait que l'individu ignore les conséquences d'une décision à prendre et est souvent contraint de fonder sur une base spéculative son calcul des coûts et des bénéfices.

Des indices d'incertitude ont été soulevés à travers les entretiens effectués auprès des participantes. Ce qui suit révélera des éléments des récits illustrant, au tout début du processus décisionnel, l'expression d'une impression d'incertitude, ainsi que les différents facteurs (situation-indices; environnement; anticipation des conséquences et caractéristiques individuelles) qui ont semblé la moduler.

La situation et les indices d'abus. La disponibilité des indices et surtout, le degré de concrétude avec lequel le concept de maltraitance se présente à l'éducatrice semblent influencer de façon plus importante le niveau d'incertitude. La réflexion entourant la situation et les indices s'observe à travers les 14 récits rapportés. La présence de bleus, de marques ou encore le fait d'être témoin d'une action de mauvais traitement physique ont

amené les éducatrices interrogées à prendre en charge, par le signalement, les situations d'abus.

Marie : *Pour vous la sécurité de l'enfant était compromise?*

Kathleen : *Ben je sentais déjà avant que y avait de la négligence. Que c'était pas facile à la maison.*

Marie : *Donc il y avait autre chose que le bleu?*

Kathleen : *C'est sûr que s'il y avait juste eu les indices d'avant, je me serais dit... oui il y a peut-être un peu de négligence... mais là, le bleu c'était comme la goutte qui a fait déborder le vase [...]*

Marie : *Pensez-vous que s'il avait eu des bleus vous auriez plus agi?*

Claudia : *Oui, ça c'est certain, des bleus j'en parle aux parents... Ça c'est sûr, dès le début... mais pour ce qui est de l'hygiène... c'est plus « touché », c'est particulier. Si je voyais un parent qui frappe un enfant devant moi, dans la garderie... là je serais à l'aise de le dire. Mais ces parents-là étaient pas agressifs... ils étaient négligents, mais pas agressifs.*

Le degré de certitude quant à la présence de maltraitance semble dans ces extraits dépendre des indices d'abus (absence ou présence de bleus). Ce facteur semble aussi influencer la réflexion quant à l'action qui devrait ou non être portée.

L'importance accordée à la « preuve tangible », se manifeste également par le fait que plus de la moitié des cas d'abus physiques signalés au sein de notre échantillon, était associé à des soupçons préalables de négligence parfois grave (i.e. mauvaise hygiène de l'enfant pouvant mener à des lésions cutanées ou à des infections; malnutrition). Alors que le niveau d'incertitude est plus élevé face aux indices de négligence, les traces d'abus physiques semblent mener de façon plus rapide au signalement.

Marie : *Ce que je comprends, c'est que c'est plus délicat quand il n'y a pas de traces visibles...*

Marie-Ève : *Ouais quand on n'est pas témoin ou qu'il n'y a pas de trace au CPE. Silence. Tsé on a des doutes... si on a des doutes on les note... puis si les doutes deviennent trop récurrents, ben c'est là que ça mène à un signalement... ou si jamais il y a une marque... ben là on a des preuves qu'on a notées dans les semaines antérieures.*

Silence [...]

La situation rapportée par Marie-Ève est un exemple d'une influence de la disponibilité des indices sur l'impression d'incertitude.

L'environnement et le cadre. L'analyse des entretiens a également permis de faire ressortir un autre facteur modulant le sentiment d'incertitude, celui de l'environnement de l'éducatrice. Avant d'aborder le contenu des *verbatim*, nous avons appris que certains milieux pouvaient avoir un protocole permettant de répondre aux situations de maltraitance soupçonnées. Les CPE visités avaient des mesures préétablies auxquelles se référaient les éducatrices lorsqu'elles soupçonnaient la présence d'indices de mauvais traitements. Ces mesures consistaient à la consignation, dans un cahier de notes, des observations faites à l'endroit d'enfants dont on soupçonnait être victimes de maltraitance. Bien que ce protocole ne comprenait aucune consigne précise sur ce qui devait ou non faire l'objet d'un signalement dans ce qui était rapporté (par exemple à partir de barèmes de gravité ou de fréquence) ou encore sur la façon d'intervenir sur le contenu compilé dans ces cahiers, il avait tout de même l'avantage d'apaiser l'impression d'incertitude des éducatrices. Ces notes consignées et conservées semblaient constituer en soi un premier

pas vers le signalement, comme une première démarche visant à « objectiver » les soupçons. Officiellement, la raison d'être de ces notes résidait dans l'inscription, au dossier de l'enfant, d'un historique des signes potentiels de maltraitance, pouvant être remis, au besoin, à la DPJ s'il venait à l'enfant d'être signalé. Il s'agissait en quelque sorte d'apposer, au sein de l'établissement, le sceau de la « surveillance ». Alors que les CPE avaient cette façon de procéder, la garderie privée n'avait pas de protocole établi et adoptait plutôt des mesures ponctuelles, soit un mode de fonctionnement au « cas par cas ».

À travers les récits rapportés par les participantes, des situations montrent de façon intéressante comment l'environnement de travail a constitué une variable influente pour l'éducatrice.

Marie : *Est-ce que lorsque vous avez vu les indices [de négligence] se répéter, est-ce que vous songiez à la DPJ? Au signalement?*

Sylvie : *Oui... mais moi je passe toujours par le CPE.*

Marie : *Est-ce que ça vous effrayait l'idée de peut-être devoir signaler... Avant d'appeler votre CPE...*

Sylvie : *Ben c'est que... avec le CPE, c'est comme ça me semble qu'on fonctionne.*

Marie : *Vous auriez hésité à appeler la DPJ si ça avait été la recommandation de votre CPE?*

Sylvie : *Non, je l'aurais fait...*

Marie : *Étiez-vous inquiète par rapport...*

Sylvie : *Non pas du tout.*

Marie : *Si [la directrice du CPE] vous avait dit d'attendre et de cumuler plus d'indices avant d'agir?*

Sylvie : *J'aurais suivi les consignes.*

Le recours à la direction a permis à Sylvie (milieu familial) de s'affranchir d'une impression d'incertitude induite par l'ambiguïté des indices de mauvais traitements. L'environnement a ici servi à la délaissier de la responsabilité de « choisir », de « décider ».

De plus, bien que lors des entretiens, la majorité des éducatrices relatait leur souvenir en parlant à la première personne du pluriel (i.e. au « nous »), le partage des doutes à leurs collègues ne semble pas avoir eu pour effet d'atténuer ni d'augmenter l'impression d'incertitude. Dans plusieurs récits c'est plutôt la direction, lorsque mise au courant, qui détenait le pouvoir de dissiper l'impression d'incertitude. Quand elles ne décident pas « à la place » des éducatrices, les directrices ou adjointes ont souvent un grand rôle à jouer dans l'aide à la prise de décision des employés. Nous constatons d'ailleurs que les signalements ont souvent été effectués par les membres de la direction.

D'autre part, l'environnement dans lequel travaillent ces éducatrices représente un cadre renfermant ses propres règles.

Lucie : *Ben on se questionnait. Au début c'est pas clair, étant donné que c'était pas un enfant du CPE... on as-tu vraiment besoin de signaler? Vu que c'est pas un enfant qui est à notre charge? Puis vu que ça se faisait dans la bâtisse du CPE... et vu qu'il n'y a aucun geste de violence qui est toléré dans le CPE...*

Lucie, éducatrice en CPE, est témoin d'un geste de violence entre une mère et sa fille, laquelle n'est pas inscrite au CPE. Pour s'aider dans sa décision, elle se réfère au code de son établissement qui proscriit tout acte de violence. Le fait que le geste à caractère violent que commet la mère contrevienne aux règlements du centre, semble la rassurer et l'encourager dans sa démarche de signalement. Comme si le poids de son geste n'était plus celui de l'action sociale de signaler, mais se limitait à une action dont les effets n'étaient contenus qu'à l'intérieur des murs de l'établissement. Ce récit met ainsi en lumière un aspect intéressant, soit l'idée d'une réticence liée à l'acte social du signalement et, possiblement, à la portée que celui-ci peut avoir.

L'anticipation des conséquences. Cette idée nous amène justement à considérer la présence d'un troisième facteur d'influence de l'incertitude, soit celui qui renvoie à l'anticipation des conséquences du signalement ou de toute forme de prise en charge. Ce facteur est bel et bien présent au sein de tous les récits que nous avons pu recueillir.

Chloé : Ben c'est sûr que là ça commençait à faire beaucoup de notes que je prenais. Puis ça faisait plusieurs fois que je parlais au papa. Puis ce papa là il était très imposant. C'était un grand monsieur qui mesurait plus de 6 pieds... il parlait fort. Personne n'osait lui parler.

Marie : Après combien de temps vous avez songé au signalement?

Chloé : Je te dirais que ça a pris un bon six mois. [...] Si j'avais signalé, j'aurais eu peur que le parent sache que c'est moi qui ai signalé.

Marie : Voyiez-vous des risques, aviez-vous des craintes avant de prendre le téléphone? Est-ce que vous appréhendiez l'action de signaler?

Silence [...]

Lucie : Ben c'est surtout de briser le lien de confiance avec la mère.

Les conséquences anticipées concernent principalement la crédibilité de l'éducatrice auprès des autorités, son intégrité physique, comme le montre l'extrait de l'entrevue de Chloé, et, de façon moins fréquente, la perte des liens avec les parents, le futur de l'enfant. L'analyse des *verbatim* met en évidence l'importance, en termes de temps et de récurrence, accordée à la question des répercussions lors de la narration des récits.

Ce phénomène amène ainsi à penser que les préoccupations au sujet des conséquences du signalement (ou celles d'autres mesures) alimentent grandement la réflexion des éducatrices. L'incertitude est bel et bien présente, mais l'objet auquel elle se rapporte n'est plus l'enfant ou le « cas » potentiel de maltraitance, mais l'éducatrice elle-même, l'impact de ses actions.

Marie-Ève : *Mais il y a tout le temps une petite crainte que si on signale souvent pour rien, que la fois où on va signaler qu'on juge que ce n'est plus pertinent... puis que ça soit pas retenu parce qu'on a fait des plaintes à répétition...*

L'extrait de la situation de Marie-Ève, comme les précédents, montrent très bien cette « décentralisation » de l'objet d'incertitude. Alors que l'éducatrice en CPE s'interroge sur l'importance des indices de maltraitance, sa réflexion la conduit aux effets que pourraient avoir son acte de signaler.

Les caractéristiques individuelles. Enfin, il a été possible de dégager un quatrième facteur d'influence du niveau d'incertitude, soit celui se rapportant aux caractéristiques individuelles. De par la taille de notre échantillon et la méthodologie que nous avons employée pour recueillir nos données, nous ne pouvons bien entendu prétendre à

l'émission d'effet corrélationnel entre le niveau d'incertitude ressentie et des variables dites individuelles, telles que l'âge, le sexe, la fonction occupée, le nombre d'années d'expérience ou encore la formation reçue. Toutefois, le questionnaire démographique remis aux éducatrices avant l'entretien a permis de faire ressortir certaines informations de nature personnelle. Le Tableau 7 répertorie ces informations ainsi que celles se rapportant au récit qu'elles ont choisi d'exposer.

L'analyse de ce tableau ne permet pas de suggérer la présence d'un lien quelconque entre l'âge, le sexe, le nombre d'années d'expérience et la tendance au signalement. En effet, les signalements ont été effectués autant par des éducatrices moins que plus expérimentées. Les données du tableau suggèrent que le fait d'occuper un poste au sein de la direction semble par ailleurs avoir un certain effet sur la tendance au signalement.

Est-ce à dire que le niveau de certitude y est plus élevé que pour les autres éducatrices? L'analyse qualitative des récits rapportés par les participantes occupant ces postes tend à infirmer cette supposition. En effet, alors que le discours de Julie fait ressortir plus de certitude quant aux mesures à prendre face à une situation de maltraitance soupçonnée (indices d'abus physique), celui de Nathalie, qui se rapporte également à un cas d'abus physique, témoigne davantage d'incertitude.

Tableau 7

Caractéristiques individuelles et récit rapporté

Noms*	Âge	Sexe	Fonction occupée	Expérience (ans)	MG	Formation	Type de maltraitance soupçonnée	Signalement
Nathalie	46	F	Direction à la pédagogie	21+	CPE	Certificat spécialisé petite enfance	Négligence et Abus physique	X
Chloé	25	F	Éducatrice	0 à 5	Privée	DEC – tech. éducation à l'enfance	Négligence	
Cindy	36	F	Éducatrice	16 à 20	Privée	DEC – tech. éducation à l'enfance	Abus physique	
Claudia	42	F	Éducatrice	21+	Privée	DEC – tech. éducation à l'enfance	Négligence	
Hélène	25	F	Éducatrice	0 à 5	CPE	DEC – tech. éducation en service de garde	Négligence	
Julie	39	F	Directrice adjointe	16 à 20	CPE	DEC – tech. éducation à l'enfance / Autre : DEC éducation spécialisée / Autre : Certificat en gestion ressources humaines	Abus physique	X
Kathleen	27	F	Éducatrice	6 à 10	CPE	DEC – tech. éducation à l'enfance	Abus physique	X
Lucie	34	F	Éducatrice	6 à 10	CPE	DEC – tech. éducation à l'enfance	Abus physique	X

Tableau 7 (suite)

Caractéristiques individuelles et récit rapporté

Noms*	Âge	Sexe	Fonction occupée	Expérience (ans)	MG	Formation	Type de maltraitance soupçonnée	Signalement
Marie-Ève	40	F	Éducatrice	16 à 20	CPE	DEC – tech. éducation à l'enfance	Négligence	
Marie-Josée	57	F	Éducatrice	21+	CPE	DEC – tech. éducation à l'enfance	Négligence	
Roxanne	25	F	Éducatrice	0 à 5	CPE	DEC – tech. éducation à l'enfance	Abus physique et psychologique	X
Stéphanie	31	F	Éducatrice	6 à 10	CPE	DEC – tech. éducation à l'enfance / Certificat spécialisé petite enfance / Bacc. éducation en service de garde	Abus psychologique (violence conjugale)	X
Sylvie	58	F	Éducatrice et RSG	16 à 20	GMF	DES	Négligence	
Véronique	35	F	Éducatrice	0 à 5	Privée	DEC – tech. éducation à l'enfance	Négligence	

Notes. Certaines participantes avaient reçu plus d'une formation.

RSG : Responsable en service de garde; CPE : Centre de la petite enfance; GMF : Groupe de médecine familiale;

DEC : Diplôme d'études collégiales; Bacc. : Baccalauréat; DES : Diplôme d'études secondaires

Lors de son entretien, elle mentionne les nombreuses interrogations face à la situation des enfants de cette famille. Son signalement ne survient d'ailleurs que lorsqu'elle voit des bleus sur le second enfant de la fratrie, soit plus d'un an après les premiers soupçons, et ce, malgré la présence de nombreux indices de négligence. Elle avoue finalement se sentir parfois au dépourvu devant le processus de prise en charge de telles situations. Elle verbalise le souhait de recevoir une mise à jour des connaissances portant sur le travail de la DPJ. Ainsi, le témoignage de Nathalie nous éclaire sur le sentiment de solitude des éducatrices et de leur direction, et ce, malgré l'instauration au sein des milieux de garde, d'un système interne de prise en charge des situations de maltraitance soupçonnée.

D'autre part, les réponses recueillies ont permis de relever les différents facteurs qui semblent avoir fait varier, en augmentant son intensité ou en la faisant diminuer, le niveau d'incertitude. Toutefois, il semble que l'effet de ces facteurs soit variable d'un individu à l'autre. En effet, la situation de l'éducatrice en milieu familial, Sylvie, montre par exemple que l'incertitude induite par le manque de clarté des informations quant à l'éventuelle situation de négligence semble être apaisée par l'influence du cadre et les directives de son bureau coordinateur (soit de son environnement). Ce phénomène semble, en soit, attribuable au facteur « individuel ». Lorsqu'interrogée, Sylvie nous apprend que si le bureau coordinateur s'était opposé au signalement, Sylvie s'en serait tenue à l'avis de sa direction, et ce, même advenant la présence d'une conviction interne de signaler. Pour d'autres éducatrices, comme Stéphanie, la situation et les indices semblent avoir plus de

poids que les directives de l'environnement sur le niveau de certitude lié aux actions à prendre.

Ainsi, l'influence des trois autres facteurs sur le niveau d'incertitude nous apparaît en quelque sorte variable d'une éducatrice à une autre. Bien que ne nous puissions pas effectuer de lien entre une caractéristique individuelle spécifique et le niveau d'incertitude, nous avons pu observer que les croyances, les valeurs, le tempérament de l'individu ainsi que son bagage de connaissances et d'expériences pouvaient avoir une incidence dans sa façon de comprendre, d'interpréter la situation et d'y répondre.

Les émotions

Les émotions dégagées à travers les récits des participantes sont diverses et ont une influence à de multiples niveaux sur le cheminement interne qu'elles parcourent.

Lucie : Ben de l'inquiétude par rapport à l'enfant. Puis beaucoup de stress par rapport au fait que j'aurais dû signaler tout de suite, le jour-même. Fek il y avait un peu de culpabilité... [L'enfant] est repartie chez elle... oui ça s'était calmé, mais rendue à la maison, ça allait tu recommencer?

L'extrait présenté ci-dessus, illustre bien ce qui a été rapporté à plusieurs reprises lors des entretiens. L'émotion de peur semble, chez plusieurs éducatrices, induire un sentiment de culpabilité, puis de stress. Il s'agit à la fois d'une peur pour la sécurité de l'enfant et celle liée à la pensée de, peut-être, contribuer à faire perdurer la souffrance du jeune. Nous pouvons par ailleurs penser que le poids de cette dernière crainte puisse avoir un certain impact sur la disponibilité cognitive des éducatrices. Bien que nous aurons l'occasion d'y

revenir plus tard, les enjeux associés à l'émotion de peur (i.e. qui sont les risques de blessures, de traumatismes ou encore de mort auxquels s'exposent l'enfant) et ceux liés au sentiment de culpabilité (soit le risque de participer au malheur de l'enfant, de passer à côté de la possibilité de le « sauver ») paraissent *a priori* représenter des obstacles à l'efficacité du raisonnement. D'un autre côté, ces émotions pourraient tout aussi bien faciliter l'émergence rapide d'un plan d'actions, amenant ainsi l'éducatrice à « court-circuiter » les étapes de la réflexion. Dans la situation de Lucie, l'émotion à l'égard de l'enfant semble apporter, en quelque sorte, un terme à ses tergiversations au sujet de son « droit » de signaler une situation impliquant un enfant qui ne fréquente pas le CPE. En effet, alors que l'éducatrice, témoin d'un geste violent d'une mère à l'endroit de sa fille, se montrait hésitante à signaler, elle rapporte finalement que ses considérations au sujet de la souffrance que pouvait vivre la fillette à la maison ont eu raison de sa décision. Ainsi, l'effet des émotions sur le comportement et, avant cela, sur le raisonnement de l'éducatrice semble déterminant.

De manière moins fréquente, un sentiment de pitié pour l'enfant a été nommé par certaines éducatrices.

Stéphanie : *Dans le fond j'avais une petite fille... c'était plus de la négligence au niveau corporel. La raison pourquoi on n'a pas signalé c'était qu'elle était partielle ici. Mais tsé, elle avait les fesses et l'entre-jambe au vif tellement que c'était irrité. La petite fille elle puait. Elle avait une odeur de petite fille pas lavée. Elle faisait pitié. Puis on voyait qu'il y avait de la sous-stimulation.*

Claudia : Par rapport à l'enfant, je dirais de la répulsion puis en même temps de la pitié. La négligence au niveau de l'hygiène qu'il subissait... Ça faisait qu'on ne voulait pas le prendre ce bébé-là, lui donner de l'affection. On n'était pas porté à le faire comme on le faisait avec les autres. C'est pour ça aussi que je le lavais quand la mère venait le porter. Mais je dirais que c'était vraiment de la pitié.

Comme l'illustrent ces extraits issus des entretiens de Stéphanie et de Claudia, la pitié a surtout été nommée à travers des récits relatant des situations de négligence soupçonnée. Cette émotion amenait souvent une prise en charge à l'interne de la situation de maltraitance. Donner des vêtements chauds, laver l'enfant et/ou ses vêtements à l'insu du parent, changer la couche souillée dans laquelle l'enfant avait probablement passé la nuit et une partie de la journée précédente, ou encore lui offrir de la nourriture sont des démarches qui ont été entreprises en réponse à une situation de négligence soupçonnée et à ce sentiment de pitié.

Émotions à l'égard du parent. Il a été étonnant de constater que les émotions partagées lors des entretiens étaient davantage ressenties à l'égard des parents. En effet, force est de constater qu'une plus grande variété d'émotions et d'une intensité plus élevée est rapportée lorsque les participantes abordent le rôle des parents dans leur récit. D'une part, la peur et la crainte sont nommées par les éducatrices lorsqu'elles anticipent la réaction des parents face aux mesures qu'elles choisissent de prendre, particulièrement lorsque ces mesures prennent la forme d'un signalement à la DPJ.

Roxane : Puis après ça j'ai eu peur de la mère... Elle va tu venir ici puis péter une coche?

Stéphanie : Ouais et moi, à cause de la mère j'étais méga stressée. Parce que la mère est imposante.

Marie-Ève : *J'aurais eu des craintes par rapport au père oui. Il était assez imposant assez costaud mettons. Et parfois je le voyais autour de la garderie. Vu qu'il avait des problèmes de santé mentale, on ne pouvait pas trop prévoir.*
 [Silence] *Ouais, j'avoue que j'avais des craintes à ce niveau-là.*

La peur et la crainte sont des émotions qui prennent part à l'anticipation des conséquences et semblent à la fois influencer la façon de percevoir la situation, mais également le comportement de réponse. Cette peur d'être la cible du parent vient, on le devine, ajouter un poids considérable à la prise de décision et, de façon plus forte encore, à un éventuel signalement. Roxane, Marie-Ève, Stéphanie et plusieurs autres de leurs collègues se sentent ainsi prises en otage et subissent, au même titre que l'enfant, la « violence » des parents. Le fait que la peur des représailles soit nommée aussi souvent à travers les témoignages des participantes est à la fois inquiétante et nous en dit beaucoup sur l'absence de sentiment de contrôle qu'elles peuvent également ressentir face aux situations d'abus. Encore une fois, cette peur pour leur propre intégrité physique est susceptible de freiner la mise en œuvre de mesures individuelles visant à aider l'enfant. Enfin, comme nous le soulignons lorsqu'il s'agissait de craintes à l'égard de l'enfant, nous pouvons penser que la peur, surtout celle pour sa propre sécurité, puisse affecter considérablement l'efficacité du processus cognitif menant à la décision.

D'autre part, l'analyse des *verbatim* permet de relever une seconde source, plus importante encore, des émotions de peur et de crainte, soit le risque de perdre le lien de confiance avec le parent. Cette inquiétude semble grandement préoccuper les éducatrices.

Kathleen : *Je ne me sentais pas bien de savoir [que la mère et la grand-mère] allaient savoir que c'était moi... Que j'allais perdre leur confiance... Je l'ai senti quand même... Je sentais que c'était distant après, la grand-mère me parlait moins.*

Hélène : *Ben une de mes craintes c'était vraiment de perdre le lien de confiance que j'avais avec la mère. Je trouvais ça vraiment dommage.*

Marie : *Aviez-vous des craintes avant de prendre le téléphone [pour signaler]?*

Lucie : Silence

Marie : *Peur d'avoir tort? Peur de faire du tort aux enfants...?*

Lucie : *Ben c'est surtout de briser le lien de confiance avec la mère.*

Nathalie : [...] *on a eu une autre situation dernièrement. On était les seules personnes avec qui le père avait un lien de confiance... Puis là, j'ai dû faire un rapport contre lui... Et là il ne nous parle plus... Et là tu te dis câline, on était le seul lien de confiance pour ce parent-là. On était la seule porte de communication possible, puis on a fermé ça. Puis là, je me dis qu'il y aurait pu avoir une meilleure issue que ça...*

Nous ne nous attendions pas à une telle importance accordée, par les éducatrices, à ce lien de confiance avec le parent. Plus de la moitié des participantes ont abordé cette notion de lien de confiance comme un frein potentiel au signalement ou à toute autre mesure « menaçante » pour le parent. La réalité des milieux de garde, contrairement à celle des établissements scolaires, amène les éducatrices à côtoyer de façon plus fréquente les parents des enfants qu'elles ont à leur charge. Cet aspect de leur métier implique nécessairement la construction d'une relation plus étroite avec les pères et les mères qu'elles rencontrent quotidiennement. Toutefois, il aurait été intéressant d'interroger la compréhension qu'elles ont de ce lien de confiance. La volonté si importante de le préserver masque-t-elle la crainte vis-à-vis du parent? Prendre position dans l'intérêt de

l'enfant est-ce nécessairement, pour elles, aller à l'encontre des parents? Se liguer *contre* eux? Que considèrent-elles de si essentiel dans la préservation de ce lien de confiance? Ces interrogations pourraient éventuellement faire l'objet d'une autre étude. Qui plus est, force est de constater que ce qu'elles désignent toutes comme le « lien de confiance » semble constituer un enjeu important pour ces éducatrices, un objet précieux à protéger.

Enfin, une émotion intéressante est ressortie de notre analyse : celle de l'empathie ressentie à l'égard des parents.

Julie : On se demandait pourquoi [le père] était venu nous le porter alors que l'enfant avait une marque et tout... Ça nous faisait dire qu'il était limité. Il avait ses limitations... Il avait son histoire aussi. Enfant, lui aussi probablement qu'il avait eu des souffrances... Fek les habiletés, il ne les avait pas. [...] Lui aussi, il avait besoin de soins.

Nathalie : Je trouve que c'est important de soutenir le parent là-dedans, de l'informer de ce qu'on voit et de ce qu'on pense. Dans cette situation-là, la mère est vraiment démunie, les deux parents sont vraiment démunis. Eux-mêmes sont sales, eux-mêmes ont été en famille d'accueil... Fek c'est une histoire de culture familiale... Tsé tu ne peux pas donner ce que tu n'as pas reçu.

Marie-Josée : Tsé, la mère je pense qu'elle était dépassée aussi. Je ne pense pas que c'était la solution de lui mettre la DPJ sur le dos. C'est pour ça qu'on lui a donné un coup de pouce avec ses enfants. Cette maman-là c'était pas une mauvaise mère, disons qu'il fallait qu'on l'aide.

L'empathie voire parfois même la compassion ou encore la pitié ressentie à l'égard du parent est très présente chez l'éducatrice confrontée à des soupçons d'abus ou de négligence. Ces émotions semblent amener les éducatrices et les membres de la direction à justifier le comportement des parents ou du moins, à tenter de trouver une explication rationnelle aux gestes qu'ils posent sur leurs enfants. Cela a pour effet de prolonger leur

temps de réaction. Alors que l'émotion de peur pour la sécurité de l'enfant pouvait amener à une mise en action rapide, les situations dans lesquelles un sentiment de pitié à l'égard des parents est rapporté, impliquent généralement un recours plus long au raisonnement cognitif. La réflexion qui en émerge vise, dans un premier temps, à valider la véracité des indices de maltraitance et, dans un second temps, à trouver des moyens alternatifs au signalement. Dans la situation que nous rapporte Nathalie, par exemple, il est question de négligence qui perdure pendant plus d'un an sur deux jeunes enfants d'une même famille. Bien que les indices de maltraitance inquiètent grandement l'éducatrice et ses collègues, plusieurs tentatives sont faites dans le but d'éduquer les parents à mieux prendre soin de leurs enfants. Lorsque le comportement des enfants change, lorsque des bleus apparaissent sur leur corps, les mêmes émotions sont rapportées par Nathalie, la même volonté d'aider ces parents est exprimée. Un ultimatum sera même donné à ces parents pour que ces derniers trouvent des alternatives aux actes de violence qu'ils semblent avoir pris l'habitude de poser sur leurs enfants. Bien qu'elle finisse par signaler, Nathalie semble donc être réduite au pied du mur par cette émotion d'empathie et de pitié pour ces jeunes parents sans doute en effet démunis.

L'émotion en filigrane. Ce que nous venons de rapporter au sujet des émotions permet de constater l'étendue du spectre émotionnel vécu à l'intérieur de la situation. En effet, qu'elles se rapportent à l'enfant ou aux parents, les émotions rapportées sont présentes dès l'émergence du doute. Cela nous amène à penser à une implication de l'émotion dans la formation de l'impression d'incertitude. Elle ne constitue pas en soi un

cinquième facteur d'incertitude, mais se pose en filigrane de ce que *vit* ou *reçoit* l'individu et s'inscrit davantage dans la façon dont est disposée l'éducatrice lorsqu'elle interprète la situation. Ces émotions, qui sont nommées par les participantes, constituent en quelque sorte des *métadonnées* qui nous aide à définir et à décrire leur vécu, soit la façon dont les indices d'abus, l'environnement, l'anticipation des conséquences et leurs caractéristiques individuelles vont moduler l'impression d'incertitude. Comme si c'était elles, ces émotions, qui avaient finalement raison de l'incertitude et de la façon dont elle était vécue. Comme nous le verrons très prochainement ces émotions, ces *métadonnées*, influenceront le traitement cognitif.

Les processus de traitement

Rappelons que, selon notre modèle initial, l'individu suit un parcours cognitif à partir de la situation soupçonnée de maltraitance, puis reposant sur l'émergence de l'impression d'incertitude. Ce parcours prend la forme d'un processus dynamique entre deux types de traitement de l'information que nous avons appelé processus de Type 1 (ou phase 1) et processus de Type 2 (ou phase 2). Cette théorie du double processus (Kahneman & Frederick, 2002) attribue à la phase 1, la qualité relative d'un travail intuitif, basé sur des automatismes et sur un traitement parallèle et global de l'information. Elle constitue souvent l'origine des heuristiques effectuées par l'individu, ainsi que les biais de perception. La phase 2 est celle du raisonnement logique, du travail d'analyse plus détaillée et plus exhaustive de l'information ainsi que de la vérification des hypothèses et heuristiques initialement émises. Ces processus 1 et 2 sont dynamiques et coexistent au

sein d'une même séquence temporelle. Ils se suivent et se répondent à la fois. Dans le contexte qui nous intéresse, leur rôle est de répondre à l'inconfort de la situation initiale, de sortir l'individu de ce qui lui apparaît être une impasse; bref, à le libérer de cette impression d'incertitude. Ce qui suit nous permettra de voir de quelle façon cette théorie peut s'appliquer à la réalité des éducateurs et si d'autres éléments constitutifs de l'étape de traitement doivent être pris en compte.

Les processus de Type 1. Les entretiens avec les éducatrices nous ont permis de dégager plusieurs caractéristiques se rapportant à la phase primaire du traitement de l'information. Le fait que les participantes s'étaient préparées à l'avance à nous rapporter leur situation, semble avoir encouragé la description détaillée de la façon dont elles avaient réfléchi le problème au moment où elles y faisaient face.

D'une part, les éducatrices interrogées ont été peu nombreuses à rapporter un récit témoignant d'une mise en action instantanée, dénuée d'un processus élaboré de réflexion. C'est ce qu'on peut déduire du temps qui semble s'être écoulé entre l'exécution de leur décision finale (signalement ou non) et la prise en compte des indices de maltraitance. C'est aussi le constat que nous pouvons tirer de leur propos au sujet de leur démarche de raisonnement, des questions qu'elles se sont posées. Les récits de Roxane et de Lucie permettent de bien isoler la voix des processus de Type 1, lesquels sont étroitement liés à l'intuition et à la pensée automatique :

Roxane : *Ben sur le coup j'étais vraiment sur l'adrénaline. J'ai tout de suite pensé à appeler ma boss et appeler la DPJ. Je savais qu'il fallait faire quelque chose tout de suite tout de suite... Je te dirais que tout le rationnel... puis les émotions c'est venu par après.*

Lucie : *Puis un jour ce qui est arrivé, [le beau-père] est venu chercher tout seul les deux enfants : le bébé et la petite fille. On sentait qu'il était un peu agacé. Il est sorti, puis il y a une rue devant le CPE. Et donc lui quand il est sorti pour aller attacher les enfants [dans la voiture] [...] il lui a donné 1-2-3 coups de poing [à la fillette] et il l'a lancée dans la voiture. Et là après il la reprise et il l'a attachée. Et là mes collègues sont venues et le parent qui avait été témoin de la scène aussi. Ils sont venus vers moi parce que j'étais la seule de permanente. Ben là tout de suite on est parti ensemble à l'intérieur. J'ai pris l'éducatrice qui avait vu et le parent [qui avait aussi témoin], on lui a demandé de rester-là. On a appelé tout-de suite la DPJ. Puis une autre collègue a appelé la direction pour informer la direction.*

Nous constatons dans ces deux extraits la manifestation d'un traitement très rapide de l'information. L'interprétation de ce qui se passe et la détermination des mesures à prendre pour y répondre s'effectuent de façon parallèle. Il n'est donc pas question d'une réflexion au sujet des coûts et des bénéfices potentiels reliés au signalement, mais d'une pensée concrète axée sur le présent, sur le risque que présentait la sécurité de l'enfant. Bien que la relation de cause à effet se soit effectuée de façon instantanée entre les actions des parents et le concept de maltraitance, nous constatons, à travers ces deux extraits, la priorisation de ce qui émerge des premiers processus de raisonnement ainsi que la validation, par le second système, de ce contenu. De plus, ce que ces deux situations ont en commun est le sentiment d'urgence qui semble s'emparer de la faculté de jugement de ces deux éducatrices. Bien que Roxane affirme que les émotions soient arrivées dans un second temps, l'éducatrice met tout de même de l'avant le fait de s'être sentie sur l'« adrénaline ». Nous pouvons donc penser qu'un certain stress ait permis d'orienter la mise en action. Cet aspect concernant le sentiment d'urgence et le stress, nous le

constatons clairement dans la situation de Lucie. En effet, le récit qu'elle nous rapporte renferme d'importants indices d'abus physiques perpétrés par le beau-père à l'endroit du poupon et de la fillette et présents avant la scène de la voiture : présence de brûlures de cigarettes sur le poupon, de bleus, attitude brusque envers les enfants, etc. Le fait que l'occurrence de ces signes soient sporadiques et que leur lien avec le concept de maltraitance ne soit pas aussi évident et toujours visible ont pu influencer la façon dont elle a traité ces informations et donc, la prise en charge de la situation de ces enfants. Compte tenu du temps restreint dont Roxane et Lucie disposaient avant leur signalement ainsi que l'urgence de la situation, l'émotion semble ici avoir permis de valider plus hâtivement les conclusions « préliminaires ». Par conséquent, les affects semblent alors avoir été des repères dans ce rapide parcours réflexif.

Les processus primaires de traitement de l'information sont connus par leur propension à générer des heuristiques de jugement, heuristiques sur lesquels se baseront dans un second temps l'interprétation de la situation et, éventuellement, les décisions. Ces heuristiques génèrent à leur tour des hypothèses qui seront, ou non, réinvesties dans un cycle plus profond de raisonnement cognitif. Nous avons relevé, dans le discours des éducatrices, plusieurs heuristiques de jugement (voir Tableau 8) découlant de leur raisonnement et qui en ont pris part pour les guider dans leur prise en charge.

Tableau 8

Exemples d'heuristiques relevés

Heuristiques	Exemples
<p>Situation de Nathalie, CPE</p> <p><i>Dans cette situation-là, la mère est vraiment démunie, les deux parents sont vraiment démunis. Eux-mêmes sont sales, eux-mêmes ont été en famille d'accueil... Fek c'est une histoire de culture familiale... Tsé tu ne peux pas donner ce que tu n'as pas reçu. [...]</i></p> <p><i>Puis un jour, [l'enfant] est arrivé avec des bleus, des bleus sur les joues, sur les fesses... Là on a pris des photos, on a fait venir les parents, puis on [...] leur a demandé de réfléchir à des solutions [pendant la fin de semaine]. On les a re-rencontré le lundi. Puis ils n'avaient même pas réfléchi à des stratégies.</i></p>	<p>Heuristique d'affect</p> <p>Le jugement qu'elle porte sur ces parents est biaisé par un sentiment de pitié qu'elle avoue ressentir à leur égard. Bien que cette heuristique n'interfère pas dans l'interprétation des marques, elle a pu nuire à la réflexion menant à la prise en charge de la situation.</p>
<p>Situation de Cindy, Garderie privée</p> <p>Marie : <i>Vos doutes [concernant une possible situation de négligence] étaient-ils présents dès que vous avez commencé à vous occuper du bébé?</i></p> <p>C. : <i>Dès le début oui... Mais en sachant que la mère n'était pas démunie intellectuellement et financièrement... Je n'ai jamais cherché à me mêler de ça. Je ne lui ai jamais dit que je le lavais... Je ne lui ai jamais dit que je lavais ses vêtements.</i></p>	<p>Heuristique de représentativité</p> <p>Le jugement est basé sur une vision prototypique de la maltraitance, soit appartenant à un contexte socioéconomique faible.</p>
<p>Situation de Kathleen, CPE</p> <p><i>Ben je sentais déjà avant que y avait de la négligence. Que c'était pas facile à la maison. [...] C'est sûr que s'il y avait juste eu les indices d'avant, je me serais dit : « oui y a peut-être un peu de négligence... » Mais là le bleu c'était comme la goutte qui a fait déborder le vase si on veut.</i></p>	<p>Heuristique de représentativité</p> <p>L'éducatrice associe les bleus à la présence de maltraitance. Elle semble ainsi fonder son jugement à un élément « prototypique » et reconnaissable de la maltraitance, et ne considère pas les autres indices moins « saillants ».</p>

Tableau 8 (suite)

Exemples d'heuristiques relevés

Heuristiques	Exemples
<p>Situation de Lucie, CPE</p> <p>Marie : <i>Des actes moins visibles, comme de la négligence par exemple ou de l'abus psychologique... sentez-vous que ça représenterait pour vous plus de difficultés à détecter?</i></p> <p>L. : <i>Ben quand c'est des paroles rapportées par des enfants, puis qu'on n'a pas de marque. Il y a différentes cultures qui fréquentent le CPE, puis y'a des cultures que la fessée est encore permise... Dans notre société québécoise ça ne l'est pas, mais ça arrive que des enfants nous disent « mon papa hier m'a donné la fessée »; « si j'ai perdu telle chose, je vais avoir la fessée ». L'enfant le dit, puis on ne le voit pas... puis tsé c'est quoi la fessée? C'est tu une petite tape sur les fesses? Le degré de la fessée est dur à évaluer quand il n'y a pas de marque...</i></p> <p>Situation de Véronique, CPE</p> <p>Marie : <i>Quels étaient, selon-vous, les risques, pour ces enfants, des comportements de leur père?</i></p> <p>Véronique : <i>Ben je ne voyais pas de risque à court terme. Peut-être qu'elles vivaient stressées... Peut-être qu'à long terme sur leur santé... Mais je ne pense pas qu'il y avait des risques à court-terme.</i></p>	<p>Heuristique d'ancrage</p> <p>L'éducatrice, pour s'affranchir de l'impression d'incertitude quant à la présence d'abus, se base sur un lien connu et concret entre « marque » et « maltraitance ». L'absence de « marque » amène davantage vers l'absence de réel abus ou, à tout le moins, vers une remise en question de la sévérité de l'acte punitif perpétré par le parent et/ou rapporté verbalement par l'enfant. L'absence de marque sert donc d'ancrage au jugement sur la présence ou non de maltraitance.</p> <p>Cet heuristique amène bien entendu un biais dans la lecture des éléments se rapportant au concept de maltraitance.</p> <p>Heuristique d'ancrage</p> <p>Dans son estimation des risques pour les enfants, Véronique n'identifie pas le caractère conjonctif des indices de négligence et se base, par conséquent, sur la probabilité individuelle d'un événement plus saillant (ancree), tel que de la violence physique. Ceci entraîne une sous-estimation du risque global auquel s'exposent les fillettes.</p>

Ce tableau renferme trois types d'heuristiques observés à partir des propos rapportés par les participantes : (1) les heuristiques de représentativité; (2) d'ancrage; et (3) d'affect (Kahneman & Tversky, 1974).

Premièrement, l'heuristique de représentativité est la plus utilisée par les éducatrices. Consistant à estimer la probabilité d'appartenance d'un objet à une classe d'objets, et ce, à partir de sa ressemblance avec un cas prototypique de cette classe (Kahneman & Tversky, 1974), l'heuristique de représentativité sert souvent à infirmer ou à affirmer le lien entre un indice de maltraitance et l'existence de maltraitance au sein de la famille de l'enfant. Ainsi, si le cas prototypique se référant au concept de maltraitance est la présence de marques visibles (i.e. bleus), l'absence de « marque visible » peut amener à nier l'existence de mauvais traitement. Cette heuristique conduit donc à une interprétation biaisée de la signification et de la portée d'autres types d'indices, tels que la malnutrition, l'absence de soin, la violence conjugale, etc. Ce phénomène est fréquemment observé au sein des témoignages de nos participantes. Par ailleurs, le récit de Cindy témoigne aussi, d'une autre manière, d'un recours à l'heuristique de représentativité. Cette dernière ne concerne pas le signe visible de mauvais traitement, mais le contexte socioéconomique dans laquelle s'inscrit plus couramment le phénomène de maltraitance. En effet, le cas que nous rapporte l'éducatrice en CPE est celui d'une mère plutôt instruite (ayant probablement fait des études universitaires) et dont les ressources financières ne semblent pas poser problème. En ce sens, les comportements négligents de la mère qui compromettent pourtant la santé et la sécurité du bébé sont incompatibles avec le contexte

socioéconomique dans lequel survient typiquement la maltraitance. Le jugement que porte l'éducatrice sur les signes de négligence induits par le comportement de la mère est en ce sens biaisé.

La deuxième heuristique fréquemment utilisée est l'heuristique d'ancrage. Celle-ci se rapporte à l'idée selon laquelle un jugement se rapportant à la fréquence ou à la probabilité d'un phénomène, par exemple, est déterminé à partir d'une comparaison avec un point d'ancrage (Kahneman & Tversky, 1974). Dans son estimation des risques pour les enfants, Véronique n'identifie pas le caractère conjonctif des indices de négligence et se base, par conséquent, sur la probabilité individuelle d'un événement plus saillant (ancrage), tel que de la violence physique. Ceci entraîne une sous-estimation du risque global auquel s'exposent les fillettes, et ce, malgré le fait que l'occurrence des signes de négligence traduisent une probabilité élevée de maltraitance. L'éducatrice, pour s'affranchir de l'impression d'incertitude au sujet de la présence d'abus, se base sur un lien connu et concret entre « marque » et « maltraitance ». L'absence de « marque » amène davantage vers l'absence de réel abus ou, à tout le moins, vers une remise en question de la sévérité de l'acte punitif perpétré par le parent et/ou rapporté verbalement par l'enfant. L'absence de marque sert donc d'ancrage au jugement déterminant la présence ou l'absence de maltraitance. Cette heuristique amène bien entendu un biais dans la lecture des éléments se rapportant pourtant au concept de maltraitance.

La troisième heuristique, l'heuristique d'affect, a quelque peu été abordée précédemment, soit lorsque nous avons approfondi la question des émotions. Cette heuristique est utilisée lorsque l'individu, de manière consciente ou inconsciente, se base sur son ressenti à l'égard des représentations mentales d'un objet ou de la situation vécue (Kahneman & Tversky, 1974). Comme nous l'avons vu dans la section traitant des émotions, les situations d'urgence qu'ont rapportées Lucie et Roxanne illustraient le recours à cette heuristique. C'est également sur l'affect, celui de la pitié, que reposera en partie le jugement de Nathalie vis-à-vis des mesures à prendre pour répondre aux signes d'abus physiques visibles sur l'enfant. Bien que cette heuristique n'ait pas d'impact sur l'interprétation qu'elle fait des marques, ce sentiment de pitié, qu'elle indique avoir ressenti, l'aura conduite à prendre des risques en donnant une dernière chance aux parents.

La « liste » des heuristiques que nous venons de rapporter ainsi que les exemples qui ont permis de les illustrer ne prétend pas couvrir tous les raccourcis mentaux utilisés par les éducatrices. Cette énumération permet plutôt de mettre en évidence le cheminement réflexif qu'ont pu parcourir les éducatrices. Alors que pour certaines, comme Lucie et Roxane, ces heuristiques ont permis de prendre en charge de façon efficace la situation d'urgence, ces chemins ont aussi mis les éducatrices sur de fausses pistes, menant ainsi à des erreurs de jugement, aussi appelées, à ce stade-ci du traitement de l'information, biais heuristiques fondamentaux. Ces dernières se sont traduites par la sous-estimation du potentiel de risque auquel est exposé l'enfant ou encore, par un mauvais calcul des coûts et des bénéfices précédant l'action de signaler. Rappelons-nous toutefois que ces

fausses-pistes ne sont encore que le fruit d'une première étape de traitement de l'information. Les biais que génèrent ces heuristiques prendront la forme de conclusions préliminaires et seront par la suite susceptibles d'influencer le processus décisionnel et le choix de l'action à prendre.

Les processus de Type 2. L'orientation que prendra la décision finale ou la forme qu'aura la réponse comportementale de l'éducatrice dépendront plutôt des processus de Type 2. Nous avons pu constater que plusieurs éducatrices s'accordaient un temps de réflexion avant de poser une action répondant aux soupçons. Lors des entrevues, les participantes ont pu rapporter leurs tergiversations, lesquelles prenaient la forme de nombreux allers retours entre les différentes possibilités d'interprétations ou d'actions, ou encore entre les coûts et les bénéfices anticipés. Particulièrement lorsqu'il s'agissait de négligence, il semble avoir été difficile pour les éducatrices de s'arrêter sur un jugement de la situation (présence ou non de maltraitance) et choisissaient souvent directement un mode d'action (i.e. noter l'observation dans un cahier, aider le parent directement, etc.). Comme si on cherchait à éviter d'attribuer une signification à ce qui était observé ou encore, comme si les éducatrices ne possédaient pas toujours toutes les ressources et les connaissances nécessaires pour effectuer des liens justes avec ce dont elles étaient témoins. Souvenons-nous que l'efficacité de la seconde phase de traitement dépend en grande partie des capacités mnésiques, soit celles en lien avec la récupération des informations en mémoire. Or cette condition est nécessairement tributaire des apprentissages antérieurs.

Marie : *Et selon vous, à quel moment on décide que c'est de la négligence et qu'il faut signaler?*

[Silence]

Marie : *Pensez-vous que c'est plus difficile à signaler de la négligence?*

Chloé : *Ouais c'est plus difficile. Parce que pour nous ça peut être de la négligence, mais pour le parent il ne voit peut-être pas ça comme ça... C'est plus difficile à prouver que de la maltraitance... Un bobo on le voit, c'est plus facile à prouver.*

Marie : *Qu'est qui vous manquait selon-vous lorsque le doute a émergé en vous? Vous sentiez-vous outillée?*

Nathalie : *Ben je pense qu'on est dû pour une mise à jour des connaissances par rapport aux services et au processus de la DPJ. On n'a pas beaucoup de formation là-dessus.*

Le premier extrait, tiré de l'entretien avec une éducatrice en garderie privée, permet d'illustrer les limites auxquelles se heurte le raisonnement. Le manque de connaissances au sujet du phénomène de négligence, comme faisant partie intégrante du concept de maltraitance, semble empêcher Chloé de tirer pleinement profit d'une seconde phase de traitement. Sans les connaissances, sans la théorie, l'intuition ne peut ainsi qu'avoir raison du jugement. Ces lacunes, que souligne également Nathalie dans son témoignage, étaient également rapportées au sujet du travail de la DPJ et de ce qu'il fallait pour signaler. Il a donc été difficile de départager, à travers le discours des participantes, ce qui relevait de la première et de la seconde phase de traitement. Bien que l'on puisse aussi attribuer cela aux limites de notre méthodologie, nous pouvons expliquer cette difficulté par l'absence de profonde remise en question des conclusions préliminaires, découlant des processus de Type 1, et donc, une constance relative entre ces dernières et celles entérinées par les

processus de Type 2. L'interprétation finale des éducatrices, ainsi que leur jugement quant à l'action à poser, ne semblaient finalement déroger des intuitions et heuristiques initialement émises.

Nous avons pu dégager certains liens entre le genre de situation et le temps que prenaient les éducatrices pour interpréter et réfléchir aux mesures à prendre. D'une part, il a été constaté que plus la situation était ambiguë - c'est-à-dire lorsqu'il n'y avait pas de marque ou lorsque leur fréquence était très espacée, lorsqu'il y avait présence d'indices contradictoires, ou encore lorsqu'il s'agissait simplement d'indices de négligence - plus l'éducatrice prenait du temps à réfléchir avant de prendre une décision sur son jugement et sa réponse. Bien que le problème eût bel et bien été identifié, le jugement au sujet de l'incidence qu'il pouvait avoir sur l'enfant devenait difficile à établir.

Marie : *Vos doutes étaient-ils présents dès le début que vous avez commencé à vous occuper de lui?*

Cindy : *Dès le début oui. [Silence] En sachant que la mère n'était pas démunie intellectuellement... et financièrement, je n'ai jamais cherché à me mêler de ça.*

[...]

Cindy: [...] *J'ai toujours un bon contact avec la mère. [...] Puis tu sais, elle était quand même chaleureuse avec son enfant. Il manquait comme pas d'amour cet enfant là... On dirait que c'était juste une coche... au niveau vraiment santé, hygiène... pratique. [...] Puis au niveau du rang social, tsé la mère son niveau social était plus élevé que le mien... Moi je suis juste éducatrice.*

Cet extrait, dont nous avons parlé plus haut, mérite d'être repris afin d'illustrer la façon dont cette éducatrice, comme d'autres de ses collègues, en est venue à choisir de ne pas intervenir auprès de la mère. Il rend compte de l'analyse sérielle effectuée par Cindy

et la prise en compte, de façon segmentée, de la pluralité des variables constitutives de la situation : les signes de négligence, le rapport entre la mère et son enfant, la situation socioéconomique de la famille, le niveau d'éducation de la mère, le statut social de l'éducatrice par rapport à celui de la mère, etc. Bien que l'éducatrice ait eu des doutes dès le début au sujet des compétences parentales de la mère, nous constatons que les tentatives de rationalisation de la situation n'ont pas pour effet de démanteler les biais de jugement initiaux causés par le statut socioéconomique de cette famille. Lorsqu'elle tente de dépasser ses conclusions préliminaires, Cindy apporte plutôt des faits permettant de se conforter dans son jugement initial. Par ailleurs, l'extrait ne rend pas tout à fait fidèlement l'aspect important de la temporalité. En effet, dans son récit, Cindy nous rapporte que ses préoccupations étaient présentes quotidiennement, et ce, jusqu'à ce que l'enfant cesse de fréquenter la garderie. Ainsi, bien qu'elle se soit résolue à palier d'elle-même les lacunes de la mère et donc, à reconnaître, de façon sous-entendue, le caractère essentiel des soins qu'il manquait à cet enfant, l'ambiguïté de la situation, soit la discordance entre le contexte socioéconomique de cette famille et les indices flagrants de négligence sur les plans de la santé et de l'hygiène rendaient difficile l'articulation d'un jugement. Les conclusions qui ont permis à Cindy de contrôler l'impression d'incertitude reposaient ainsi sur le choix de ses actions. Ce cas de figure a également été dépeint au sein d'autres récits.

Marie-Josée : On voyait qu'il y avait de la négligence, que les parents arrivaient pas. [...] Les couches du petit étaient jamais changées. J'avais marqué un X une fois sur la couche parce que je me doutais qu'il y avait quelque chose. Puis comme de fait, le lendemain, il y avait le même X que j'avais mis... Ça voulait dire que le petit avait dû passer la soirée puis la nuit dans la même couche. Tsé... On essayait de leur dire... J'avais donné au père des indications sur une crème à acheter parce que la petite aussi, elle était toute irritée. Il était pas méchant, il disait qu'il allait l'acheter, mais il le faisait jamais. [...] Ils avaient pas beaucoup de sous... Ça a

duré longtemps... Je savais pas trop quoi faire, je notais mes observations, j'essayais de parler aux parents... Mais qu'est-ce que tu veux faire? C'était pas des parents dangereux, je pense qu'ils les aimaient leurs enfants [...]

Dans cet extrait, l'éducatrice semble avoir bien ciblé la nature du problème, soit la négligence envers les enfants. Là où il semble résider davantage d'incertitude se trouve dans le choix des mesures à prendre pour répondre aux besoins de ces enfants. L'ambiguïté de la situation, soit le fait que les risques ne soient pas visibles à très court-terme et par le fait que le niveau des capacités parentales ne semble pas être cohérent avec l'affection que semblent donner ces parents à leurs enfants, rend difficile la mise en action de cette éducatrice. C'est d'ailleurs sur les possibilités d'actions que porte principalement son raisonnement. Marie-Josée semble demeurer dans une impasse que ni son intuition ni une analyse plus approfondie ne parvient à résoudre. Encore une fois, même si le signalement ne sera jamais effectué, cette situation préoccupe grandement l'éducatrice, et ce, sur une longue période de temps, pendant laquelle les différentes facettes de la situation seront prises en considération, l'une après l'autre, à l'intérieur d'une démarche déductive.

C'est le phénomène inverse qui est observé lorsque la situation semble cohérente, soit lorsque les actions des parents sont compatibles avec ce que leur humeur générale dégage ou quand les actions engendrent directement des blessures visibles et que les risques pour l'enfant sont clairement définis. Cela s'illustre d'ailleurs dans la situation de Roxanne dont nous avons parlé précédemment. Nous le constatons aussi quand les situations de négligence deviennent des situations d'abus physiques, comme dans le récit de Kathleen ou celui de Nathalie. L'apport d'indices supplémentaires de maltraitance tend donc à

rendre plus rapide l'opérationnalisation du raisonnement et contribue à l'abaissement de l'impression d'incertitude. Les situations, comme celles de Roxane ou encore de Lucie, dans lesquelles nous pouvons jugés que des réponses adéquates et efficaces ont été émises, impliquaient pourtant un sentiment d'urgence et une sensation de stress. Ces « succès » du raisonnement et la justesse du jugement ont donc été réalisés sous l'emprise d'une vive émotion. Cela nous amène à nous interroger sur la source des « erreurs » de jugement commises. Ces dernières sont-elles attribuables à l'absence de risque décelé? Ou encore, à un dysfonctionnement des processus de Type 2 qu'une empreinte émotionnelle trop inhibée n'est parvenue à palier? Il n'en demeure pas moins qu'il est *a priori* contre-intuitif de penser qu'un processus de raisonnement soit à ce point facilité au sein d'une situation de stress.

Or, ces résultats concernant la seconde phase de traitement de l'information ont permis de mettre en lumière l'influence que pouvait avoir l'ambiguïté des informations (i.e. inconstance et incohérences, etc.) et l'identification de risques immédiats. En additionnant ces facteurs externes à la composante émotionnelle, nous pouvons tirer une meilleure compréhension des différents leviers du processus de raisonnement et leurs effets dynamiques sur le traitement de l'information menant au jugement de l'éducatrice.

Les comportements

Nous en sommes maintenant aux réponses comportementales qu'ont rapportées avoir émises les éducatrices dans leur témoignage. Il s'agit de l'ultime étape du modèle

théorique que nous avons proposé. Rappelons que les comportements sont les résultats ou le contenu de la décision, en termes d'action (ou d'inaction). Ils sont tributaires du niveau d'incertitude initial ainsi que des processus de traitement. Au sein d'une même situation, s'enchainent plusieurs comportements, qui viennent tour à tour modifier la situation de départ et engendrer une nouvelle lecture du contexte, laquelle sera susceptible d'influencer le niveau d'incertitude et d'enclencher de nouveaux mécanismes internes. Bien que nous ayons déjà commencé à nommer plusieurs de ces comportements dans les sections précédentes, nous nous efforcerons, dans cette dernière partie des résultats, de les présenter plus en détails.

Tout d'abord, nous avons relevé une certaine homogénéité dans les comportements rapportés par les participantes. Un effet de saturation s'est à ce propos fait sentir très rapidement lors de la collecte de données. Cette redondance dans le choix des réponses comportementales s'est traduite par une similarité relative des séquences d'actions de chacune des éducatrices dans leur prise en charge. Le Tableau 9 présente les comportements adoptés.

Tableau 9

Comportements adoptés par les éducatrices

Noms*	Type d'abus soupçonné	Interroger enfant	Interroger parents	Consulter collègues	Consulter direction	Note obs.	Vérifier marques	Signaler
Nathalie	Négligence et Abus physique		X	X	NA	X	X	X
Chloé	Négligence		X	X		X		
Cindy	Abus physique		X	X	X	X	X	
Claudia	Négligence		X	X	X	X	X	
Hélène	Négligence		X	X	X	X		
Julie	Abus physique		X	X	NA	X	X	X
Kathleen	Abus physique	X	X	X	X	X	X	X
Lucie	Abus physique		X	X	X	X	X	X
Marie-Ève	Négligence	X	X	X	X	X	X	
Marie-Josée	Négligence		X	X	X	X		
Roxanne	Abus physique et psychologique			X	X	X		X
Stéphanie	Abus psychologique (violence con jugale)	X	X	X	X	X	X	X
Sylvie	Négligence				X	X		
Véronique	Négligence				X	X	X	

Note. NA : Non applicable à la situation de la participante

Toutes les éducatrices ont rapporté avoir noté leurs observations dans un cahier prévu à cet effet. Pour les CPE et le service en milieu familial (Sylvie), cette procédure faisait partie du protocole interne à respecter lors de soupçons de maltraitance. L'objectif derrière ce geste exigé par les membres de la direction, est de colliger les indices de mauvais traitements afin de les signaler si leur fréquence devenait trop importante. Il permet aussi de tenir à jour un dossier au sujet de l'enfant identifié, advenant une enquête de la DPJ. Cela étant dit, force est de constater qu'à la lumière des témoignages reçus, le poids de ces notes n'a jamais constitué, pour nos participantes, une raison suffisante au signalement. Nous avons également remarqué que ce comportement n'apportait aucun changement à la situation initiale, et semblait avoir plutôt pour effet de donner une impression de prendre en charge de façon active la situation. Lorsque les éducatrices tergiversaient sur l'interprétation qu'elles pouvaient donner à ce qui se jouait devant elles ou sur le comportement à adopter, la prise de notes semblait donner l'illusion d'un jugement. Le partage aux collègues constitue un deuxième comportement adopté de manière unanime. Selon les témoignages reçus, les attentes qu'entretenaient les éducatrices derrière ces échanges consistaient à éclaircir les points d'ombre qui les empêchaient de bien traiter l'information. Il permettait également d'aller chercher un soutien moral. Le partage d'informations avait quelque chose de rassurant pour les éducatrices :

Marie : *En ce qui concerne la situation de négligence ou encore la situation d'abus physique, en avez-vous parlé à des collègues?*

Kathleen. : *Ben quand j'ai vu le bleu, j'ai fait venir des collègues qui étaient avec moi, pour qu'elles le voient en même temps que moi... Pis en même temps ça fait comme une protection... Parce qu'après les parents peuvent dire que ça vient d'ici...*

Cet extrait montre de quelle façon l'échange avec les collègues de Kathleen a permis à l'éducatrice de se rassurer au sujet de ses inquiétudes post-signallement. Bien qu'aucun récit ne mentionne l'émergence d'un impact décisif de cette démarche sur la réflexion entourant l'interprétation de la situation ou le choix des mesures à prendre, il semble que la présence des collègues permettait, dans l'ensemble, de partager le poids de l'incertitude :

Marie : *Donc le fait d'avoir pu parler avec les autres [...], ça a pu calmer votre incertitude?*

Lucie : *Calmer l'incertitude non... parce qu'ils n'étaient pas plus sûrs que moi.*

Véronique : *J'en ai parlé... C'est sûr qu'en plus de noter mes observations, j'en parlais à mes collègues. Elles n'étaient pas certaines elles non plus. [...] Disons qu'au moins ça faisait que j'étais pas toute seule là-dedans.*

Le récit de Véronique montre bien le sens que prenait cette tendance à s'ouvrir à l'autre au sujet de ses préoccupations. En ce sens, la présence des collègues ne représentait pas nécessairement une source d'aide pour l'enfant, mais avant tout pour l'éducatrice aux prises avec des doutes. Par ailleurs, ce qui semble avoir été plus décisif pour les éducatrices interrogées étaient la présence de la direction. Bien que toutes savaient qu'il n'était pas nécessaire, pour la DPJ, que la direction de l'établissement ait été, en amont du signallement, mise au courant, toutes les éducatrices affirment s'être tournées vers leur directrice. L'impact de ce comportement a été variable. Pour celles, outre Roxane, ayant

effectué un signalement, la direction a permis la détermination des mesures à prendre. Il arrive d'ailleurs souvent qu'elle émette elle-même le signalement à la DPJ.

Marie : [...] *Donc c'est la direction qui a validé...*

Lucie : *C'est ça. Je me suis dit en quelque sorte, si la direction approuve, ben mon raisonnement est valide...*

Dans d'autres situations, comme dans celle de Lucie, la direction a permis, de façon plus efficace, de faire diminuer l'impression d'incertitude et représentait une figure de référence pour les employées. L'avis de la direction influençait en ce sens la façon de percevoir la situation. Ce dernier rôle avait pour fonction de rassurer les éducatrices dans leur choix de signaler, mais également lorsqu'elles ne signalaient pas. Son influence s'est d'ailleurs fait sentir particulièrement auprès de Sylvie, éducatrice en milieu familial, qui œuvrait au sein d'un contexte isolé, sans le support d'autres collègues. Toutefois, si la direction représente, pour les éducatrices, une telle source d'influence, les membres de la direction, elles, ne sont pas toujours en mesure d'offrir à leurs employées des réponses dénuées de doutes et de remises en question. En effet, comme nous avons pu l'aborder précédemment, les entrevues nous ont permis de constater que l'incertitude pouvait, au même titre que les éducatrices, envahir ces individus. Nathalie affirme même, rappelons-le, avoir besoin de formation récente et davantage de ressources pour faire face à ces situations. Cela soulève un problème d'incompatibilité entre les besoins des éducatrices, leurs attentes vis-à-vis de leur direction, et ce que sont en mesure de fournir cette dernière.

Après avoir consigné les observations dans un cahier et avoir interrogé leurs collègues et leur directrice, pratiquement toutes les éducatrices (et les membres de la direction) se sont tournées vers les parents dans le but de récolter plus d'informations ou encore dans l'espoir de faire cesser les comportements s'apparentant à de la maltraitance. Ce comportement venait parfois apporter un changement à la situation initiale, changement qui se traduisait par une diminution temporaire des signes de mauvais traitements ou encore par une impression, chez l'éducatrice, d'avoir pris en charge la situation. Parler aux parents constituait en ce sens, pour certaines, un devoir faisant partie de leur mandat d'éducatrice :

Nathalie : *Je trouve que c'est important de soutenir le parent là-dedans, de l'informer de ce qu'on voit et de ce qu'on pense. [...] Fek on a aussi le mandat d'informer et d'outiller les parents.*

Marie-Josée : *Ben j'en ai parlé aux parents. J'étais dans un mode « je vais t'aider à aider ton enfant ». Je voulais aider le parent à aider son enfant... Aider à trouver des ressources.*

Ces comportements répondent donc à une conception de leur propre rôle auprès des familles. Bien qu'elles ne résolvent pas le problème de négligence ou d'abus physique, ces réponses comportementales permettaient à l'éducatrice d'agir en accord avec ses propres croyances, ce qui avait pour effet de donner une impression de sens et de cohérence au sein de situations parfois incompréhensibles et en apparence « chaotiques ». La vérification des marques d'abus physique a constitué, pour neuf éducatrices, une des premières réponses comportementales. Particulièrement lorsque de la négligence était soupçonnée, les éducatrices se chargeaient de surveiller l'apparition de bleus (type de marque le plus fréquemment mentionné) sur le corps de l'enfant. Il en était de même

lorsque des signes d'abus physique étaient présents, mais de façon inconstante ou peu fréquente. Le potentiel d'action que ce comportement avait sur la situation initiale et l'impression d'incertitude était très grand. En effet, nous constatons à travers les récits, que cette démarche de vérification pouvait conduire à une remise en cause des risques initialement évalués, se traduisant parfois par un signalement et mettre ainsi fin à une situation de négligence déjà soupçonnée. Quant au comportement de signalement, elles ont été six éducatrices sur quatorze à le manifester. Dans les six récits rapportant un signalement, nous avons pu constater que cette réponse a eu un impact notable sur la situation initiale. En effet, l'appel à la DPJ a mené, dans chacun de ces témoignages, à une intervention directe et rapide des services sociaux auprès de l'enfant et de sa famille. Amenant, dans quatre situations sur six, à un retrait de l'enfant de son milieu familial. Cet impact permet ainsi de mesurer, *a posteriori*, le niveau des risques auxquels ces enfants étaient exposés.

Enfin, la réponse comportementale la moins observée parmi les récits de nos participantes (trois sur quatorze) est celle d'interroger l'enfant au sujet de ce qu'il pouvait vivre à la maison. Avant d'aller plus loin, rappelons que ces éducatrices travaillent auprès d'enfants âgés entre 0 et 5 ans, dont le langage n'est pas toujours complètement développé et dont les capacités de jugement n'ont pas terminé de se développer. Ce facteur ajoute d'ailleurs une certaine difficulté à l'interprétation de la situation pour les éducatrices des milieux de garde. Dans les trois cas rapportés, les paroles des enfants ont eu pour effet, non pas de faire diminuer l'impression d'incertitude et de modifier la perception de

l'employée sur la situation, mais d'induire le besoin d'aller chercher des réponses par d'autres moyens, tel que la consultation des parents ou encore l'avis de la direction.

Discussion

Le premier et le second volet de ce projet de recherche nous auront permis de démêler, d'un point de vue à la fois théorique et pratique, les enjeux auxquels sont confrontées les éducatrices en milieu de garde préscolaire lorsqu'elles font face à des situations soupçonnées ou avérées de maltraitance intrafamiliale. Dans la présente section, nous reviendrons sur les principaux résultats de notre démarche empirique afin d'établir des liens avec les prémisses théoriques qui ont servi à formuler ses objectifs ainsi que ce que renferme la littérature.

Premier objectif

Le premier objectif consistait à identifier les facteurs qui sont le plus susceptibles de moduler le niveau d'incertitude chez les éducateurs. De prime abord, les entretiens ont permis de faire ressortir les situations, les composantes environnementales, les caractéristiques individuelles ainsi que les conséquences anticipées, qui influençaient, à différents niveaux, l'impression d'incertitude ressentie par les éducatrices. Le contenu des témoignages a montré l'effet facilitateur que pouvait avoir la présence d'indices visibles de mauvais traitements sur l'identification de la maltraitance ainsi que sur le niveau de certitude. Nous avons également pu nous rendre compte de la difficulté avec laquelle les éducatrices percevaient la maltraitance lorsque celle-ci se manifestait par des signes latents et invisibles. Ce phénomène fait consensus avec ce qui a été précédemment dégagé dans la littérature (Carlton, 2006; Crenshaw et al., 1995; Flaherty et al., 2008; Goebbels

et al., 2008; O'Toole & Webster, 1999; Poitras, 2014; Schols et al., 2013; Toros & Tiirik, 2016; Walsh et al., 2008; Webster et al., 2005). Les réponses que nous ont données les participantes sont particulièrement similaires avec ce que rapporte Poitras (2014) dans son étude portant sur la situation des enseignants du milieu scolaire et qui a permis d'identifier différents facteurs auxquels est attribuable la variation du sentiment d'incertitude. En relevant l'incertitude au sein des témoignages reçus, nous avons également fait ressortir ce que Eisbach et Driessnack (2010) ont pu identifier auprès du personnel infirmier, lorsque celui-ci est confronté à des situations complexes de maltraitance soupçonnée. Le contenu des situations rapportées nous a montré que la saillance et la visibilité des indices d'abus ou encore la présence d'un environnement encadrant pouvaient avoir pour effet d'abaisser le niveau d'ambiguïté de la situation et, par conséquent, le niveau d'incertitude. Au contraire, des soupçons qui n'étaient pas supportés par des marques, l'hésitation perçue par les collègues, certaines croyances portant sur le mandat auprès des familles ou encore l'anticipation négative des conséquences du signalement avaient pour effet de complexifier la situation initiale et d'augmenter l'impression d'incertitude.

Nous avons toutefois relevé, à travers cette apparente dichotomie, le caractère relatif du poids de chacun de ces facteurs sur l'individu et sur son niveau d'incertitude. Cette nuance rend ainsi plus complexe la démarche de compréhension de notre problématique. Alors que pour certaines, le cadre directionnel est suffisant pour abaisser le niveau d'incertitude et prendre en charge la situation, pour d'autres il en est tout autrement. Les pensées entourant l'impact de la prise en charge, des remises en question de leur rôle

auprès des parents, de leurs propres connaissances, etc. persisteront et maintiendront le sentiment d'incertitude.

En mettant en lumière ces nuances importantes, notre étude a finalement pu approfondir la question de l'incertitude dans la réalité des éducatrices en milieux de garde préscolaires ainsi que la façon dont elle pouvait s'immiscer dans les processus décisionnels subséquents.

Deuxième objectif

Le deuxième objectif de cette thèse était, justement, d'interroger les étapes de la prise en charge précédant la mise en action de l'éducatrice. Tout d'abord, l'analyse des entretiens nous a permis d'émettre plusieurs constats au sujet de la place des émotions dans la disposition et dans la mise en branle des processus décisionnels au sein d'une situation empreinte d'incertitude. Nous avons pu observer que les émotions pouvaient être ressenties à l'égard des parents, de l'enfant ou de soi-même. Au-delà de la forme qu'elles pouvaient prendre, ces émotions étaient présentes en parallèle de l'impression d'incertitude et des processus cognitifs émergents, et ce, peu importe le contexte rapporté. Alors que nous aurions pu penser que des émotions trop fortes, associées, par exemple, à l'urgence de la situation et donc à la peur et au stress de l'éducatrice, auraient pu nuire et ralentir la mise en marche des processus décisionnels, nous avons plutôt observé une activation plus rapide des traitements primaires et secondaires de l'information, amenant une efficacité remarquable de la modalité d'action choisie. Une telle

contribution des émotions dans l'efficacité des processus cognitifs a aussi été démontrée dans la littérature. En effet, rappelons l'étude de Houdé et de ses collègues (2001) qui a mis en évidence le lien entre l'accès à la déduction logique et le rôle des émotions dans le passage d'un système à un autre de traitement. D'autres études antérieures avaient également mis de l'avant la perte d'efficacité des processus décisionnels et l'augmentation de la prise de risques chez des patients cérébrolésés au niveau du cortex préfrontal ventromédian, partie du cerveau dont on connaît les implications avec, entre autres, la régulation émotionnelle et le traitement du risque et de la peur (Bechara, 2004; Damasio 1995, Houdé et al., 2001). Les éducatrices ayant réagi le plus rapidement à la situation et dont l'influence de cette réaction a été le plus marquante sur la situation initiale (en signalant par exemple), sont celles qui étaient plongées dans un contexte où le risque perçu pour l'enfant était imminent et les émotions de stress et de peur étaient prédominantes. Leur témoignage rend compte d'une réflexion rapide, d'un recours à des heuristiques qui se sont avérés adéquates pour interpréter correctement la situation et mettre en place une réponse efficace. Ces situations contrastaient avec celles où une certaine ambiguïté planait (manque de clarté des indices, inconstances, présence d'incohérences, etc.) et l'évaluation du risque n'engendrait pas l'émergence d'un sentiment d'urgence et de peur. Ce contraste observé rend compte de ce que Feldmanhall, Glimcher, Baker et Phelps (2016) ont pu constater dans leur étude portant sur le comportement face aux jeux d'argent et de hasard. Les chercheurs montrent en effet que les parties plus risquées amenaient les joueurs à parier davantage qu'en situation d'ambiguïté. Confirmant ainsi le caractère aversif des situations d'ambiguïté par rapport à celles dont le niveau élevé de risque est clairement

établi. Cela se transpose dans le fait que les éducatrices confrontées à un manque d'informations, et donc à plus d'incertitude, auront davantage tendance à demeurer plus « passives ». Celles concevant de manière claire le risque pour l'enfant seront davantage porter à s'engager dans ce qui pourrait représenter une autre forme de prise de « risque », soit le signalement. Par ailleurs, le fait que les éducatrices aux prises avec une situation en apparence très risquée (pour l'enfant) semblaient avoir moins été influencées par des jugements biaisés issus du recours aux heuristiques pourrait être en lien avec le rôle adaptatif que jouent les émotions sur la prise de décision. Cela s'avère compatible avec les résultats d'études antérieures (Bless et al., 1996; Bodenhausen, Sheppard, & Kramer, 1994; Lerner, Li, Valdesolo, & Kassam, 2015; Schwarz, 1991). En effet, en plus d'influencer le contenu de la pensée, les émotions influencent également la profondeur et la rapidité du traitement de l'information lié à la prise de décision. Schwarz (1991) proposait en ce sens que les humeurs négatives induisent un état de vigilance, un niveau d'attention supplémentaire contrairement aux humeurs positives ou neutres. D'autres études ont montré que les individus plongés dans des états affectifs plus neutres pouvaient être davantage influencés par des biais de jugement, tels que l'attractivité, la stéréotypie ou encore la sympathie, tout en prêtant moins attention aux arguments et aux indices d'intérêts (Bless et al., 1996; Bodenhausen et al., 1994).

D'autre part, en plus de relever l'influence des émotions sur les processus décisionnels en situation d'incertitude, la présente étude a permis de décrire les étapes de traitement de l'information par lesquelles sont passées les éducatrices. Nous avons ainsi,

à travers leurs discours, pu dégager l'opérationnalisation des systèmes un et deux du traitement que met en évidence la théorie du double processus de Kahneman et Frederick (2002). Une certaine constance entre l'issue de la première phase et le fruit de l'analyse plus exhaustive de la seconde phase a été remarquée dans le récit des éducatrices. En plus de rendre plus difficile notre travail de distinction, ce constat rend compte de la persistance des biais et des erreurs de jugement à travers les processus cognitifs. Il s'agit d'ailleurs d'un phénomène souvent observé en situation d'incertitude (de Neys, 2006; Evans, 2003; Habib, 2012; Kahneman & Frederick, 2002). Alors que Kahneman et Frederick (2002) parlent de l'effet d'une *vision floue* pour décrire l'échec du système 1, lequel se base principalement sur les perceptions et l'intuition (ou encore les impressions), l'échec du système 2 prend plutôt la forme d'un *jugement flou*, impliquant une certaine incapacité consciente de corriger ses perceptions (ou intuitions, impressions, etc.) initiales. Dans le contexte à l'étude, cet échec du second système, prenant la forme d'une certaine passivité de l'éducatrice face à des signes d'abus compromettant la sécurité de l'enfant, suggère certaines lacunes sur le plan des ressources et qui empêchent la pleine efficacité de l'effort d'analyse. En plus d'être verbalisées par nos participantes, ces limites des connaissances, qui s'observent rapidement en situation d'ambiguïté, sont également déplorées par les enseignantes interrogées dans l'étude de Poitras (2014). Ce constat est également compatible avec ce que plusieurs autres auteurs ont rapporté au sujet des liens entre le manque de connaissances portant sur le concept de maltraitance et la tendance au signalement (Abrahams et al., 1992; Kenny, 2004; Toros & Tiirik, 2016; Walsh et al., 2012). Notre étude contribue toutefois à émettre des précisions au sujet de ces liens et

ainsi à situer les moments et identifier les situations où les effets du manque de connaissances constituent réellement un obstacle à l'analyse efficace du problème.

Ces lacunes sur le plan des connaissances s'inscrivent avant tout au sein d'un mécanisme interne de traitement de l'information, lequel comprend plusieurs étapes et qui renferme, comme nous venons de le voir, certaines particularités en situation d'incertitude. Ces processus, quant à eux, dépendent à leur tour de la situation initiale, de facteurs individuels et contextuels ainsi que des émotions ressenties par l'éducatrice. La façon dont les éducatrices auront de percevoir la situation, le niveau d'attention et de vigilance qu'elles déploieront ou encore leur capacité à aller puiser en mémoire leurs connaissances constituent également des paramètres qui détermineront la qualité de leur jugement et de leurs réponses comportementales.

Par ailleurs, l'analyse des témoignages reçus montre que seulement une minorité des éducatrices ont semblé émettre une analyse efficace de la situation, enligant ainsi une façon optimale de prendre en charge la situation. Bien que nous ayons pu constater les bienfaits de la valence émotionnelle sur le traitement de l'information et les processus cognitifs sous-jacents, nous pensons que l'état affectif ou psychologique de l'éducatrice puisse avoir un certain effet sur sa manière, en général, de résoudre des problèmes, surtout quand ces derniers sont complexes et impliquent de l'incertitude. En effet, Wagner et ses collègues (2013), qui se sont intéressés aux effets du stress chez les éducateurs en petite enfance, établissent un lien significatif entre le stress et la manière de résoudre des

problèmes. Selon leur étude effectuée auprès de 69 participants canadiens, les éducateurs usant de stratégies de résolution de problèmes organisées et structurées rapporteraient aussi ressentir un plus faible niveau de stress général. Leurs résultats ont aussi montré que les éducateurs utilisant des stratégies d'évitement et de fuite face aux problèmes rencontrés rapportaient davantage d'émotions et de pensées liées au stress (Wagner et al., 2013). Ce stress dont il est question dans l'étude de Wagner n'est pas le sentiment d'urgence spontané que nous avons décrit plus haut, mais une disposition plus permanente de l'éducateur, qui s'empare des pensées et des émotions générales de l'individu. Dans le même ordre d'idée, l'équipe de Linden (Linden, Keijsers, Eling, & Schaijk, 2005) s'est intéressée aux liens éventuels entre les plaintes de nature cognitive (i.e. difficultés de concentration, déficits attentionnels, problèmes de mémoire, etc.) et les symptômes d'épuisement professionnel des enseignants (Linden et al., 2005). Ils ont pu démontrer les liens significatifs entre l'intensité des symptômes rapportés et les capacités cognitives. Ces études soulignent donc l'importance de la disposition affective et psychologique générale de l'individu et l'efficacité de ses capacités cognitives (i.e. attention, vigilance, résolution de problème, mémoire, etc.), lesquelles sont fortement sollicitées dans le contexte qui nous intéresse. Ainsi, ce facteur, bien qu'il puisse faire partie des composantes individuelles modulant le niveau initial d'incertitude, influence également la disponibilité cognitive de l'éducatrice et ainsi la qualité des processus de traitement.

Troisième objectif

Le dernier objectif de cette démarche empirique consistait à décrire les comportements manifestés par les éducatrices en réponse à la situation de maltraitance soupçonnée. Nous avons pu établir un lien entre l'émergence de l'incertitude, la mise en marche de processus cognitifs et la manifestation comportementale, laquelle était réalisée dans le but de modifier la situation initiale et d'abaisser le niveau d'incertitude. Comme ce qu'avait relevé Poitras (2014) chez les enseignants, l'incertitude constitue un levier activant la recherche de démarches visant à réduire cette impression de départ. Nous avons observé une certaine constance dans les actions choisies par nos participantes. La consignation des observations dans un cahier de notes, la consultation auprès de collègues ou de la direction, la recherche ou l'attente d'autres indices de maltraitance, particulièrement celle de marques visibles sur l'enfant, figurent parmi les actions que pratiquement toutes les éducatrices ont choisies de poser. L'action de signaler a, quant à elle, été faite par six des 14 participantes. Nous avons constaté que la majorité de ces dernières étaient également passées, en amont du signalement, par d'autres formes de réponses plus passives. La nature de ces comportements ainsi que l'impact qu'ils ont sur la situation initiale demeure variable.

Si ces réponses sont analysées à partir du mécanisme qui les engendre, nous pouvons penser que ce qui a été dégagé au sujet de la notion de prise de risque (le signalement) en situation d'urgence et, inversement, de réponses plus passives en situation d'ambiguïté, permet de comprendre ces tendances comportementales. Toutefois, nous pourrions

pousser plus loin notre interprétation de ces réponses en considérant également l'aversion de la perte comme *leitmotiv* du comportement d'évitement. En effet, l'analyse du discours des éducatrices permet de relever plusieurs craintes à l'égard de leur relation de confiance avec la famille, de leur propre situation, des changements (de nature inconnue) qu'un signalement pourrait apporter dans leur propre vie et dans celle de l'enfant et de ses parents. À travers ces témoignages, l'impression d'incertitude est très palpable et de nombreuses hésitations au sujet de leur interprétation, et vis-à-vis de la prise en charge, sont verbalisées. Ces dernières conduisent souvent à des réponses plus passives, qui n'ont finalement que très peu d'incidence sur la situation initiale. Ce phénomène observé est compatible avec ce que renferme la littérature sur la recherche, inconsciente, d'évitement du risque de perte. Nous pouvons nous référer au postulat issu de la *Prospect Theory* de Tversky et Kahneman (1992) et l'idée selon laquelle il serait possible de rechercher l'impression d'incertitude dans l'espoir de diminuer les probabilités de pertes. L'aversion des pertes amène l'individu à préférer la possibilité de les réduire ou encore de les éviter (Tversky & Kahneman, 1992). L'étude de Leonhardt, Keller et Pechmann (2011) renchérit en suggérant qu'en plus de l'aversion aux pertes, l'aversion pour la responsabilité peut motiver un comportement de recherche d'incertitude lorsque les décideurs doivent choisir parmi des options nuisibles pour eux-mêmes ou pour autrui. Ils soutiennent que l'aversion pour la responsabilité crée une préférence pour l'incertitude, puisque qu'à partir de ces « options incertaines » l'éducateur s'engage dans ce qui pourrait être vu comme une relation d'agence avec des résultats ou des conséquences partiellement déterminés par le hasard. Ce « hasard » sert donc d'intermédiaire et masque le lien de causalité entre le

décideur et le résultat, laissant la possibilité au décideur de commettre un éventuel préjudice indirect (plutôt que direct) tout en diminuant son risque perçu de responsabilité (Leonhardt et al., 2011; Royzman & Baron, 2002).

Cela nous ouvre la porte à un champ théorique fort intéressant et très étudié en psychologie, qui réfère au biais d'omission : *un tort causé par l'action n'est-il pas pire qu'un tort équivalent causé par une omission?* Plusieurs études ont fait ressortir la tendance à l'application du principe d'omission dans la formation de jugement moral face à des dilemmes (Cushman, Young, & Hauser, 2006; Park, Boyle, & Shapira, 2017). La recherche de Cushman et de ses collègues (2006), par exemple, a permis d'évaluer le choix et la façon de le justifier de plus de 500 adultes soumis à des scénarios illustrant des dilemmes moraux. Les auteurs soulignent le recours fréquent du principe d'omission à travers les justifications invoquées. L'étude montre également que cette tendance découlait le plus souvent d'un processus intuitif (plutôt que conscient et raisonné). Baron et Ritov (2004) apportent des explications à ce phénomène en mettant de l'avant les notions de causalité directe et indirecte qui sous-entendent et influencent la formation du jugement.

Ce que nous venons d'apporter au sujet de l'évitement de la responsabilité (et de l'aversion de la perte) ainsi que sur le biais d'omission renvoie en fait à une question d'éthique normative et, plus précisément, à l'opposition idéologique entre la doctrine des *actes et omissions* (qui attribue une valeur morale différente à une action et une omission

aux conséquences identiques) et celle de *responsabilité négative* (qui incombe à tout agent moral la responsabilité de ce qu'il fait et de ce qu'il ne fait pas (ou omet)) (Astay, 2019; Glover, 2017; Schwartz, 2019). En choisissant le *statu quo*, les éducatrices qui préfèrent ne pas signaler malgré la présence de doutes persistants, ne se commettent ainsi pas au principe d'intention (d'engendrer une conséquence négative), principe qui rend l'action plus « néfaste » que l'omission ou l'inaction. D'un point de vue théorique, l'objectif d'intervention espéré serait en ce sens un renversement *conséquentialiste* de cette perspective en invitant l'éducateur à ramener, à tout le moins idéologiquement, cette *omission* (ou inaction) à un *acte* équivalent en termes de conséquences.

Conclusion

Il sera question, dans cette dernière section, des forces et des limites de cette thèse. À la lumière de ce que cette étude a permis de faire ressortir, nous présenterons une réflexion au sujet du travail qu'il reste à mener, ainsi que nos considérations sur la portée que ces résultats peuvent avoir au sein de la pratique des éducatrices.

Forces et limites de l'étude

En plus d'éclairer sur la façon dont les éducatrices des milieux de garde préscolaires confrontent les situations soupçonnées ou avérées de maltraitance intrafamiliale, notre étude, et la démarche qu'elle applique, rend compte des différents facteurs qui complexifient la prise en charge de ces situations. Si les études quantitatives antérieures portant sur cette problématique ont su faire ressortir les variables impliquées dans la tendance au signalement des éducatrices, telles que l'éducation, l'expérience, le type d'abus, ou d'autres caractéristiques individuelles et contextuelles nous avons pu les inscrire à l'intérieur du processus décisionnel et des particularités inhérentes au contexte d'incertitude.

La méthodologie qualitative que nous avons choisie pour le volet empirique de la thèse en est pour beaucoup dans la richesse et l'originalité des réponses que notre travail a permis d'obtenir. En effet, à travers les entretiens semi-dirigés, nous avons pu sonder les éducatrices sur leur manière de vivre et de s'approprier la situation vécue. Nous avons

pu faire émerger un parcours réflexif à travers lequel des émotions, des croyances et des représentations profondément inscrites dans la pensée des participantes se sont exprimés. De plus, afin d'assurer la scientificité de cette étude, plusieurs moyens visant à respecter les critères de validité s'appliquant aux méthodes qualitatives ont été rapportée de façon détaillée. Une description précise des étapes de collecte et d'analyse des données démontre la rigueur du travail mené en plus d'assurer la fiabilité de cette étude. Enfin, la façon dont a été réalisé le canevas d'entrevue, soit en maintenant une certaine distance par rapport au modèle intégratif que nous avons dégagé au volet I de la thèse et en se détachant de la question de l'incertitude, a permis une certaine objectivité dans notre approche auprès des participantes. Les entrevues ont ainsi révélé le cheminement qui a mené les participantes à leur prise de décision tout en minimisant l'occurrence d'un biais d'*a priori* théorique.

Quelques limites de nature méthodologique demeurent toutefois. Une première est contenue dans le fait que nous interrogeons les éducatrices au sujet d'un événement vécu antérieurement, basé sur leur interprétation *a posteriori* de la situation et sur leur mémoire. Une telle approche, qui implique des données autorapportées, constitue en soi une source indéfectible de biais (Althubaiti, 2016). Il pourrait ainsi être attendu qu'une certaine désirabilité sociale de la part des participantes ait influencé le contenu et la forme de leurs propos (Althubaiti, 2016, de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin, 2010). Nous pouvons toutefois penser que la formulation de la consigne initiale préservait une certaine opacité au sujet de l'opinion de l'interlocutrice, ce qui a pu diminuer l'occurrence d'un tel

biais (Althubaiti, 2016). Nous pouvons également nous attendre à l'interférence de biais de rappels, lesquels sont inhérents à toute démarche impliquant une restitution d'événements vécus. Le fait d'avoir demandé aux participantes, avant le jour de la rencontre, de réfléchir à un événement précis ainsi que le fait de segmenter notre canevas d'entrevue à partir d'un enchaînement ordonné des étapes du processus de décision ont cependant eu pour effet de faciliter le rappel et ainsi d'amoindrir les effets de ce dernier biais (Althubaiti, 2016; Coughlin, 1990).

Une autre limite se rapporte au potentiel de généralisation de nos résultats. Il est important de mentionner que les cas de maltraitance rapportés dans les témoignages des participantes ne sont pas représentatifs de tous les types de mauvais traitements. Les récits à partir desquels nous avons pu tirer une certaine compréhension de la problématique n'évoquent en effet que principalement des situations de négligence et d'abus physiques (ainsi qu'une situation d'abus psychologique auquel se rattache l'exposition à de la violence conjugale). Bien qu'il s'agisse des motifs de signalement les plus fréquents (Directeur de la protection de la jeunesse, 2018), cette limite invite à une certaine prudence dans l'interprétation de nos résultats et dans leur transposition à d'autres contextes.

Pistes de recherche

Notre étude a permis de rendre compte de l'impression d'incertitude qui imprègne la confrontation et la prise en charge de situations soupçonnées de maltraitance intrafamiliale. Nous avons ainsi attribué à cette incertitude le principal, ou du moins le

tout premier, moteur de toute la complexité des mécanismes décisionnels observés. Bien que les contextes qui l'induisent et la façon dont elle est vécue par chaque individu renferment de nombreuses similitudes permettant d'appréhender leurs comportements, il demeure toutefois des nuances. Ces dernières sont indépendantes du degré d'ambiguïté contextuel, et se rattachent, entre autres, à la notion individuelle de tolérance (Budner, 1962). Il existe quelques instruments permettant d'objectiver la tolérance à l'incertitude et qui ont été conçus à partir des recherches sur l'inquiétude en situation d'incertitude (Buhr & Dugas, 2006; Freestone, Rhéaume, Letarte, Dugas, & Ladouceur, 1994). L'utilisation de ces outils, qui prennent la forme de questionnaires standardisés, pourrait, au sein d'une approche méthodologique mixte par exemple, constituer un apport intéressant dans la compréhension des tendances comportementales observées. L'intégration de données objectives permettrait à la fois de supporter l'analyse discursive des acteurs impliqués, ainsi que de mettre en lumière la présence de certains patrons récurrents émanant des différents profils individuels.

Il pourrait également être intéressant d'étudier la problématique du signalement en intégrant davantage la notion de lieu de contrôle ainsi que la perspective des choix ou des options disponibles. Nos résultats suggèrent que l'anticipation des conséquences joue un rôle important dans la détermination du degré d'incertitude, en s'inscrivant notamment dans la considération des risques et des pertes potentiels. L'exposition à une certaine certitude quant aux choix des démarches possibles pour l'éducatrice, un certain contrôle sur l'effet des actions entreprises auraient-ils une quelconque influence sur l'incertitude

et le comportement des éducatrices? Il pourrait s'avérer peut-être même plus instructif dans une perspective d'élaboration de mesures d'intervention, d'explorer le fait de l'incertitude à partir de la perspective qu'ont les éducatrices des différentes actions qu'elles peuvent entreprendre ou encore du degré de contrôlabilité qu'elles pensent avoir.

Enfin, la principale piste de recherche que ce projet doctoral devrait inspirer est liée à un constat important qu'il nous a été donné de faire dès l'amorce du processus, constat qui se place en amont de la question du signalement ou de l'impression d'incertitude, soit celui se rapportant au manque incontestable de données scientifiques portant sur la réalité des éducatrices en milieu de garde préscolaire. Ce problème s'inscrit pourtant dans un contexte où les bienfaits de ces services préscolaires sur les familles et sur le développement des enfants ne sont plus à démontrer et sont reconnus tant par nos gouvernements que la communauté scientifique. La problématique sur laquelle repose notre travail ne représente pas qu'un enjeu statistique, mais témoigne avant tout d'importantes particularités liées à la réalité de l'emploi d'éducatrice, dans la formulation de son mandat ainsi que dans le rapport aux enfants et aux parents qu'il implique. Si ces données alarmantes au sujet du signalement ont constitué pour nous une porte d'entrée vers ce champ d'étude peu investi, il serait d'intérêt public d'actualiser nos connaissances au sujet d'autres enjeux qui concernent directement les éducateurs, et qui sont susceptibles d'influencer leur travail auprès des enfants et des familles. Ainsi, donner une voix à ces acteurs sociaux en réalisant davantage d'études au sein de disciplines telles que la santé mentale ou l'éducation par exemple, permettraient peut-être non seulement de

comprendre, mais également d'appréhender et de prévenir plus rapidement leurs difficultés.

Implications pour la pratique

Les résultats de notre étude ont permis de rendre compte de l'importance que pouvaient avoir les connaissances de l'éducatrice sur le concept de maltraitance dans la gestion des situations soupçonnées de mauvais traitements; en plus de situer à quel moment la récupération de ce savoir pouvait être décisive en situation d'incertitude. L'occurrence de biais de jugement induits par le recours aux heuristiques et la mise en échec de la fonction analytique et vérificatrice des processus de Type 2 a permis de mettre de l'avant le manque de ressources auquel étaient confrontées les éducatrices. Afin que les connaissances objectives se rapportant à la prise en charge de soupçons d'abus, puissent avoir raison des premières intuitions ou des impressions émergentes, la mise en place de formations dédiées de façon spécifique au concept de maltraitance ainsi qu'à la façon dont elle doit être prise en charge devrait être considéré.

Cette piste d'intervention nous amène à la nécessité de revoir le rôle et le mandat des milieux de garde préscolaires ainsi que ceux de leurs éducatrices. Rappelons qu'au Québec, ces services servent un triple mandat qui est (1) d'assurer le bien-être, la santé et la sécurité des jeunes enfants qu'ils accueillent; (2) d'offrir un milieu de vie permettant d'accompagner les jeunes enfants dans leur développement global; ainsi que (3) de contribuer à prévenir l'apparition de difficultés liées au développement global des jeunes

et favoriser leur inclusion sociale (Ministère québécois de la Famille, 2019). Bien que l'intérêt de l'enfant demeure sans aucun doute au centre des préoccupations qui sous-tendent ces objectifs, la réalisation de ces derniers nécessite une collaboration étroite avec les parents, obligeant à la formation d'une relation de proximité avec les familles. Lorsque surviennent des situations où la sécurité de l'enfant est compromise par les comportements parentaux, l'éducatrice se retrouve ainsi prise en otage entre ceux qu'elle considère comme des partenaires, et l'enfant qu'elle veut également protéger. Cette réalité semble avoir pour effet de générer une certaine confusion au sujet de la cible réelle de leurs opérations. Il serait donc nécessaire de bien définir, puis de cibler auprès d'elles les principaux acteurs aux services desquels elles travaillent, à savoir les enfants plutôt que leurs parents. Par ailleurs, la lourdeur incontestable de leur mandat mériterait qu'on s'attarde à perfectionner les liens de communication avec d'autres ressources partageant les mêmes intérêts et les mêmes objectifs, tels que les services de protection de l'enfance. Départager les rôles de tous, concéder un espace permettant l'échange au sujet du travail de chacun et démanteler les vases-clos existants, permettraient de clarifier, auprès des éducatrices, les attentes que l'on place envers elles et d'engager davantage de certitude dans le rôle qu'elles ont à jouer en matière de protection de l'enfance.

Références

- Abrahams, N., Casey, K., & Daro, D. (1992). Teachers' knowledge, attitudes, and beliefs about child abuse and its prevention. *Child Abuse & Neglect*, 16(2), 229-238.
- Al Odhayani, A., Watson, W. J., & Watson, L. (2013). Behavioural consequences of child abuse. *Canadian Family Physician*, 59(8), 831-836.
- Althubaiti, A. (2016). Information bias in health research: definition, pitfalls, and adjustment methods. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 9, 211-217.
- Alvarez, K. M., Kenny, M. C., Donohue, B., & Carpin, K. M. (2004). Why are professionals failing to initiate mandated reports of child maltreatment, and are there any empirically based training programs to assist professionals in the reporting process? *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 563-578.
- Antonietti, J., Resseguier, N., Dubus, J. C., Scavarda, D., Girard, N., Chabrol, B., & Bosdure, E. (2019). The medical and social outcome in 2016 of infants who were victims of shaken baby syndrome between 2005 and 2013. *Archives de pédiatrie*, 26(1), 21-29.
- Ashton, V. (2004). The effect of personal characteristics on reporting child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 28(9), 985-997.
- Association des centres jeunesse du Québec. (2015). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse et des directeurs provinciaux 2015* [en ligne]. Repéré à http://www.cjsaglac.ca/donnees/fichiers/1/bilan-des-dpj-acjq-2015-finale_web.pdf
- Astay, C. (2019). Jonathan Glover sur la doctrine des actes et omissions : une autre responsabilité négative. *Canadian Journal of Bioethics / Revue canadienne de bioéthique*, 2(1), 5-16.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Baron, J., & Ritov, I. (2004). Omission bias, individual differences, and normality. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 94(2), 74-85.
- Bechara, A. (2004). The role of emotion in decision-making: Evidence from neurological patients with orbitofrontal damage. *Brain and Cognition*, 55(1), 30-40.

- Bechara, A. (2011). Human emotions in decision making: Are they useful or disruptive? Dans O Vartanian & D. R. Mandel (Éds), *Neuroscience of decision making* (pp. 85-108). New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Berthelot, N., Hébert, M., Godbout, N., Goulet, M., Bergeron, S., & Boucher, S. (2014). Childhood maltreatment increases the risk of intimate partner violence via PTSD and anger personality traits in individuals consulting for sexual problems. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 23(9), 982-998.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bless, H., Clore, G. L., Schwarz, N., Golisano, V., Rabe, C., & Wölk, M. (1996). Mood and the use of scripts: Does a happy mood really lead to mindlessness? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 665-679.
- Bodenhausen, G. V., Sheppard, L. A., & Kramer, G. P. (1994). Negative affect and social Judgment: The differential impact of anger and sadness. *European Journal of social Psychology*, 24(1), 45-62.
- Brosig, C. L., & Kalichman, S. C. (1992). Child abuse reporting decisions: Effects of statutory wording of reporting requirements. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23(6), 486-492.
- Budner, S. N. Y. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29-50.
- Buhr, K., & Dugas, M. J. (2006). Investigating the construct validity of intolerance of uncertainty and its unique relationship with worry. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(2), 222-236.
- Cadet, B., & Chasseigne, G. (2009). *Psychologie du jugement et de la décision : des modèles aux applications*. Rome, Italie : Armando Editore.
- Carlton, R., A. (2006). Does the mandate make a difference? Reporting decisions in emotional abuse. *Child Abuse Review*, 15(1), 19-37.
- Carroll, J. S., & Johnson, E. (1990). *Decision research: A field guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen, B. J., & Korintus, M. (2017). Making connections: Reflections on over three decades of EU initiatives in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Years*, 37(2), 235-249.

- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coughlin, S. S. (1990). Recall bias in epidemiologic studies. *Journal of Clinical Epidemiology*, 43(1), 87-91.
- Crenshaw, W. B., Crenshaw, L. M., & Lichtenberg, J. W. (1995). When educators confront child abuse: An analysis of the decision to report. *Child Abuse & Neglect*, 19(9), 1095-1113.
- Cushman, F., Young, L., & Hauser, M. (2006). The role of conscious reasoning and intuition in moral judgment: Testing three principles of harm. *Psychological Science*, 17(12), 1082-1089.
- Damasio, A. R. (1995). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Putnam.
- Darwish, D., Esquivel, G. B., Houtz, J. C., & Alfonso, V. C. (2001). Play and social skills in maltreated and non-maltreated preschoolers during peer interactions. *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 13-31.
- de Becker, E., Chapelle, S., & Verheyen, C. (2014). Facteurs de risque et de protection de la transmission intergénérationnelle de la maltraitance à l'égard des enfants. *Perspectives psy*, 53(3), 211-224.
- de Neys, W. (2006). Dual processing in reasoning: Two systems but one reasoner. *Psychological Science*, 17(5), 428-433.
- de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M. F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Directeur de la protection de la jeunesse. (2018). *Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse 2018* [en ligne]. Repéré à https://www.cisss-bsl.gouv.qc.ca/sites/default/files/fichier/bilandpj_2018_vweb.pdf
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Duchesne, S. (2000). Pratique de l'entretien dit "non-directif". Dans M. Bachir (Éd.), *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique* (pp. 9-30). Paris, France : Presses universitaires France.

- Eisbach, S. S., & Driessnack, M. (2010). Am I sure I want to go down this road? Hesitations in the reporting of child maltreatment by nurses. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing, 15*(4), 317-323.
- Evans, J. S. B. (2003). In two minds: Dual-process accounts of reasoning. *Trends in Cognitive Sciences, 7*(10), 454-459.
- Feldmanhall, O., Glimcher, P., Baker, A. L., & Phelps, E. A. (2016). Emotion and decision-making under uncertainty: Physiological arousal predicts increased gambling during ambiguity but not risk. *Journal of Experimental Psychology: General, 145*(10), 1255-1262.
- Feng, J. Y., Chen, S. J., Wilk, N. C., Yang, W. P., & Fetzer, S. (2009). Kindergarten teachers' experience of reporting child abuse in Taiwan: Dancing on the edge. *Children and Youth Services Review, 31*(3), 405-409.
- Feng, J. Y., Chen, Y. W., Fetzer, S., Feng, M. C., & Lin, C. L. (2012). Ethical and legal challenges of mandated child abuse reporters. *Children and Youth Services Review, 34*(1), 276-280.
- Feng, J.-Y., Huang, T.-Y., & Wang, C.-J. (2010). Kindergarten teachers' experience with reporting child abuse in Taiwan. *Child Abuse & Neglect, 34*, 124-128.
- Flaherty, E. G., Sege, R. D., Griffith, J., Price, L. L., Wasserman, R., Slora, E., ... Abney, D. (2008). From suspicion of physical child abuse to reporting: Primary care clinician decision-making. *Pediatrics, 122*(3), 611-619.
- Ford, E., Clark, C., & Stansfeld, S. A. (2011). The influence of childhood adversity on social relations and mental health at mid-life. *Journal of Affective Disorders, 133*(1-2), 320-327.
- Freeston, M. H., Rhéaume, J., Letarte, H., Dugas, M. J., & Ladouceur, R. (1994). Why do people worry? *Personality and Individual Differences, 17*(6), 791-802.
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet, 373*(9657), 68-81.
- Glover, J. (2017). *Questions de vie ou de mort : avortement, infanticide, suicide, euthanasie, éthique médicale, peine de mort, guerre*. Genève, Suisse : Labor et Fides.
- Goebbels, A. F. G., Nicholson, J. M., Walsh, K., & de Vries, H. (2008). Teachers' reporting of suspected child abuse and neglect: behavior and determinants. *Health Education Research, 23*(6), 941-951.

- Gouvernement du Québec. (2020). *Intervention du DPJ à la suite d'un signalement* [en ligne]. Repéré à <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/aide-et-soutien/intervention-du-dpj-a-la-suite-d-un-signalement/>
- Greytak, E. A. (2009). *Are teachers prepared? Predictors of teachers' readiness to serve as mandated reporters of child abuse* [en ligne]. Repéré à <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1081&context=edissertations>
- Habib, M. (2012). *Influence des émotions sur la prise de décision chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte : comment le contexte socioémotionnel et le développement des émotions contrefactuelles influencent-ils nos choix?* (Thèse de doctorat inédite). Université René Descartes - Paris 5, Paris, France).
- Hawkins, R., & McCallum, C. (2001). Mandatory notification training for suspected child abuse and neglect in South Australian schools. *Child Abuse & Neglect*, 25(12), 1603-1625.
- Hélie, S., Turcotte, D., Trocmé, N., & Tourigny, M. (2017). *Étude d'incidence québécoise sur les situations évaluées en protection de la jeunesse en 2008* [en ligne]. Repéré à http://cwrp.ca/sites/default/files/publications/fr/Rapport_EIQ-2008_FINAL_23_nov.pdf
- Houdé, O. (2019). *L'intelligence humaine n'est pas un algorithme*. Paris, France : Odile Jacob.
- Houdé, O., Zago, L., Crivello, F., Moutier, S., Pineau, A., Mazoyer, B., & Tzourio-Mazoyer, N. (2001). Access to deductive logic depends on a right ventromedial prefrontal area devoted to emotion and feeling: Evidence from a training paradigm. *Neuroimage*, 14(6), 1486-1492.
- Institut de la statistique du Québec. (2011). *Enquête sur l'utilisation, les besoins et les préférences des familles en matière de services de garde, 2009. Portrait québécois et régional* [en ligne]. Repéré à <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/milieu-garde/utilisation-services-garde-2009.pdf>
- Kahneman, D., & Frederick, S. (2002). Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment. Dans T. Gilovich, D. Griffin, & D. Kahneman (Éds), *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment* (pp. 49-81). Angleterre: Cambridge University Press.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1974) Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185(4157), 1124-1131.

- Kavanaugh, B. C., Dupont-Frechette, J. A., Jerskey, B. A., & Holler, K. A. (2017). Neurocognitive deficits in children and adolescents following maltreatment: Neurodevelopmental consequences and neuropsychological implications of traumatic stress. *Applied Neuropsychology Child*, 6(1), 64-78.
- Kenny, M. C. (2001). Child abuse reporting: Teachers' perceived deterrents. *Child Abuse & Neglect*, 25(1), 81-92.
- Kenny, M. C. (2004). Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 28, 1311-1319.
- Keren, G., & Teigen, K. H. (2004). Yet another look at the heuristics and biases approach. Dans D. J. Koehler & N. Harvey (Éds), *Blackwell handbook of judgment and decision making*, (pp. 89-109). New York, NY: Blackwell Publishing.
- Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., Bates, J. E., Crozier, J., & Kaplow, J. (2002). A 12-year prospective study of the long-term effects of early child physical maltreatment on psychological, behavioral, and academic problems in adolescence. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(8), 824-830.
- Lemaire, P. (1999). La prise de décision. Dans P. Lemaire (Éd.), *Psychologie cognitive*. (1^{re} éd, pp. 255-260). Bruxelles : De Boeck Université.
- Leonhardt, J. M., Keller, L. R., & Pechmann, C. (2011). Avoiding the risk of responsibility by seeking uncertainty: Responsibility aversion and preference for indirect agency when choosing for others. *Journal of Consumer Psychology*, 21(4), 405-413.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.
- Lind, K., Laurent-Vannier, A., Toure, H., Brugel, D. G., & Chevignard, M. (2013). Le syndrome du bébé secoué : les séquelles? *La revue sage-femme*, 12(3), 136-138.
- Linden, D. V. D., Keijsers, G. P., Eling, P., & Schaijk, R. V. (2005). Work stress and attentional difficulties: An initial study on burnout and cognitive failures. *Work & Stress*, 19(1), 23-36.
- Loewenstein, G. F., Weber, E. U., Hsee, C. K., & Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological Bulletin*, 127(2), 267-286.
- Longford, S. (2008). Uncertainty in decision-making: Intelligence as solution. Dans G. Bammer & M. Smithson (Éds), *Uncertainty and risk: Multidisciplinary perspectives* (pp. 219-230). London, UK: Earthscan.

- Maguire, S. A., Williams, B., Naughton, A. M., Cowley, L. E., Tempest, V., Mann, M. K., ... Kemp, A. M. (2015). A systematic review of the emotional, behavioural and cognitive features exhibited by school-aged children experiencing neglect or emotional abuse. *Child: Care, Health and Development*, 41(5), 641-653.
- Majer, M., Nater, U. M., Lin, J. M. S., Capuron, L., & Reeves, W. C. (2010). Association of childhood trauma with cognitive function in healthy adults: A pilot study. *BMC Neurology*, 10(1), 61.
- Martin, L., Kidd, M., & Seedat, S. (2019). The effects of childhood maltreatment and anxiety proneness on neuropsychological test performance in non-clinical older adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 243, 133-144.
- McKee, B. E., & Dillenburger, K. (2012). Effectiveness of child protection training for pre-service early childhood educators. *International Journal of Educational Research*, 53, 348-359.
- Mercier, G. (2012). *Rôle du traumatisme psychologique complexe dans la transmission intergénérationnelle de la maltraitance et dans la qualité de la relation mère-enfant* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Ministère québécois de la Famille. (2015). *Situation des centres de la petite enfance, des garderies et de la garde en milieu familial au Québec en 2013* [en ligne]. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Situation_des_CPE_et_des_garderies-2013.pdf
- Ministère québécois de la Famille. (2018). *Statistiques officielles 2017-2018 du ministère de la Famille* [en ligne]. Repéré à <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/Statistiques-officielles-2017-2018.pdf>
- Ministère québécois de la Famille. (2019). *Accueillir la petite enfance. Programme éducatif pour les services de garde du Québec* [en ligne]. Repéré à https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Collin.
- Nolin, P., & Éthier, L. (2007). Using neuropsychological profiles to classify neglected children with or without physical abuse. *Child Abuse & Neglect*, 31(6), 631-643.
- O'Toole, R., & Webster, S. W. (1999). Teachers' recognition and reporting of child abuse: A factorial survey. *Child Abuse & Neglect*, 23(11), 1083-1101.

- Park, K., Boyle, E., & Shapira, Z. (2017). How do decision stakes affect omission bias? Dans *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2017, No. 1, p. 11107). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Poitras, M. (2014). *L'incertitude dans la prise de décision de signaler la maltraitance envers les enfants à la protection de la jeunesse: étude comparative des processus décisionnels du personnel scolaire entre des situations d'enfants de groupes culturels minoritaires et des situations d'enfants du groupe culturel majoritaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC. Repéré à <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/30963>
- Portwood, S. G. (1998). The impact of individuals' characteristics and experiences on their definitions of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 22(5), 437-452.
- Public Health Agency of Canada. (2010). *canadian incidence study of reported child abuse and neglect – 2008: Major findings* [en ligne]. Repéré à https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/migration/phac-aspc/cm-vee/cscs-ecve/2008/assets/pdf/cis-2008_report_eng.pdf
- Royer, C., Guillemette, F., & Moreau, J. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. Pour une instrumentation finement adaptée. *Recherches qualitatives. Hors-série* (2), 1-97.
- Royzman, E. B., & Baron, J. (2002). The preference for indirect harm. *Social Justice Research*, 15(2), 165-184.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5, 337-360.
- Schols M. W. A., Ruiter, C., & Ory, F. G. (2013). How do public child healthcare professionals and primary school teachers identify and handle child abuse cases? A qualitative study. *BMC Public Health*, 13(807). doi: 10.1186/1471-2458-13-807
- Schwartz, G. (2019). The ethics of omission. *Think*, 18(51), 117-121.
- Schwarz, N. (1991). Happy and mindless, but sad and smart? The Impact of affective states on analytic reasoning. Dans J.-P. Forgas (Éd.), *Emotion and social judgments* (pp. 55-71). Elmsford, NY: Pergamon Press
- Simon, H. (1957). A behavioral model of rational choice. Dans H. Simon (Éd.), *Models of man, social and rational: Mathematical essays on rational human behavior in a social setting* (pp. 241-260). New York, NY: John Wiley & Sons.

- Simon, H. (1990). Bounded rationality. Dans J. Eatwell, M. Milgate, & P. Newman (Éds), *Utility and probability* (pp. 15-18). London: Palgrave Macmillan.
- Slovic, P., Finucane, M. L., Peters, E., & MacGregor, D. G. (2002). Risk as analysis and risk as feelings. *Risk Analysis: An International Journal*, 24(2), 311-322.
- Smith, M. C. (2009). Early childhood educators: Perspectives on maltreatment and mandated reporting. *Children and Youth Services Review*, 32(1), 20-27.
- Smithson, M. (2008). Psychology's ambivalent view of uncertainty. Dans G. Bammer & M. Smithson (Éds), *Uncertainty and risk: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 205-218). Londres: Earthscan.
- Statistique Canada. (2017). *La violence familiale au Canada : un profil statistique, 2017* [en ligne]. Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/85-002-x/2018001/article/54978-fra.pdf?st=zmyhn6fy>
- Stipanivic, A., Nolin, P., & Fortin, G. (2010). *Le syndrome du bébé secoué (traumatisme crânien non accidentel) : vers une convergence des interventions*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Stipanivic, A., Nolin, P., Fortin, G., & Gobeil, M. F. (2008). Comparative study of the cognitive sequelae of school-aged victims of Shaken Baby Syndrome. *Child Abuse & Neglect*, 32(3), 415-428.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Toros, K., & Tiirik, R. (2016). Preschool teachers' perceptions about and experience with child abuse and neglect. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 21-30.
- Tursz, A. (2013). Les conséquences de la maltraitance dans l'enfance sur la santé physique et mentale à l'âge adulte : approche épidémiologique de santé publique. *Revue française des affaires sociales*, (1), 32-50.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1992). Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty. *Journal of Risk and Uncertainty*, 5(4), 297-323.
- Wagner, S. L., Forer, B., Cepeda, I. L., Goelman, H., Maggi, S., D'angiulli, A., ... Grunau, R. E. (2013). Perceived stress and canadian early childcare educators. *Child & Youth Care Forum*, 42(1), 53-70.

- Walsh, K., Bridgstock, R., Farrell, A., Rassafiani, M., & Schweitzer, R. (2008). Case, teacher and school characteristics influencing teachers' detection and reporting of child physical abuse and neglect: Results from an Australian survey. *Child Abuse & Neglect*, 32, 983-993.
- Walsh, K., & Farrell, A., (2008). Identifying and evaluating teachers' knowledge in relation to child abuse and neglect: A qualitative study with Australian early childhood teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 585-600.
- Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A., & Butler, D. (2012). Understanding teachers' reporting of child sexual abuse: Measurement methods matter. *Children and Youth Services Review*, 34, 1937-1946.
- Webster, S. W., O'Toole, R., O'Toole, A. W., & Lucal, B. (2005). Overreporting and underreporting of child abuse: Teachers' use of professional discretion. *Child Abuse & Neglect*, 29, 1281-1296.
- Yang, M. Y., Font, S. A., Ketchum, M., & Kim, Y. K. (2018). Intergenerational transmission of child abuse and neglect: Effects of maltreatment type and depressive symptoms. *Children and Youth Services Review*, 91, 364-371.
- Zajonc, R. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151-175.
- Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2004). Consequences of regret aversion in real life: The case of the Dutch postcode lottery. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 93(2), 155-168.

Appendice A
Questionnaire démographique

PROFIL DES PARTICIPANT(E)S À L'ÉTUDE

INFORMATIONS PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES

Code : _____

Nom du milieu de garde : _____

Type de milieu de garde : _____

UTILITÉ DE CES INFORMATIONS

Ce formulaire comporte des questions d'ordres personnel et professionnel. Les informations qui y seront recueillies auront deux utilités soit 1) de dégager le profil de l'ensemble des participant(e)s à l'étude et 2) d'être croisées avec les informations fournies lors de l'entretien.

Tous les renseignements recueillis ou utilisés seront traités de manière confidentielle dans les limites prévues par la Loi. Il est entendu que les données recueillies par ce questionnaire demeureront confidentielles. Un code chiffré sera utilisé pour remplacer votre nom de façon à ce que seuls les membres de l'équipe de recherche puissent l'identifier.

INFORMATIONS PERSONNELLES

1. Quel âge avez-vous? _____
2. Quel est votre sexe? _____
3. Avez-vous un ou des enfant(s)?
☐ Oui
☐ Non
4. Êtes-vous né(e) au Canada?
☐ Oui
☐ Non

INFORMATIONS PROFESSIONNELLES

1. Quelle a été votre formation? (Plus d'un choix possibles)

- ☐ Études collégiales (DEC) en technique d'éducation à l'enfance
- ☐ Études collégiales (DEC) en technique d'éducation en services de gardes
- ☐ Certificat universitaire spécialisé en petite enfance
- ☐ Baccalauréat en éducation en service de garde *ou* éducation spécialisée *ou* éducation
- ☐ Maîtrise en éducation en service de garde *ou* éducation spécialisée *ou* éducation
- ☐ Autre (préciser) : _____

2. Combien d'années d'expérience de travail dans le milieu préscolaire ou scolaire avez-vous cumulées?

- ☐ 0 à 5 ans
- ☐ 6 à 10 ans
- ☐ 11 à 15 ans
- ☐ 16 à 20 ans
- ☐ 21 ans et plus

3. Quel poste occupez-vous présentement?

- ☐ Éducateur
- ☐ Gestionnaire (direction)
- ☐ RSG
- ☐ Autre (préciser) : _____

4. Dans le cadre de vos fonctions, avec quels groupes d'enfants êtes-vous amené à travailler? (Plus d'un choix possibles)

- ☐ 0-1 ans
- ☐ 2-3 ans
- ☐ 4-5 ans
- ☐ 6 ans et plus

5. Nous aimerions avoir une idée de votre expérience professionnelle et des formations que vous avez reçues dans le domaine de la maltraitance. S'il vous plait, répondez aux questions suivantes :
- 5.1. Avez-vous déjà reçu une formation sur la LPJ (loi de la protection de la jeunesse)?
- ☐ Oui
- ☐ Non
- 5.2. Avez-vous déjà reçu une formation sur le thème de la maltraitance envers les enfants?
- ☐ Oui
- ☐ Non
- 5.3. Avez-vous déjà reçu une formation sur le thème des enfants exposés à la violence conjugale?
- ☐ Oui
- ☐ Non
6. Vous est-il déjà arrivé de soupçonner qu'un enfant soit victime de maltraitance (abus physiques et/ou sexuels et/ou psychologiques ; négligence)?
- ☐ Oui
- ☐ Non
7. Vous est-il déjà arrivé de signaler un enfant à la DPJ (direction de la protection de la jeunesse)?
- ☐ Oui
- ☐ Non

Appendice B

Lettre d'information et de consentement – questionnaire



Université du Québec
à Trois-Rivières

LETTRE D'INFORMATION DE PARTICIPATION À UNE RECHERCHE : COMPLÉTION DU QUESTIONNAIRE

Organisme responsable du projet :

Centre d'Études interdisciplinaire sur le développement de l'enfant et de la famille (CEIDEF) Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Le but et les objectifs du projet :

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous tentons de comprendre les processus, ainsi que leurs déterminants, menant au signalement, ou à d'autres formes d'action professionnelle auprès des enfants et de leur famille, lors de cas soupçonnés ou avérés de maltraitance envers les enfants qui fréquentent les milieux de garde. Dans un premier temps, afin d'atteindre ces objectifs, un court questionnaire sera distribué dans plusieurs milieux. Dans un second temps, des entretiens individuels seront réalisés avec des répondants volontaires.

Nature de votre participation et informations recueillies dans le questionnaire :

Nous sollicitons votre participation au premier volet de notre recherche. Celui-ci consiste en la complétion, de façon anonyme, d'un court questionnaire (deux pages). Les informations qui y seront recueillies permettront de documenter la réalité des éducateurs et des membres de la direction des milieux de garde, tant sur le plan professionnel que personnel.

À la fin du questionnaire, les participants pourront, s'ils le désirent, indiquer s'ils acceptent d'être appelés pour participer au second volet de la recherche, soit aux entretiens individuels. La sélection des volontaires pour les entrevues se fera sur la base de l'expérience des participants relevée dans le questionnaire.

Avantages et risques de votre participation au projet :

En acceptant de participer à ce projet, vous contribuerez à l'avancement des connaissances dans le domaine de la prévention et de l'intervention en maltraitance infantile. En outre, ces connaissances permettront le développement de matériel s'adressant aux intervenants en milieux de garde. Enfin, le temps de participation (la complétion du questionnaire) constitue le seul inconvénient que vous éprouverez.

Confidentialité :

- Toutes les informations recueillies seront confidentielles.
- Les questionnaires seront gardés sous clé dans le bureau de l'étudiante-chercheuse (situé au CEIDEF, à l'UQTR) pendant la durée du projet de recherche.
- Seule l'étudiante-chercheuse et ses directeurs de recherche auront accès aux données.
- Tous les documents écrits seront dénominalisés afin de préserver votre anonymat.

Retrait de la recherche :

- Vous participez à cette recherche seulement si vous le voulez.
- Le refus de participer n'entraînera aucune conséquence sur votre emploi.
- À tout moment, vous aurez le droit de vous retirer du projet. Cette action sera sans conséquence sur votre emploi.

Diffusion et publication des résultats de la recherche :

Les résultats de la recherche seront contenus dans la thèse de doctorat de l'étudiante-chercheuse. À la fin de la recherche, certains résultats pourront faire l'objet d'une présentation dans le cadre de congrès, colloques ou journées scientifiques sur le thème de la prévention de la maltraitance chez les enfants. Par ailleurs, une publication sous forme d'articles scientifiques est aussi envisagée. Aucune information permettant d'identifier les participants ne sera divulguée dans l'un ou l'autre de ces activités ou écrits.

Questions ou plaintes sur la recherche :

- Si vous avez des questions sur ce projet, vous pouvez me contacter : marie.paquette@uqtr.ca 514-867-1932

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat d'éthique portant le numéro CER-18-246-07.18 a été émis le 16 juillet 2018.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Appendice C
Canevas d'entrevue

CANEVAS D'ENTREVUE ÉTUDE SUR LE SIGNALEMENT DES ENFANTS À LA PROTECTION DE LA JEUNESSE

Légende :

Texte en italique : points de repère pour l'interviewer

Texte entre guillemets : les questions et consignes verbales destinées au participant

PARTIE 1. CONSIDERATIONS ETHIQUES ET OUVERTURE DE L'ENTRETIEN

« Je vous remercie d'avoir accepté de participer au projet de recherche. Cette étude vise avant tout à connaître votre expérience concernant le soupçon de maltraitance que vous avez déjà vécu. Il ne s'agit pas de juger si les décisions que vous avez prises étaient bonnes ou pas. Votre témoignage est important puisqu'il contribuera à dégager des solutions visant à mieux outiller les éducateurs en matière de protection de l'enfance. »

Durée de la rencontre : « L'entrevue devrait durer entre 50 et 60 minutes. Est-ce que cela vous convient? »

Présentation du formulaire de consentement : « Avant de commencer, avez-vous des questions au sujet de votre participation ou du projet auquel vous participez? »

Signatures du formulaire de consentement : Début des enregistrements : « Je vais commencer dès maintenant l'enregistrement et nous allons débiter l'entrevue. »

PARTIE 2 – ENONCIATION DE LA CONSIGNE GENERALE

« Lorsque nous avons pris rendez-vous, je vous ai demandé de repenser à une expérience précise, soit à un moment où vous avez soupçonné qu'un enfant fréquentant votre milieu de garde était victime de maltraitance intrafamiliale. Avez-vous identifié cette situation »

« Racontez-moi la situation en me parlant de votre perception de celle-ci, de l'enfant et de sa famille, de vos observations, de ce que vous avez fait, des stratégies déployées, des obstacles et bien sûr, de la décision que vous avez prise ».

« Donnez-moi le plus de détails possibles et au besoin, je vous sous-questionnerai pour approfondir certains aspects de la situation que vous avez vécue. »

QUESTIONS-SONDES

Thème 1. Description de la situation

« J'aimerais que vous me décriviez votre perception de l'enfant et de sa famille. »

- « Comment était l'enfant (son âge; son sexe)? »
- « Décrivez-moi ce que vous connaissiez des parents ou de la famille ainsi que de leur situation. »
- « Comment étaient vos rapports avec l'enfant et la famille? »

« Vos soupçons concernant la situation potentielle de maltraitance reposaient sur quels signes et symptômes? »

- « Aviez-vous observé des signes physiques de mauvais traitements » « Quels étaient-ils? »
- « Aviez-vous observé de signes psychologiques et ou comportementales? » « Quels étaient-ils? »
- « Les manifestations de ces signes étaient-elles fréquentes? »

« À première vue, la situation vous semblait-elle complexe? » « Qu'est-ce qui rendait la situation complexe? »

« Considérez-vous que quelque chose manquait en vous pour faire face à la situation ou, au contraire, que vous aviez les compétences nécessaires pour la prendre en charge de manière adéquate? »

Thème 2. Analyse de la situation

« Jugiez-vous qu'il y avait des risques sur le développement et la sécurité de l'enfant? »

« Pourriez-vous citer quelques-uns de ces risques? »

« Vous rappelez-vous la première chose que vous avez songé à faire au moment où vous avez commencé à soupçonner de la maltraitance? »

Thème 3. Impressions vis-à-vis de la situation

« Comment vous sentiez-vous au moment où vous avez été habité par les soupçons de maltraitance? »

« Pouvez-vous me nommer quelques émotions ressenties? »

« Aviez-vous des inquiétudes au sujet des actions à entreprendre? »

« Aviez-vous des appréhensions quant à la suite des événements? » « Quelles étaient-elles? »

« Avez-vous pris un peu de temps à réagir après la survenue de vos soupçons? »

Thème 4. Alternatives et choix possibles

« Au travail, avez-vous consulté un collègue de travail ou de la direction au sujet de la situation?»

- « Est-ce que dans cette situation, vous avez cherché une aide quelconque pour prendre la décision? »
- « À la maison ou dans votre entourage personnel, avez-vous parlé de la situation avec quelqu'un, un ami ou votre conjoint? »
- « Par internet ou par téléphone, avez-vous consulté une référence sur internet ou des documents d'informations pour vous aider à prendre une décision? »

« Aviez-vous envisagé parler directement aux parents? »

Thème 5. Prise de décision

« Parlez-moi de la décision que vous avez prise finalement? »

« Combien de temps s'est-il écoulé entre vos premiers soupçons et le moment où vous avez pris la décision finale? »

« Y a-t-il quelque chose qui vous a fait hésiter? »

« Quel est l'élément ayant contribué le plus à votre décision? »

« Et quel a été le plus gros obstacle? »

Thème 6. Rétroaction

« Qu'est-il arrivé après avoir pris votre décision? »

Si un signalement avait eu lieu :

- « Est-ce que le signalement a été retenu? »
- « Quel est votre avis sur la décision de la DPJ? »

« Si c'était à refaire, est-ce que vous feriez la même chose? »

« Pensez-vous que vos collègues auraient fait pareil? »

« Comment ça se passe dans votre milieu de garde lorsqu'il les employés soupçonnent la maltraitance? Existe-t-il un protocole à suivre? »

« Pensez-vous que certains outils ou ressources auraient pu rendre la prise en charge de ce doute de maltraitance plus simple et efficace? »

- « Pouvez-vous donner quelques exemples de ce que vous auriez souhaité avoir? ».

« Si la situation (ou une situation semblable) se représentait, agiriez-vous de manière différente? »

- « Que feriez-vous de différent? »

PARTIE 3 - CLOTURE DE L'ENTREVUE

À la fin de la rencontre, une synthèse du récit et des réponses du participant est effectuée auprès de lui.

« Si vous aviez à donner un conseil à une personne du milieu préscolaire qui s'inquiète d'une situation semblable, ce serait lequel? »

« Je n'ai plus de question. Y a-t-il quelque chose que vous aimeriez ajouter? »

PARTIE 4 –REMERCIMENTS

Inciter à signaler tout doute à la DPJ : « J'aimerais savoir si vous êtes encore en contact avec cet enfant? » « Est-ce qu'il vous semble toujours dans une situation de maltraitance? »

Si oui, encourager la personne à faire un signalement.

Remerciements

Remise du document « Faire un signalement au DPJ, c'est déjà protéger un enfant : Quand et comment signaler? »

Appendice D

Lettre d'information et formulaire de consentement - entrevue



Université du Québec
à Trois-Rivières

LETTRE D'INFORMATION DE PARTICIPATION

Organisme responsable du projet :

Centre d'Études interdisciplinaire sur le développement de l'enfant et de la famille
(CEIDEF) Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Le but et les objectifs du projet :

Comprendre les processus, ainsi que leurs déterminants, menant à un signalement, ou à d'autres formes d'action professionnelle auprès des enfants et de leur famille, lors de cas soupçonnés ou avérés de maltraitance envers les enfants qui fréquentent les milieux de garde. Afin d'atteindre ces objectifs, des entretiens individuels avec des éducateurs et des membres de la direction de milieux de garde préscolaires seront réalisés. Vous êtes invités à participer à l'une de ces entrevues.

Nature de votre participation et informations recueillies :

Vous serez rencontré à une seule reprise. Cette rencontre se fera en personne, à votre milieu de garde ou à l'UQTR. D'une durée de 1 heures à 1 heure et demie, l'entretien sera mené par une étudiante-chercheuse. Pendant l'entretien, vous aurez à rapporter un événement pendant lequel vous avez soupçonné un cas de maltraitance (abus physiques, abus sexuels, abus psychologiques, abandon et/ou négligence) et aurez à répondre à des questions ouvertes, posées par l'étudiante-chercheuse et portant sur cet événement.

Afin de s'assurer de l'intégrité des contenus, un enregistrement audio de l'entretien sera fait. L'étudiante-chercheuse prendra également des notes pendant la rencontre.

Avantages de votre participation au projet :

La participation à l'étude vous permettra de réfléchir aux outils et aux moyens dont vous disposez pour faire face aux situations de maltraitance. Elle donne également l'occasion de partager des interrogations que vous pourriez avoir au sujet de votre expérience et d'en apprendre d'avantage sur les aspects légaux de la responsabilité de signalement grâce aux ressources (brochure et site internet) proposées par l'étudiante-chercheuse.

En outre, en acceptant de participer à ce projet, vous contribuerez à l'avancement des connaissances dans le domaine de la prévention et de l'intervention en maltraitance infantile. Enfin, ces connaissances permettront le développement de matériel s'adressant aux intervenants en milieux de garde.

Risques et inconvénients de votre participation à ce projet :

Le temps de participation au projet constitue le seul inconvénient que vous éprouverez. La participation à ce projet pourrait par ailleurs entraîner chez vous une conscience accrue de vos besoins en tant qu'intervenant en milieu de garde ou parent. Il pourrait aussi générer certaines questions ou générer certains souvenirs en lien avec une situation passée pour laquelle vous auriez été impliquée. Si une telle situation venait à se produire, vous serez invités à discuter de vos besoins avec la direction de votre milieu de travail. Le site de l'Ordre des psychologues du Québec (OPQ) et de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) peuvent aussi être consultés, au besoin, afin de repérer un intervenant en relation d'aide.

Responsabilité de signaler : Loi de la protection de la jeunesse :

Afin de répondre à l'un des buts ultimes de cette étude, soit l'optimisation de la prise en charge de la maltraitance infantile par les milieux de garde préscolaires, un bref rappel des aspects légaux entourant la responsabilité de signaler des acteurs impliqués dans cette étude (participants et étudiante-chercheuse) sera effectué :

- Selon l'article 39 de la loi de la protection de la jeunesse (LPJ), tout professionnel apportant, dans le cadre de ses fonctions, toute forme d'assistance à des enfants (ex. : personnel travaillant dans un milieu de garde; enseignant, etc.), qui a des raisons suffisantes de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est (ou peut être) compromis **est tenu** de signaler la situation à la direction de la protection de la jeunesse (DPJ).
 - La notion de compromission tient ici compte des situations suivantes : abandon, négligence, mauvais traitements psychologiques, abus sexuels et abus physiques (art. 38).
- Selon l'article 39 de la LPJ, toute autre personne (i.e. l'étudiante-chercheuse) qui a un motif raisonnable de croire qu'un enfant est victime d'abus physique et/ou sexuel **est tenue** de signaler la situation à la DPJ. Si des raisons portent à croire qu'un enfant est victime d'abandon, de négligence ou de mauvais traitements psychologiques, cette personne **peut** signaler la situation à la DPJ.

À la lumière de ces articles, si le contenu rapporté lors de l'entrevue renferme des informations permettant de croire que la sécurité d'un enfant est compromise (i.e. abandon, négligence, mauvais traitement psychologique, abus physique et/ou sexuel), l'étudiante-chercheuse engagera une discussion avec le participant afin de l'inciter au signalement à la DPJ. L'intérêt de l'enfant y sera considéré en priorité. La DPJ pourrait être contactée à titre informatif afin d'éclairer le participant dans sa démarche. S'il s'agit d'une situation d'abus physique ou sexuel, en cas de désaccord avec le participant en matière de signalement, la chercheuse sera tenue, en vertu de la loi (art. 39), de procéder elle-même au signalement. L'étudiante s'engage alors à conserver l'anonymat du participant. Toutefois, si un signalement est fait, des informations permettant d'identifier

l'enfant (i.e. nom et prénom de l'enfant, nom et coordonnées du milieu de garde) devront être transmises à la DPJ. Veuillez noter que ces mesures sont prises avant tout afin d'assurer la sécurité et le bien-être des enfants concernés.

Confidentialité :

- Toutes les informations recueillies seront confidentielles.
- Les enregistrements seront gardés sous clé dans le bureau de l'étudiante-chercheuse (situé au CEIDF, à l'UQTR) pendant la durée de l'analyse.
- Seule l'étudiante-chercheuse et ses directeurs de recherche auront accès aux données.
- Tous les renseignements recueillis ou utilisés seront traités de manière confidentielle. Un code chiffré sera utilisé pour remplacer votre nom de façon à ce que seuls les membres de l'équipe de recherche puissent l'identifier.
- Les enregistrements seront détruits au plus tard le 30 août 2021.
- Tous les documents écrits résultant des enregistrements seront dénominalisés afin de préserver votre anonymat.
- Si certains de vos propos devaient être cités, ils seront présentés de manière à ne pas permettre que vous soyez identifiés.
- Si un signalement à la DPJ doit être fait par l'étudiante, celle-ci s'engage à conserver l'anonymat du participant. Toutefois, des informations permettant d'identifier l'enfant (i.e. nom et prénom de l'enfant, nom et coordonnées du milieu de garde) devront être transmises à la DPJ.

Retrait de la recherche :

- Vous participez à cette recherche seulement si vous le voulez.
- Le refus de participer n'entraînera aucune conséquence sur votre emploi.
- À tout moment, avant, pendant ou après l'entretien, vous avez le droit de vous retirer du projet. Cette action sera sans conséquence sur votre emploi.

Diffusion et publication des résultats de la recherche :

Les résultats de la recherche seront contenus dans la thèse de doctorat de l'étudiante-chercheuse. À la fin de la recherche, certains résultats pourront faire l'objet d'une présentation dans le cadre de congrès, colloques ou journées scientifiques sur le thème de la prévention de la maltraitance chez les enfants. Par ailleurs, une publication sous forme d'articles scientifiques est aussi envisagée. Aucune information permettant d'identifier les participants ne sera divulguée dans l'un ou l'autre de ces activités ou écrits.

En acceptant de participer au projet, vous acceptez que les informations obtenues lors de cette entrevue individuelle soient accessibles à l'équipe de recherche.

Questions ou plaintes sur la recherche :

- Si vous avez des questions sur ce projet, vous pouvez me contacter :
marie.paquette@uqtr.ca 514-867-1932

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat d'éthique portant le numéro CER-18-246-07.18 a été émis le 16 juillet 2018.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Pour le participant :

Je reconnais avoir eu assez d'informations sur le projet et je comprends ce que ma participation à cette recherche implique pour moi-même. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte d'y participer et j'autorise la responsable à utiliser les résultats de notre participation aux fins de ce projet et pour les publications qui en découleront.

Nom du participant (en lettres moulées) :

Signature du participant :

Pour la chercheuse-étudiante :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les inconvénients du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je me suis assurée que le participant a compris tous les aspects de sa participation à la présente recherche.

Signature du responsable du projet :
