

Quand le doute s'installe

Gérer les suspicions de maltraitance infantile à l'école primaire : posture professionnelle, émotions et stratégies d'intervention

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Ophélie Huguenin-Virchaux
Sous la direction de : Céline Miserez-Caperos

La Chaux-de-Fonds, le 20 avril 2026

Remerciements

En préambule, je souhaite exprimer ma reconnaissance à toutes les personnes qui ont, de près ou de loin, contribué à son élaboration. Ce travail n'aurait pas été le même sans leur présence, leur soutien et le temps qu'elles m'ont accordé.

Je tiens tout particulièrement à remercier ma directrice de mémoire, Madame Miserez-Caperos, pour son accompagnement tout au long de cette recherche. Ses remarques, ses conseils avisés et son regard attentif m'ont permis d'avancer, de questionner ma réflexion et de faire évoluer ce travail au fil des mois.

Mes remerciements vont également à mes proches et à ma famille, pour le soutien précieux, leur écoute, leurs encouragements, mais aussi pour leurs nombreuses relectures. Leur présence a compté bien davantage qu'ils ne l'imaginent.

J'adresse aussi une pensée reconnaissante à mes amis rencontrés durant la formation. Leur soutien, leur bienveillance et les échanges partagés tout au long de ce parcours m'ont beaucoup apporté. À leur manière, ils ont eux aussi pris part à la construction de ce mémoire.

Enfin, je souhaite remercier chaleureusement les enseignantes qui ont accepté de participer à cette recherche, en me consacrant du temps, en répondant à mes questions et en m'accueillant dans leur classe. Leur disponibilité, leur confiance et la richesse de leurs témoignages ont rendu ce travail possible.

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à une réalité aussi sensible que peu visible du métier enseignant : la gestion des suspicions de maltraitance infantile à l'école primaire. Lorsqu'un doute s'installe, l'enseignant¹ se trouve souvent dans une position délicate, entre vigilance, responsabilité, émotions et limites de son rôle professionnel. Ce travail cherche à comprendre comment des enseignants vivent ces situations, comment ils tentent de préserver une posture professionnelle juste et quelles stratégies ils mobilisent pour agir sans se laisser submerger.

Pour explorer cette problématique, trois entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignantes du canton de Neuchâtel ayant été confrontées à de telles situations. L'analyse thématique met en évidence que la suspicion de maltraitance ne repose presque jamais sur un signe, mais sur une accumulation d'indices observés dans la durée : marques physiques, comportements inhabituels, fatigue, mutisme, agressivité, propos inquiétants ou encore négligence visible.

Les résultats montrent aussi que ces situations suscitent une forte charge émotionnelle, marquée par le doute, la peur, l'impuissance ou l'insécurité. Pour y faire face, les enseignantes s'appuient sur l'observation, la prise de traces, le partage avec des collègues et le recours aux professionnels compétents.

Cinq mots-clés

Suspicion de maltraitance infantile
Posture professionnelle
Engagement émotionnel
Repérage
Stratégies d'intervention

¹ Afin de faciliter la lecture et d'éviter tout alourdissement du texte, le masculin générique a été retenu dans ce travail.

Liste des figures

Figure 1 : Signes d'une éventuelle mise en danger de l'enfant	11
---	----

Liste des tableaux

Tableau 1 : Échantillon des enseignantes interviewées	22
Tableau 2 : Règles de transcription	24
Tableau 3 : Conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 2004)	25
Tableau 4 : Codage utilisé pour le découpage du corpus de données	26
Tableau 5 : Synthèse des signes repérés dans les situations de suspicion de maltraitance	28
Tableau 6 : Synthèse des stratégies d'intervention mobilisées face aux situations de suspicion de maltraitance	35

Sommaire

Introduction	1
1. Problématique.....	3
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	3
1.1.1. Raison d'être de l'étude	3
1.1.2. Présentation du problème	4
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche	5
1.2. État des connaissances théoriques	6
1.2.1. Les différentes formes de maltraitance	7
1.2.1.1. Violence physique.....	7
1.2.1.2. Violence psychologique / émotionnelle.....	8
1.2.1.3. Abus sexuels	8
1.2.1.4. Négligence	9
1.2.2. Indices observables : perspectives pour l'enseignant.....	10
1.2.3. Rôle et postures de l'enseignant.....	12
1.2.4. Problématisation	14
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche	15
1.3.1. Identification de la question de recherche	15
1.3.2. Objectifs de recherche	15
2. Méthodologie	16
2.1. Fondements méthodologiques	16
2.1.1. Recherche qualitative.....	16
2.1.2. Approche déductive et inductive.....	17
2.1.3. Démarche descriptive et compréhensive	19
2.2. Nature du corpus.....	20
2.2.1. Entretien semi-directif	20
2.2.2. Guide d'entretien.....	21
2.2.3. Échantillonnage.....	22
2.2.4. Code éthique	23
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	24
2.3.1. Transcriptions des entretiens semi-directifs	24
2.3.2. Analyse des données.....	25
3. Présentation et interprétation des résultats	27
3.1. Repérage des signes de suspicion de maltraitance.....	27
3.2. Tension entre engagement émotionnel et posture professionnelle	32
3.3. Stratégies d'intervention mobilisées face aux situations de suspicion de maltraitance	35
Conclusion.....	39
Références bibliographiques	43

Introduction

Au cours de ma formation à la HEP-BEJUNE, et plus particulièrement à travers mes stages ainsi que mes réflexions sur le métier, j'ai progressivement pris conscience que l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage. Elle est aussi un lieu dans lequel les enseignants observent les élèves au quotidien, repèrent certains changements et peuvent parfois être confrontés à des situations préoccupantes. Parmi elles, la suspicion de maltraitance occupe une place particulièrement sensible. Par leur présence régulière auprès des enfants, les enseignants font en effet partie des adultes susceptibles de remarquer qu'un élève ne va pas bien, même lorsque les signes restent flous ou difficiles à interpréter.

Mon intérêt pour cette thématique a été renforcé par le visionnement du film *La maladroite* (Faucher, 2019), inspiré d'un fait réel. J'ai été profondément marquée par l'impuissance des adultes face à une enfant dont les signaux d'alerte n'ont pas permis d'éviter le drame. Ce film met en lumière la difficulté d'agir lorsqu'il n'existe pas de preuve évidente, mais seulement des éléments inquiétants, du doute et un fort sentiment d'incertitude. Il a suscité chez moi plusieurs interrogations. Comment les enseignants perçoivent-ils leur rôle face à une possible maltraitance ? Quels sont les éléments qui les alertent ? Comment réagissent-ils lorsqu'un doute s'installe ? Comment parviennent-ils à aider l'élève tout en restant dans les limites de leur fonction ?

En tant que future enseignante, ces questions me paraissent essentielles. Au fil de ma formation, j'ai eu le sentiment que cette problématique restait peu abordée de manière concrète. Si la formation prépare à de nombreux aspects du métier, elle offre peu de repères sur la manière de vivre et de gérer ce type de situation. Pourtant, lorsqu'un enseignant suspecte qu'un élève puisse être victime de maltraitance, il ne doit pas seulement savoir vers qui se tourner ou quelles démarches entreprendre. Il doit aussi parvenir à maintenir une posture professionnelle juste, tout en composant avec ses émotions, ses doutes, ses inquiétudes et la peur de se tromper.

C'est à partir de ces constats que mon intérêt s'est progressivement resserré. Ce mémoire ne porte pas sur la maltraitance infantile de manière générale, mais plus spécifiquement sur la manière dont les enseignants vivent les situations de suspicion dans le cadre scolaire. Il s'intéresse à la tension qui peut apparaître entre leur implication émotionnelle et leur posture professionnelle, ainsi qu'aux stratégies qu'ils mobilisent pour faire face à ces situations délicates.

Ce travail représente pour moi une occasion d'approfondir une problématique importante pour ma future pratique. Il me permettra de mieux comprendre les tensions que ces situations peuvent engendrer, les limites du rôle de l'enseignant, mais aussi les ressources et les stratégies sur lesquelles il est possible de s'appuyer. Plus largement, cette recherche vise à apporter un éclairage sur une réalité encore peu explorée du point de vue des enseignants, alors même qu'ils occupent une place essentielle dans le repérage des situations de maltraitance.

Pour répondre à ces interrogations, ce mémoire s'appuie sur une démarche qualitative fondée sur des entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignantes du canton de Neuchâtel. Le travail se compose de trois parties. La première présente la problématique et les principaux repères théoriques liés à la maltraitance infantile, au rôle de l'enseignant et à la posture professionnelle. La deuxième expose les choix méthodologiques retenus. Enfin, la troisième partie est consacrée à la présentation et à l'interprétation des résultats issus des entretiens.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

La maltraitance infantile représente un problème social important et ses effets sur le développement de l'enfant sont largement reconnus (Bay et al., 2011 ; Noirhomme-Renard et al., 2018). L'école joue un rôle fondamental dans l'identification des situations inquiétantes, car c'est l'un des rares endroits où les adultes extérieurs à la famille peuvent observer les enfants. Les enseignants, en occupant cette fonction, doivent rester très attentifs, ce qui peut entraîner des tensions concernant leur rôle professionnel.

Cette réflexion a été stimulée par le visionnement du film *La maladroite* (Faucher, 2019) qui s'inspire d'un fait réel. Le film raconte l'histoire d'une jeune fille victime de maltraitance, dont les signaux d'alerte n'ont pas suffi à éviter le pire. J'ai été profondément touchée par l'impuissance des adultes qui entouraient l'enfant et par la difficulté à agir face à des doutes, sans preuve tangible. Ce récit met en avant les conséquences tragiques de l'ignorance des signes préoccupants, ainsi que le sentiment d'impuissance éprouvé par les adultes responsables. Il illustre la complexité des situations où le doute prédomine et où l'intervention éducative se heurte à des limites institutionnelles, éthiques et émotionnelles.

Bien que la formation initiale prépare les futurs enseignants à de nombreux aspects du métier, elle aborde très peu la question de la maltraitance. Face à des suspicions, les enseignants peuvent se sentir démunis, car ils ne savent pas comment réagir de manière adéquate. Cette incertitude peut entraîner de l'anxiété, un sentiment d'impuissance ou la peur de commettre une erreur.

Face à ces enjeux, il paraît essentiel de comprendre comment les enseignants peuvent gérer les suspicions de maltraitance tout en maintenant une posture professionnelle et une gestion émotionnelle équilibrée. Cette recherche explore les stratégies permettant de préserver une stabilité : s'appuyer sur les ressources institutionnelles, collaborer avec des professionnels, se former et adopter des mécanismes de distanciation adaptés. L'objectif est de comprendre comment concilier vigilance et bien-être afin d'accompagner au mieux les élèves sans se sentir submergé.

1.1.2. Présentation du problème

Les enseignants sont en première ligne pour repérer des signes de maltraitance. Pourtant, bien qu'ils soient obligés de signaler toute suspicion, leur rôle reste difficile à définir contrairement aux professionnels de la santé ou du travail social qui disposent d'un mandat clair et des compétences spécifiques pour intervenir dans ce type de cas. Dans ce contexte, il n'est pas inhabituel que les enseignants craignent de se tromper en faisant une accusation infondée en interprétant à tort un comportement ou un signe comme un indicateur de maltraitance. En plus de la peur de porter un mauvais jugement, les enseignants redoutent d'être touchés émotionnellement par la gravité des faits supposés et de devoir porter seuls une charge lourde. Entre vigilance, doute et responsabilité, les enseignants se retrouvent dans une zone floue, marquée par la tension entre engagement éthique et limites professionnelles.

Bien que les enseignants se sentent investis dans le rôle essentiel de la protection de l'enfance, ils reconnaissent que leur formation initiale ne leur donne pas toujours les outils nécessaires pour repérer les signes de maltraitance. Comme le soulignent Noirhomme-Renard et al. (2018, p. 44), « même s'ils sont conscients de pouvoir "passer à côté" de certains signes par manque de formation, ils estiment avoir un rôle très important dans le repérage de la négligence. Les démarches qui suivent ce repérage les découragent, les laissant démunis ». Ce constat met en lumière que, même si les enseignants sont les acteurs clés pour repérer les indices de maltraitance réalisés envers les enfants, ils ne se sentent pas concrètement préparés à gérer une suspicion. D'autant plus qu'il existe peu de protocoles clairs en école, cela dépend du canton et de l'établissement scolaire.

Certains enseignants ne savent pas toujours vers qui se tourner lorsqu'ils suspectent une situation de maltraitance. L'absence de procédures claires ou uniformes, ainsi que la diversité des interlocuteurs possibles (direction, service socio-éducatif, médecin scolaire, etc.), peut générer une incertitude quant à la démarche à entreprendre. Cette méconnaissance des canaux de signalement retarde parfois l'action et renforce le sentiment d'isolement ressenti face à une décision à fort enjeu. À cela s'ajoute le fait que les enseignants peuvent parfois se sentir seuls face à la situation, portant ainsi le poids de prendre une décision importante dont les conséquences peuvent être lourdes tant pour l'enfant que pour leur propre responsabilité professionnelle et leurs répercussions personnelles.

L'insuffisance de formation, l'incertitude quant aux procédures à suivre et le sentiment d'isolement dans la prise de décision fragilisent la posture professionnelle des enseignants lorsqu'ils sont confrontés à des situations de maltraitance. Ces défis ne sont pas seulement

techniques, mais comportent aussi une part émotionnelle importante. Rencontrer des signes potentiels de maltraitance peut également générer du stress, un sentiment d'impuissance et de l'anxiété, ce qui complique le maintien d'une distance professionnelle appropriée. Comprendre comment les enseignants peuvent concilier leur rôle de vigilance avec le maintien de leur équilibre émotionnel, en s'appuyant sur les ressources disponibles et en développant des stratégies adaptées constitue ainsi un enjeu central, tant pour préserver leur bien-être que pour apporter une aide optimale à l'enfant concerné.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

La thématique de la maltraitance infantile et du rôle que peuvent jouer les enseignants dans sa détection et sa prise en charge me semble essentielle à explorer en tant que future enseignante. M'y intéresser me permettra non seulement de comprendre les enjeux éthiques, émotionnels et institutionnels liés à ces situations, mais également d'identifier des stratégies concrètes pour y faire face avec discernement.

Ce travail constituera sans aucun doute un enrichissement de mon bagage professionnel, en m'offrant des repères et des pistes d'action que je pourrai mobiliser tout au long de ma carrière. Les échanges avec des professionnels de l'enseignement me permettront de bénéficier de leurs expériences et d'élargir ma compréhension des réalités du terrain. Les retombées de cette recherche pourraient contribuer à nourrir la réflexion sur une problématique encore peu documentée dans la recherche en proposant des éléments concrets sur la manière de concilier vigilance et équilibre émotionnel chez les enseignants, dans le but d'apporter une aide optimale aux élèves concernés.

Si la maltraitance infantile est bien documentée sur le plan médical, psychologique et juridique, les écrits spécifiquement sur le rôle et le vécu des enseignants demeurent plus rares. Ce manque justifie l'intérêt d'explorer cette problématique sous l'angle éducatif.

1.2. État des connaissances théoriques

La notion de maltraitance occupe une place centrale dans la littérature scientifique et institutionnelle, mais elle demeure complexe à définir en raison de la diversité des formes qu'elle peut prendre. Afin de poser un cadre clair à ce travail, il me semble nécessaire de s'appuyer sur des définitions reconnues au niveau international ainsi que dans la littérature en matière d'intervention sociale auprès des enfants. En effet, l'Organisation Mondiale de la Santé (2024) mentionne que :

La maltraitance infantile désigne les violences et les négligences envers toute personne de moins de 18 ans. Elle inclut toutes formes de mauvais traitements physiques et/ou affectifs, d'abus sexuels, de négligence ou de traitement négligents, ou d'exploitation commerciale ou autre, entraînant un préjudice réel ou potentiel pour la santé de l'enfant, sa survie, son développement ou sa dignité, dans le contexte d'une relation de responsabilité, de confiance ou de pouvoir.

Selon Flückiger (2000), la maltraitance se définit comme :

Les actes et les manquements qui troublent gravement l'enfant, attentent à son intégrité corporelle, à un développement physique, affectif, intellectuel et moral, ces manifestations étant dues à la négligence et/ou aux lésions d'ordre physique et/ou psychique et/ou sexuel de la part d'un proche ou autres personnes qui ont l'enfant à leur charge. (p. 10)

Cette citation montre que la maltraitance ne se réduit pas à un acte isolé, elle englobe aussi les manquements qui entravent durablement le développement de l'enfant. Elle met ainsi en évidence l'ampleur et la complexité du phénomène, ce qui justifie la nécessité, pour l'enseignant, de disposer de repères clairs pour orienter ses observations.

Grâce à cette approche générale, il est désormais possible d'appréhender au mieux les différentes formes de maltraitance. Pour l'enseignant, la compréhension de ces définitions constitue un socle nécessaire : elle lui permet de situer ses observations dans un cadre conceptuel clair, sans pour autant l'amener à poser un diagnostic qui dépasse son rôle.

1.2.1. Les différentes formes de maltraitance

La maltraitance infantile ne se présente pas sous une seule forme, mais se manifeste de plusieurs manières différentes. La littérature retient généralement quatre grandes catégories : la violence physique, la violence psychologique et/ou émotionnelle, les abus sexuels et la négligence. Chacune de ces formes peut apparaître avec des intensités variées, allant de la plus visible à la plus subtile et leurs effets peuvent se combiner si elles se produisent simultanément. Les distinguer permet non seulement de mieux comprendre les enjeux de la situation et d'adapter les stratégies de prévention et d'intervention, mais aussi de les rendre davantage efficaces. Dans le cadre scolaire, la connaissance de ces catégories donne à l'enseignant un langage commun et des repères de vigilance lorsqu'il se trouve face à un élève présentant des comportements préoccupants.

1.2.1.1. Violence physique

Les violences physiques ont été la première forme de maltraitance à avoir été reconnue et documentée par la littérature scientifique. Le pédiatre Henry Kempe et al. (1962) ont marqué une étape importante dans la reconnaissance du « battered child syndrome » qui désigne des lésions fréquentes chez les jeunes enfants causées par des violences parentales. Cette publication a permis de reconnaître médicalement et socialement la maltraitance et a contribué à l'élaboration des premières législations pour la protection de l'enfance.

La maltraitance physique se définit comme des actes non accidentels commis par un adulte responsable. Ils peuvent provoquer des douleurs, des blessures ou bien même mettre la vie de la victime en danger. Cette forme de maltraitance s'exerce à travers des coups donnés avec ou sans objet, des brûlures, des strangulations, des immersions, des étouffements, des torsions de membres, des mutilations notamment génitales et d'autres actes provoquant des lésions (Groupe cantonal contre la maltraitance des enfants et des jeunes & Service de protection de l'adulte et de la jeunesse [SPAJ], 2021). Bien qu'elle apparaisse comme la forme la plus visible de maltraitance, grâce aux traces corporelles laissées sur le corps, elle peut tout de même être difficile à identifier lorsque les signes sont dissimulés ou confondus avec des accidents (Krug et al., 2002). Pour l'enseignant, cette difficulté soulève un dilemme important : comment rester attentif à des blessures suspectes tout en évitant de porter un jugement hâtif sur les familles ?

1.2.1.2. Violence psychologique / émotionnelle

La violence psychologique ou émotionnelle « se manifeste par un manque d'amour et d'affection, des agressions verbales, des quolibets², des menaces, des insultes ou du harcèlement » (Dalla Piazza, 2007, p. 11). Cette forme de maltraitance se caractérise par des comportements répétés qui dénigrent, rejettent, isolent, terrorisent ou exploitent la victime. Elle inclut aussi pour l'enfant, la contrainte de tenir le rôle de l'adulte ou encore de l'exposer à tout contexte de violences conjugales ou d'un climat familial délétère (Groupe cantonal contre la maltraitance des enfants et des jeunes & Service de protection de l'adulte et de la jeunesse [SPAJ], 2021). Bien que ce soit la forme de violence la moins visible, elle reste tout aussi destructrice.

Six types de violence psychologique sont distingués : Wekerle et Smith (2019) mentionnent le rejet comme l'acte de « critiquer constamment l'enfant, le rabaisser » (p. 1). Ils évoquent l'isolement qui consiste à « tenir la famille et les amis à l'écart de l'enfant » (p. 1), tandis que le manque d'attention se manifeste par le fait de « ne pas répondre à l'enfant lorsqu'il demande de l'attention, d'ignorer des réussites, etc. » (p. 1). La terreur implique de « menacer l'enfant de l'abandonner ou de lui faire mal » et la corruption consiste à « impliquer ou exposer l'enfant à des activités criminelles » (p. 1). Enfin, l'exploitation se caractérise par le fait « d'obliger l'enfant à s'occuper d'un parent ou d'un autre enfant » (p. 1). Pour l'enseignant, connaître cette forme de maltraitance est essentiel afin de situer certains comportements ou attitudes dans un cadre théorique, sans présumer de ce qui se joue réellement dans le contexte familial.

1.2.1.3. Abus sexuels

Une autre forme de maltraitance observée chez les enfants est l'agression sexuelle. Les abus sexuels sont définis « lorsqu'un individu, de par sa fonction/position supérieure, ou en utilisant son emprise ou sa force, tourne à son avantage le rapport de pouvoir et transgresse l'intégrité sexuelle d'une personne » (ESPAS, s.d.). Finkelhor (2009, cité par Tardy, 2015, pp. 96-97) distingue deux formes d'abus sexuels. Les abus sexuels avec contact peuvent se produire avec pénétration anale, buccale et vaginale, avec le pénis, des doigts et des objets. De plus, il peut y avoir des abus sans pénétration, cela fait référence aux attouchements, à des baisers à valeur sexuelle, à faire toucher des parties sexuelles. À l'inverse, les abus sexuels sans contact concernent des comportements tels que l'exhibitionnisme, le voyeurisme, l'utilisation et la production de matériel pornographique, le harcèlement ou les propositions à valeur sexuelle.

² Propos moqueur à l'adresse de quelqu'un.

Les enfants sont les cibles préférées des agresseurs, étant donné que ce sont des personnes vulnérables et en conséquence moins aptes à se défendre ou à s'opposer. Elles sont également plus faciles à dominer et à convaincre (Tardy, 2015, p. 96). Au-delà des actes eux-mêmes, les abus sexuels laissent des traces profondes sur la vie des victimes, notamment sur le plan psychique. Selon Carval-Eberle et Ohayon (2022, p. 19), « la victime se trouve dans une grande confusion avec un mélange de sentiments et d'émotions contradictoires, tels que la honte, la culpabilité, la peur, la colère, mais aussi l'attachement, l'amour, la loyauté, etc. ».

Il est toutefois difficile d'identifier les enfants et adolescents victimes d'agression sexuelle, car il n'existe pas de symptômes spécifiques liés aux violences sexuelles. D'autant plus que ces actes sont commis par un homme ou une femme faisant partie de l'entourage familial ou social de la victime (Carval-Eberle & Ohayon, 2022, p. 12). Même si l'enseignant ne peut ni confirmer ni diagnostiquer de tels abus, la connaissance des différentes formes d'agression sexuelle lui permet d'adopter une posture attentive et informée face à des situations préoccupantes.

1.2.1.4. Négligence

La négligence est la forme de maltraitance la plus fréquente, mais aussi la plus ignorée, bien qu'elle soit la plus néfaste pour les enfants (Garret-Gloanec & Pernel, 2017). Il est aussi difficile de la discerner, car elle est souvent confondue avec des situations de pauvreté. La négligence souvent qualifiée comme la forme de maltraitance dite « silencieuse », se définit selon la Protection de l'enfance Suisse (2020, p. 28), comme « la non-satisfaction des besoins de l'enfant en matière d'alimentation, d'hygiène, d'habillement, d'éducation, d'assistance et de surveillance ».

Le Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Maurice-et-du-Centre-du-Québec (CIUSSS MCQ, s.d.) distingue cinq formes de négligence. La première étant la négligence physique qui est généralement la plus visible. Dans ce cas, les parents ou les personnes responsables n'assurent pas les besoins d'ordre alimentaire, d'hygiène, vestimentaire et de logement de l'enfant. La deuxième forme est la négligence médicale, qui se caractérise par le manque de soins nécessaires pour assurer la santé physique et psychologique de l'enfant. Une autre manifestation est la négligence éducationnelle, où les actions essentielles pour le développement de l'enfant sont parfois ignorées par les parents, que ce soit à cause d'un manque de stimulation, de surveillance, d'un encadrement faible ou de l'absence de moyens pour garantir sa scolarité. On retrouve également la négligence

affective qui se manifeste par une incapacité et une indisponibilité de la part du parent à percevoir, interpréter ou à satisfaire adéquatement les besoins de l'enfant. Finalement, la dernière forme est la négligence communautaire qui se distingue des autres formes en ce sens qu'elle n'implique pas directement les parents, mais la société dans son ensemble. Elle renvoie à l'absence ou l'insuffisance de ressources, de politiques et de programmes permettant d'assurer un soutien adéquat aux enfants et à leurs familles.

La négligence parentale n'est pas toujours volontaire. Elle peut survenir lorsque les parents sont eux-mêmes stressés, dépassés ou confrontés à des difficultés personnelles, telles qu'une maladie psychique, la toxicomanie, une charge de travail importante ou des difficultés financières. Dans ces situations, l'enfant peut se retrouver livré à lui-même ou ne pas recevoir le soutien affectif et éducatif nécessaire, sans que cela reflète un manque de volonté de la part des parents (Protection de l'enfance, 2020, p. 28). Comprendre la variété des situations de négligence permet à l'enseignant d'appréhender le contexte général des élèves, tout en restant conscient des différents facteurs qui peuvent affecter leur développement, tout en respectant les limites de son rôle professionnel.

1.2.2. Indices observables : perspectives pour l'enseignant

En tant qu'enseignant, il est possible de repérer certains indices de maltraitance chez les élèves à travers leur apparence ou leur comportement. Ces signes, bien que parfois discrets, peuvent apparaître notamment lors des activités scolaires quotidiennes. Ils varient selon la ou les forme(s) de maltraitance subie(s). L'observation attentive de ces éléments peut constituer un premier pas vers la détection et la protection de l'enfant. Dans ce cadre, le Code civil suisse (art. 314d CCS) rappelle d'ailleurs l'obligation pour les professionnels, dont les enseignants, de signaler aux autorités compétentes toute situation mettant en danger le bien-être d'un enfant.

Les effets de la maltraitance sur un enfant se traduisent par une série d'indices observables qui peuvent concerner son apparence physique, ses capacités cognitives, ses singularités comportementales ou encore d'autres signes contextuels. Identifier ces indices n'équivaut pas à poser un diagnostic, mais permet à l'enseignant d'adopter une posture vigilante et de remplir son rôle de relais. Dans certaines situations, « ces signes existent sans comportements dangereux ou manquements de la part des représentant-e-s légales-aux ou d'autres personnes en charge de l'enfant » (Hauri & Zingaro, 2020, p. 40).

La figure 1 présente une synthèse des signes potentiels de mise en danger de l'enfant, servant de guide de référence pour les enseignants et autres professionnels, sans prétendre à l'exhaustivité.

Figure 1 : Signes d'une éventuelle mise en danger de l'enfant (Hauri & Zingaro, 2020, p. 41)

Apparence physique ➤ Dénutrition ou malnutrition chroniques ➤ Récurrence de plaies non soignées ➤ Fatigue chronique ➤ Constante inadaptation vestimentaire au temps ➤ Hématomes ou fractures osseuses indiquant une maltraitance³ ➤ Retards de développement physique et moteur Aspect cognitif ➤ L'enfant ne parvient pas à traduire ses capacités intellectuelles en résultats scolaires concrets depuis trois mois environ ➤ Troubles de la perception et de la mémoire ➤ Baisse de concentration ➤ Retards de développement du langage et de l'intelligence ➤ Réactions limitées aux stimuli visuels et acoustiques Singularités comportementales ➤ Retards répétés et absentéisme scolaire, fugues de l'école (y compris absences répétées des structures d'accueil de jour)	➤ Fugue de la maison ➤ L'enfant a du mal à s'intégrer dans un groupe de pairs, conflits fréquents ou sentiment fréquent de ne pas être accepté-e ➤ Réactions dépressives, apathie, tendances suicidaires ➤ Comportement distancié, peur de la proximité ➤ Troubles du sommeil ➤ Troubles alimentaires ➤ Énurésie, encoprésie ➤ Automutilation, mise en danger de soi-même ➤ Agressions sexuelles sur d'autres enfants ➤ Consommation de substances psychoactives ➤ Comportement agressif ➤ Comportement délinquant Autres signes ➤ Conditions de logement dangereuses et/ou protection insuffisante contre les dangers ➤ Surveillance et prise en charge insuffisantes ➤ Vécu de violences dans le couple parental
---	---

La figure 1 ci-dessus présente une synthèse des différents signes et indicateurs possibles de maltraitance chez l'enfant, regroupés selon l'apparence physique, les aspects cognitifs, les singularités comportementales et d'autres signes. Elle permet de visualiser la diversité et la complexité des situations que l'enseignant peut être amené à repérer, tout en soulignant que la présence de l'un ou l'autre de ces signes n'équivaut pas à un diagnostic.

Bien que cette figure 1 offre une synthèse des indices observables, il est important de garder à l'esprit que la détection de la maltraitance reste subjective. En effet, les professionnels concernés peuvent manquer de formation et de directives spécifiques, ce qui rend l'identification des signes encore plus complexe (Gobet et al., 2019).

Par ailleurs, les enseignants ne se perçoivent pas seulement comme des observateurs passifs, ils se sentent directement impliqués dans ce rôle de repérage. Comme le rappellent Noirhomme-Renard et al. (2018, p. 42), « ils se sentent très concernés par la question de repérage, car ils estiment avoir un rôle important dans la vie de l'enfant, dans son développement et son épanouissement personnel ». Cette perception souligne que la

vigilance des enseignants ne se limite pas à la détection des indices, mais s'inscrit dans une mission éducative plus large, où protéger l'enfant va de pair avec veiller à son bien-être.

Les signes de maltraitance, qu'ils soient visibles ou plus subtils nécessitent une attention quotidienne de la part de l'enseignant. Il ne s'agit pas d'identifier tous les signes individuellement, mais de développer une posture vigilante et attentive, capable de repérer des situations inhabituelles ou préoccupantes. Cette posture constitue un fondement solide pour la section suivante sur le rôle de l'enseignant, en faisant le lien entre la détection des indices et l'action professionnelle.

1.2.3. Rôle et postures de l'enseignant

L'école constitue un lieu central pour l'observation des enfants et un lieu de passage obligé, ce qui en fait un acteur clé dans la détection de situations de maltraitance (Hofner et al., 2001). Les enseignants gardent un contact quotidien avec les élèves et sont ainsi confrontés à la nécessité de repérer des indices qui peuvent indiquer une situation préoccupante. De plus, il est important de souligner que ces situations ne sont pas rares dans le contexte scolaire. En effet, comme le soulignent Noirhomme-Renard et al. (2018, p. 42), « la négligence est perçue par les enseignants comme un phénomène très fréquent (3 à 4 enfants sur 20 en moyenne, selon leur estimation de fréquence sur une classe de 20 enfants) ». Cette reconnaissance repose au préalable sur la connaissance des différentes formes de maltraitance et de leurs manifestations, comme abordée dans le paragraphe précédent sur les indices observables. La formation et l'information sur ces définitions permettent aux enseignants de mieux comprendre ce qu'ils observent et de distinguer certains comportements inhabituels qui méritent de la vigilance.

Dans ce cadre, le rôle premier de l'enseignant est de protéger l'enfant en lui offrant un environnement sécurisé favorisant son apprentissage et son développement (Fernandes, 2012). Cette protection passe également par l'obligation légale de signaler toute situation mettant en danger le bien-être de l'enfant, conformément à l'article 314d du Code civil suisse. Les enseignants expriment néanmoins le besoin d'un soutien clair et actualisé pour relier la théorie légale à la pratique quotidienne et « d'avoir plus de précisions, une mise à jour sur la définition de la maltraitance et des informations pratiques qui pourront leur être utiles sur leur lieu de travail. En effet, ces enseignantes éprouvent une difficulté à faire un lien entre les lois et la pratique » (Fernandes, 2012, p. 18).

Pour appuyer cette posture professionnelle, des outils pratiques peuvent être mis en place. Par exemple, le carnet de suivi constitue un instrument précieux pour consigner les observations concernant l'apparence, les comportements ou les interactions d'un élève. Cette pratique est illustrée dans le film *La maladroite* (Faucher, 2019), qui montre comment ce type d'outil peut soutenir les enseignants dans leur rôle de repérage et d'accompagnement. La tenue régulière de ce carnet permet de constituer un fil rouge et de suivre l'évolution de la situation en notant la date de chaque élément observé. Cela facilite la prise de décision et de la communication entre la direction et les enseignants.

La dimension émotionnelle constitue un autre aspect de la posture de l'enseignant. La vigilance ainsi que l'implication liée à la détection des signes de maltraitance peuvent générer de la peur, des doutes, du stress, de la solitude et de l'inquiétude face à la sécurité et au bien-être de l'enfant. Les enseignants peuvent également craindre de commettre une erreur de jugement en interprétant mal les indices observés. Comme le soulignent Brioschi et Knüsel (2012), il existe souvent « une absence récurrente de cadre clair dans le partage des préoccupations autour de la maltraitance au sein des institutions ». Cette situation comporte des risques : certains éléments peuvent ne pas être pris en considération, de longues périodes d'indécision peuvent survenir et une grande diversité de réponses peut apparaître. Dans le pire des cas, certaines situations de maltraitance pourraient même être ignorées. Cette implication émotionnelle renforce l'importance de développer des stratégies permettant de maintenir un équilibre entre l'engagement affectif et la posture professionnelle.

Le rôle de l'enseignant face à la maltraitance infantile repose sur une combinaison de vigilance professionnelle, de connaissances théoriques et légales, de pratiques concrètes pour suivre et détecter les situations inquiétantes et d'une gestion de l'impact émotionnel. La posture adoptée doit permettre à l'enseignant d'agir efficacement tout en préservant son équilibre professionnel et personnel en s'appuyant sur des stratégies d'intervention adaptées.

1.2.4. Problématisation

La littérature scientifique sur la maltraitance infantile intrafamiliale s'intéresse majoritairement aux effets de ces situations sur l'enfant, en analysant les conséquences sur son développement cognitif, émotionnel et comportemental. En revanche, peu d'études s'intéressent au point de vue des enseignants, pourtant quotidiennement confrontés à la détection de signes de maltraitance et à la nécessité d'agir de manière appropriée. Cette lacune laisse un manque de connaissance sur la manière dont les enseignants gèrent leur engagement émotionnel tout en maintenant leur posture professionnelle, ainsi que les stratégies d'intervention qu'ils utilisent dans ces situations.

Mon travail vise à donner la parole aux enseignants pour comprendre leur vécu face à ces événements délicats. Je souhaite examiner notamment comment ils repèrent les indices de maltraitance, quelles pratiques et outils ils mettent en place pour intervenir et comment ces actions influencent leur expérience personnelle et professionnelle. Ces situations complexes exigent de la part des enseignants une attention constante et un équilibre parfois difficile entre leur engagement émotionnel et la rigueur de leur posture professionnelle. Ainsi, cette recherche permet de compléter la vision centrée sur l'enfant et d'apporter quelques éléments concrets pour soutenir la pratique enseignante dans des contextes sensibles.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1. Identification de la question de recherche

À partir de mes lectures et réflexions sur la maltraitance infantile et le rôle des enseignants, j'ai identifié une question principale et une sous-question :

- **Comment les enseignants gèrent-ils l'équilibre entre leur engagement émotionnel et leur posture professionnelle lorsqu'ils suspectent une maltraitance chez un élève ?**
- **Quelles stratégies d'intervention les enseignants utilisent-ils pour gérer ces situations et maintenir cet équilibre entre engagement émotionnel et posture professionnelle ?**

1.3.2. Objectifs de recherche

Cette recherche vise deux objectifs principaux.

Premièrement, elle cherche à **comprendre comment les enseignants maintiennent leur équilibre émotionnel et professionnel** face aux situations de maltraitance, en explorant leur vécu et leurs perceptions.

Deuxièmement, elle vise à **identifier les stratégies d'intervention mises en place**, afin de soutenir une posture professionnelle tout en tenant compte de l'impact émotionnel de ces situations.

2. Méthodologie

Ce chapitre expose la démarche de recherche ainsi que les choix méthodologiques qui la structurent. Dans un premier temps, les fondements méthodologiques sur lesquels s'appuie ce travail seront présentés. Par la suite, la nature du corpus sera détaillée en précisant les outils de collecte des données mobilisés ainsi que les caractéristiques de la population étudiée. Pour conclure, les méthodes d'analyse des données seront transmises.

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Recherche qualitative

Dans le domaine de la recherche, il existe deux grandes approches : la recherche quantitative et la recherche qualitative. Dans le cadre de ce travail, c'est cette dernière qui a été privilégiée. La recherche qualitative s'intéresse principalement à « l'analyse de matériau généralement non structuré (texte, discours) sur un faible nombre d'individus (en général inférieur à 100) » (Coron, 2020, p. 12). Elle se caractérise par une approche plus subjective, centrée sur la compréhension des perceptions, des sentiments et des expériences vécues (Fortin & Gagnon, 2010, p. 14).

Dans le cadre de ce mémoire, cette approche s'avère adaptée. L'objectif principal de cette étude est de comprendre comment les enseignants gèrent l'équilibre entre leur engagement émotionnel et leur posture professionnelle lorsqu'ils suspectent une situation de maltraitance. Pour explorer un tel sujet, il est nécessaire d'offrir aux participants un espace d'expression qui leur permette de partager librement leurs expériences, leurs ressentis et leurs stratégies qu'ils mobilisent durant ces situations délicates. En ce sens, la recherche qualitative constitue une approche particulièrement pertinente, car elle permet d'accéder à une compréhension fine et nuancée de réalités complexes.

2.1.2. Approche déductive et inductive

Avant de détailler ma démarche, il convient de définir ce qu'implique l'approche déductive. Selon Miserez-Caperos et Desboeufs (2024), l'approche déductive consiste à partir « d'une connaissance générale / théorie à partir de laquelle on fait une hypothèse (ou on pose une question). On vérifie empiriquement et à l'aide de l'analyse des données cette hypothèse et/ou cette question » (diapositive 10). Dans ce cadre, le chercheur s'assure que les informations recueillies permettent de tester si les hypothèses ou les théories identifiées au départ sont cohérentes avec la réalité observée (Blais & Martineau, 2006, p. 4).

Dans mon travail, cette approche se manifeste par la mobilisation de certaines références théoriques sur la maltraitance infantile et la posture professionnelle de l'enseignant, qui me permettent d'élaborer des questions d'entretien. Mes questions ne sont donc pas entièrement neutres, elles s'appuient sur des connaissances existantes afin d'explorer des dimensions précises du phénomène étudié. Cette démarche permet de comparer les réponses recueillies avec les éléments théoriques, afin de vérifier leur cohérence, de mettre en évidence des nuances ou de repérer de nouvelles perspectives issues de l'expérience des participants.

Tout en m'appuyant sur ce cadre théorique, mon étude adopte également une approche inductive afin de laisser émerger des connaissances à partir de l'expérience concrète des enseignants. Miserez-Caperos et Desboeufs (2024) mentionnent que la démarche inductive a lieu lorsque « l'on part des faits pour élaborer une connaissance générale encore inconnue au départ » (diapositive 10). D'après Blais et Martineau (2006), l'intention de l'approche inductive est de synthétiser les résultats de recherche de manière très concise. Par conséquent, le chercheur analyse les données recueillies en les comparant entre elles afin de révéler des similitudes et des corrélations, qui sont ensuite regroupées afin de constituer différentes catégories d'informations et établir des liens avec les objectifs de recherche. Selon ces auteurs, ce type de démarche permet de « donner un sens à un corpus de données brutes » (Blais & Martineau, 2006, p. 1) afin de saisir ce qui a été observé et d'aboutir à une théorie générale.

Mon étude se base également sur une approche inductive. En effet, j'ai recueilli des informations grâce à des entretiens semi-directifs. L'idée est de partir des réponses obtenues lors des entretiens pour repérer des tendances et des régularités, puis formuler des conclusions qui se basent sur l'expérience réelle des participants. Ensuite, j'ai analysé ces données pour mieux comprendre le phénomène étudié et enrichir certaines théories existantes.

Cette approche me semble particulièrement appropriée pour ma recherche. En effet, le but est de comprendre à travers les expériences vécues et les perceptions des enseignants la manière dont ils gèrent l'équilibre entre leur engagement émotionnel et leur posture professionnelle lorsqu'ils suspectent une forme de maltraitance chez un élève. Ceci a été réalisé à l'aide d'entretiens semi-directifs, me permettant de comprendre leur vécu et leur réflexion face à ces situations délicates. L'objectif n'est pas d'imposer un cadre théorique a priori ni de vérifier des hypothèses préétablies, mais plutôt de dégager des connaissances à partir des témoignages recueillis. Il s'agit de saisir, grâce à l'expérience des enseignants, comment ils préservent leur équilibre émotionnel et professionnel face à la maltraitance infantile et quelles stratégies leur permettent de concilier leurs obligations légales et éthiques avec une préservation de leur santé émotionnelle.

Par conséquent, mon étude comprend à la fois une approche déductive et inductive. Les références littéraires guident mes questions et me permettent d'examiner les réponses par rapport aux cadres existants (déductif), alors que l'analyse des entretiens met en évidence des tendances et des savoirs issus de l'expérience des enseignants (inductif). Cette méthode garantit que l'étude reste ancrée dans la théorie tout en offrant la possibilité d'explorer de nouveaux points de vue.

2.1.3. Démarche descriptive et compréhensive

Ma recherche se situe dans une double démarche : descriptive ainsi que compréhensive. Comme le souligne Miserez-Caperos et Desboeufs (2024), cette méthode alliant deux démarches permet de « décrire un phénomène et chercher à la comprendre » (diapositive 13).

L'approche descriptive donne l'opportunité de mettre en évidence les différentes expériences et les vécus des participants lors des entretiens. L'approche compréhensive, quant à elle, permet de chercher à comprendre le sens que les individus attribuent à leurs actions, ainsi qu'à leurs vécus. Fortin et Gagnon (2010, p. 245) la définissent comme une démarche qui « vise la compréhension et la description de l'expérience humaine, tel qu'elle est vécue par la personne ».

Ainsi, je souhaite décrire et comprendre la manière dont les enseignants perçoivent et vivent les réalités de maltraitance au sein de leur classe. Pour cela, j'ai interrogé des enseignants afin qu'ils puissent partager leurs expériences, leurs ressentis et leurs vécus face à ces situations. L'analyse des entretiens menés auprès des enseignants m'a permis de comprendre comment ils perçoivent ces situations, d'identifier les répercussions émotionnelles et professionnelles qu'elles génèrent, ainsi que les stratégies qu'ils mobilisent pour préserver leur engagement et leur bien-être.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Entretien semi-directif

Afin de recueillir les données nécessaires à la réalisation de mon objectif de recherche, j'ai opté pour l'entretien semi-directif, qui constitue l'un des outils les plus fréquemment utilisés pour la collecte d'informations en recherche qualitative (Imbert, 2010). Comme le précisent Fernandez et Pedinielli (2006), cette méthode est très efficace afin d'obtenir des « informations subjectives (histoire de vie, représentations, sentiments émotions, expérience) témoignant de la singularité et de la complexité d'un sujet » (p. 48). Sauvayre (2013) ajoute même que les entretiens permettent de mettre en avant l'expérience et les vécus des interrogés (p. 7). Pour ce travail, j'ai fait le choix de mener des entretiens semi-directifs, car cette méthode, telle que décrite par Berthier (2010, cité par Sauvayre, 2013, p. 9), conjugue ouverture et structure : « [elle] combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance ».

Pour mener l'entretien, un guide d'entretien comportant différentes questions pour chaque thématique a été construit. Celui-ci m'a servi de fil rouge tout au long de la discussion et m'a permis d'obtenir une certaine clarté dans mes questions. Bien que les questions soient prédéfinies, l'objectif n'est pas d'utiliser de manière très protocolaire le guide d'entretien en posant les questions les unes après les autres, mais au contraire de mener une conversation authentique et ajustable avec l'interviewé (Pin, 2023). De manière que les entretiens puissent se dérouler au mieux, j'ai veillé à maintenir une attitude d'écoute active, de neutralité et de non-jugement. J'ai formulé des questions ouvertes et eu recours à des relances lorsque certains éléments méritaient d'être précisés, ce qui m'a permis de mieux comprendre les situations décrites par les participants.

Ce type d'entretien me paraît particulièrement adapté à la thématique de la maltraitance, qui constitue un sujet sensible et complexe, où les pratiques et les réactions des enseignantes interrogées ne suivent pas nécessairement des directives claires. Il me permet ainsi de recueillir la richesse des expériences et des ressentis tout en orientant la discussion vers les aspects essentiels de ma recherche. En effet, durant l'entretien, les personnes interviewées ont la possibilité de s'exprimer librement, de partager des exemples concrets et des anecdotes, afin de permettre une meilleure compréhension de leurs pratiques et perceptions. Cependant, je souhaite également qu'elles abordent certaines thématiques prédéfinies, notamment leur vécu face à la maltraitance, les émotions ressenties et les stratégies mises en place pour y faire face.

2.2.2. Guide d'entretien

La création d'un guide d'entretien est indispensable pour mener efficacement un entretien semi-directif. Comme le mentionne Sauvayre (2021), le guide permet de structurer au mieux l'entretien, afin d'obtenir une certaine cohérence durant le déroulement de celui-ci. Ce dernier est rédigé en amont de la rencontre avec les interviewés, juste après la construction de la problématique, afin d'assurer un certain fil conducteur entre les objectifs de recherche et les thèmes abordés. Toujours selon Sauvayre (2021), « s'assurer de poser les questions ou d'aborder les thèmes présents dans le guide, c'est s'assurer de disposer des données requises auprès de chaque enquêté pour une analyse ultérieure » (p. 20). Enfin, comme le soulignent Rondeau et al. (2023), « le temps investi en ce sens est d'une importance capitale dans la mesure où il constitue un terreau fertile en vue de la réalisation d'entretiens vivants et la production de témoignages riches, authentiques, stimulants et significatifs » (p. 12).

Les questions formulées dans le guide d'entretien doivent être ouvertes et neutres, afin de ne pas orienter le discours du sujet (Barbillon & Le Roy, 2012). Cette neutralité permet à l'interviewé de s'exprimer librement et d'aborder les interrogations selon sa propre logique. Enfin, les relances jouent un rôle essentiel dans la dynamique de l'entretien. Elles permettent d'encourager l'interviewé à approfondir ou à préciser ses propos, à reformuler certaines idées, ou encore à se recentrer sur les objectifs de la recherche (Sauvayre, 2021).

Le guide d'entretien que j'ai conçu me permet d'explorer le vécu des enseignants face aux situations de suspicion de maltraitance. Il est organisé autour de plusieurs axes principaux : le repérage des signes, la réaction émotionnelle et l'attitude face aux doutes, la posture professionnelle, les stratégies d'intervention ainsi que la prise de recul sur l'expérience vécue. Ce cadre me fournit un fil conducteur clair tout en offrant une certaine liberté d'expression aux participants. Il me permet de recueillir des témoignages authentiques, en lien direct avec ma problématique. Ainsi, ce guide constitue à la fois un outil de collecte et un moyen d'accès à la compréhension approfondie des tensions, des émotions et des équilibres que les enseignants mobilisent dans ces situations complexes.

2.2.3. Échantillonnage

Pour mener des entretiens, il est fondamental de sélectionner soigneusement les enseignants qui y participent. L'échantillonnage est ainsi une étape clé dans le processus de recherche. Selon Fortin et Gagnon (2016), « un échantillon est un sous-groupe d'une population choisi pour participer à une étude » (p. 262).

Dans le contexte de mon étude, je me concentre sur des enseignants du cycle 1 et 2. Cependant, l'échantillon retenu doit répondre à deux caractéristiques :

- Exercer dans le canton de Neuchâtel
- Avoir été confronté à une situation de maltraitance dans le cadre professionnel

Pour sélectionner les participants, j'ai sollicité des enseignantes appartenant à mon entourage, d'autres rencontrées durant mes stages ou mes remplacements et certaines enseignantes que j'ai connues durant ma scolarité. Ainsi, je connaissais personnellement l'ensemble de mes participantes, ce qui m'a permis d'aborder le sujet avec délicatesse et de repérer les personnes répondant à mes critères. Les premiers échanges ont eu lieu de façon individuelle, par messages privés ou par courriel. Afin de garantir la confidentialité, les personnes interviewées sont présentées sous un pseudonyme dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Échantillon des enseignantes interviewées

N° entretien	Prénom d'emprunt	Degré(s) d'enseignement	Années d'expérience
1	Emma	3-4H	~35 ans
2	Sophie	4-5H	22 ans
3	Lina	Classe FS ³	5 ans

³ Classe de formation spécialisée accueillant des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

2.2.4. Code éthique

Lors de la rédaction d'un travail de Bachelor, le respect du code éthique est essentiel. De ce fait, ma recherche s'aligne sur les principes énoncés dans le code éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques (CDHEP, 2002) comprenant les éléments suivants :

- **Respect des droits fondamentaux de la personne** : la recherche doit veiller à préserver la dignité des individus, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes participant à l'étude.
- **Appréciation et limitation des risques** : les thématiques abordées dans la recherche ne doivent entraîner aucun préjudice pour les personnes ou les institutions concernées.
- **Consentement libre et éclairé des sujets partenaires de la recherche** : les participants doivent être clairement informés de leur rôle au sein de la recherche ainsi que de ses objectifs.
- **Respect de la sphère privée** : les participants doivent être rendus anonymes lors de la transcription des données et les enregistrements doivent être effacés après utilisation.
- **Utilisation des informations** : les données collectées doivent être exploitées uniquement à des fins de recherche.
- **Restitution des résultats de recherche** : à la fin de l'étude, les résultats doivent être transmis aux participants.
- **Responsabilité personnelle et solidarité collective** : chaque chercheur assume la responsabilité de ses actes et s'engage à suivre les règles éthiques, tout en favorisant la coopération entre collègues.

Pour me conformer au code éthique mentionné ci-dessus, j'ai élaboré un contrat de recherche qui a été remis à chaque participante avant l'entretien. Avant le commencement de celui-ci, l'enquêteur et le participant examinent les termes du contrat et le signent, confirmant ainsi leur engagement à les respecter.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1. Transcriptions des entretiens semi-directifs

Afin de traiter mes données réalisées lors des entretiens, il est nécessaire de retranscrire l'intégralité de ceux-ci par écrit. Grâce à cela, il m'a été plus facile d'analyser les différents propos des enseignantes participantes. Claude (2019) mentionne que la transcription est « très utile pour mener à bien une étude qualitative, cette étape doit servir de pont entre la réalisation de l'entretien de recherche et l'élaboration de la conclusion qui apparaîtra dans un mémoire, une thèse ou un rapport ». J'ai choisi de réaliser une transcription intégrale qui, comme le souligne Deschamps (2005), permet une meilleure compréhension des propos et facilite ainsi l'analyse.

Afin de rendre les transcriptions plus claires et plus exploitables lors de l'analyse, j'ai établi quelques règles de transcription. Certaines manifestations non verbales, telles que les rires, les hésitations, les bégaiements, etc., ont été retirées lorsque leur présence ne fournissait pas d'informations pertinentes pour mes objectifs de recherche. Cette décision a pour objectif de favoriser la fluidité du texte et d'assurer une certaine cohérence tout au long de la transcription.

Tableau 2 : Règles de transcription

Règles de transcription
Chaque ligne du discours est numérotée.
Dans la marge, un « C » est inscrit pour désigner la chercheuse ainsi que la première lettre du prénom d'emprunt attribué à l'interviewée.
Les questions tirées de mon guide d'entretien sont mises en gras.
Les rires, les hésitations, les bégaiements, les soupirs, les répétitions et les silences ne sont pas retranscrits.

En ce qui concerne les conventions de transcription, j'ai décidé de m'inspirer des conventions de transcription de Jefferson (2004, cité par Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024).

Tableau 3 : Conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 2004)

Conventions de transcription	
.	Intonation descendante / Fin de phrase
,	Intonation progressive
...	Parole en suspens / Phrase non achevée
?	Intonation montante / Interrogation
!	Exclamation

2.3.2. Analyse des données

L'analyse des données obtenues par mes entretiens semi-directifs est la dernière étape de ma méthodologie. Elle permet de donner du sens à mon travail tout en répondant à mes objectifs de recherche. Cependant, l'analyse des données peut s'avérer difficile, comme le mentionnent Barbillon et Le Roy (2012). Une lecture attentive et répétée des entretiens peut rendre l'analyse plus vulnérable à la subjectivité. Le chercheur a parfois tendance à confronter ses idées préalables aux propos recueillis. Afin de limiter cette interprétation, il est important de s'appuyer sur une démarche méthodologique claire. Ainsi, j'ai décidé d'adopter la méthode structurée en plusieurs étapes suggérée par Barbillon et Le Roy (2012) : la lecture flottante, l'analyse thématique verticale et l'analyse thématique horizontale.

La lecture flottante

La première étape consiste à effectuer une lecture flottante des transcriptions des entretiens. Cette phase permet de se laisser porter par les données, de s'imprégner du contenu et de faire émerger les premières impressions, tout en préparant la lecture analytique sans chercher à interpréter immédiatement. Durant cette étape, j'ai mis en évidence les passages que je jugeais pertinents pour mes questions de recherche.

L'analyse thématique verticale

La deuxième étape consiste à analyser chaque entretien individuellement afin de faire ressortir les éléments essentiels propres à chaque participant avant de les comparer entre eux. Pour ce faire, j'ai procédé à une lecture approfondie de chaque transcription, en identifiant les unités de sens, c'est-à-dire les segments du discours qui comportaient un propos significatif à ma question de recherche. Ces unités de sens ont ensuite été regroupées sous des catégories thématiques, en lien avec les grands axes de mon guide d'entretien : le repérage des signes,

la réaction émotionnelle et l'attitude face aux doutes, la posture professionnelle, les stratégies d'intervention ainsi que la prise de recul sur l'expérience vécue. Cette démarche m'a permis de comprendre la logique interne du discours de chaque participant tout en restant fidèle à sa parole, sans chercher à généraliser à ce stade de l'analyse. Pour catégoriser mon corpus de données, j'ai imaginé un codage qui me permet d'identifier les informations pertinentes contenues dans mes transcriptions. Ainsi, chaque couleur représente les informations recueillies pour une même thématique.

Tableau 4 : Codage utilisé pour le découpage du corpus de données

Introduction
Repérage des signes de maltraitance
Réaction émotionnelle et attitude face aux doutes
Posture professionnelle
Stratégies d'intervention
Prise de recul sur l'expérience vécue
Conclusion

L'analyse thématique horizontale

Après avoir établi les différentes catégories, la dernière étape consiste à croiser les résultats des analyses individuelles pour repérer les points communs, les différences et les régularités des entretiens. De la sorte, une vision de l'ensemble des informations obtenues dans chaque entretien est construite.

Afin de soutenir ce croisement et d'en faciliter la lecture, j'ai construit un tableau d'analyse. Grâce à cet outil, les informations issues des trois entretiens sont synthétisées de manière visuelle, ce qui permet de les rassembler par catégories et selon les questions du guide d'entretien. Cette vue d'ensemble facilite le repérage des similitudes et des différences entre les entretiens. De plus, ce tableau est complété par certains verbatims (paroles inchangées), sélectionnés lorsque cela paraît pertinent. Ils servent de repères pour conserver des formulations significatives et appuyer l'analyse. Finalement, toutes les données sont analysées et confrontées à mes objectifs et questions de recherche. Lors de la présentation et de l'interprétation des résultats, les propos des enseignantes sont parfois cités sous forme de verbatims, mis entre guillemets et en italique, pour illustrer les résultats.

3. Présentation et interprétation des résultats

Ce chapitre présente et analyse les données recueillies durant les entretiens. L'analyse s'articule autour de divers thèmes qui illustrent l'expérience et les pratiques des enseignants face à la suspicion de maltraitance dans le cadre scolaire. Cette partie aborde le repérage des signes et l'interprétation de la situation, le vécu émotionnel et le doute, la posture professionnelle et ses limites, les stratégies d'intervention mobilisées, ainsi que les ressources et difficultés rencontrées au sein de l'institution.

Pour améliorer la clarté de mes propos et soutenir l'analyse, des extraits de verbatims issus des entretiens sont intégrés au texte. Ces citations, choisies de façon spécifique, servent à illustrer les thèmes discutés et à mettre en lumière les points de convergence, les tensions ainsi que quelques variations entre les situations évoquées. Pour chaque sujet, les résultats sont exposés, accompagnés d'extraits du corpus, puis analysés selon la problématique retenue.

3.1. Repérage des signes de suspicion de maltraitance

Les entretiens réalisés montrent que la suspicion de maltraitance n'apparaît généralement pas à partir d'un seul signe clair et immédiatement identifiable. Elle se construit plutôt progressivement, à partir d'indices variés observés dans la durée. Ce sont leur accumulation et leur mise en relation qui finissent par susciter une inquiétude. Cette idée rejoint le cadre théorique développé dans ce travail, selon lequel la maltraitance peut se manifester à travers l'apparence physique de l'enfant, certaines singularités comportementales, des éléments cognitifs ou encore d'autres signes contextuels. Toutefois, comme cela a été souligné précédemment, identifier ces indices n'équivaut pas à poser un diagnostic. Cela conduit plutôt l'enseignant à adopter une posture de vigilance. Hauri et Zingaro (2020) rappellent d'ailleurs à ce sujet que « ces signes existent sans comportements dangereux ou manquements de la part des représentant-e-s légales-aux ou d'autres personnes en charge de l'enfant » (p. 40).

Afin de rendre compte de manière synthétique des principaux éléments évoqués dans les entretiens, le tableau suivant regroupe les catégories de signes qui ressortent le plus nettement du corpus.

Tableau 5 : Synthèse des signes repérés dans les situations de suspicion de maltraitance

Catégories de signes repérés	Éléments ressortant des entretiens
Atteintes physiques et apparence visible	Hématomes, ecchymoses, traces de coups, fracture, œil au beurre noir, négligence vestimentaire ou hygiénique
Manifestations comportementales et émotionnelles	Tristesse, fatigue importante, retrait social, mutisme, agressivité, réactions physiques fortes, difficultés d'adaptation
Paroles et expressions	Confidences indirectes, évocation de violences, propos inquiétants, références récurrentes aux réactions parentales
Autres éléments de vigilance	Absence répétée de goûter à la récréation, productions graphiques préoccupantes, vocabulaire inadapté à l'âge, contexte familial préoccupant

Ce tableau met en évidence la diversité des signes évoqués par les enseignantes. Certains relèvent de marques visibles sur le corps de l'enfant. D'autres concernent plutôt ses comportements, ses réactions émotionnelles, ses paroles ou encore certains éléments plus indirects du contexte quotidien. Cette pluralité rejoint les catégories proposées par Hauri et Zingaro (2020, p. 41), qui distinguent eux aussi plusieurs registres de signes possibles de mise en danger. Les entretiens montrent ainsi que, dans la pratique, le repérage repose sur une lecture plurielle de la situation et non sur un seul indicateur isolé.

Parmi les signes relevés, les atteintes physiques apparaissent comme des indices particulièrement marquants. Sophie évoque notamment un « œil au beurre noir », un « doigt cassé », des « traces de coups » et des « hématomes ». Elle revient également sur une situation dans laquelle elle observe des « impacts de bleu » sur le visage d'un élève. Dans son entretien, elle raconte :

C'est un enfant sur lequel je me posais déjà des questions. Et puis, il n'y avait rien d'avéré. Je n'ai jamais constaté de traces de coups ni rien. Mais je trouvais que dans son comportement et dans la manière qu'il avait, dans ses réactions aussi, il y avait des interrogations. [...] Et puis, il avait plein de petites traces, en fait, sur le côté du visage. Et puis, en fait, moi, j'ai cru qu'il avait des... comme s'il était tombé et qu'il avait des petites croûtes avec du gravier ou comme ça. [...] Moi, je n'ai pas été d'accord avec ça parce que je trouvais que les traces étaient choquantes. Parce que j'ai réalisé, au

moment où le papa m'a dit que c'était lui qui avait fait ça, j'ai réalisé qu'en fait, ce n'étaient pas de croûtes, mais c'étaient des impacts de bleu. Comme s'il avait reçu des coups de ceinture sur le visage.

Ce verbatim montre que les signes physiques peuvent constituer des éléments d'alerte importants. Il met aussi en évidence le fait que leur interprétation n'est pas toujours immédiate. L'enseignante observe d'abord des traces qu'elle assimile à des « *petites croûtes avec du gravier* », avant de comprendre qu'il s'agit d'autre chose. Le repérage ne repose donc pas uniquement sur ce qui est visible, mais aussi sur la manière dont cet élément visible est compris dans son contexte. Ce constat rejoint les propos de Krug et al. (2002), selon lesquels la maltraitance physique peut sembler plus visible grâce aux traces corporelles laissées sur le corps, tout en restant difficile à identifier lorsque ces signes sont dissimulés ou confondus avec des accidents. Les données montrent ici concrètement que, même face à des marques physiques, l'interprétation reste prudente et progressive.

Les résultats montrent également que les premiers éléments inquiétants ne sont pas toujours corporels. Dans plusieurs situations, ce sont surtout les manifestations comportementales, émotionnelles et relationnelles de l'enfant qui attirent l'attention. Lina mentionne une situation de négligence marquée par la « *tristesse* », l'absence « *d'interactions* », la fatigue, le fait qu'il « *ne parlait pas* » et qu'il était « *agressif* ». Dans l'entretien, cela apparaît plus précisément dans l'extrait suivant :

C'est un élève qui était tout le temps hyper triste. Il n'avait pas d'interaction avec les autres de la classe, il était tout le temps hyper fatigué, et puis, socialement, il n'était vraiment pas adapté. Dès qu'il devait discuter avec les autres, il perdait tous ses moyens, il ne parlait pas, ou alors il était hyper agressif ou il tapait. [...] Et du coup, c'est tous les signaux, moi, qui m'avaient déjà alerté. Je me suis dit, lui, il doit y avoir quelque chose... il doit vivre quelque chose d'assez compliqué à la maison. Et puis, par contre, lui, il ne se livrait pas du tout, cet enfant, c'était vraiment une tombe.

Ce verbatim illustre bien que le soupçon peut émerger à partir d'un faisceau de manifestations observées dans le quotidien scolaire. La tristesse, la fatigue, le retrait relationnel, le mutisme ou encore l'agressivité ne constituent pas, en eux-mêmes, une preuve de maltraitance. En revanche, leur répétition et leur coexistence amènent ici l'enseignante à s'interroger sur ce que vit l'enfant hors de l'école. Cette difficulté d'interprétation rejoint Gobet et al. (2019), qui soulignent que la détection de la maltraitance reste complexe, notamment en raison du

manque de formation et de directives spécifiques. Les résultats montrent en effet que les enseignantes ne s'appuient pas sur une lecture automatique des signes, mais sur une interprétation prudente, construite à partir d'observations répétées dans le temps.

Les paroles de l'enfant constituent également une source importante d'alerte. Sophie affirme : « *Moi, je trouve que c'est plutôt les réactions de l'enfant. Et puis, des paroles qu'ils peuvent avoir...* ». De son côté, Emma évoque plusieurs situations dans lesquelles des enfants laissent entendre que des violences physiques peuvent exister à la maison.

De vraiment, de voir un élève avec de vraies traces, je n'en ai jamais vu. Jamais. Ou j'étais sûre que c'était ça... C'est jamais arrivé. Après, des enfants, ils disent, mon papa, quand t'écris dans mon agenda que j'ai fait des bêtises, il prend la schlarpette et puis il me donne des coups sur les fesses. Ça, je l'ai entendu. Un autre qui dit, ben justement, que son papa, si j'appelle les parents pour dire qu'il a une attitude qui ne fonctionne pas à l'école, il m'avait dit, mon papa, il se fâche tellement fort, puis il me tape.

Dans ce passage, la suspicion ne repose pas sur des marques corporelles visibles, mais sur ce que l'enfant laisse entendre de son vécu familial. Ces propos ne constituent pas une preuve en soi. Ils représentent néanmoins des éléments suffisamment marquants pour susciter un questionnement. Ils montrent aussi que le repérage passe par l'écoute des paroles de l'enfant, même lorsqu'elles prennent la forme de « petits mots » ou de formulations indirectes. Cette vigilance rejoint ce que Noirhomme-Renard et al. (2018) mettent en évidence lorsqu'ils mentionnent que les enseignants « se sentent très concernés par la question de repérage, car ils estiment avoir un rôle important dans la vie de l'enfant, dans son développement et son épanouissement personnel » (p. 42).

Enfin, ce qui ressort avec le plus de force de l'ensemble du corpus est l'idée que la suspicion se construit rarement à partir d'un seul signe. Emma formule cette idée de manière particulièrement parlante : « *Il y a rarement une chose qui fait que, tout à coup, tu te dis celui-là, il y a quelque chose de louche. Il est maltraité psychologiquement ou physiquement.* » Elle poursuit : « *Tu sens qu'il y a des choses, que c'est bizarre, qu'il y a des ambiguïtés, il y a des petits mots où il laisse dire tout à coup, mon papa, il se fâche souvent, ma maman, elle m'envoie souvent dans ma chambre.* » Puis elle ajoute : « *Puis, petit à petit, c'est comme des perles sur un collier. Tout à coup, ça s'empile et il y a des petits signaux qui s'allument.* »

Ces formulations éclairent particulièrement bien le processus de repérage décrit dans les entretiens. Elles montrent que le soupçon ne naît pas d'un indice isolé, mais d'un ensemble d'éléments parfois discrets, qui prennent sens lorsqu'ils sont mis bout à bout. Les données mettent aussi en évidence d'autres signes plus indirects, comme l'absence de « dix-heures », le « manque d'hygiène », les « vêtement[s] non adapté[s] », des « dessins bizarres », des dessins « très forts, toujours très foncés » ou encore un « vocabulaire pas adapté à son âge ». Emma explique à ce sujet :

Parce qu'elle faisait des dessins bizarres. Elle faisait des dessins très forts, toujours très foncés. Et puis, elle a fait des dessins où ça me questionnait beaucoup. Et puis, elle montrait de vrais signes justement où elle dysfonctionnait dans son comportement.

Là encore, il ne s'agit pas de preuves en soi, mais d'éléments qui contribuent à construire une inquiétude et à renforcer la vigilance professionnelle. Le repérage semble ainsi se construire à partir d'une pluralité d'indices, certains visibles, d'autres plus diffus, qui prennent sens dans la durée.

En somme, les résultats montrent que les signes qui amènent les enseignantes à suspecter une situation de maltraitance sont multiples : atteintes physiques visibles, comportements inhabituels, réactions émotionnelles fortes, paroles de l'enfant, indices de négligence ou manifestations plus indirectes. Toutefois, ce n'est pas tant la présence d'un signe isolé qui fait naître le soupçon que leur répétition, leur accumulation et la cohérence qu'ils finissent par prendre dans la durée. Le repérage s'inscrit ainsi dans une vigilance quotidienne, fondée sur l'observation et sur une interprétation prudente des situations. Cette première étape apparaît essentielle, puisqu'elle constitue le point de départ des tensions que les enseignantes décrivent ensuite entre engagement émotionnel et posture professionnelle. Les résultats confirment ainsi les repères théoriques présentés plus haut, en particulier l'idée, chez Hauri et Zingaro (2020), d'indices pluriels à interpréter avec prudence dans le cadre d'une posture de vigilance (pp. 40-41).

3.2. Tension entre engagement émotionnel et posture professionnelle

Les entretiens montrent que les situations de suspicion ou de maltraitance confrontent les enseignantes à une tension importante entre ce qu'elles ressentent personnellement et ce qu'elles estiment devoir tenir professionnellement. Le doute, la gravité potentielle des faits et la proximité quotidienne avec l'enfant suscitent des émotions fortes. En parallèle, les enseignantes disent devoir rester à leur place, ne pas réagir dans l'urgence et conserver une certaine maîtrise. Cette tension rejoint directement la problématique de cette recherche, centrée sur l'équilibre entre engagement émotionnel et posture professionnelle. Noirhomme-Renard et al. (2018) soulignent que, même si les enseignants se sentent investis dans l'identification de ces situations, « les démarches qui suivent ce repérage les découragent, les laissant démunis » (p. 44). Les entretiens confirment ainsi que ces situations ne sont pas seulement difficiles à gérer sur le plan institutionnel, mais qu'elles pèsent aussi fortement sur les enseignantes elles-mêmes.

Les données recueillies montrent d'abord que ces situations provoquent une charge émotionnelle importante. Plusieurs enseignantes évoquent un vécu qui déborde largement du cadre scolaire. Lina explique, par exemple, qu'elle a été très affectée par la situation d'un élève. Elle dit qu'elle était « *énervée* », que c'était « *compliqué* » à gérer et décrit aussi des effets plus envahissants, puisqu'elle explique qu'« *[elle] se réveillai[t] la nuit* » et qu'elle faisait « *des cauchemars des fois aussi* ». Ces propos montrent que la situation ne reste pas contenue dans le temps scolaire, mais qu'elle continue à agir sur le plan personnel, jusque dans le sommeil.

Chez Emma aussi, l'émotion est immédiatement présente. Elle affirme : « *La première réaction, c'est que ça te fait mal au cœur.* » Puis elle poursuit avec un passage particulièrement éclairant :

Tu as le droit à ce sentiment-là. Tu ne peux pas le refouler en disant, non, je ne peux pas me permettre. Après, il ne doit pas prendre toute la place. Et puis, il faut garder ton rôle professionnel avec, justement, moi, mon statut professionnel, je dois pouvoir lui amener de l'aide, lui venir en aide, mais pas prendre toute sa douleur et toutes ses émotions avec toi. Mais n'empêche, c'est facile à dire, mais moi, c'est vrai que souvent, ça me réveillait au milieu de la nuit parce que ça te fait trop mal au cœur pour ces enfants-là.

Ce verbatim montre bien que la posture professionnelle ne se construit pas contre l'émotion. Emma reconnaît au contraire qu'elle est légitime : « *Tu as le droit à ce sentiment-là.* » Toutefois, elle insiste aussi sur la nécessité qu'elle « *ne prenne pas toute la place* ». L'équilibre recherché semble donc consister à accepter d'être touchée, sans pour autant se laisser complètement envahir. La difficulté est bien là, rester capable d'agir professionnellement tout en étant profondément atteinte par ce que vit l'enfant.

Cette tension se retrouve également dans le fait que les enseignantes se sentent limitées dans ce qu'elles peuvent réellement faire. Lina l'exprime très clairement lorsqu'elle dit : « *Parce que tu sais que cet enfant, il vit des trucs pas chouettes et qu'il ne devrait pas les vivre. Et en même temps, on ne peut pas faire beaucoup plus.* » Elle ajoute encore que « *tout ce qui est de la sphère familiale, c'est plus notre rôle à nous.* » Sophie formule une idée proche lorsqu'elle dit : « *Les émotions, puis la confiance. De lâcher prise aussi. Puis d'accepter que ce n'est pas nous les tout puissants.* » et encore : « *On vit au quotidien avec ces enfants, mais on est vachement restreints. Ça, c'est dur.* » Ces propos montrent que la tension ne vient pas seulement de l'intensité émotionnelle de la situation, mais aussi du décalage entre l'envie d'aider et les limites concrètes du rôle enseignant. Ce point rejoint Fernandes (2012), qui montre que, face à une situation de maltraitance, les enseignants peuvent avoir de la peine à être certains que ce qu'ils observent relève réellement d'une forme de maltraitance, ce qui peut générer un sentiment de frustration. Les entretiens montrent bien que cette incertitude pèse sur la manière dont les enseignantes vivent leur rôle. Cette difficulté à tenir sa place rejoint aussi Mauclet (2011), qui montre que certains enseignants vivent ces situations comme trop lourdes à gérer et s'y sentent démunis.

La peur occupe également une place importante dans cette expérience. Elle prend d'abord la forme d'une crainte de se tromper. Lina explique à ce sujet : « *Je pense que mieux vaut se tromper une fois de trop.* » Elle précise ensuite qu'il faut pouvoir dire aux parents, « *je me suis trompée* », tout en s'appuyant sur « *ce signe, ce signe...* » qui ont amené au doute. Ce passage est intéressant, car il montre que la peur de l'erreur est présente, mais qu'elle n'aboutit pas forcément à l'inaction. Au contraire, Lina semble chercher une manière de justifier professionnellement son inquiétude, en s'appuyant sur des éléments observés.

Chez Emma, cette même préoccupation apparaît lorsqu'elle dit avoir besoin d'aide « *pour ne pas faire faux.* » Elle ajoute qu' « *il y a des professionnels pour ça* » et que transmettre plus loin « *n'est pas une marque de faiblesse* ». Ici encore, la posture professionnelle semble servir de cadre pour contenir le doute. L'enseignante ne prétend pas tout savoir, mais elle reconnaît ses limites et s'autorise à relayer la situation.

Dans certains cas, la peur devient plus concrète encore et concerne directement la sécurité des professionnels. Sophie raconte une situation dans laquelle le père de l'enfant était perçu comme particulièrement menaçant. « *J'avais peur pour ma famille* ». Dans l'entretien, elle explique aussi que le médecin « *a eu très peur* », que « *le papa était tellement menaçant que l'OPE⁴, ils ont eu peur d'envoyer des assistants sociaux dans la famille.* » Elle mentionne qu'elle n'était « *vraiment pas à l'aise avec cette situation.* » La tension entre engagement émotionnel et posture professionnelle prend ici une dimension très concrète. Il ne s'agit pas seulement d'être touchées par la détresse d'un enfant, mais aussi de se sentir en insécurité.

En somme, les résultats montrent que la tension entre engagement émotionnel et posture professionnelle est fortement présente dans les discours des enseignantes. Les situations évoquées suscitent du stress, de la peur, de la tristesse, de l'impuissance et un profond « *mal au cœur* ». Elles débordent parfois sur la sphère personnelle, avec des réveils nocturnes, des cauchemars ou l'angoisse pour soi et sa famille. Pourtant, les enseignantes rappellent aussi la nécessité de rester à leur place, de ne pas réagir dans l'urgence et de reconnaître les limites de leur rôle. L'équilibre recherché ne consiste donc pas à effacer l'émotion, mais à tenter de la contenir suffisamment pour continuer à agir de manière professionnelle. Dès lors, la question se pose de savoir comment elles parviennent concrètement à faire face à ces situations.

⁴ Office de Protection de l'Enfance : service cantonal chargé de la protection des enfants et du suivi des situations de vulnérabilité / danger.

3.3. Stratégies d'intervention mobilisées face aux situations de suspicion de maltraitance

Les entretiens montrent que, face à une situation de suspicion de maltraitance, les enseignantes ne décrivent pas une intervention directe centrée sur l'enquête ou la résolution autonome du problème. Au contraire, les stratégies mobilisées s'inscrivent dans un cadre professionnel relativement clair : observer, consigner, partager les doutes, relayer l'information aux professionnels compétents et maintenir, dans la mesure du possible, un espace sécurisant pour l'enfant à l'école. Les données recueillies mettent ainsi en évidence des stratégies à la fois concrètes et relationnelles qui permettent aux enseignantes d'agir sans sortir de leur rôle. Cette idée peut être mise en lien avec Hofner et al. (2001), qui présentent l'école comme un lieu central pour l'observation des enfants, ainsi qu'avec Fernandes (2012), qui montre que les enseignants expriment le besoin d'avoir des informations pratiques utiles sur leur lieu de travail.

Afin de rendre compte de manière synthétique, les principales démarches évoquées dans les entretiens, le tableau suivant regroupe les stratégies d'intervention qui ressortent le plus nettement du corpus.

Tableau 6 : Synthèse des stratégies d'intervention mobilisées face aux situations de suspicion de maltraitance

Types de stratégies	Éléments ressortant des entretiens
Observer et documenter	Observer dans la durée, noter les suspicions, dater les faits, garder des traces, photographier certains éléments
Partager les doutes	Parler avec une duettiste, des collègues, d'autres intervenants de la classe, croiser les regards
Relayer aux professionnels compétents	Avertir le SSE ⁵ , la direction, le médecin scolaire, transmettre les informations
Rencontrer les parents avec prudence	Échanger avec eux, observer leurs réactions, clarifier certains éléments
Rester dans les limites du rôle enseignant	Ne pas enquêter, ne pas intervenir seul, assurer la sécurité et le bien-être de l'enfant en classe

⁵ Service socio-éducatif

Ce tableau met en évidence que les stratégies décrites ne relèvent pas d'une logique d'action solitaire. Elles reposent plutôt sur une succession de gestes professionnels qui permettent d'avancer tout en gardant un cadre. Une première approche importante consiste à observer et à documenter les éléments inquiétants. Lina explique que « *c'est d'avoir un petit carnet où je note toutes mes suspicions.* » Elle ajoute d'ailleurs qu'il faut « *dater* » et avoir « *des faits* ». Cette manière de noter, de dater et de conserver une trace revient plusieurs fois dans les données. Elle apparaît comme une stratégie essentielle, car elle permet de sortir d'une impression vague pour s'appuyer sur des éléments concrets, observés dans la durée. L'écrit semble ainsi jouer un rôle de stabilisation. Il aide à structurer le doute, à objectiver ce qui a été perçu et à préparer une éventuelle transmission.

Dans certains cas, la conservation de traces passe aussi par la photographie d'éléments jugés significatifs. Emma explique, par exemple, à propos des dessins d'une élève, qu'elle a souhaité en garder une trace avant de les transmettre.

Je pense que j'ai bien fait et je les ai pris en photo pour garder une trace. Tu vois ? Si jamais, tout à coup, ils disparaissent, je les ai transmis au service socio-éducatif. Ça, je pense que j'ai fait juste.

Ce verbatim montre que la conservation de preuves ou de traces n'est pas pensée comme une enquête au sens policier du terme, mais comme un appui pour transmettre des éléments précis à des professionnels compétents. La photographie, tout comme le carnet, permet ici de soutenir le signalement par des faits observables.

Les entretiens montrent aussi que les enseignantes cherchent rarement à rester seules avec leurs doutes. Le partage avec d'autres adultes de l'école apparaît comme une stratégie récurrente. Lina affirme, par exemple : « *Je pense aussi que, quand on travaille en duo, ça allège au niveau des questionnements et des observations parce qu'on a deux regards, on a deux sensibilités.* » Emma dit également : « *Quand on est deux, on se questionne l'une et l'autre, on dit tu pourrais l'observer un peu plus, qu'est-ce que tu en penses et tout. Moi, j'ai facilement tendance à justement questionner d'autres personnes qui interviennent dans la classe.* » Elle ajoute qu'il faut « *trouver le juste milieu.* » Ces propos montrent que le croisement des regards constitue une stratégie importante. Il permet d'affiner l'observation, de limiter les interprétations et de partager la responsabilité du questionnement. Ce point rejoint les propos de Brioschi et Knüsel (2012), qui montrent que le partage des inquiétudes liées à la maltraitance ne s'inscrit pas toujours dans un cadre institutionnel suffisamment clair.

Dans la continuité de ce travail collectif, le recours aux professionnels compétents apparaît comme une stratégie centrale. Plusieurs enseignantes insistent sur le fait que leur rôle n'est pas d'intervenir seules. Sophie l'exprime très clairement : « *Ce n'est pas ton rôle. [...] ton rôle, ce n'est pas d'intervenir, mais c'est de signaler que ce sont des professionnels qui ont l'habitude de ce genre d'intervention, à qui tu dois relayer l'information.* » Emma dit quelque chose de très proche lorsqu'elle rappelle : « *Tu es formée pour enseigner. Ton rôle, il se limite là. Après, tu transmets au service socio-éducatif et nous prenons le relais.* » Ces verbatims montrent que le signalement et la transmission ne sont pas perçus comme un retrait ou un désengagement, mais comme une composante de la posture professionnelle. La stratégie consiste justement à reconnaître que d'autres acteurs disposent des compétences nécessaires pour prendre la suite. Cette idée rejoint celle d'Hofner et al. (2001), qui font de l'école un acteur clé dans la détection, sans pour autant lui attribuer le rôle de l'intervention spécialisée.

Cette stratégie de relais se décline de manière concrète selon les situations. Sophie explique ainsi : « *Dans la situation présente, ça a été direction, médecin. Après, par rapport au médecin, j'ai dû vraiment me positionner clairement pour qu'il vienne.* » Lina, de son côté, affirme : « *Donc, mieux vaut toujours avertir le SSE et la direction. Je trouve qu'au moindre doute, je leur écris j'ai des doutes sur...* » Emma dit de manière similaire : « *Donc, si je suis avec une duettiste, j'en parle à ma duettiste, on en parle ensemble, puis, après tout de suite, on en parle au service socio-éducatif.* » Ces démarches montrent que les enseignantes cherchent à faire circuler rapidement l'information lorsqu'un doute apparaît, sans attendre d'avoir une certitude absolue. Le fait de relayer « *au moindre doute* » ou « *tout de suite* » au SSE révèle une stratégie de prudence qui vise à éviter l'inaction.

Une autre stratégie évoquée dans les entretiens consiste à rencontrer les parents, tout en restant attentive à la manière dont ils réagissent. Emma explique ainsi : « *Très vite, moi, je rencontre les parents pour voir un petit peu comment ça se passe, quelles réactions ils ont avec leurs enfants.* » Elle ajoute : « *Après, tu ne vois pas toujours tout, mais j'ai besoin après de ça. Ma première étape, ça serait ça.* » Dans cette perspective, la rencontre avec les parents ne sert pas à accuser, mais à mieux comprendre la situation, à observer les interactions et à recueillir des éléments supplémentaires. Lina va dans le même sens lorsqu'elle explique que, face à la peur de se tromper, elle peut justifier sa démarche en disant aux parents : « *j'ai vu ce signe, ce signe, ce signe, ce signe* » et que cela « *m'a amenée à penser à ça* ». La stratégie parentale semble donc reposer sur une forme de prudence argumentée : ne pas arriver avec une accusation, mais avec des signes observés et un questionnement professionnel.

Enfin, les enseignantes insistent sur le fait que leur intervention passe aussi par ce qu'elles peuvent concrètement offrir à l'enfant dans le cadre scolaire. Lina l'exprime avec beaucoup de clarté : *« juste que l'enfant soit en sécurité, qu'il soit heureux dans la classe, qu'il se sente bien, c'est le seul truc que tu peux faire. Après, tout ce qui est de la sphère familiale, c'est plus notre rôle à nous. »* Cette phrase est importante, car elle montre que la stratégie d'intervention ne se limite pas au signalement. Elle comprend aussi un travail quotidien de protection, d'accueil et de sécurisation dans l'espace de la classe. Il ne s'agit pas de résoudre la situation familiale, mais de garantir à l'enfant un lieu stable et convenant durant le temps scolaire. Ce point peut être mis en lien avec Fernandes (2012, p. 18), qui rappelle que le rôle de l'enseignant consiste aussi à protéger l'enfant en lui offrant un environnement sécurisé favorable à son apprentissage et à son développement.

Les entretiens mettent ainsi en évidence une logique d'intervention marquée par la prudence, la traçabilité, le partage des observations et le recours au réseau. Ils montrent aussi que les enseignantes veillent à rester dans les limites de leur rôle. Il s'agit pour elles d'observer et de relever des éléments préoccupants, et non de questionner l'élève pour obtenir des informations dans une logique d'enquête. Lina rapporte d'ailleurs qu'on lui a rappelé : *« En aucun cas tu ne dois questionner. »* Sophie affirme de son côté : *« Chacun a son travail, chacun a son rôle à jouer. »* Ces formulations résument bien l'esprit général du corpus : agir, oui, mais dans un cadre défini. Aider, oui, mais sans se substituer aux professionnels mandatés pour l'intervention.

En somme, les résultats montrent que les stratégies d'intervention mobilisées par les enseignantes s'organisent autour de plusieurs axes complémentaires : observer, consigner, croiser les regards, relayer rapidement l'information aux professionnels compétents, rencontrer les parents avec prudence et maintenir un cadre sécurisant pour l'enfant à l'école. Ces stratégies ne visent pas à résoudre seules la situation, mais à faire face de manière professionnelle à une réalité complexe, tout en limitant les risques d'inaction ou de débordement hors du rôle enseignant. Elles apparaissent ainsi comme un moyen concret de tenir l'équilibre entre engagement, responsabilité et cadre professionnel, déjà mis en évidence dans les deux sous-chapitres précédents.

Conclusion

Pour conclure ce travail de recherche, les principaux résultats obtenus seront d'abord mis en lien avec mes questions ainsi qu'avec mes objectifs de recherche. Dans un second temps, je porterai un regard critique sur la démarche menée, en revenant sur les limites, les difficultés rencontrées ainsi que les apports personnels et professionnels de cette étude. Enfin, j'ouvrirai cette réflexion sur quelques perspectives d'avenir et pistes de recherche possibles.

Pour rappel, ma question de recherche ainsi que ma sous-question sont les suivantes :

Comment les enseignants gèrent-ils l'équilibre entre leur engagement émotionnel et leur posture professionnelle lorsqu'ils suspectent une maltraitance chez un élève ?

- Quelles stratégies d'intervention les enseignants utilisent-ils pour gérer ces situations et maintenir cet équilibre entre engagement émotionnel et posture professionnelle ?

Synthèse des résultats

Les résultats obtenus m'ont permis de répondre à ma question de recherche ainsi qu'à ma sous-question. Ils montrent que les situations de suspicion de maltraitance confrontent les enseignantes à une tension importante entre leur engagement émotionnel et leur posture professionnelle, et les amènent à mobiliser diverses stratégies d'intervention pour agir dans les limites de leur rôle.

Les résultats montrent d'abord que la suspicion de maltraitance ne repose presque jamais sur un seul signe clair et immédiatement identifiable. Elle se construit progressivement, à partir d'une accumulation d'indices observés dans la durée. Les enseignantes interrogées évoquent des marques physiques, des comportements inhabituels, de la fatigue, du retrait, de l'agressivité, des paroles inquiétantes, des signes de négligence ou encore des éléments plus indirects, comme certains dessins ou certaines expressions de l'enfant. Il ressort donc non pas l'idée d'un repérage évident, mais celle d'une vigilance quotidienne, fondée sur l'observation et une interprétation prudente. Ce premier résultat répond déjà à une part importante de ma recherche. Les enseignantes ne décrivent pas des situations dans lesquelles elles sauraient immédiatement quoi penser ou faire. Au contraire, elles montrent que le doute s'installe peu à peu. Le repérage passe par le temps, par la répétition de certains signes et par leur mise en lien. En ce sens, les résultats confirment que l'enseignant occupe une place importante dans la détection de situations préoccupantes, sans jamais disposer d'une certitude immédiate. Son rôle n'est donc pas de savoir immédiatement ce qu'il en est,

mais de rester attentif, de relever les éléments préoccupants et de ne pas minimiser ce qui l'interroge.

Les entretiens montrent ensuite que ces situations suscitent une forte charge émotionnelle. Les enseignantes parlent de peur, de doute, d'impuissance, de tristesse, d'inquiétude et parfois même d'un poids qui continue en dehors du temps scolaire. Certaines expliquent qu'elles y pensent encore le soir, voire durant la nuit. Ces propos montrent bien que ces situations touchent les enseignantes au-delà de leur simple fonction. Elles ne restent pas à distance de ce qu'elles observent. Elles sont affectées par ce qu'elles perçoivent de la souffrance de l'enfant.

En ce sens, les résultats me permettent de répondre à ma question de recherche principale. Ils montrent que l'équilibre entre engagement émotionnel et posture professionnelle ne se construit pas en effaçant les émotions. Il ne s'agit pas, pour les enseignantes, de devenir froides et détachées. Il s'agit plutôt de reconnaître ce qu'elles ressentent, tout en essayant de ne pas se laisser entièrement envahir. La posture professionnelle ne se construit donc pas contre l'émotion, mais avec elle. Les enseignantes interrogées cherchent à rester humaines tout en gardant un cadre suffisamment solide pour agir de manière juste.

Enfin, cette recherche met en évidence plusieurs stratégies d'intervention. Les enseignantes parlent d'abord de l'importance d'observer, de relever des faits, de noter, de dater et de garder des traces. Elles évoquent également le besoin de partager leurs doutes avec un collègue, la direction ou d'autres professionnels présents dans l'école. Le fait de ne pas rester seul revient comme un point essentiel. Ce partage permet de croiser les regards, de nuancer certaines impressions et de se sentir moins isolé face à une situation lourde. Les résultats montrent aussi que les enseignantes veillent à ne pas franchir les limites de leur rôle. Elles rappellent qu'il ne leur appartient ni d'enquêter ni d'interroger l'enfant dans une logique de recherche de preuves. Leur rôle consiste plutôt à observer, à relever des éléments préoccupants, à transmettre les informations aux personnes compétentes et à offrir à l'enfant un cadre sécurisant dans l'espace scolaire. Cela répond directement à ma sous-question de recherche, puisque les stratégies mises en évidence s'organisent autour de la prudence, de la traçabilité, du travail en réseau et du respect des frontières professionnelles. Les enseignantes agissent donc, mais dans un cadre défini. Dans l'ensemble, les situations de suspicion de maltraitance placent les enseignantes dans une position délicate, où elles doivent constamment ajuster leur place entre engagement humain, responsabilité professionnelle et conscience de leurs limites.

Réflexion critique

Ce travail m'amène toutefois à porter un regard critique sur la démarche menée. Une première limite importante concerne le nombre restreint de personnes interrogées. Trois entretiens ont permis d'obtenir des données riches et nuancées, mais ils ne permettent évidemment pas de généraliser les résultats à l'ensemble du corps enseignant. Cette recherche donne accès à des expériences singulières, qui éclairent le phénomène étudié sans prétendre représenter toutes les réalités du terrain.

Une autre limite tient à la composition de l'échantillon. Seules des enseignantes ont été interrogées. Il aurait été intéressant de recueillir le point de vue d'enseignants hommes, afin de voir si certains éléments du vécu émotionnel, du rapport au doute ou des stratégies d'intervention auraient pu varier. De la même manière, le fait que les participantes exercent toutes dans le canton de Neuchâtel ancre les résultats dans un contexte institutionnel précis, avec ses propres ressources, ses propres repères et ses propres manières de fonctionner.

Je peux également relever que cette recherche repose sur des récits rétrospectifs. Les enseignantes ont raconté des situations vécues après coup, avec leur mémoire, leur sensibilité et leur propre interprétation. Cela fait partie de la richesse d'une recherche qualitative, puisque mon objectif était précisément de comprendre leur vécu. Toutefois, cela signifie aussi que je n'ai pas accès aux situations elles-mêmes, mais uniquement à la manière dont elles ont été perçues et reconstruites par les participantes. Sur un sujet aussi délicat, certaines ont peut-être aussi choisi de rester prudentes dans leurs formulations.

Malgré ces limites, ce travail m'a apporté beaucoup, autant sur le plan personnel que professionnel. Il m'a permis d'approfondir une thématique que je considère essentielle pour ma future pratique enseignante. Avant de mener cette recherche, je savais déjà que la question de la maltraitance était complexe. Mais ce travail m'a permis de mieux comprendre, de manière concrète, ce que cela implique réellement pour les enseignants. J'ai davantage pris conscience de la difficulté qu'il y a à observer sans conclure trop vite, à être touchée sans se laisser déborder et à vouloir aider sans sortir de son rôle.

Cette étude m'a aussi permis de mieux réfléchir à la posture professionnelle que je souhaiterais adopter plus tard. Elle m'a confortée dans l'idée qu'un enseignant ne doit pas rester seul face à ce type de situation. Le travail en réseau, le partage avec d'autres professionnels, la prise de traces et le recours aux personnes compétentes apparaissent comme des appuis indispensables. Ainsi, ce mémoire m'a offert des repères concrets pour

penser ma future pratique dans des contextes sensibles. Il m'a aussi appris qu'en contexte délicat, agir suppose d'accepter ses limites, d'écouter, de se référer à d'autres personnes et de rester humble face à la complexité des situations.

Perspectives d'avenir

Cette recherche ouvre enfin plusieurs pistes pour la suite. Il serait d'abord intéressant de poursuivre ce travail avec un échantillon plus large, comprenant davantage d'enseignants et d'enseignantes, mais aussi des personnes issues de degrés scolaires différents ou d'autres cantons. Cela permettrait de voir si les constats mis en évidence ici se retrouvent dans d'autres contextes, ou si certaines dimensions varient selon les réalités institutionnelles.

Il pourrait également être pertinent d'interroger d'autres acteurs du milieu scolaire, comme les directions, les psychologues scolaires ou les membres des services socio-éducatifs. Une telle ouverture permettrait de mieux comprendre comment chaque professionnel perçoit son rôle dans la gestion des suspicions de maltraitance, mais aussi comment la collaboration se construit concrètement autour de ces situations.

Une autre piste de recherche concerne la formation initiale et continue. Les entretiens montrent que les enseignantes peuvent se sentir démunies ou insuffisamment outillées face à ces réalités. Il serait donc intéressant d'explorer plus précisément quels apports de formation pourraient réellement les soutenir et comment mieux préparer les futurs enseignants à faire face à ces situations sans les laisser seuls avec leurs doutes.

Pour terminer, cette recherche montre que la suspicion de maltraitance place les enseignants dans une position particulièrement délicate, faite à la fois de vigilance, de doute, d'émotions, de responsabilités et de limites. Elle rappelle aussi que leur rôle est essentiel, même s'il ne peut pas tout englober. Observer, transmettre, protéger l'enfant dans le cadre scolaire et collaborer avec d'autres professionnels : c'est déjà beaucoup. Ce travail m'a permis de mieux comprendre cette réalité, mais aussi de mesurer à quel point elle est exigeante, humainement et professionnellement.

Références bibliographiques

- Barbillon, E., & Le Roy, E. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche - De la problématique à l'analyse*. Enrick B. Editions.
- Bay, R., Hottelier, F., Mouvet, V., Nazeeruddin, S., & Simonetti, C. (2011). Maltraitance infantile : L'école est-elle un « radar » sans faille? *PrimaryCare*, 11(4), 56-57.
- Berthel, M. (2000). Entre excès de suspicion et négligence. *Gérontologie et société*, 1(92), 113-119.
<https://doi.org/10.3917/gs.092.0113>
- 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.
<https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Brioschi, N., & Knüsel, R. (2012, 15 novembre). *Face à la maltraitance infantile : Quelles pratiques ?* REISO. Consulté le 30 août 2025 sur
<https://www.reiso.org/articles/themes/enfance-et-jeunesse/138-face-a-la-maltraitance-infantile-queelles-pratiques>
- Brunet, D. (2005). *L'enfant maltraité ou l'enfant oublié*. L'Harmattan.
- Bugnon, A. (2013). *Le rôle des éducatrices de l'enfance face à la suspicion de maltraitance* [Mémoire de diplôme ES EDE, HES-SO Valais].
- Carval-Eberle, S., & Ohayon, A. (2022). *Agressions sexuelles sur personnes mineures*. Centre LAVI.
- CIUSSS MCQ. (s.d.). *Négligence parentale*. Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Mauricie-et-du-Centre-du-Québec. Consulté le 26 août 2025 sur
<https://ciusssmcq.ca/conseils-sante/services-sociaux/negligence-parentale/>
- Claude, G. (2019, 19 mars). *La retranscription d'un entretien : Outils, étapes et exemple*. Scribbr. Consulté le 17 octobre 2025 sur
<https://www.scribbr.fr/methodologie/retranscription-entretien/>

Code civil suisse, Pub. L. No. Art. 314d. Consulté le 1 septembre 2025 sur

<https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/80092.pdf>

Cohen-Emerique, M. (2015). *Pour une approche interculturelle en travail social* (2). Presses Ehesp.

Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*.

Coron, C. (2020). *La boîte à outils de l'analyse de données en entreprises*. Dunod.

Coslin, P. G. (2009). Les enseignants face aux élèves. *Dialogue*, 2(184), 33-45.

<https://doi.org/10.3917/dia.184.0033>

Coslin, P. G., & Tison, B. (2010). *Les professionnels face à l'enfance en danger : Lorsque la méconnaissance fait mal*. Elsevier Masson.

Dalla Piazza, S. (2007). *Violence et vulnérabilité*. De Boeck Supérieur.

Debret, J. (2020). Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA. Scribbr.

<https://www.scribbr.fr/manuel-normes-apa/>

Espace de soutien et de prévention – abus sexuels (ESPAS). (s.d.). *Comment tenir son rôle sans ambiguïté*. Association ESPAS.

Faucher, É. (Réalisateur). (2019). *La maladroite* [Film]. Storia Télévision.

Fernandes, M. (2012). *Représentations de la maltraitance infantile d'un groupe d'enseignantes d'une école primaire du canton de Vaud, leur rôle dans ce domaine et leurs connaissances sur les procédures de signalement* [Mémoire de master, Université de Lausanne].

<https://api.unil.ch/iris/server/api/core/bitstreams/f3cbcd32-e12b-46d2-bf42-cc31283e8eb4/content>

Fernandez, L., & Pedinielli, J.-L. (2006). La recherche en psychologie clinique. *Recherche en soins infirmiers*, 41-51.

<https://doi.org/10.3917/rsi.084.0041>

- Fernandez Martinez, N. (2024). *Décider du redoublement : Une exploration des critères utilisés par les enseignant.e.s du cycle 1* [Mémoire de bachelor, Haute École Pédagogique BEJUNE].
- Flückiger, I. (2000). *Enfants maltraités. Intervention sociale*. Editions EESP.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Education
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière Education.
- Garret-Gloanec, N., & Pernel, A.-S. (2017). La négligence, une forme de maltraitance. Dans B. Bayle (dir.), *Psychiatrie et psychopathologie périnatales* (pp. 299-307). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.bayle.2017.01.0299>
- Gobet, F., Goertler, M.-L., Karlen, M., Mansour, M. G., & Maret, X. (2019). *Obligation d'aviser l'autorité lors de maltraitance des enfants : Quels repères pour les professionnel-le-s du système scolaire*.
<https://www.unisante.ch/sites/default/files/upload/imco/imco2019-gr30-abstract-poster.pdf>
- Groupe cantonal contre la maltraitance des enfants et des jeunes, Service de Protection de l'Adulte et de la Jeunesse (SPAJ). (2021). *Recommandations pour la lutte contre la maltraitance des enfants et des jeunes*.
https://www.ne.ch/sites/default/files/2025-12/SPAJ_PDF_BrochureRecommandationLutteMaltraitance.pdf
- Guillaume, C. (2019). *Analyse du rôle des milieux scolaires dans la problématique de la maltraitance intrafamiliale : Analyse qualitative* [Mémoire de master, Faculté de santé publique].
<http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:19909>
- Hauri, A., & Zingaro, M. (2020). *Détecter la mise en danger du bien-être de l'enfant et agir de manière adéquate*. Protection de l'enfance Suisse.
https://www.kinderschutz.ch/media/ohqi1sde/kss_leitfaden_3_fr_bf_web.pdf

- Hofner, M.-C., Ammann, Y., & Bregnard, D. (2001). *Recherche sur la maltraitance envers les enfants dans le canton de Vaud. Raison de santé*, 60.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 23-34.
<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Jérémic, V., & Lebourg, É. (2020). Maltraitance infantile. Dans M. Kédia & A. Sabouraud-Séguin (dirs.), *Aide-mémoire – Psychotraumatologie* (pp. 136-149). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.kedia.2020.01.0136>
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W., & Silver, H. K. (1962). The Battered-Child Syndrome. *Journal of the American Medical Association (JAMA)*.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A., & Lozano-Ascencio, R. (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Organisation mondiale de la santé - Genève.
- Mauclet, J. (2011). *Relation école-famille : Où s'arrête le rôle de l'enseignant, et où commence celui de l'assistante sociale scolaire ?* [Mémoire de bachelor, Haute École Pédagogique Lausanne].
<https://doi.org/10.22005/bcu.17356>
- Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J.-C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse - Outils de collecte et d'analyse de données : L'entretien et le questionnaire* [Diapositives PowerPoint].
- Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J.-C. (2024). *Construire une démarche méthodologique de recherche et une méthode d'analyse - Outils d'analyse des données - Présentation, interprétation, qualité* [Diapositives PowerPoint].
- Noirhomme-Renard, F., Lafalize, A., & Gosset, C. (2018). Les enfants négligés : Le regard d'enseignants de classes maternelles et primaires. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture* (pp. 40-45). Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/j.jpp.2017.11.001>
- OpenAI. (2026). *ChatGPT*. OpenAI. <https://openai.com/>

Organisation mondiale de la Santé. (2024, 5 novembre). *Maltraitance des enfants*. Organisation mondiale de la santé. Consulté le 9 septembre 2025 sur <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>

Pasche Gossin, F. (2025). *Guide du mémoire professionnel - Rédiger son mémoire de fin d'études*. Haute École Pédagogique BEJUNE.

Pin, C. (2023). *L'entretien semi-directif*. LIEPP Fiche méthodologique n°3. <https://sciencespo.hal.science/hal-04087897v1/document>

Rondeau, K., Paillé, P., & Bédard, E. (2023). La confection d'un guide d'entretien pas à pas dans l'enquête qualitative. Dans F. Deschenaux & C. Royer (dirs.), *Contributions à une connaissance approfondie de dispositifs de la recherche qualitative* (pp. 5-29). <https://doi.org/10.7202/1100242ar>

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01>

Sauvayre, R. (2021). *Initiation à l'entretien en sciences sociales : Méthodes, applications pratiques et QCM* (2^e éd.). Armand Colin.

Tardy, M.-N. (2015). *La maltraitance envers les enfants*. Odile Jacob.

Toth, S. L., & Cichetti, D. (2005). La maltraitance envers les enfants et ses impacts sur le développement psychosocial. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/maltraitance-des-enfants/selon-experts/la-maltraitance-envers-les-enfants-et-ses-impacts-sur-le>

Wekerle, C., & Smith, S. (2019). La violence psychologique : Un tour d'horizon. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. <https://www.enfant-encyclopedie.com/pdf/expert/maltraitance-des-enfants/selon-experts/la-violence-psychologique-un-tour-dhorizon>