

Cahiers de la recherche en éducation

L'expérience d'enseignantes dans le signalement d'un abus sexuel

Hélène Gravel

Volume 7, numéro 2, 2000

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1016938ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1016938ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gravel, H. (2000). L'expérience d'enseignantes dans le signalement d'un abus sexuel. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(2), 269–292.
<https://doi.org/10.7202/1016938ar>

Résumé de l'article

Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative portant sur l'expérience de sept enseignantes du Nouveau-Brunswick qui ont soupçonné chez des enfants d'âge scolaire un vécu d'abus sexuel et qui ont procédé à un signalement. Les thèmes étudiés sont l'expérience de la détection du problème et la décision de le signaler. Trois aspects de l'expérience sont mis en valeur : le vécu émotif (doute, anxiété, isolement, sentiment d'incompétence et questionnement), l'importance de la relation avec l'enfant et la déception vécue face à la nature du support reçu du milieu.

CRÉ

L'expérience d'enseignantes dans le signalement d'un abus sexuel

Hélène Gravel
Université de Moncton

Résumé – Cet article présente les résultats d'une recherche qualitative portant sur l'expérience de sept enseignantes du Nouveau-Brunswick qui ont soupçonné chez des enfants d'âge scolaire un vécu d'abus sexuel et qui ont procédé à un signalement. Les thèmes étudiés sont l'expérience de la détection du problème et la décision de le signaler. Trois aspects de l'expérience sont mis en valeur : le vécu émotif (doute, anxiété, isolement, sentiment d'incompétence et questionnement), l'importance de la relation avec l'enfant et la déception vécue face à la nature du support reçu du milieu.

Introduction

Le signalement d'un abus sexuel est une situation complexe à gérer et cela apparaît particulièrement délicat à mettre en œuvre en contexte scolaire. D'une part, il repose sur la capacité et l'habileté des enseignants à percevoir des indices d'abus sexuels chez certains enfants, à les décoder, à les interpréter et à en faire le signalement. D'autre part, le processus du signalement dans son entier met en scène plusieurs acteurs : l'enseignant, l'enfant, la direction,

les professionnels de l'école et la famille de l'enfant qui constituent le noyau central de cette problématique ; viennent ensuite les services sociaux, la police et le système judiciaire de qui dépend l'issue du signalement.

Que le signalement d'un abus sexuel soit fait ou non, qu'il soit retenu ou non, que l'agresseur soit emprisonné ou non, cette situation engendre des conséquences individuelles et sociales importantes pour l'enfant et sa famille, mais aussi pour l'enseignant qui a procédé à la détection. Peu d'études portent sur l'expérience que vivent les enseignants impliqués dans le signalement d'un abus sexuel soupçonné chez un élève de leur école. Ce que l'on peut toutefois dégager, c'est que l'expérience de détection et de signalement survient de façon inattendue et choquante dans la vie de ces enseignants. Cette expérience, qui sort de l'ordinaire, porte sur un enjeu moral important et fait place à plusieurs questions. Faut-il procéder à un signalement lorsqu'on ne possède pas de preuves tangibles à l'appui, mais seulement des soupçons ? Le signalement sera-t-il retenu par les autorités ? Y aura-t-il enquête ? Quelle en sera l'issue ? C'est une responsabilité individuelle et sociale lourde d'enjeux et dont l'issue n'est jamais assurée.

L'étude que nous avons menée s'est intéressée à l'expérience d'enseignantes qui ont été confrontées, à un moment de leur carrière, à la détresse d'un enfant victime d'un abus sexuel intrafamilial et qui ont signalé le cas aux autorités. L'objectif principal du projet était de comprendre ce que vivent les intervenants en milieu scolaire lorsqu'ils sont engagés dans un processus de détection et leurs besoins précis face à cette situation.

L'article se divise en trois parties. La première fait un bref survol des travaux dans le domaine dans le but de décrire les principales difficultés rencontrées dans le fait de détecter un abus sexuel et de prendre la décision d'en faire ou non le signalement. La deuxième partie porte sur la méthodologie retenue et la démarche d'analyse des résultats. Enfin, la troisième partie présente les résultats proprement dit.

1. Quelques repères théoriques

Une recherche phénoménologique de l'expérience d'être incestée (Gravel, 2000) réalisée auprès de cinq femmes de la région de Québec qui ont vécu l'inceste pendant leur enfance avait pour but de comprendre comment la personne incestée vit cette expérience et quel sens elle lui donne. Les résultats ont

permis de comprendre, entre autres, que les personnes incestuées se sentent prisonnières d'une situation sans issue et qu'il leur est difficile de mettre des mots sur leur vécu, d'appeler à l'aide et d'être entendues.

La situation n'est pas plus facile à vivre pour un enfant, bien au contraire. L'enfant qui vit un abus sexuel éprouve un fort sentiment de honte. Il apprend à travers des agressions sexuelles répétées qu'il n'est pas digne d'être aimé, ni respecté, qu'il n'est pas adéquat, que faire confiance à quelqu'un n'apporte que trahison et déception et que le monde n'est ni sécuritaire, ni digne de confiance, ni contrôlable. Non seulement il ressent de la honte, mais il n'ose en parler, ne sait pas comment ni à qui en parler. Il envoie des signaux de détresse qui ne sont pas toujours entendus, par exemple, à l'école, il a de la difficulté à se concentrer, il s'isole, se méfie des autres, manifeste des signes d'agressivité imprévisibles, est malade, etc. Il en arrive à se couper du monde et développe peu d'attrance pour créer des liens d'amitié. Dans ce contexte d'isolement, il n'est pas nécessairement disposé à révéler son secret ou même à parler de son expérience. Paradoxalement, être entendu devient un moment charnière dans la possibilité, pour lui, de voir une issue quelconque à ce qui est vécu.

Des recherches menées aux États-Unis et au Canada indiquent que les enseignants continuent à ne pas signaler tous les cas présumés d'enfants maltraités qu'il y aurait à signaler (Beck, Ogloff et Corbishley, 1994). L'organisme Carnegie Foundation (Tite, 1994a) a estimé que 89 % des enseignants avaient observé des cas d'enfants négligés et abusés dans leur classe, mais que moins de 20 % de tous les signalements d'enfants maltraités proviennent du milieu scolaire. Par ailleurs, des chercheurs ont tenté d'identifier les principaux facteurs qui pouvaient expliquer un si faible taux de signalements. Il s'avère que même si les enseignants sont empathiques face à la situation des enfants agressés sexuellement, le manque de connaissances et la peur peuvent les rendre hésitants à faire un signalement (McIntyre, 1987).

1.1 Manque de connaissances

Une étude menée par Beck, Ogloff et Corbishley (1994) en Colombie-Britannique révèle que, parmi les enseignants interrogés, 84 % connaissaient l'existence de la loi les obligeant, en cas de doute raisonnable, à faire un signalement auprès des services sociaux. Parmi ce pourcentage, 40 % ne connaissent pas le contenu de cette loi.

Au Nouveau-Brunswick, la loi sur les Services à la famille stipule que :

Toute personne qui possède des renseignements l'amenant à soupçonner qu'un enfant a été abandonné, victime de négligence matérielle, physique ou affective, ou de sévices ou atteintes sexuelles, ou maltraité de toute autre façon, doit en informer sur-le-champ le Ministre. [30(1)] (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 1980)

Selon Beck, Ogloff et Corbishley (1994), il existe chez les enseignants une méconnaissance du contenu de la loi et plus spécifiquement de la notion de doute raisonnable ou de soupçon. Ces derniers croient devoir posséder des évidences qu'il y a abus sexuel pour effectuer un signalement et que c'est à eux de prouver qu'il a abus d'enfant, même si les victimes d'abus sexuels ne portent habituellement pas de traces physiques visibles d'abus comme c'est le cas pour les victimes de violence physique ou de négligence (McIntyre, 1987). La loi parle de doute raisonnable ou de soupçon. Le doute raisonnable se définit comme étant le fait d'avoir une raison de croire que l'enfant a besoin de protection. Le manque d'évidence serait, selon Beck *et al.* (*Idem*), la raison principale dans le fait de ne pas faire de signalement.

Une enquête réalisée au Québec auprès de 1061 personnes confirme l'idée d'un besoin de preuves. Cette enquête a révélé que 60,7% des personnes interrogées croyaient qu'il était préférable d'avoir des preuves avant de signaler un abus sexuel. En outre, 35,4% ont affirmé qu'elles dénonceraient immédiatement, 1,4% s'abstiendraient et seulement 2,5% ne savaient pas (O'Neill, 1997).

Cette méconnaissance du contenu de la loi amène les enseignants à se demander s'il vaut mieux signaler ou non un enfant qu'ils soupçonnent d'être abusé sexuellement, s'ils ne disposent pas de preuves, sachant qu'en cas de fausse allégation, l'enfant risque de subir les représailles de la part de ses parents (Beck *et al.*, 1994).

L'absence de formation, l'inaptitude à reconnaître les signes d'abus sexuels seraient des facteurs qui contribueraient également à diminuer le taux de signalements d'abus sexuels (Shor, 1997).

Une étude menée cette fois auprès de 440 enseignants aux États-Unis révèle que 68% des enseignants croient qu'ils n'ont jamais eu d'élèves abusés sexuellement ou négligés dans leur classe (McIntyre, 1987). Dans une autre recherche de McIntyre (1990), seulement 4% des enseignants interrogés se

disaient très attentifs aux signes d'agression sexuelle, 17 % n'auraient pas reconnu des signes évidents et 75 % n'en reconnaîtraient aucun. Dans le même ordre d'idée, une enquête menée en Irlande par Lawlor (1993) révèle que, parmi 450 enseignants interrogés, 50 % ont affirmé qu'il n'y avait jamais eu d'enfants abusés sexuellement dans leur école.

1.2 Croyances et peurs

Selon Tite (1994a), il existe chez les enseignants des perceptions à propos des abus sexuels qui permettraient d'expliquer le faible taux de signalements de leur part. Une première perception est à l'effet que le phénomène des abus sexuels est encore perçu comme un problème marginal. Certains enseignants ont de la difficulté à imaginer que des parents peuvent abuser sexuellement de leurs enfants. Une deuxième perception concerne la croyance que le signalement ne fait pas de bien à l'enfant et risque même d'aggraver son traumatisme.

Selon Tite (1994a), même s'il est juste de croire que les enseignants occupent une place privilégiée dans le processus de détection, il est important de tenir compte du contexte social dans lequel ils évoluent, des croyances du milieu scolaire et social, du style de leadership assumé par la direction et du silence qui entoure souvent la question des abus sexuels. Toujours selon l'étude de Tite, 45 % des enseignants interrogés croient que c'est le rôle du directeur de procéder au signalement officiel. Cependant, dans les faits, 50 % des cas suspectés ne traversent pas le bureau du directeur d'école et 50 % ne vont jamais au-delà de l'investigation. Trudell et Whatley (1988) affirment que la philosophie du directeur à propos du signalement exercera une influence importante sur les cas de signalements par les enseignants. Cette troisième perception contribue à son tour à dissuader bon nombre d'enseignants à procéder au signalement d'un enfant victime d'un abus sexuel.

Une quatrième perception concerne celle que les enseignants ont de leur rôle. Selon Shor (1997), il existe une dissonance dans la perception que les enseignants ont de leur tâche. Les enseignants perçoivent en effet une difficulté à concilier leur fonction de support à l'enfant et celle de détecteur d'abus. Certains perçoivent même la tâche de détecter les abus sexuels comme une intrusion dans leur travail et ils craignent de trahir la confiance que l'enfant et sa famille ont placée en eux. Lors d'une étude menée par Tite (1994b) auprès d'un groupe d'enseignants de l'Ontario, les enseignants interrogés croyaient

qu'ils ne pouvaient entretenir avec l'enfant une relation suffisamment proche pour identifier s'il était victime d'abus. Des facteurs tels que la volonté de maintenir la discipline, le besoin de liens affectifs avec l'enfant et sa famille et le souci du bien-être de l'enfant sont des facettes de leur travail qui, selon eux, nuisent à l'identification des signes de violence.

Enfin, les enseignants qui ne font pas de rapport expriment du cynisme à propos de l'intervention des services sociaux, ce qui constitue une cinquième perception qui nuit au processus de signalement d'un abus sexuel. Certains leur reprochent d'avoir vu la violence familiale et de n'avoir rien fait pour régler le problème de façon permanente (Tite, 1994a).

En résumé, les résultats de ces recherches mettent en évidence différents obstacles liés au faible taux de signalement d'abus sexuels faits par les enseignants. Elles mettent en lumière les perceptions des enseignants et le rôle du contexte scolaire. Les travaux consultés approfondissent toutefois peu l'expérience vécue par ces enseignants, car leur objet d'étude concerne plutôt l'analyse des résistances des individus à procéder au signalement ou à l'amélioration des procédures mises en place pour augmenter le taux de signalement.

1.3 Objectifs poursuivis

Notre projet a pour objectif de comprendre ce que les enseignants peuvent ressentir lorsqu'ils sont confrontés au phénomène d'abus sexuels dans leur travail, ce qu'ils se disent, leur manière de percevoir les obstacles et les résistances rencontrées, la façon dont ils prennent leur décision. Il vise à répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce qui caractérise l'expérience d'un enseignant en situation de détection et de signalement d'un abus sexuel ? Quels sont les sentiments, les pensées, les émotions, les idées qui l'habitent pendant le processus de détection et lors de la décision de procéder à un signalement ? Quels sont les besoins formulés pour mieux comprendre le phénomène des abus sexuels chez les enfants ?

2. Méthodologie

2.1 Type de recherche

L'étude qui suit se situe dans le champ de la recherche qualitative : elle vise à dégager la trame expérientielle de ce qui a été vécu et repose sur une logique inductive. Elle a pour buts de comprendre l'expérience d'enseignantes engagées dans une démarche de détection et de signalement et à identifier leurs principaux besoins. Les résultats de cette recherche ne sont pas généralisables étant donné le nombre restreint de participantes.

2.2 Présentation des participantes

La clientèle ciblée comprend des intervenantes en milieu scolaire qui ont détecté et signalé un cas d'abus sexuel et qui désiraient partager ce qu'elles ont vécu. Étant donné la nature du phénomène étudié et son caractère confidentiel, il était difficile de faire appel directement aux personnes concernées. C'est par l'entremise d'une enseignante du milieu que nous avons pu constituer notre échantillon. Cette enseignante a repéré pour nous des individus susceptibles d'être intéressés à participer au projet ou qui connaissaient des personnes qui ont vécu ce type d'expérience. Lorsque la personne jointe manifestait son intention de participer au projet, ses coordonnées nous étaient communiquées et nous établissions par la suite qui prenait contact avec elle à son tour.

Sept intervenantes œuvrant en milieu scolaire¹, dont trois enseignantes ressources², trois enseignantes provenant du primaire et une conseillère en orientation provenant du secondaire, ont manifesté leur intérêt à participer à cette étude. Des noms fictifs ont été attribués à chaque participante. Denise a soupçonné un problème d'abus sexuel chez une fillette de 10 ans. Elle a signalé sa préoccupation à la direction, mais celle-ci n'a pas retenu la cause. Yvette a soupçonné un cas identique, elle a fait un rapport à la direction qui n'a pas accepté de donner suite. Yolande a, elle aussi, soupçonné un cas identique. Elle a fait un signalement aux services communautaires, lequel a été retenu.

1 Secteur scolaire francophone du Nouveau-Brunswick.

2 L'enseignant ressource a une formation en éducation et en adaptation scolaire et possède une bonne connaissance des programmes d'études. Il assiste l'enseignant de la classe ordinaire dans la planification et l'application des programmes éducatifs individualisés pour les élèves exceptionnels. L'enseignant ressource joue le rôle de conseiller auprès de l'enseignant et peut, à certains moments, devenir un intervenant direct.

Quant à Marie, elle a détecté chez une fillette de 10 ans un problème d'agression sexuelle. Elle a procédé à un signalement auprès des services sociaux et celui-ci a été retenu. Pour Linda, ce fut différent, car c'est la fillette de 12 ans qui lui a dévoilé un abus sexuel fait par un membre de la famille élargie. Le signalement a été retenu. Rose a soupçonné un problème d'agression sexuelle chez un garçon de 8 ans. Elle a fait un rapport à la direction, une investigation partielle a été faite par le psychologue. Il n'y a pas eu de signalement. Enfin, pour Suzanne, c'est une adolescente de 16 ans qui lui a révélé qu'elle avait été violée lorsqu'elle était plus jeune. Le signalement avait déjà été fait et retenu.

La figure 1 illustre le type de procédures utilisées par les participantes. Il est important de rappeler que depuis 1998 au Nouveau-Brunswick, les enseignants qui ont des raisons de soupçonner qu'un enfant vit une quelconque situation de violence familiale, doivent en faire le signalement directement aux services communautaires. Ce signalement se fait de façon anonyme. Cependant, avant 1998³, les enseignants devaient respecter une procédure les obligeant

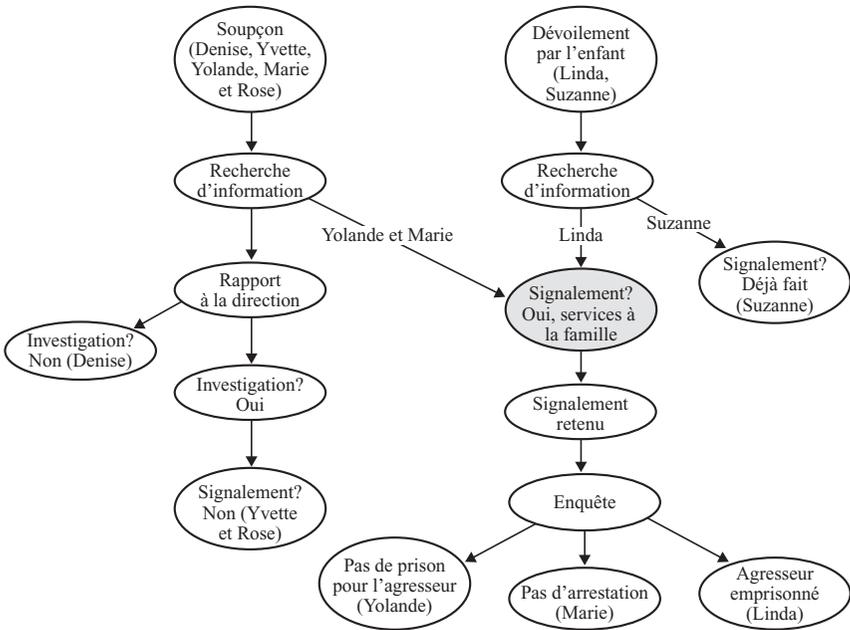


Figure 1 – Processus de signalement associé à chaque cas étudié

3 Toutes les participantes, excepté une, ont relaté une expérience qui datait d'avant 1998.

à signaler leurs soupçons à la direction qui à son tour procédait ou non à une investigation et au signalement.

2.3 Cueillette des données

L'entrevue individuelle a été retenue pour la cueillette des données. Cette méthode a permis de recueillir des informations axées sur l'expérience, les émotions, les idées, les croyances et les perceptions des personnes qui ont vécu l'expérience de détection et de signalement d'un abus sexuel en milieu scolaire.

Chaque entrevue était d'une durée approximative d'une heure. Chacune des participantes a d'abord été invitée à répondre à la question suivante : « Décrivez dans vos mots une expérience dans laquelle vous avez détecté et procédé à un signalement d'un abus sexuel concernant un enfant d'âge scolaire. Décrivez comment cette expérience s'est présentée à vous, ce que vous avez vécu, senti, pensé, la façon dont vous avez réagi. De plus, soyez à l'aise d'inclure dans votre description tout élément qui vous apparaît important pour rendre compte adéquatement de ce que vous avez vécu ». Des questions de clarification ont suivi. À la fin de l'entrevue, une seconde question touchant les besoins leur a été posée : « Quels sont, selon vous, les besoins des enseignants œuvrant dans le milieu scolaire, à propos du phénomène des abus sexuels chez les enfants ? »

2.4 Démarche d'analyse des données

La méthode d'analyse de données retenue est celle de l'analyse thématique (Paillé, 1996). L'analyse thématique consiste à procéder au repérage de thèmes ou de sujets abordés dans un corpus et à les analyser en vue de dégager une compréhension contextuelle. Elle s'est effectuée à l'aide du logiciel Atlas/ti, un logiciel de traitement de données de nature qualitative. La première opération a consisté à procéder à une forme de thématisation qui s'apparente à la codification dans l'analyse par théorisation ancrée. Il a été possible, au cours de cette première étape, d'identifier les thèmes abordés lors de la rencontre et de tracer l'évolution des préoccupations des participantes. La deuxième opération a été celle de regrouper les catégories sous la forme d'un arbre thématique. Enfin, les thèmes ont été analysés dans le but d'en faire une interprétation en fonction des objectifs de la recherche.

3. Présentations des résultats

L'analyse des données a permis de mettre en lumière trois aspects communs qui ressortent de l'expérience de signalement d'un abus sexuel. Dans chaque expérience relatée par les enseignantes, cela survient toutefois à des moments différents du processus et à des intensités variables.

Le premier aspect concerne la nature bouleversante de l'expérience qui a été vécue. Le deuxième aspect met en évidence l'importance qu'a joué la relation avec l'enfant dans l'issue du processus et le troisième aspect met en relief le sentiment de déception ou d'amertume qui est demeuré à la suite de cette expérience.

3.1 Expérience bouleversante

Premièrement, qu'elles fassent partie de celles qui avaient des soupçons ou qu'elles aient recueilli le témoignage de l'enfant lors de son dévoilement, toutes les participantes décrivent leur expérience comme ayant été un moment marquant et bouleversant de leur vie et ce, autant sur le plan personnel que professionnel. Elles ont été unanimes pour affirmer qu'elles n'oublieront jamais cette expérience. Cette expérience les a interpellées au plus profond d'elles-mêmes, car en se rendant disponibles aux signes de détresse de ces enfants, elles ont le sentiment d'avoir accepté d'entrer dans un monde inconnu, ambigu, peuplé de doutes, de peurs et d'incertitudes face à un phénomène qui les dépassait.

Ouf! Mais je me disais, comment peut-on faire ça à un enfant? Moi je pouvais pas même concevoir ça. Eh! Ça m'a vraiment bouleversée que quelqu'un pouvait prendre avantage d'un enfant. Puis ça me bouleverse encore. Je veux dire, c'est quelque chose que j'ai beaucoup de difficulté à concevoir. Eh! Non ça m'avait bouleversée le fait qu'on prenait avantage d'un enfant qui n'avait aucune défense. (Linda)

3.1.1 Résonance à l'enfant

Les participantes relatent leur expérience en décrivant de quelle façon elles ont été touchées par les caractéristiques des enfants qu'elles percevaient en détresse. Elles sont touchées par l'expression de leurs yeux, leur extrême timidité, leur isolement social, leurs comportements agressifs ou colériques. Elles perçoivent que l'enfant en détresse a besoin d'aide, mais elles ne savent pas comment l'aider.

3.1.2 *Doute*

Les caractéristiques de l'enfant, son attitude ou ses comportements les amènent à soupçonner l'existence d'un problème chez ce dernier et à se questionner. Que se passe-t-il avec cet enfant : de la violence, de la négligence, de l'abus ? Des rumeurs alimentent le doute (la réputation du père, des frères et sœurs, le désengagement des parents). Le questionnement s'intensifie : Est-ce que ça se pourrait que [...] ?

[...] je me demandais qu'est-ce qui se passait ? Si ça avait été une possibilité que tu sais, elle vivait peut-être de l'abus. Elle n'a jamais rien, c'est toujours difficile, tu sais quand tu soupçonnes quelque chose comme ça, quelle sorte de question poser là ? (Denise)

Chez celles qui soupçonnent l'abus sexuel, naît alors l'anxiété et le sentiment d'urgence. Ce qui est vécu ressemble à une sorte de secousse sismique pendant laquelle tous les repères de la vie ordinaire deviennent flous.

Puis moi je devenais de plus en plus anxieuse, de plus en plus préoccupée puis, je dois te dire que je vivais ça assez mal. En dedans, j'avais de l'anxiété parce que je me disais où est-ce que je vais déboucher ? Il semble que les journées étaient trop longues, tu sais. (Yvette)

Elles gardent le souvenir du regard de cet enfant qui les atteint au plus profond d'elles-mêmes et les bouleverse. Plus la possibilité qu'il y ait un problème d'abus sexuel s'organise dans leur esprit, plus chacune a le sentiment qu'elle doit faire quelque chose. « On a un devoir de dénoncer ça. Parce qu'on peut sauver la vie d'un enfant pour qu'il soit plus équilibré. » (Yvette)

3.1.4 *Besoin de confirmation*

Les participantes interrogées sont conscientes qu'elles ont une responsabilité professionnelle envers les élèves. Elles sont informées à propos de leur devoir de signaler le cas d'un enfant maltraité ou agressé sexuellement. Cependant, elles se questionnent sur la nature de leur rôle et les limites de leur intervention. Même si l'obligation de signaler apparaît de façon évidente dans le mandat des enseignants, le processus par lequel elles doivent s'engager est parsemé d'ambiguïtés et de confusion. Elles se demandent : Qu'est-ce que je dois signaler ? Quelle est ma place dans tout ce processus ? Que dois-je faire ? Prévenir ? Intervenir ?

Les participantes procèdent différemment pour aller recueillir l'information auprès de l'enfant. Une participante, qui était en présence d'un enfant ayant fait le dévoilement, lui a demandé de lui raconter ce qui s'était passé en se gardant de diriger ses questions. Une autre perçoit que l'enfant veut lui révéler quelque chose mais elle ne sait pas quoi faire. Peu à peu, elle va chercher de l'information, elle s'outille. Elle croit en la nécessité d'établir une relation de confiance avec l'enfant, mais ne croit pas nécessaire de faire parler l'enfant.

Eh ! Alors [...], moi je faisais beaucoup d'activités avec elle, dessiner, on allait marcher dehors. Je lui contais toutes mes histoires, d'où je venais, qui j'étais, j'avais un chien, juste pour qu'elle essaie d'avoir [...] quelqu'un (?) avec qui elle pouvait se sentir à l'aise. (Marie)

L'enfant se dévoile graduellement et, de son côté, l'enseignante se renseigne sur la façon de faire la collecte de ces informations : elle tient un dossier détaillé des propos et des comportements de l'enfant tout en usant de prudence dans sa façon d'intervenir avec lui. Elle comprend dans la situation que c'est en quelque sorte l'enfant qui l'a « choisie ». D'une part, elle est touchée et, d'autre part, elle est amenée à se questionner sur sa façon même d'entrer en relation avec les enfants.

D'un côté je me disais, pourquoi est-ce qu'elle va dire ça à moi puis pas à d'autres ? Est-ce que j'ai fait quelque chose que [...] est-ce qu'elle va commencer à me toucher, est-ce que j'ai mis ma main sur son bras puis je devais pas ? J'avais peur là. (Marie)

Le dévoilement de l'enfant est le fruit d'une relation d'appivoisement établie entre ces deux individus, car il appert que l'enseignante a, elle aussi, besoin d'avoir confiance en cet enfant.

Chez certaines participantes, le fait de posséder un agenda caché, soit celui de détecter s'il y a matière à signalement, semble influencer leur capacité de se rendre disponible, afin de créer un lien de confiance avec l'enfant. Le sentiment d'urgence ou d'inquiétude qui les habite ne leur permet pas d'être détendues. La tâche de vérifier leur doute semble prendre préséance sur la relation à l'enfant en tant que telle. L'enfant demeure dans son mutisme.

Yvette et Denise ont cherché une confirmation auprès de leurs collègues à propos de leurs doutes. En général, ce sont plutôt des appuis timides. Elles réalisent peu à peu qu'elles sont allées chercher un appui auprès de collègues qui avaient peut-être les mêmes interrogations qu'elles par rapport au phénomène des abus sexuels.

Yvette et Rose demandent que la direction procède à une investigation. L'écho est faible, les résistances sont fortes. Ne possédant pas d'évidence, ne se sentant pas épaulées, elles abandonnent le processus.

La directrice disait : « T'as pas suffisamment de doutes [...] des preuves, des preuves, des preuves, excuse. » J'avais des doutes, j'avais pas de preuves tangibles. Mais moi je trouvais que j'avais beaucoup d'indices, peut-être que ça aurait été une preuve. (Yvette)

3.1.5 Trop de questions sans réponse

Celles qui ont voulu tenter de faire parler l'enfant ou qui ont cherché en vain du support auprès des collègues et de la direction semblent essouffées. Elles se posent de nombreuses questions : Où commence le doute raisonnable ? Est-ce qu'il faut signaler le problème sur la simple base de leur intuition ? De plus, elles se questionnent sur la nature de leur rôle.

D'autres questions concernent le type d'interventions qu'elles doivent effectuer : Doivent-elles monter un dossier, faire elles-mêmes leur propre enquête auprès de la famille afin de vérifier leurs soupçons ? Doivent-elles reconduire elles-mêmes l'enfant aux services sociaux ? Enfin, jusqu'où doivent-elles poursuivre pour que le signalement soit retenu ?

Mais après ça, y a plus rien que tu peux faire. Tu peux pas aller coucher dans le sous-sol de la maison puis voir qu'est-ce qui se passe. (Yolande)

De plus, un autre élément ressort de ces diverses expériences : la décision de signaler ou non est une décision lourde de conséquences. Elles ont besoin de savoir ce qui arrivera à l'enfant si le signalement est retenu ou s'il n'est pas retenu.

J'étais pas tellement à l'aise avec ça non plus, parce que tu te dis bien, si tu rapportes quelque chose puis c'est pas ça. Mais en même temps si tu rapportes pas, qu'est-ce qui se passe là ? (Denise)

3.1.6 La décision

Le manque d'information, l'absence de limites précises par rapport à leur intervention, un manque de résonance de la part de ses collègues et trop de questions sans réponse minent leur confiance. Elles craignent de faire fausse

route. Elles croient avoir besoin de preuves et ne se sentent pas suffisamment outillées pour aller les chercher.

Ça fait que vu que les gens du milieu, moi je venais pas de là, avaient pas l'air à réagir. Un moment donné, j'ai comme laissé, j'ai eu le petit cahier longtemps, puis j'ai comme laissé ça tomber. (Denise)

Rose fait un signalement à la direction, mais il n'est pas retenu. Elle ne se sent pas prise au sérieux.

Moi, à travers tout ça, ce que j'ai ressenti, c'est une non validation de mon instinct, de mes connaissances. Puis, ça a été comme si... « Ah ! bien, ne t'en fais pas avec ça. Y a rien de flagrant ici. » (Rose)

Pour Suzanne en particulier, la décision de signaler ne fut pas facile à prendre. Elle savait qu'elle devait signaler, car elle avait suffisamment d'informations en main pour le faire, mais elle s'en sentait incapable, comme si quelque chose à l'intérieur d'elle le lui interdisait.

Oui ! De l'anxiété, de la nervosité, du stress eh, je voulais pas être là. Je sais pas comment décrire cette émotion-là mais, je voulais pas être là. (Suzanne)

Pour cette participante, il existe une dissonance entre ce qu'elle croit être son devoir et ce qu'elle ressent au plus profond d'elle-même.

Pour moi, c'est la loi. Mais je me disais, ça se peut pas que j'aie raison de vouloir signaler parce que je me sentais pas bien à le faire. Je me dis, c'est impossible c'est la bonne solution. Ça se peut pas. [...] Mais quand j'ai réalisé pourquoi j'étais à l'envers, là j'ai eu un soulagement total [...] quand ça va m'arriver la prochaine fois [...], j'ai eu des émotions tellement fortes que je vais devoir revenir en arrière pour comprendre ce qui s'est passé. (Suzanne)

Elle prend conscience que sa propre expérience d'abus interfère avec celle de l'élève en question. Elle réalise que le principal obstacle qui s'impose à elle provient d'une expérience qui n'a pas été bouclée. Ce n'est que lorsqu'elle parvient à faire la distinction entre ce qui lui appartient et ce qui appartient à l'autre, qu'elle prend la décision de faire le signalement. Elle réalise le rôle qu'elle a à jouer dans ce processus, la partie de la décision qu'elle doit assumer.

J'ai été abusée [...]. C'est pas nécessairement ça qui est pour elle, mais je voyais pas comment c'était relié. Je pouvais pas voir comment c'était relié, [...] jusqu'à ce que je parle à quelqu'un d'autre. (Suzanne)

Marie, Linda et Yolande procèdent à un signalement officiel auprès des services communautaires. La décision de signaler s'est vécue de façon différente. Pour Yolande, cette décision de signaler se fait sur la base du soupçon. Chez les autres, elle se confirme à l'écoute des propos de l'enfant. Les motivations qui guident leur geste réfèrent au sentiment qu'elles possédaient suffisamment d'informations pour effectuer un signalement et à une décision personnelle qu'elles ont prise par rapport au fait de dénoncer la violence faite aux enfants.

Puis, je veux dire, je n'hésiterais pas quand même à présenter un cas comme ça si j'avais un doute, que l'enfant m'apporte un fait. Que ça soit vrai ou non je demanderais que ce soit vérifié. Ça c'est une chose que, ça en tout cas, c'est une conviction personnelle. (Linda)

Elles affirment que leur décision de signaler a été prise en se basant sur une certitude intérieure qu'il fallait prendre ce doute au sérieux, malgré les obstacles qu'elles pouvaient rencontrer. Une participante n'a pu suivre les procédures normalement utilisées dans son école. Elle s'est alors adressée à la direction des services communautaires. Elle a dû téléphoner deux fois avant de trouver l'aide nécessaire.

3.2 Relation avec l'enfant

Le témoignage des participantes révèle que la façon d'entrer en relation avec l'enfant joue un rôle important dans l'issue du processus. L'enfant ne se confie pas facilement: il a besoin de savoir s'il peut avoir confiance en son enseignante. Certaines participantes affirment qu'elles ont tenté sans succès de s'en rapprocher. Elles se sentent inconfortables par rapport aux types de questions à poser et aux gestes à poser. De plus, elles ont l'impression que les éléments qu'elles ont en main ne sont pas suffisamment précis pour qu'elles constituent la partie principale du signalement, par exemple, une infection à la vessie, des jeux sexuels avec d'autres enfants, des dessins.

Maintenir le lien avec l'enfant est un enjeu important dans le processus de détection. La peur de le traumatiser à travers des questions inappropriées ou trop insistantes, de perdre sa confiance peuvent décourager certaines participantes à aller de l'avant dans leur investigation. Le moindre signe de fermeture ou de résistance observé chez l'enfant est interprété comme un faux pas de leur part. La confiance de l'enseignante envers l'enfant semble jouer un rôle important dans l'issue du processus. Cette confiance est constituée des

rencontres faites au quotidien, d'un apprivoisement progressif, d'une connaissance mutuelle.

Mais, c'est une chose... je fais confiance aux enfants dans ce sens-là. Parce que je pense pas qu'un enfant invente des situations comme ça. Surtout pas quand elle m'a décrit qu'est-ce qui se passait. Ça ne pouvait pas juste être inventé. Fallait qu'elle ait les faits, qu'elle puisse me dire : « Oui, c'est comme ça que ça s'est passé ». (Linda)

Lorsque l'enfant semble prêt à se dévoiler, Marie et Linda confient qu'elles demeurent prudentes dans leur investigation. Elles veillent à ne pas mettre des mots dans la bouche de l'enfant, à ne pas l'influencer. À la suite des déclarations de l'enfant, elles n'hésitent pas à procéder au signalement même si elles s'inquiètent de l'impact de ce geste sur son bien-être et sur leur relation. Lorsque le processus se rend jusqu'au signalement et que celui-ci est retenu, elles constatent un changement positif chez l'enfant, comme un soulagement, de l'ouverture, de la joie de vivre. Et le lien avec l'enfant est maintenu de façon positive.

Puis, lorsque Jeanne a su que la boule commençait à rouler, elle s'apercevait que les services sociaux venaient lui parler. Puis sa famille d'accueil s'est impliquée. Puis, on avait des réunions pour elle. La petite fille a changé. On dirait qu'il y avait comme un poids d'enlevé. Puis elle, c'est là qu'elle a commencé à rire. Puis elle s'habillait bien après. Elle avait de belles petites robes. (Marie)

3.3 De l'amertume à la déception

Les participantes affirment qu'elles ne sont pas sorties indemnes de cette aventure. Certaines sont demeurées avec le doute, le regret de ne pas avoir persévéré dans leur démarche tandis que d'autres expriment de la déception face à l'inertie du système judiciaire.

3.3.1 Face à soi-même

Les enseignantes qui n'ont pas fait de signalement officiel sont demeurées avec de l'amertume. Le retour sur l'expérience est douloureux. Elles ont l'impression que la boucle n'est pas fermée, que le point final n'a pas été mis.

Mais maintenant, avant que je vienne ici, j'ai réfléchi puis je me suis dit : est-ce que t'as toujours été bien avec la décision que t'a prise d'arrêter? Non. Non je ne suis pas bien. (Yvette)

Des obstacles de nature personnelle comme le sentiment d'impuissance et d'incompétence, la fragilité émotive, la peur d'être rejetée par le milieu, la peur de représailles, de conséquences négatives pour l'enfant et l'incertitude sont venus à bout du sentiment de devoir.

3.3.2 Face au milieu scolaire

La direction en place semble avoir joué un rôle important en ce qui a trait à la décision de poursuivre ou non le processus. Yolande est déçue du manque de leadership dont a fait preuve la direction.

À toutes les années, soit la directrice ou le psychologue demande à n'importe quelle personne qui soupçonne un abus physique ou sexuel, de toujours les rapporter. Mais j'ai pas l'impression que, c'est fait autant que ça devrait être. (Yolande)

La résistance du milieu semble aussi avoir joué un rôle coercitif: la peur de ternir l'image de la communauté, la crainte de représailles de la famille, les préjugés et le tabou sexuel ont fait obstacles à la décision de signaler.

Qu'est-ce qui m'a bloqué, c'est que j'étais dans un ghetto, O.K. À cette école là, c'était un ghetto. Et c'est un milieu très, très, très fermé. (Yvette)

3.3.3 Face aux services sociaux

Certaines participantes ont exprimé qu'elles ne savaient pas à qui s'adresser en dehors de leur direction. Elles ne connaissaient pas suffisamment les intervenants sociaux pour leur confier leurs inquiétudes. Elles ne connaissaient ni les procédures, ni ce qui arriverait à l'enfant et à la famille advenant qu'une enquête survienne. Elles déplorent l'absence de liens soutenus avec les services communautaires et le fait que l'information reçue par rapport au phénomène d'abus sexuel d'enfant soit sporadique, car il peut arriver qu'elles soient deux ou trois ans sans recevoir de formation à cet égard.

Linda, dont le signalement a mené à l'incarcération de l'agresseur, a été déçue de l'accueil de l'agent des services communautaires qui a reçu son appel téléphonique. C'était déjà difficile pour elle, non pas de procéder au signalement, mais de recueillir des propos bouleversants de la part de l'enfant sans qu'on lui fasse des reproches à propos du délai (une heure et demie) qu'il lui avait fallu pour rejoindre un intervenant.

Mais, je me disais, l'enfant est encore plus important [...] si j'avais été moins convaincue du fait que l'enfant était important, je ne suis pas certaine que j'aurais fait le deuxième appel. (Linda)

Toutefois, lorsque l'enseignante travaille de concert avec la direction et les services sociaux, elle se sent épaulée et informée et a l'impression d'avoir une direction plus claire. Cependant, même si le signalement est retenu et que l'enquête mène à un acte d'accusation, la lourdeur, les méandres et les failles du système judiciaire deviennent parfois des obstacles insurmontables, même avec un dossier blindé.

Puis ça, ça été vraiment difficile pour les enseignants. On avait beaucoup, beaucoup, beaucoup de documentation. On avait beaucoup de choses puis, on dirait que le système nous a, nous a trahies. (Marie)

3.4 L'analyse des besoins

À la question : Quels sont, selon vous, les besoins des enseignants et enseignantes œuvrant dans le milieu scolaire concernant le phénomène des abus sexuels des enfants ?, il a été possible de regrouper ces besoins en trois grandes catégories : le besoin d'information, le besoin de formation et le besoin de support. Le tableau 1 présente les éléments associés à chacune des catégories.

Le besoin qui revient le plus souvent est le besoin d'information. Les participantes interrogées souhaitent avoir des informations précises concernant les indices qui permettent de détecter l'abus sexuel, les procédures à suivre. Elles désirent mieux connaître les personnes ressources et les étapes du processus du début à la fin. Elles espèrent aussi qu'il y ait des suites, que leur intervention ne soit pas inutile.

La deuxième catégorie englobe les besoins de formation. Même si elles ressentent de l'empathie envers ces enfants en détresse, les participantes se perçoivent incompetentes lorsque vient le temps d'intervenir directement auprès de l'enfant et de prendre la décision de signaler. Le besoin de formation exprimé semble aller dans le sens d'être sensibilisée au phénomène, de pouvoir s'exprimer à propos des abus sexuels, de développer la capacité de créer un climat de confiance avec l'enfant et l'habileté à communiquer avec l'enfant.

Tableau 1
Besoins exprimés par des enseignantes
qui ont vécu le signalement d'un abus sexuel

Information	Formation	Support
Connaître les signes d'abus sexuel	Créer un lien de confiance avec l'enfant	Briser le tabou
Connaître les ressources disponibles	Apprendre à monter un dossier (tenue d'un journal)	Être écoutée
Avoir de l'information sur une base régulière	Savoir quoi dire à l'enfant	Être validée
Connaître les intervenants	Être sensibilisée	Être confirmée
Connaître l'impact de l'intervention sur l'enfant		Être guidée
Briser le tabou (informer le grand public)		Être soutenue pendant toute la démarche
Être sensibilisée		Être proactive
Connaître les procédures à suivre lors d'un signalement		
Être mise au courant de la suite des événements (après le signalement)		

Quant au besoin de support dont il est ici question concerne différents aspects. Un premier aspect serait le besoin de briser les tabous, c'est-à-dire de pouvoir parler des abus sexuels chez les enfants.

On dirait qu'on veut pas trop en parler. Donnez-nous des journées pédagogiques et expliquez-nous ce que c'est, pour que ce soit aussi courant qu'un élève qui a de la misère ou qui n'a pas déjeuné. (Marie)

Un deuxième aspect concerne le besoin d'être entendues. Les participantes souhaitent que leur intuition soit prise au sérieux et vérifiée, car cette démarche de détection et de signalement est pénible à vivre et encore plus lorsque la préoccupation de l'enseignante n'est pas reconnue.

Un troisième aspect met en lumière le besoin d'encadrement. Les participantes souhaitent recevoir une direction à suivre en ce qui concerne les démarches à entreprendre. Enfin, le dernier besoin qui émerge témoigne de

ce fort besoin de support, un besoin de percevoir que l'école est reliée au reste de la communauté : « Que l'école ne reste pas toute seule. Qu'elle devienne une communauté elle aussi. » (Marie)

En résumé, les besoins exprimés englobaient le besoin de recevoir de l'information, d'apprendre à intervenir auprès des enfants en difficultés et aussi d'être reconnues comme faisant partie du processus.

4. Synthèse et discussion

L'étude des besoins exprimés par les participantes identifie celui d'information comme étant le plus important. En effet, des facteurs comme le manque d'information et de support provenant du milieu de travail, la peur de se tromper, d'aggraver le sort de l'enfant, les nombreuses questions sans réponse quant aux procédures et à l'issue du processus ont, dans une grande mesure, découragé un certain nombre de participantes à signaler officiellement leurs soupçons.

De plus, l'analyse des données a mis en évidence comment la notion de soupçon était ambiguë et pouvait prendre plusieurs sens : doute, doute vérifié, certitude, preuve, preuve évidente. Cette absence de clarté n'a pas facilité la tâche des enseignantes face à la situation du signalement. Il semblerait pertinent de mieux définir la notion de soupçon, de façon à ce que les attentes soient clairement énoncées.

Les facteurs identifiés précédemment ont été des obstacles dans le processus de signalement et il serait important d'en tenir compte dans toute intervention visant la sensibilisation des enseignants face au phénomène des abus sexuels.

Dans un autre ordre d'idée, l'analyse des expériences a permis d'identifier un niveau d'anxiété⁴ élevé vécu par les participantes lorsqu'elles ont pris conscience de la nature du problème détecté et de l'importance de la démarche qui les attendait. Près de la moitié des participantes ont eu de la difficulté à gérer le sentiment d'anxiété ressenti lors de la détection : cela a eu pour effet de paralyser leur détermination à poursuivre la démarche de façon officielle.

Cette angoisse paralysante semble avoir résulté d'une confusion entre ce qui était ressenti quant à la situation, l'évaluation qui en a été faite par le milieu

4 Terme utilisé par les participantes.

et qui différerait de celle de la personne en cause et le sentiment qu'elle devait faire quelque chose. Les existentialistes, pour ne nommer que Frankl et May, associent cette forme d'angoisse à de la culpabilité névrotique qui aurait pour conséquence d'immobiliser la personne qui en souffre (Tourette-Turgis, 1996). Cette immobilisation se manifeste lorsque la personne analyse le problème sous tellement de facettes, qu'elle en crée de nouveaux et elle ne sait plus quelle action elle doit poser. Selon Poirier et Gagné (1996), la culpabilité ressentie par rapport à une responsabilité qui doit être assumée, dans ce cas-ci signaler un cas d'abus sexuel, n'est pas mauvaise. Au contraire, elle est un indice de la présence d'un dilemme. Elle peut avoir un effet catalyseur qui permettra à la personne de se mobiliser, de prendre une décision et de passer à l'action. Ce type d'angoisse est alors appelé angoisse ontologique et diffère au sens où elle fait partie de la condition humaine, comme l'explique dans cet extrait (Tourette-Turgis, 1996).

Elle constitue une force qui participe à la construction de la personnalité et est à l'origine de notre sensibilité dans les relations interpersonnelles et de l'utilisation créative de nos potentialités (p. 48).

Les participantes, qui se sont mobilisées dans une action précise, se disaient sensibilisées au phénomène des abus sexuels. Elles ont décrit leur décision de signaler comme émanant d'une conviction profonde, bien antérieure à l'expérience qu'elles ont décrite. Elles ont transcendé l'obligation légale de signaler dictée par leur code de déontologie et ont pris une position claire et ferme en faveur de la protection des enfants, comme si la notion de « choix » s'était substituée à celle de « devoir ». Cette conviction intérieure semble les avoir poussées à aller chercher des informations les amenant à mettre en échec leurs peurs et leurs fausses perceptions et à acquérir un savoir-faire leur permettant d'élaborer des stratégies visant à contourner les obstacles rencontrés. Linda, n'ayant pu joindre la direction afin de signaler ses soupçons, s'est adressée directement aux services communautaires même si la procédure exigeait qu'elle se réfère à la direction. L'angoisse qui aurait pu empêcher toute action de la part des participantes s'est métamorphosée en « pouvoir faire » et s'est manifestée dans leur capacité de s'outiller au fur et à mesure du processus.

En fait, l'expression qui décrit le mieux les effets de cette conviction intérieure n'a pas son équivalent en français : il s'agit du sentiment d'*empowerment*. C'est une disposition qui facilite l'accès à ses ressources personnelles, aux ressources organisationnelles et communautaires dans le but d'acquérir du pou-

voir sur sa propre vie (Hassenfeld, 1987). Il semble que le sentiment d'*empowerment* peut se développer, par exemple, avec l'intérêt pour mieux connaître le phénomène d'abus sexuel, les lois qui les concernent et les procédures à suivre, le sentiment de se sentir personnellement concerné par la question des enfants victimes d'abus sexuel et par l'établissement de liens de solidarité avec les différents intervenants de la communauté. Ces trois aspects devraient constituer l'essentiel d'un programme de sensibilisation pouvant être réalisé auprès des intervenants scolaires qui œuvrent avec des enfants.

Conclusion

En conclusion, cette étude a permis d'identifier de quelle façon les participantes interrogées ont été ébranlées en regard de leurs croyances, de leurs perceptions et de leurs valeurs lors de leur expérience de détection et de signalement d'un abus sexuel. Elle a aussi mis en relief comment la disposition intérieure de l'intervenante, l'état de ses connaissances et la qualité du support provenant du réseau organisationnel et communautaire peuvent contribuer à faciliter son cheminement et à la prise de décision de procéder à un signalement officiel. Enfin, l'ensemble des besoins exprimés par les participantes identifient un ensemble de savoir, de savoir-faire, de savoir-être et à développer chez les enseignants la nécessité de la création de liens de collaboration et de suivi entre l'école et la communauté.

Références

- BECK, K.A., OGLOFF, J.R.P. et CORBISHLEY, A. (1994).
Knowledge, compliance and attitudes of teachers toward mandatory child abuse reporting in British Columbia. *Canadian Journal of Education*, 19(1), 15-29.
- GRAVEL, H. (2000).
Étude phénoménologique de l'expérience d'être incestée. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 81-99.
- HASSENFELD, Y. (1987).
Power in social work practice. *Social Service Review*, 61, 469-483.
- LAWLOR, N. (1993).
Assessment of the likelihood of primary school teachers believing children's disclosures of sexual abuse. *Child Abuse Review*, 2, 174-184.
- GOVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK (1980).
Loi sur les services à la famille. Fredericton: Ministère de la Santé et des Services communautaires.

MCINTYRE, T. (1987).

The teacher awareness of child abuse and neglect. *Child Abuse and Neglect*, 11(1), 33-35.

MCINTYRE, T. (1990).

The teacher's role in cases of suspected child abuse. *Education and Urban Society*, 22(3), 300-306.

O'NEILL, P. (1997).

Il faut des preuves avant de dénoncer, estiment les Québécois. Document téléaccessible à l'URL : <http://www.ledevoir.com>

PAILLÉ, P. (1995).

De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, 15, 179-194.

POIRIER, P. et GAGNÉ, E. (1996).

Le counseling, stratégies et interventions. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

SHOR, R. (1997).

Identification and reporting of maltreated children in Israel. *Early Child Development and Care*, 134, 61-73.

TITE, R. (1994a).

Muddling through: The procedural marginalization of child abuse. *Interchange*, 25(1), 87-108.

TITE, R. (1994b).

Detecting of symptoms of child abuse : classroom complications. *Canadian Journal of Education*, 19(1), 1-13.

TOURETTE-TURGIS, C. (1996).

Le counseling. Paris : Presses universitaires de France.

TRUDELL, B. et WHATLEY, M. (1988).

School sexual abuse prevention : Unintended consequences and dilemmas. *Child Abuse and Neglect*, 12, 103-113.

Abstract – This article presents the results of a qualitative study on the experiences of seven Moncton teachers who suspected that school-age children were being subjected to sexual abuse and reported the abuse. The themes examined are the experience of detecting the problem and the decision to make a report. Three aspects of the experience are emphasized : the emotional experience (doubts, anxiety, isolation, feelings of incompetence, and self-questioning), the importance of the relationship with the child, and disappointment with the nature of support received from the milieu.

Resumen – Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa basada en la experiencia de siete profesores de Nueva Brunswick que sospecharon entre los niños de edad escolar una vivencia de abuso sexual et procedieron al señalamiento. Los temas estudiados son la experiencia de la detección del problema y la decisión de señalarlo. Tres aspectos de la experiencia sobresalen : la vivencia emotiva (duda, ansiedad, aislamiento, sentimiento de incompetencia

e interrogaciones), la importancia de la relación con el niño y la decepción vivida frente al tipo de apoyo recibido del medio.

Zusammenfassung – Dieser Artikel enthält die Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung über die Berichte von sechs Lehrerinnen in New-Brunswick, die bei schulpflichtigen Kindern sexuellen Missbrauch vermutet und gemeldet haben. Die untersuchten Themen betreffen die Berichte über die Aufdeckung des Problems und über die Entscheidung, es zu melden. Drei Aspekte werden dabei bewertet: Das gefühlsmäßige Erleben (Zweifel, Angstgefühle, Absonderung, Gefühl der Inkompetenz und der Infragestellung), die Bedeutung der Beziehung zum Kind und die Enttäuschung über die aus der schulischen Umgebung erhaltene Unterstützung.